



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PÓS VERDADE, IMPACTOS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO
ESCOLAR: REFLEXÕES PSICANALÍTICAS**

BRASÍLIA
2023

MURILO OLIVEIRA MARQUEZ

**PÓS VERDADE, IMPACTOS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO
ESCOLAR: REFLEXÕES PSICANALÍTICAS**

Tese apresentada para Defesa no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Viviane Neves Legnani

BRASÍLIA
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

OM357p Oliveira Marquez, Murilo
Pós verdade, impactos e desafios para a educação escolar:
reflexões psicanalíticas / Murilo Oliveira Marquez;
orientador Viviane Neves Legnani. -- Brasília, 2023.
217 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2023.

1. pós verdade. 2. educação escolar. 3. ciência com
cultura. 4. letramento digital. 5. psicanálise. I. Neves
Legnani, Viviane, orient. II. Título.

Pós verdade, impactos e desafios para a educação escolar: reflexões psicanalíticas

Tese apresentada ao processo de defesa no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília para obtenção do título de Doutor em Educação, em 2023, junto à Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Viviane Neves Legnani
Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. Altair José dos Santos
Universidade Federal de Goiás – UFG

Prof^a. Dr^a. Veruska Ribeiro Machado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB

Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Maesso
Universidade de Brasília – UnB

Prof^a. Dr^a. Silmara Carina Dornelas Munhoz
Universidade de Brasília – UnB

Dedico este trabalho aos meus pais Ivony Maria do Nascimento Marquez e Geraldo de Oliveira Marquez, que sempre me apoiaram nos estudos e celebraram minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Viviane Neves Legnani pela orientação respeitosa e estimulante durante todo o processo de elaboração da tese de doutorado.

Aos professores doutores Altair José dos Santos, Veruska Ribeiro Machado, Márcia Cristina Maesso, Silmara Carina Dronelas Munhoz pela leitura atenciosa e crítica deste trabalho como membros da Banca de Defesa.

Às professoras doutoras Ana Tereza Reis da Silva, Simone Aparecida Lisniowski, Veruska Ribeiro Machado pelas contribuições generosas como membros da Banca de Qualificação.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UnB.

Aos meus pais, irmãos e amigos pelo apoio incondicional.

Aos colegas do grupo de pesquisa Psicanálise e Inclusão por ajudarem nos momentos de insegurança e por compartilharem experiências e conhecimentos que contribuíram no processo de escrita deste trabalho.

Aos colegas de trabalho do Registro Acadêmico, *campus* Taguatinga, do Instituto Federal de Brasília pelo incentivo a cursar o doutorado.

Aos professores e professoras do *campus* Taguatinga do Instituto Federal de Brasília pela disponibilidade em participar de nossa pesquisa de campo.

A verdade só pode ser dita nas malhas da ficção
Jacques Lacan

RESUMO

Neste estudo, inicialmente, fizemos um resgate histórico do conceito de verdade em diferentes épocas, demonstrando que seu ordenamento ético (mitologias, Deus e razão) e valor social mudam no transcorrer do tempo. Destacou-se que, com o advento da Modernidade, a ciência passou a ocupar o lugar de verdade, por meio dos consensos estabelecidos pela comunidade científica. Ressalta-se que a teoria psicanalítica, que é um campo de conhecimento inaugurado por Freud na Modernidade, teceu duras críticas ao cientificismo, ou seja, à standardização dos métodos das ciências naturais para todas as sistematizações, ignorando-se a diversidade dos objetos de estudo. A partir da segunda metade do século XX, a credibilidade da ciência passou a ser questionada pelos pensadores pós-modernos. Na contemporaneidade, vimos emergir o que se denomina como o fenômeno social da pós-verdade, isto é, um rechaço da noção da verdade. As *fake news* e a desinformação nas redes sociais são frutos desse fenômeno, com implicações na política, na ciência, na mídia e também na educação escolar. Os efeitos desse fenômeno social precisam ser estudados, na medida em que promove a despolitização, negacionismo científico, polarização de grupos sociais e tensionamento das relações de professores e estudantes na escola. A tese que apresentamos sublinha a importância de mudanças na sala de aula para enfrentar tais questões: que professores se desloquem de uma posição hierárquica e cientificista, abrindo espaço para uma escuta qualificada dos estudantes e façam a mediação do ensino das ciências como uma produção cultural, utilizando em suas práticas também o letramento digital. A nosso ver, essas posturas podem vir a contribuir para que os estudantes tenham uma visão crítica sobre o fenômeno social da pós-verdade, que descaracteriza a construção de consensos pela ciência e engendra a relativização radical sobre a verdade. Considerando a atualidade do tema da pesquisa, para apresentar essa tese realizou-se uma pesquisa bibliográfica e estudos teóricos para uma compreensão própria desse fenômeno social; realizou-se também uma pesquisa de campo com professores do ensino médio do *campus* Taguatinga do Instituto Federal de Brasília, para verificar os efeitos da pós-verdade em sala de aula. Destacou-se na discussão que a escuta pode ser um efetivo dispositivo para que o professor acesse as dúvidas e equívocos dos estudantes sobre o conhecimento científico e sobre a veracidade dos conteúdos produzidos nas redes sociais. Assim, por meio dessa relação qualificada pelo dispositivo da escuta entre professor e estudante, o ensino das ciências como cultura e o letramento digital podem se constituir como possibilidades para tornar os estudantes menos vulneráveis às narrativas da pós-verdade.

Palavras-chaves: pós-verdade; escuta; ciência como cultura; letramento digital; educação escolar; psicanálise.

ABSTRACT

In this study, initially, we did a historical review of the concept of truth in different times, demonstrating that its ethical order (mythologies, God and reason) and social value change over time. We pointed out that with the advent of Modernity, science began to occupy the place of truth, by means of the consensus established by the scientific community. It is worth mentioning that the psychoanalytic theory, which is a field of knowledge inaugurated by Freud in Modernity, has severely criticized scientism, that is, the standardization of the methods of natural sciences for all systematizations, ignoring the diversity of the objects of study. From the second half of the 20th century on, the credibility of science started to be questioned by post-modern thinkers. In contemporary times, we have seen the emergence of what is called the post-truth social phenomenon, that is: a rejection of the notion of truth. The *fake news* and misinformation in social networks are fruits of this phenomenon, with implications in politics, science, media, and also in school education. The effects of this social phenomenon need to be studied, as it promotes depoliticization, scientific denialism, polarization of social groups, and tension in the relationships of teachers and students at school. The thesis that we present in this paper emphasizes the importance of changes in the classroom to face such issues: that teachers move away from a hierarchical and scientific position, opening space for a qualified listening to students and mediate science teaching as a cultural production, also using digital literacy in their practices. In our view, these attitudes may contribute for students to have a critical view on the social phenomenon of post-truth, which de-characterizes the construction of consensus by science and engenders a radical relativization of truth. Considering the actuality of the research theme, to present this thesis we conducted a bibliographic research and theoretical studies for a proper understanding of this social phenomenon; we also conducted a field research with high school teachers from the Taguatinga campus of the Federal Institute of Brasilia, to verify the effects of post-truth in the classroom. It was highlighted in the discussion that listening can be an effective device for the teacher to access students' doubts and misconceptions about scientific knowledge and the veracity of the content produced on social networks. Thus, through this relationship qualified by the device of listening between teacher and student, the teaching of science as culture and digital literacy can be constituted as possibilities to make students less vulnerable to post-truth narratives.

Keywords: post-truth; listening; science as culture; digital literacy; school education; psychoanalysis.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A QUEDA DA NOÇÃO DE VERDADE: UM PERCURSO HISTÓRICO.....	15
2.1 A concepção de verdade na Antiguidade	18
2.2 A verdade iluminada pela vontade de Deus	22
2.3 O ideal de verdade na Modernidade	26
2.4 O impossível da verdade: as contribuições da psicanálise para uma posição crítica ao cientificismo	30
3 TRANSIÇÃO DA MODERNIDADE PARA A CONTEMPORANEIDADE: A ASCENSÃO DO FENÔMENO SOCIAL DA PÓS-VERDADE.....	43
3.1 As transformações nos processos de subjetivação na contemporaneidade ...	43
3.2 A verdade no discurso capitalista e seus efeitos sobre o sujeito contemporâneo	47
3.3 A relação entre a pós-modernidade e a pós-verdade: o Outro desabonado e o sujeito (des)bussolado	50
3.4 Pós-verdade e política: crise de representatividade e banalização da verdade	57
3.5 Negacionismo científico	61
3.6 Mídia e <i>fake news</i> : a pós-verdade nas redes sociais	65
4 IMPACTO DA PÓS-VERDADE NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES	70
4.1 Pós-verdade e escola: o impasse entre os fatos e as convicções pessoais.....	70
4.2 “Escola sem Partido”: a metáfora da pós-verdade.....	75
5 ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DA PÓS-VERDADE NA ESCOLA	81
5.1 Mal-estar na escola e relação professor-aluno: a transferência como possibilidade de produzir o desejo de aprender.....	81
5.2 As possibilidades de escuta na escola	90
5.3 Pós-verdade e extremismo: contribuições da psicanálise à educação em tempos sombrios.....	93
5.4 Educação científica escolar como cultura: combatendo o obscurantismo da pós-verdade.....	97
5.5 Letramento digital: o papel da escola no contexto da guerra de desinformação	103

6 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?	109
6.1 Pressupostos teórico-metodológicos	109
6.2 Procedimentos e construção dos dados da pesquisa	114
6.3 Resultados e discussão	116
6.3.1 O discurso da ciência e a prática educativa dos professores	117
6.3.2 Confiabilidade da ciência em sala de aula	121
6.3.3 Democracia e imprensa tradicional em crise: ascensão da desinformação nas redes sociais.....	124
6.3.4 Adolescência contemporânea e a escuta dos estudantes como dispositivo para a construção do pensamento crítico sobre as ciências.....	127
6.3.5 Impactos do discurso da pós-verdade na escola: reinventando a prática docente	132
6.4 Conclusão	138
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
APÊNDICE	154
ANEXO A	157
ANEXO B	185
ANEXO C	211

1 INTRODUÇÃO

Desde a conclusão do curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas em 2008 pela Universidade Federal de Goiás (UFG), o interesse pela pesquisa no campo da educação tem motivado o avanço dos meus estudos em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Em 2011, ingressei no Mestrado da Faculdade de Educação da UFG na linha de pesquisa “Fundamentos dos Processos Educativos”. Foi nesse percurso que aprofundei meus estudos na psicanálise em interface com a educação. Sob o título de “Educação escolar sobre drogas: o sujeito do inconsciente e o fenômeno da toxicomania”, concluí o mestrado em 2013.

Após a aprovação no concurso da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal (GDF) para professor de biologia e, em seguida, para técnico em assuntos educacionais no Instituto Federal de Brasília (IFB), ambos em 2013, mudei de Goiânia para o Distrito Federal. Nesse contexto, após cinco anos trabalhando e cursando disciplinas como aluno especial, ingressei no doutorado no segundo semestre de 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB).

Nessa época, o país vivenciava a vitória de Jair Bolsonaro nas eleições para a Presidência da República. Os métodos usados pelo partido vitorioso à corrida para o Palácio do Planalto geraram discussão nos veículos de comunicação de massa e chamaram atenção da população sobre as estratégias de manipulação da informação e conteúdos na internet, redes sociais e aplicativos de mensagem instantânea para obter vantagens no período eleitoral.

Esse cenário gerou bastante debate em diversos setores da sociedade no que diz respeito à presença massiva de *fake news* e desinformação nas redes sociais, discursos de ódio contra as minorias, narrativas revisionistas de fatos históricos e negação do conhecimento científico por determinados grupos sociais. A vitória de Bolsonaro em 2018 estava em consonância com uma onda de ascensão pelo mundo de partidos de extrema direita ao poder. Passaram a circular na população atitudes autoritárias e extremistas, gerando forte polarização de ideias.

Depois de algumas conversas entre orientadora e orientando, começamos a nos questionar se esse fenômeno estaria impactando as instituições de educação básica no país. Foi a partir dessa indagação que começamos a construir nosso problema de pesquisa e chegamos ao conceito ainda pouco estudado de pós-verdade. Ao pesquisar na literatura

disponível, encontramos poucas referências sobre essa problemática, e os artigos e livros aos quais tivemos acesso relacionavam a pós-verdade com a política, o jornalismo e a ciência. No campo educacional, são incipientes os estudos associados com o fenômeno social da pós-verdade.

Assim, percebemos um terreno fértil para a realização de uma pesquisa com temática bastante atual. Sabemos que várias questões afligem os professores e os estudantes no ambiente escolar, tais como violência, racismo, homofobia, *bullying*, baixos salários e precarização das condições de trabalho. O discurso da pós-verdade seria um novo desafio que as instituições de educação básica teriam de enfrentar, uma vez que os impasses que atravessam a sociedade chegam às escolas.

A tese que apresentaremos é a de que os professores, ao se colocarem em uma posição de escuta dos estudantes, a partir de uma relação menos verticalizada e cientificista, podem promover em sala de aula o ensino das ciências como uma produção cultural, bem como recorrer ao letramento digital para as redes sociais como práticas educativas de enfrentamento do fenômeno social da pós-verdade no ambiente escolar.

O referencial teórico adotado será a teoria psicanalítica baseada nas obras de Freud e Lacan, bem como de psicanalistas contemporâneos e autores de outras áreas de formação para enriquecer nosso estudo. No transcorrer do trabalho, articularemos diversos conceitos da psicanálise que nos ajudarão na elaboração e na análise dos dados provenientes de nossa pesquisa de campo.

Historicamente, a psicanálise tem dialogado com diversas outras áreas do conhecimento, como a filosofia, a sociologia, a antropologia, o direito, a linguística e a educação. É crescente o interesse dos psicanalistas em escutar as dificuldades, as incertezas e os sofrimentos presentes nas instituições escolares. Há vasta literatura que aborda temas como mal-estar docente, violência nas escolas, inclusão dos estudantes, fracasso escolar, entre outros.

Desejamos que nossa tese contribua com a formação dos professores da educação básica no que se refere aos efeitos da pós-verdade em suas práticas educativas. Assim, no segundo capítulo, fizemos um resgate histórico da concepção de verdade nos diferentes tempos históricos. Na Antiguidade, em especial na tradição grega, o mito ocupava o lugar de verdade que desempenhava uma função social de amarração simbólica que unia os membros de uma comunidade.

Com o aparecimento dos filósofos clássicos, a mitologia vai progressivamente cedendo espaço a novos paradigmas de pensamento que encontram na razão o

fundamento de esclarecimento sobre o mundo. Essa passagem do mito para a razão alterou o modo como os gregos formulavam as verdades sobre a própria realidade e transformou a percepção sobre os acontecimentos que regem a vida.

Na Idade Média, a verdade estava associada à figura de Deus. O Criador contém a justificativa da verdade, uma vez que Ele é a essência e o sentido de tudo que existe no mundo. Nessa perspectiva, as verdades são eternas e imutáveis, pois estão identificadas com o próprio Deus. A Igreja Católica procurou aproximar razão e fé como possibilidade de construção do conhecimento pelo homem, inaugurando o aparecimento das primeiras universidades na Europa.

Já na Modernidade, o ideal de verdade se confunde com o pensamento científico. Os cientistas são a fonte mais confiável de produção do conhecimento verdadeiro. A ciência, em sua capacidade de convencer pela argumentação e demonstração, tem se ancorado em determinados princípios, tais como a pretensão de universalidade, uma sólida base conceitual e a defesa da objetividade. Assim, o método da ciência se consagrou a partir do uso da razão, da experimentação e da matematização de seus objetos de pesquisa.

A partir da teoria psicanalítica, buscamos questionar o cientificismo promovido pelo discurso da ciência como único método legítimo de investigação da realidade independentemente da complexidade e da mutabilidade da natureza dos objetos. A teoria lacaniana dos quartos discursos nos ajudou a pensar o limite da ciência em enunciar uma verdade universal.

No terceiro capítulo, apresentamos os efeitos do discurso capitalista sobre o sujeito a partir das transformações decorrentes da transição da modernidade para a contemporaneidade que tem sido caracterizada pela individualidade, volatilidade e hiperconsumo. Neste mundo acelerado, mutável e volátil, sem parâmetros muito definidos, o Outro está cada vez mais desabonado. O discurso da ciência que assegurava uma estabilidade identitária capaz de sustentar o laço social entra em crise com os ataques constantes de uma narrativa de relativização radical da verdade.

É nesse contexto que ocorre a ascensão do fenômeno social da pós-verdade com implicações na política, suscitando debates sobre a manutenção da democracia; na ciência, gerando discussões sobre as consequências do negacionismo científico e nas redes sociais, demandando do Estado algum tipo de regulação das plataformas digitais, devido à avalanche de *fake news* e desinformação nestes ambientes virtuais.

No quarto capítulo, mostramos como o discurso da pós-verdade pode dificultar o diálogo entre professores e estudantes, uma vez que este discurso tende a corroborar “verdades” que se alinham aos afetos, crenças e valores pessoais de cada um, reforçando antagonismos nas relações sociais. Citamos o projeto “Escola sem Partido” como exemplo de manifestação do fenômeno social da pós-verdade no campo da educação.

No quinto capítulo, descrevemos os impasses que emergem na escola contemporânea, a partir de uma leitura psicanalítica de que a educação é uma profissão do “impossível” e que o fenômeno transferencial pode favorecer ou dificultar o interesse dos estudantes pelo que é ensinado em sala de aula. Em tempos de pós-verdade, acreditamos viver um declínio social da escuta, em virtude de o sujeito estar interessado em aceitar somente aquilo que alinha com sua subjetividade.

No contexto escolar, ao ser fisgado por essa postura da pós-verdade, cujas crenças estão arraigadas em verdades muito particulares, a relação entre professores e estudantes fica comprometida e suscetível a uma polarização de ideias e atitudes, enfraquecendo uma posição mais crítica frente ao conhecimento disponível em sala de aula. Para contribuir com a prática educativa dos professores em estratégias que possam contrapor às investidas da pós-verdade, propomos o ensino das ciências como cultura e o letramento digital para as redes sociais.

No sexto capítulo, abordamos a pesquisa de campo realizada por nós com professores do curso técnico em eletromecânica integrado ao ensino médio, *campus* Taguatinga, do Instituto Federal de Brasília. Com aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Ceilândia/UnB, por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e vídeo, investigamos a percepção dos professores em relação ao fenômeno social da pós-verdade em suas práticas educativas em sala de aula.

Para isso, as falas dos professores foram transcritas e analisadas a partir das técnicas de leitura dirigida pela escuta e a transferência instrumentalizada, de acordo com Iribarry (2003). Nosso trabalho enquadra-se nos critérios da pesquisa psicanalítica “extramuro” (ROSA, 2004) e “sobre psicanálise” (AGUIAR, 2006), por versar sobre questões sociopolíticas e estar embasada em fatores histórico-conceituais da teoria psicanalítica. Por fim, no sétimo capítulo, apresentamos as considerações finais e as reflexões a partir do estudo realizado.

2 A QUEDA DA NOÇÃO DE VERDADE: UM PERCURSO HISTÓRICO

O termo “pós-verdade” foi eleita pelo Dicionário Oxford como a palavra do ano de 2016, em decorrência de alguns acontecimentos políticos que marcaram esse período. Na visão de Genesini (2018), dois acontecimentos que surpreenderam a opinião pública foram responsáveis pela notoriedade do referido termo, que se tornou objeto de estudos de pesquisadores das mais diversas áreas, qual seja: o início do processo de saída do Reino Unido da União Europeia e a eleição de Donald Trump para presidente dos Estados Unidos.

O Brexit, como ficou conhecida a desvinculação dos britânicos do bloco europeu e a chegada de Trump à Casa Branca, surpreendeu boa parte da população, em especial a elite cultural do mundo ocidental, que abertamente preferia um novo desfecho para ambos os casos. Seguindo essa onda de fatos inesperados, em 2018, a eleição de Jair Bolsonaro como presidente da República provocou a mesma impressão nos mesmos setores da sociedade brasileira.

Esses episódios sociopolíticos justificaram a escolha do vocábulo “pós-verdade” pelo Dicionário Oxford, que assim o definiu: “um adjetivo relacionado ou evidenciado por circunstâncias em que fatos objetivos têm menos poder de influência na formação da opinião pública do que apelos por emoções ou crenças pessoais” (GENESINI, 2018, p. 47). Apesar dessa descrição formal, podemos dizer que não há um conceito unívoco sobre pós-verdade, na medida em que esse termo apresenta caráter complexo, heterogêneo e interdisciplinar.

De acordo com Júnior (2019, p. 280), a pós-verdade “é um campo de discussão constituído por uma complexa constelação de temáticas, em que podemos identificar fenômenos como: negacionismo científico, hiperpolarização política, mídias sociais, pós-modernidade”. Assim, vale ressaltar que a pós-verdade comporta um sistema dinâmico de ideias que tocam em questões fundamentais como validade do conhecimento científico, liberdade de expressão de veículos de comunicação de massa e redes sociais, manutenção do Estado Democrático de Direito, função social da escola etc. Portanto, é um fenômeno social contemporâneo, ou seja, insere-se no tecido social e cultural do nosso tempo, impactando os processos de subjetivação de diversificados sujeitos em vários países no mundo.

Retornando ao contexto sociopolítico que fez emergir o interesse de nossa pesquisa em torno do fenômeno social da pós-verdade: o ex-presidente Bolsonaro tem sido alvo de inquérito, ainda não finalizado, sobre uma suposta estratégia engenhosa de

proliferação de *fake news* (notícias falsas) em diversas redes sociais, como Facebook, Instagram e WhatsApp, no transcorrer da campanha eleitoral de 2018 e 2022.

Essa investigação é relevante, pois um excesso de notícias falsas, intencionalmente propagadas para desqualificar adversários políticos e instituições, afeta a leitura de mundo da sociedade e pode levar a opinião pública a tomar decisões equivocadas devido ao apelo maniqueísta e sensacionalista que as *fake news* comportam. Nessa lógica, os fatos objetivos dão lugar às crenças pessoais, com elevado conteúdo de impacto emocional, cuja escolha de cada sujeito se particulariza frente ao arsenal de informações disponíveis. Escolha essa baseada “no que mais aprouver ao indivíduo, segundo seu universo” (ANDRÉA; FARIA DE PAULA; SOBRINHO, 2019, p. 1).

Para D’Ancona (2018), o fenômeno social da pós-verdade tem raízes na desconfiança da população pelo sistema democrático representativo, na credibilidade dos meios de comunicação, no relativismo em torno da ciência, causando um enfraquecimento daquilo que é factual. Essa perda de vínculo entre a realidade e a construção de uma verdade que possa servir de identificação para o sujeito impacta os mais diversos âmbitos da vida contemporânea.

Há uma descrença sobre a atuação do Estado e da classe política no que diz respeito aos anseios da população, emergindo uma insatisfação radical. Sem contar os casos recorrentes de corrupção entre os mais diversos atores da política e do mundo empresarial, que contribuem para desgastar a imagem das instituições públicas e fragilizam ainda mais a legitimidade do jogo democrático.

A imprensa tradicional, que serviu de referência de informação durante séculos, perdeu credibilidade, pois o cidadão percebeu que a grande mídia em vários momentos costumava alterar o teor das notícias para atender aos seus próprios interesses e aos de grandes corporações econômicas.

A ciência, que prometia revelar as verdades do mundo e promover prosperidade e bem-estar a todos, falhou em suas ambições, levando vários setores da população a um ceticismo beligerante com a comunidade científica, que passa a ser fortemente questionada em suas escolhas por temas de pesquisas, métodos de investigação, formas de divulgação e interesses particulares de grupos de cientistas.

Toda essa conjuntura que caracteriza o modo de funcionamento do pensamento contemporâneo das mais diversas sociedades pode nos indicar caminhos para entender o lugar privilegiado e potente em que o fenômeno social da pós-verdade vem se inscrevendo

na cultura e produzindo determinados tipos de subjetividade, na qual os fatos são interpretados de acordo com as convicções de cada um.

Contudo, é importante ressaltar que pós-verdade não é sinônimo de *fake news*, na medida em que políticos e figuras públicas, nos mais distintos tempos históricos, distorceram fatos e acontecimentos na tentativa de se beneficiar, demonstrando que a existência de notícias falsas não é um fenômeno recente. A pós-verdade também não pode ser confundida como equivalente à mentira, amplamente usada para ludibriar o interlocutor, para atender a diversos fins e que, provavelmente, faz parte do homem desde os primórdios.

Quem sustenta que as notícias falsas são responsáveis por estarmos vivendo em um mundo pós-verdadeiro acha que antes havia um mundo em que a verdade existia e era objetiva. O real é que tal mundo nunca existiu. A impossível e improvável expectativa de que algum dia as notícias falsas desaparecerão não trará de volta o nirvana de uma verdade perdida que nunca houve. A verdade, quase sempre, é subjetiva e não conhecível. (GENESINI, 2018, p. 48)

Se o mundo nunca foi rigorosamente regulado a partir de verdades definitivas e universais como alguns poderiam crer, o que acontece na atualidade para que tenhamos a sensação de que vivemos uma condição de desprezo pela verdade, marcado por uma perda de princípios confiáveis que norteiam nossas escolhas enquanto sujeitos ativos?

Na perspectiva de Genesini (2018), os “culpados” por esse sentimento de estarmos em uma era de falsificação da realidade é a tríade *fake news*/redes sociais/sistemas de busca, como Google, Facebook e Twitter, que turbinaram a disseminação de notícias falsas, as quais rapidamente viralizam na internet, alcançando de forma direta milhões de pessoas, o que acaba por colocar em xeque o funcionamento das democracias no mundo ocidental.

Donald Trump, ex-presidente dos Estados Unidos, foi um dos primeiros chefes de Estado a se comunicar com seus eleitores de forma assídua pelo Twitter, questionando o papel da grande mídia e apresentando a sua visão “alternativa” sobre acontecimentos do mundo e principalmente fatos ligados ao seu governo. Era comum vermos Trump acusando órgãos tradicionais da imprensa estadunidense, como a CNN, o New York Times ou o Washington Post de divulgarem *fake news* sobre sua administração, chegando a impedir a entrada de repórteres desses veículos de comunicação em suas coletivas na Casa Branca.

Seguindo o mesmo receituário, o ex-presidente Bolsonaro utilizou bastante o Twitter para estreitar relações com seu eleitorado e atacar seus adversários, em especial

a mídia de massa, tais como a Rede Globo, o Estado de São Paulo ou a Folha de São Paulo, buscando desqualificá-los ante a opinião pública. É uma estratégia de difamar os jornalistas e os especialistas de diversas áreas, enquadrando-os como mal-intencionados e “considerando-os a voz desacreditada de uma ordem globalista e de uma elite liberal, cujo tempo já passou” (D’ANCONA, p. 20, 2018).

É tentador, mas provavelmente equivocado acreditar que a escalada desses governantes ao poder, bem como de outras figuras públicas do mesmo espectro político ao redor do mundo, seja a causa da ascensão da pós-verdade como fenômeno social. Acreditamos que seja mais efeito de um sintoma de certo tipo de populismo que busca simplificar a realidade, gerando uma desconfiança nociva disfarçada de um ceticismo crítico.

Para entendermos essa reação da sociedade de desdém em relação à política, à grande mídia, à ciência ou a qualquer instituição e saber estabelecido como uma verdade segura capaz de organizar uma realidade estável e verificável na contemporaneidade, é necessário fazermos um percurso da noção da verdade nos diferentes tempos históricos. Assim, poderemos compreender melhor como as transformações nas concepções da verdade promoveram determinadas mudanças em nossas subjetividades e na dinâmica da construção do laço social.

O *status* da verdade em uma dada sociedade, seja de apreço, seja de desconsideração, afeta a relação do sujeito consigo e com a realidade que o cerca. A verdade, em sua forma discursiva, vincula valores, crenças e saberes que incidem em nossa leitura de mundo. Portanto, dependendo de como determinadas verdades se inscrevem na cultura, o sujeito pode se sustentar no mundo de modo mais reflexivo e crítico, a despeito de uma realidade complexa e instável ou identificar-se com sistemas explicativos maniqueístas, conspiratórios e negacionistas, como temos observado nesse momento de avanço do discurso da pós-verdade.

2.1 A concepção de verdade na Antiguidade

Desde os primórdios da civilização, o homem se vê confrontado a responder sobre a origem do universo, o sentido da vida, como conquistar liberdade e justiça para todos, o que é a verdade, e tantas outras questões que angustiam o ser humano frente ao desconhecido e que o impulsionam em uma jornada interminável de conhecer o princípio de todas as coisas.

A discussão a respeito da verdade aparece na historiografia desde o tempo dos gregos antigos e ainda inquieta as sociedades contemporâneas. Em linhas gerais, três formas de pensamento ocuparam o lugar da verdade como tentativa de explicar a essência do homem e o funcionamento da realidade.

Tivemos três longos períodos éticos que nos antecederam, a saber: cósmico, tendo como transcendência a natureza; religioso, tendo como transcendência o Deus; e razão, tendo como transcendência o saber. Embora em cada um desses períodos o elemento da transcendência mude: natureza, deus, razão, não muda a arquitetura vertical. (FORBES, 2018, p. 1)

Os gregos pré-socráticos buscaram esclarecer as indagações a respeito do mundo ao seu redor a partir de uma lógica sobrenatural, criando uma mediação simbólica com seres mitológicos divinos, no sentido de que tudo que acontece é fruto da vontade dos deuses. Conforme Braga (2009, p. 2) o povo helênico colocou o mito no lugar da verdade, fazendo “aflorar uma imagem, um símbolo, uma realidade qualquer dos conflitos humanos que, de outra maneira, permaneceriam inefáveis”.

Servindo-se do mito, os gregos conceberam uma narrativa coerente de interpretação dos acontecimentos, em que os rituais mágicos representavam uma relação de respeito e reciprocidade com a natureza, vista como algo sagrado. As divindades possuíam poderes específicos, com nomes próprios, cuja atuação apareceria dependendo do fenômeno da natureza manifestado.

O mito expressava valores e práticas sociais que deveriam ser transmitidos para as futuras gerações, pois são formas de explicar o mundo e compreender a realidade. A educação grega era constituída em torno do mito, produzida coletivamente, contribuindo para o estabelecimento das tradições. A partir desse sistema de explicação baseado no mito, são narrados os atos heroicos que têm implicações sobre a constituição do sujeito e do laço social (BRIVIO, 2021).

Assim, na tradição grega, o mito ocupa um lugar de verdade possível e “ensina o homem a ter certa conduta em relação aos seus semelhantes e outra em relação aos deuses. Entre os gregos, o mito sobressai-se como forma autônoma de pensamento e de vida” (SELEPRIN, 2005, p. 3). Em outras palavras, a mitologia forjada pelos gregos parece desempenhar uma função social, unindo todos dentro de uma mesma lógica de amarração simbólica.

No período pré-socrático, os educadores do povo grego eram os poetas que valorizavam as construções mitológicas como elementos essenciais ao entendimento dos fundamentos do mundo e as finalidades da vida. Com o aparecimento dos filósofos

clássicos, há um processo gradual de substituição de uma perspectiva puramente mítica do mundo para o surgimento da razão na elaboração de novos modelos de pensamento.

A nossa ideia contemporânea de verdade foi construída ao longo de séculos, desde a antiguidade, misturando a concepção grega, latina e hebraica. Em grego, a verdade (aletheia) significa aquilo que não está oculto, o não escondido, manifestando-se aos olhos e ao espírito, tal como é, ficando evidente à razão. (RAMOS, 2011, p. 1)

Braga (2009, p. 2) argumenta que, mesmo no período do auge do uso da razão pelos filósofos clássicos, que apontavam o pensamento mitológico como uma forma inferior ou deformada da intelectualidade, os gregos recorriam “aos mitos como um modo de conhecimento que pudesse responder àquilo que restava como questão, ou como mistério, enigma”.

Contudo, a consolidação da filosofia no mundo grego acabou por enfraquecer progressivamente a influência do pensamento mágico na sociedade, e a busca da verdade passa a ser um dos problemas fundamentais da filosofia clássica. De acordo com Garcia (2001), a filosofia grega tinha como finalidade conhecer a essência, o valor, o sentido, o substrato último das coisas que representavam a realidade humana, bem como questões metafísicas como a ética, a morte, o bem, o mal etc.

Segundo Garcia (2001), alguns critérios são imprescindíveis para um pensamento ser considerado filosófico, tais como a radicalidade (é necessário ir aos fundamentos do assunto estudado a partir de uma reflexão profunda, universalidade); a totalidade, sistematicidade (é importante ser metódico e ordenado para que se possa apresentar qualquer análise de modo organizado); a metacognição (o fazer filosófico depende de conhecimento anterior daquilo que já é conhecido na própria filosofia e criticidade); além do constante aprimoramento da capacidade de questionamento e avaliação.

Essas exigências e características que marcam a atividade filosófica demonstram uma passagem do mito para a razão, alterando o modo de investigação das questões que afligiam o povo grego. Consagrado como o criador da filosofia ocidental, Sócrates tinha como preocupação central situar a vida humana sob o aspecto da verdade. Assim, Francisco (2020) afirma que Sócrates estava menos interessado em debater sobre a origem e as transformações do universo e mais naquilo que o filósofo ateniense acreditava ser a “verdadeira descoberta”, isto é, o interior da alma humana, na qual estariam as respostas que tanto o homem especulava.

Nessa linha de pensamento, Braga (2009), fazendo referência ao Livro IV da República de Platão, aponta que o discípulo de Sócrates acredita que o ofício do filósofo

é ser clarividente, alguém obstinado em alcançar a verdade absoluta valendo-se do maior rigor possível, indicando que os filósofos não podem ser cegos ou mergulhados nas trevas e ressalta que são amantes da verdade.

[...] o filósofo é amante da verdade e de todo ser verdadeiro, odeia a mentira na mesma medida que ama a verdade; como amante do saber; deseja vivamente, desde muito jovem, a verdade acima de tudo; para o filósofo os prazeres da alma estão acima dos prazeres do corpo, não teme a morte; é necessário que tenha boa memória para reter os conhecimentos adquiridos. (BRAGA, 2009, p. 3)

A autora prossegue dizendo que, para Sócrates, a verdade tinha estatuto de sagrado e que a singularidade de sua morte revela seu apreço pela verdade. Em seu compromisso com a verdade, Sócrates assentou as bases da filosofia no uso da razão e na compreensão do homem como possibilidade de examinar a realidade externa. Esse interesse pelo interior do homem pode ser expresso na máxima socrática “Conhece-te a ti mesmo”.

Voltando ao clássico “A República de Platão”, escrito no século IV a.C., Adaid (2016) sustenta a ideia de que nesse livro o filósofo grego expõe seus pensamentos sobre os mais diversos temas, tais como política, estética, ética, pedagogia, justiça e verdade. Platão procurou combinar um modelo ideal de sociedade a uma teoria epistemológica, ou seja, a aquisição de conhecimento verdadeiro seria uma experiência libertadora para o homem.

No famoso mito da caverna, Platão conta que um grupo de pessoas está algemado pelas pernas e pescoço, não podendo movimentar a cabeça para os lados, sendo forçados a olhar em uma única direção, no caso, para os fundos da caverna. As únicas imagens que os prisioneiros conseguem ver são as sombras de pessoas ou objetos que passam pela entrada da caverna e se projetam no fundo da parede. Assim, a realidade do mundo construída para os homens acorrentados tinha origem nas imagens projetadas.

A alegoria platônica demonstra, de forma clara, como as ideias e concepções do mundo se constroem, segundo o contexto e experiência de cada indivíduo. Dessa forma, a construção de realidade de cada pessoa e, conseqüentemente, de cada grupo social, se forma mediante a percepção de mundo a seu redor. Essa percepção, invariavelmente construída de forma espontânea, acarreta uma distorção entre o entendimento da realidade e a formação simbólica do mundo. (ADAID, 2016, p. 1)

Com a metáfora da caverna, Platão sugere que podemos estar tomando as imagens refletidas no fundo da caverna como verdades absolutas, sem nos atentar para o equívoco que o mundo das aparências pode nos levar ao interpretar a realidade segundo a sombra das coisas reais. De acordo com Adaid (2016), Platão propõe que a construção do

conhecimento humano verdadeiro só é possível direcionando o olhar do homem a luz do saber, abrindo-se às novas sensações e vivências, em uma procura constante de novos conhecimentos não familiarizados.

Aristóteles, um dos discípulos de Platão, foi também um dos seus maiores críticos. Santi (2019) afirma que, se para Platão a verdade fica distorcida em um mundo de aparências e ilusões, daquilo que seria a sombra das coisas reais, Aristóteles acredita que não há outra possibilidade de conceber o mundo que não seja assumindo que a realidade é imperfeita, ilógica e mutante. Não existe uma verdade oculta a ser desvendada na realidade objetiva, pois, para Aristóteles, são os homens que utilizam conceitos para interpretar as coisas reais.

No pensamento aristotélico, a verdade é sempre aproximação, e o rigor metodológico é sempre relativo. Contudo, um princípio era fundamental para Aristóteles, que foi um dos pais da lógica na filosofia ocidental: a não contradição. Santi (2019, p. 1) aponta que o princípio da não contradição não se trata de uma mera convenção de Aristóteles, mas de “compreender de que o contraditório não pode ser pensado, e o que não pode ser pensado não pode existir”.

Desse modo, Aristóteles procura investigar a verdade no mundo real, possível, questionando a teoria do mundo das ideias exposta no mito da caverna de Platão. As soluções para os problemas do mundo estão nessa realidade precária, oscilante e caótica onde vivemos. A aposta de Aristóteles é no uso da razão, do raciocínio lógico, do princípio da não contradição, como métodos seguros para se alcançar o conhecimento.

Exposto isso, percebemos a existência de dois grandes momentos de como o conceito de verdade, na Antiguidade, em especial na sociedade grega, é compreendido. Inicialmente, a perspectiva dominante de explicação do mundo era baseada na tradição mitológica, deslocando-se para uma primazia da razão com o aparecimento da filosofia clássica. Veremos, agora, como na Idade Média, a problemática da verdade foi pensada em um contexto de hegemonia da Igreja Católica.

2.2 A verdade iluminada pela vontade de Deus

Brzozowski (2011) procura esclarecer que o período medieval é erroneamente denominado de “Idade das Trevas”, em função de um monopólio na construção e na difusão do conhecimento a partir dos ditames da Igreja. Entretanto, nessa época, houve

grandes e relevantes contribuições do pensamento católico em diversas áreas do conhecimento, principalmente nas artes e nas universidades, que nasceram nesse período.

A filosofia de Santo Agostinho é uma das mais importantes do período medieval e aponta para a felicidade como uma das finalidades últimas do homem. Conforme Paz (2016), para adentrarmos no entendimento de Agostinho sobre a verdade, é necessário saber que o filósofo faz uma hierarquia ontológica dos seres. No nível mais inferior, que seria o da mera existência, estão todas as coisas inanimadas, como a pedra ou água do mar. Logo acima, encontram-se os seres que são desprovidos de inteligência e de espírito, como as plantas.

O autor prossegue com a lista de Agostinho, na qual os animais estão em um nível acima, por possuírem alma, serem capazes de sentir, mas carecerem de razão. Assim, chegamos ao mais superior entre os animais, o homem, que detém racionalidade. Por fim, no degrau mais elevado, está Deus, que é a verdade em si e a fonte da sabedoria para todos os seres.

[...] a razão é o que há de melhor no homem, sendo superior aos sentidos exteriores e ao sentido interior. Porém, a razão não é superior à verdade, dado que a verdade julga a razão, ou seja, a razão, ao julgar, busca a validade de seus julgamentos na verdade. (PAZ, 2016, p. 126)

Dessa maneira, para Agostinho a verdade é algo superior ao homem, inclusive está acima da própria razão, na medida em que a verdade indica os julgamentos adequados que a razão deve fazer. E se Deus é a fonte da verdade, é ele que permite que o homem descubra e reconheça a verdade. Paz (2016) assinala uma associação de Santo Agostinho entre felicidade, Deus e verdade. A tese de que o homem tem por finalidade ser feliz só será possível se possuir a Deus, pois esse seria o bem mais duradouro e imperecível que o homem poderia conservar. Porém, o homem poderia possuir a Deus apenas por meio da verdade.

Nesse sentido, a felicidade está diretamente ligada à verdade e é a verdade que liga o homem a Deus, constituindo sua finalidade em ser feliz. Paz (2016, p. 133) resume uma passagem de *A Trindade*, de Santo Agostinho, de que “Deus é a verdade imutável, que Ele, Deus-Verdade criou tudo, e que tudo está nele”. O autor avança dizendo que Deus poderia ser identificado como a verdade, uma vez que o Deus criador contém em si a justificativa, a essência e o sentido de tudo o que é criado.

Nessa perspectiva, podemos dizer que os diferentes níveis hierárquicos que vão dos seres inanimados aos animais, como as pedras, os vegetais e as aves, são incapazes

de conhecer a verdade, pois são destituídos da razão. Paz (2016) afirma que esses seres no máximo são verdadeiros (*verum*), mas estão impossibilitados de conhecer a verdade (*veritas*). O homem, de modo distinto, é plenamente apto em alcançar a verdade devido a sua racionalidade (*spiritus*).

Logo, o homem, além de ser verdadeiro (*verum*) como os demais seres, desenvolveu a faculdade de conceber a verdade (*veritas*). De acordo com Paz (2016), Santo Agostinho mostra que a verdade pode ser apreendida pelo homem de duas maneiras. A primeira delas, verdades eternas ou princípios primeiros, pode ser adquirida pela atividade intelectual, a partir da vontade de Deus. Já as verdades contingentes decorrem da aprendizagem daquilo que atravessa os sentidos.

À apreensão das verdades eternas e necessárias, Agostinho chama Sabedoria (*sapientia*), e a das verdades contingentes, chama ciência (*scientia*). A razão, ou alma, humana tem a dupla função de apreender, tanto as verdades mais sublimes como as mais simples. Importa ainda mencionar que é necessária a iluminação divina para que tal processo, isto é, a apropriação da verdade pelo homem, ocorra. (PAZ, 2016, p. 130)

As verdades eternas, portanto, são únicas e imutáveis, pois representam o próprio Deus, tornando-se automaticamente necessárias a todos os homens. As verdades contingentes, por sua vez, seguem o fluxo da ciência, transformando-se ao longo do tempo, e mais, essa verdade epistemológica só é possível apoiada nas verdades eternas, pois como dito anteriormente, não há verdade que não passe pelos desígnios de Deus.

Avançando 800 anos no tempo, chegamos à filosofia teológica de Tomás de Aquino, que, na leitura de Brzozowski (2011), procurou aproximar razão e fé, na tentativa de delinear novas possibilidades de construção do conhecimento pelo homem, com forte contribuição da religião católica. Aquino definia o sábio como aquele que dedicava a vida ao saber, ao conhecimento e atrelava a ideia de “sábio” à figura de “Deus”, pois essa associação representaria o “verdadeiro conhecimento”.

Brzozowski (2011) aponta que Tomás é um entusiasta do pensamento de Aristóteles, que, conforme descrevemos, buscou hierarquizar os “seres” dos mais inferiores, por exemplo, a pedra, ao mais superior, Deus. Aquino fez o mesmo com as ciências: tomou a matemática pura como a ciência superior e as demais como subalternas, pois dependem do uso da matemática aplicada para se justificarem empiricamente.

[...] uma ciência superior que prima pela abstração em seu mais alto nível e, portanto, uma intangível ferramenta na definição de certezas – em outras palavras, a matemática pura, a qual fornecerá os princípios aplicáveis às ciências intermediárias (ou subalternas), exemplificadas na zoologia, botânica, física, medicina, música e outras conforme as concepções de campos de

conhecimento da época na qual foram desenvolvidas tais teorias, ciências estas que seriam então consideradas não puras em função da sua aplicabilidade pelo conhecimento de objetos não abstratos, mas concretos. (BRZOZOWSKI, 2011, p. 5)

Essas concepções hierárquicas, bastante demarcadas e explícitas, demonstram a influência do ensino de Aristóteles na elaboração de uma teoria do conhecimento proposto por Tomás de Aquino. As ciências intermediárias ou subalternas, portanto, são limitadas em propor definições em que possam ser demonstradas por si próprias, pois estão assentadas em constatações empíricas, ao contrário da matemática, que, pelo elevado grau de abstração, articula-se para além do que pode ser representado na realidade objetiva.

Fica perceptível o valor que Tomás de Aquino confere ao pensamento abstrato e racional. Ao pretender abordar a questão do que é a verdade, Tomás é categórico em dizer que ela “é a adequação do intelecto à coisa” (CAMPOS, 2008, p. 3). O processo de aquisição do conhecimento na filosofia tomista está no pensamento e não na coisa em si, ou seja, são “os pensamentos que são verdadeiros e não as coisas” (CAMPOS, 2008, p. 5).

Tomás de Aquino assegura que o conhecimento exerce fascínio sobre o homem e, por isso, sentimo-nos constrangidos em não saber explicar determinado fenômeno. Há uma angústia que impele o homem a desvelar algo que ainda permanece desconhecido. A ânsia por saber sempre mais, por conhecer a causa primeira das coisas, enfim, a verdade cifrada pela arquitetura divina é uma busca incessante do homem. Assim, Campos (2008, p. 3) resume o entendimento da filosofia tomista em relação à atração do homem pelo conhecimento verdadeiro:

[...] não é qualquer coisa que desejamos conhecer, ou melhor, não desejamos conhecer todas as coisas de qualquer maneira. O que buscamos conhecer é a verdade. Tal como é natural ao homem o desejo do conhecimento, é igualmente natural a ele também querer conhecer a verdade. De fato, não há nada mais irritante para um espírito bem formado do que ser dado conta de que foi ou está sendo enganado.

Essa verdade precisa estar em concordância com a razão que afirma determinada realidade. Assim, é necessária uma conformidade das coisas com aquilo que é apreendido pelo intelecto. Para Tomás, a alma precisa estar aberta ao outro, na intenção de distender-se e expandir-se para o conhecimento forjado na filosofia e na ciência. Campos (2008) ressalta que Tomás não é ingênuo em acreditar que o conhecimento no homem é uma

simples conformidade do intelecto com a realidade posta, mas sendo indispensável fugir dos erros e refutar as contradições.

Como dissemos antes, São Tomás de Aquino procurou conciliar fé e razão em suas especulações epistemológicas. Para tanto, a inteligibilidade das coisas pelo homem depende da permissão de Deus. Foram conferidas ao homem as faculdades de conhecer, criar e conservar a verdade, havendo uma correspondência entre a atividade intelectual, os achados da ciência e os propósitos de Deus. Nesse sentido, Campos (2008) afirma que o intelecto do homem está condicionado às verdades advindas dos planos do Criador.

Não poderíamos percorrer a Idade Média, cuja centralidade do pensamento da Igreja Católica reverberou em todas as dimensões da vida humana naquela época, sem citar uma das passagens mais famosas da Bíblia e que remete ao valor da verdade para os cristãos, qual seja, “conhecereis a verdade e a verdade vos libertará”. Certamente, a verdade defendida nos evangelhos difere daquela que aparecerá na modernidade.

2.3 O ideal de verdade na Modernidade

A discussão sobre a verdade ganha seu apogeu com o advento da Modernidade, palco do embate entre racionalistas e empiristas, cujo resultado foi a construção de um método científico capaz de verificar de modo experimental as hipóteses da ciência e constatar a consistência lógica da elaboração das teorias dos cientistas. Bresser-Pereira (2008) presume que, a partir de Kant, no século XVIII, o avanço extraordinário das ciências fez com que a filosofia, além de considerar as reflexões sobre o ser e a ontologia como debates específicos do seu campo, passou a considerar a epistemologia, isto é, o estudo crítico do conhecimento, como uma preocupação pertinente aos filósofos modernos.

Com o declínio da Idade Média e o surgimento do Renascimento, o cenário sociopolítico tornou-se mais propício para o aparecimento de novas ideias e pesquisas que, outrora, sofreriam muita resistência ou mesmo retaliação da Igreja Católica. Silva (2010) acredita que o desabrochar da ciência moderna ganha força com a consolidação da teoria heliocêntrica do sistema solar desenvolvida por Copérnico a partir das contribuições anteriores de Kepler e Galileu, bem como com as elaborações da mecânica clássica por Isaac Newton no final do século XVII.

Uma das consequências mais significativas do Renascimento para a história do pensamento foi a autonomia da ciência em relação à teologia e à filosofia. [...] A finalidade da ciência deve ser pragmática e não especulativa. Deve-se

estudar a natureza, e não contemplá-la, pois é preciso transformá-la a bem da humanidade. (DAMIÃO, 2018, pp. 26-27)

A partir desse momento, o cientista ganha o aval e passa a ser reconhecido na sociedade como a fonte confiável de produção do “conhecimento verdadeiro”. No transcorrer desse empreendimento humano, ao longo dos séculos subsequentes, célebres cientistas trouxeram novos avanços científicos que devem ser mencionados, qual seja Huyens, com a descoberta de um satélite (uma lua) do planeta Saturno; Boyle, que elaborou a lei da compressibilidade dos gases; Pasteur, pioneiro nos estudos de Microbiologia; Dalton, que redefiniu as bases atuais da teoria atômica; Darwin, com a teoria da evolução das espécies por seleção natural; e Mendel, pai da genética.

Sabemos que a tarefa incansável da ciência é buscar a verdade e, apesar da impossibilidade de alcançar uma verdade única e definitiva, os cientistas não se colocam em uma postura de imobilidade diante desse fato: ao contrário, avançam na investigação de suas hipóteses, elevando o domínio sobre seus objetos de pesquisa. Nesse contexto, ao longo das últimas décadas, a ciência sofreu um processo crescente de especialização.

Essa tendência à especialização tem por objetivo “uma explicação com maior rigor e precisão e determina maior progresso para a ciência” (SILVA, 2010, p. 50). Para aumentar seu poder de convencimento frente à sociedade, a ciência moderna apoia-se em três bases bastante consolidadas, as quais são competentes em validar aquilo que se pretende afirmar como verdade vanguardista em determinada área do conhecimento.

Todas [as ciências] têm procurado um fundamento plausível de convencimento que encontra sua razão manifesta no poder de argumentação e de demonstração, isto é, no poder de “dar razões”, mediante o emprego de três estratégias básicas: a pretensão de universalidade (verdade), uma sólida base conceitual (teorias corroboradas) e a defesa da objetividade (evidências empíricas). (SILVA, 2010, p. 47)

Esse tripé que sustenta a ciência expressa seu modo de operação, que consiste em submeter os objetos ou fenômenos às leis próprias do método científico, convertendo a lógica de funcionamento da natureza em algum tipo de representação que possa ser comunicável entre os cientistas e a sociedade leiga. A ciência apresenta-se, portanto, como racional, imparcial e objetiva, apropriando-se da condição de porta-voz da verdade no mundo moderno.

O prestígio conquistado pela ciência e seus métodos de investigação fez com que, para qualquer área do conhecimento ser legitimada como confiável e autêntica em suas explicações, só seria possível se portasse o rótulo de ciência, isto é, se os critérios de coerência e previsibilidade/utilidade se encaixassem nas já consagradas ciências naturais.

Durante todo o século XX, um debate acalorado entre epistemólogos buscou definir o que seria ciência e o que seria pseudociência, ou seja, quais saberes poderiam reivindicar o direito de dizer a “verdade”.

Em vista disso, pontuamos que o fator determinante para uma teoria científica elucidar com mais fidedignidade a realidade depende menos do cientista e mais da natureza do objetivo de estudo. O pesquisador traz consigo limitações e condicionantes ideológicos e psicológicos comuns a todos os seres humanos que podem facilitar ou dificultar as possibilidades de se alcançar a verdade, mas há objetos de pesquisa que são em si mais complexos de serem investigados por sua natureza de imprevisibilidade.

Existe aqui uma dificuldade objetiva de alcançar a verdade que varia de acordo com a complexidade, a mutabilidade, e o grau de liberdade do objeto estudado. E varia também de acordo com ambição da verdade que queremos afirmar. Uma coisa é afirmar uma verdade cotidiana ou simples, outra coisa é buscar a verdade de sistemas complexos. (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 5)

Bresser-Pereira (2008) faz uma comparação entre a física, a biologia e a economia, para exemplificar seu raciocínio. No caso da física, os fenômenos estudados são inanimados, relativamente estáveis e com baixo grau de liberdade; a biologia, por sua vez, trabalha com elementos vivos que estão em constantes transformações, porém, igualmente, restritos de liberdade; já a economia, por ser composta por elementos simbólicos que dependem da escolha dos mais diversos grupos, distintos em suas demandas, apresenta elevada mutabilidade e grau de liberdade.

Nessa linha de raciocínio, podemos concluir que a física tem maior possibilidade de prever verdades do que a biologia, e esta maior probabilidade de alcançar a verdade do que a economia.

Há um ideal de verdade requerido pelos epistemólogos modernos do final do século XIX, de vertente mais positivista, que busca colocar na mesma categoria tanto as ciências naturais quanto as ciências humanas e sociais, negligenciando a variável-chave da natureza do objeto de estudo. Com efeito, a ciência é resistente em aceitar modelos alternativos ao método *lato sensu* de construção de conhecimento, uma vez que se consagrou a aceitação de que o uso da razão, da experimentação e matematização do objeto de pesquisa seria a única forma possível e autêntica de buscar a verdade.

Nessa perspectiva, Damião (2018, p. 46) argumenta que a ciência se interessa pela sistematização da realidade, por práticas científicas que expressam uma relação de regularidade, competente em replicar fenômenos que se busca explicar, ampliando progressivamente seu domínio de atuação, e conseqüentemente seu poder. Busca-se

eficiência e perspicácia na atividade científica, trazendo “a razão e a empiria para o centro das práticas epistemológicas, enquanto rechaça qualquer forma de visão dogmática ou transcendental”.

Quando a ciência tem êxito em decifrar as leis da natureza ou em criar objetos, sejam eles no campo da robótica, radioatividade, engenharia genética, medicamentos etc., não é mais a figura do cientista gênio, que vigorou por muitos séculos, que aparece para o grande público, mas a aplicação de determinado tipo de raciocínio. A ciência moderna, principalmente a mais positivista, ostenta uma racionalidade que deseja omitir os contextos e as vicissitudes que a interpelam, insistindo em uma postura neutra, objetiva e desinteressada da comunidade científica.

O poder da ciência adquire assim uma dimensão colonizadora: ser uma representação seletiva da realidade, que segue suas próprias leis, se estendendo até converter-se na forma de verdade dominante, no modelo de verdade que ninguém discute, acompanhada por uma aureola de prestígio e de respeito quase reverencial. (SILVA, 2010, p. 51)

A voracidade da ciência, protegida por esse lugar quase intocável que conquistou, desconsidera muito das implicações bioéticas, morais ou culturais que suas descobertas circunscrevem. A sociedade, muitas vezes, não consegue acompanhar as transformações engendradas pelo saber técnico-científico, gerando um comportamento ambíguo de admiração e rejeição das invenções forjadas pelos cientistas. É provável que o debate contínuo e mais transparente do que os cientistas fazem em seus laboratórios poderia contribuir para uma aproximação da sociedade aos avanços da ciência.

Contudo, apesar desse poder aparentemente ilimitado da ciência, Roque (2021) acredita que vivemos um declínio de credibilidade da ciência que perpassa a desqualificação do trabalho de especialistas e de instituições de pesquisa. Há um ceticismo sobre os conhecimentos produzidos pelos cientistas com efeitos na vida coletiva da sociedade, por exemplo, a alimentação (uso de transgênicos e agrotóxicos), o clima (poluição e aquecimento global) e a saúde (vacinação e medicamentos).

Diferente da modernidade que viu o apogeu do discurso da ciência em resguardar a verdade como um valor social pactuado pela população, na contemporaneidade, há uma desconfiança e até mesmo uma negação dos consensos em torno do conhecimento científico. Percebe-se uma queda da autoridade da ciência como referência na produção de verdades factíveis e compartilháveis e essa situação pode ser um dos fatores que tem contribuído para o aparecimento do fenômeno social da pós-verdade. Essa queda decorre também do cientificismo da própria ciência, ao qual a psicanálise sempre se mostrou

crítica. Discutiremos a posição desse campo teórico-prático sobre a produção de conhecimento a seguir.

2.4 O impossível da verdade: as contribuições da psicanálise para uma posição crítica ao cientificismo

É impossível existir um único método de verificação que englobe toda a diversidade de objetos de pesquisa, independentemente da complexidade e da mutabilidade da natureza desses objetos investigados, uma vez que quanto mais instável e descontínuo, menor a previsibilidade e, por consequência, menor o grau de inferência. Aguiar (2006, p. 107) atesta que cada ciência constrói, à sua maneira, um método próprio que responderá às necessidades circunscritas ao fenômeno estudado e rejeita a ilusão de uma “razão universal que se expressaria em todas as construções intelectuais realizadas pelo homem”.

Freud, por exemplo, demonstrou no auge da modernidade as implicações do inconsciente na experiência humana. Essa descoberta foi decorrente dos atendimentos clínicos às histéricas no final do século XIX e início do século XX. As sistematizações do mestre vienense colocando o inconsciente como foco de sua teoria e prática clínica sempre sofreu ataques e questionamentos. Desde então, a psicanálise vem sendo desqualificada por muitos detratores. Atualmente, são os neurocientistas que tentam desqualificá-la, ao reduzirem a subjetividade a elementos puramente neurobioquímicos do funcionamento cerebral. A resposta dos psicanalistas a esses ataques sempre foi a mesma: o inconsciente, enquanto objeto de estudo, não pode ser apreendido pelo método das ciências naturais, o que não torna as premissas da teoria menos rigorosas em seu método de análise.

[...] tanto o sujeito quanto o objeto são variáveis fundamentais no processo do conhecimento, mas o objeto é a variável-chave: ele é essencial para determinar o grau de certeza que podemos ter sobre uma afirmação, para definir a capacidade desse enunciado de corresponder aos fatos ou ser verdadeiro. (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 6)

Em outras palavras, Freud inaugurou um novo paradigma no campo do saber ao introduzir de modo sistematizado o inconsciente como elemento central dos processos de subjetivação humana. Ao se descolar a primazia da razão cartesiana, demonstrando que o inconsciente pensa e age sobre nós, para além dos preceitos da consciência, Freud promoveu um corte profundo em uma ideia hegemônica que buscava coincidir

racionalidade e sujeito. Foucault (1969, 2000, pp. 59-60) aponta Freud e Marx como dois exemplos de autores que promoveram essa ruptura discursiva.

[...] quando falo de Marx e Freud como “instauradores de discursividade”, quero dizer que eles não só tornaram possível um certo número de analogias como também tornaram possível um certo número de diferenças. Eles abriram o espaço para outra coisa diferente deles e que, no entanto, pertence ao que eles fundaram. [...] Freud tornou possível um certo número de diferenças relativamente aos seus textos, aos seus conceitos, às suas hipóteses que revelam do próprio discurso psicanalítico.

Nessa perspectiva, Freud e Marx são autores singulares da modernidade, pois operaram uma cisão no pensamento que não pode ser desconsiderada, na medida em que instauraram uma discursividade que pode ser constantemente revisitada e dar origem a múltiplas novas formas de discursos. Há um antes e depois de Freud quando pensamos no impacto que sua descoberta do inconsciente promoveu ao reduzir criticamente a importância da razão.

Considerando a produção de conhecimento no campo da psicanálise, Popper (2018) é um dos seus mais conhecidos críticos, acusando a disciplina freudiana de elaborar teorias que não podem ser falseáveis devido ao caráter dúbio do comportamento humano, que, invariavelmente, advogaria em favor da teoria psicanalítica, impedindo qualquer possibilidade de refutá-la. No entanto, Mezan (2006) pontua que essas críticas assentadas na questão da ausência de experimentação e em função de a pesquisa psicanalítica pautar-se em torno de “casos únicos” como significativos para representar a teoria foram contornadas pelos psicanalistas que afirmam por meio do método clínico que a investigação psicanalítica é do tipo qualitativo, isto é, a natureza do seu objeto de estudo, leia-se o inconsciente, é irreduzível a qualquer tipo de mensuração estatística, localização biológica ou tentativa de replicação de fenômenos em contextos similares.

A psicanálise é assim antes de tudo o nome de um método, vale insistir. O método da psicanálise é interpretativo. Decifrar, traduzir, interpretar é algo que sempre foi feito, mas Freud inventou um método de interpretação próprio, assentado na livre associação do analisando, só possível pela via da transferência e mediante escuta (livremente) flutuante do analista. (AGUIAR, 2006, p. 114)

Assim, a psicanálise é simultaneamente um constructo teórico e um método de investigação que segue um conjunto de princípios e regras, na qual o “caso único ganha um valor que pode ser chamado de **exemplar**” (MEZAN, 2001, p. 157, grifo do autor). Um caso singular é, muitas vezes, tratado como paradigmático para justificar a construção de conceitos, como aparece em muitos relatos na obra de Freud, devido à confluência de

casos parecidos que “concentra um grande número de impressões mais antigas, cujo sentido só advém depois da última experiência” (AGUIAR, 2006, p. 111).

O método psicanalítico é fundamentado na lógica de funcionamento do inconsciente, que comporta a contradição, a ambivalência e o estranho como possibilidade de manifestação da articulação da cadeia significativa no sujeito em análise pessoal. O saber singular do analisante é construído *a posteriori*, e não *a priori* como gostaria a ciência, ou seja, as inferências psicanalíticas decorrem da experiência de análise, e não de uma aplicação prévia da teoria.

Para Tavares e Hashimoto (2013), a pesquisa psicanalítica não é fruto somente do estudo vigoroso da teoria, mas também daquilo que afeta o pesquisador em sua relação com o objeto investigado. Ao articularmos a teoria, irrompem no sujeito-pesquisador processos inconscientes e intuitivos que interferem na análise do que está sendo estudado, e essa irrupção não foi negada.

Desse modo, ao se delinear um objeto, tema ou problemática de pesquisa estamos diante “de um objeto que não fala por si só, mas principalmente fala através da boca, das intenções, do imaginário, da criatividade e dos atos do próprio pesquisador.” (TAVARES; HASHIMOTO, 2013, pp. 173-174). Em outras palavras, o pesquisador utiliza sua capacidade criativa e interpretativa para articular de maneira inédita e significativa a teoria e o objeto investigado, com vistas a produzir algo novo.

Comprendemos, então, a emergência de o método científico assumir a criatividade simbólica e imaginária do pesquisador como elemento central na produção de conhecimento, isto é, não se deve rejeitar a subjetividade em nome de uma pretensa neutralidade e objetividade que a ciência insiste em sustentar-se. Não há narrativa ou discurso, inclusive o científico, que não seja perpassado pela singularidade de cada sujeito e pelas injunções do Outro.

Interrogar a ciência, como propõe Lacan, implica não furtar ao debate quanto à cientificidade da psicanálise, na qual é necessário repensar as intersecções e peculiaridades de cada discurso no que tange à posição de sujeito. Desse modo, Alberti e Erlich (2008b) sustentam que o discurso da ciência atual, no campo da saúde mental, por exemplo, quer suprimir o sujeito quando opta em representá-lo como resultado de um circuito neurobioquímico restrito ao funcionamento cerebral, apagando o que mais interessa ao processo de subjetivação, qual seja: o inconsciente enquanto efeito de um discurso.

Lacan (1998) salienta que o sujeito com o qual a psicanálise opera é o sujeito da ciência e que só foi possível Freud inventar a teoria psicanalítica em um contexto de predomínio do discurso científico, sugerindo uma aproximação entre ambos os discursos, porém com diferenças significativas com relação à forma como a verdade do sujeito está estruturada nesses dois campos.

[...] Lacan transformara sua pergunta inicial, que se formularia nesses termos: “É a Psicanálise uma Ciência?”, em uma outra: “Qual a ciência que comportaria a Psicanálise?”. Com essa transformação, Lacan está agora em outra posição discursiva quanto às relações entre Psicanálise e Ciência, posição na qual a operação psicanalítica é que está em posição de interrogar a Ciência, de cujas coxas saiu, mas foi além dela, e não o contrário. Que ciência poderia comportar a inclusão do real do sujeito? (ALBERTI; ELIA, 2008a, p. 798)

O psicanalista francês fez uma releitura da obra freudiana a partir da incorporação de novas disciplinas próprias do seu tempo, tais como o estruturalismo, a lógica, a linguística, a matemática, associada a uma grande originalidade de reescrever muitos dos conceitos freudianos em outra perspectiva, fazendo uma transmissão da psicanálise apoiada em estruturas mais formais e menos textuais.

Incomodado com possíveis deturpações das elaborações teóricas de Freud, temos em Lacan um retorno à obra freudiana preocupado com a questão da transmissão da psicanálise. Em vários momentos do ensino lacaniano, encontramos recursos de grafos e matemas com vistas a evitar certos equívocos daquilo que ele acreditava ser vital no estabelecimento de seu pensamento.

Feito esse esclarecimento inicial do *status* epistemológico da psicanálise, discutiremos a seguir como os novos ideais que emergiram na transição da modernidade para a contemporaneidade operam mudanças na relação do sujeito com o Outro, na construção do laço social e sobre a noção de verdade.

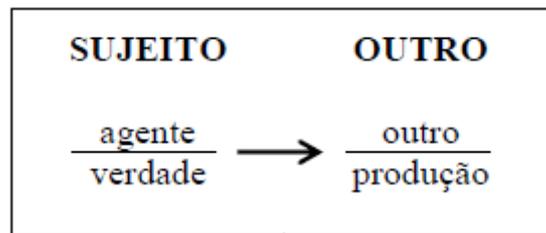
Para refletirmos sobre o lugar da verdade na psicanálise e tecer críticas ao cientificismo, apresentaremos a elaboração dos matemas dos quatro discursos formulados por Lacan, que propõe o encadeamento desses discursos como responsável em fazer laço social. O discurso, em uma perspectiva lacaniana, remete à ideia de que a constituição de um sujeito e a definição de sua realidade é concernente a essa articulação discursiva, em outras palavras, “o sujeito falante se inscreve em uma realidade discursiva preexistente, a partir dos significantes do campo do Outro” (JORGE, 2002, p. 25).

No Seminário 17, O avesso da Psicanálise, Lacan introduz o termo “estrutura” para designar o funcionamento dos discursos, que, na visão de Guido (2009), representam um conjunto covariante de elementos significantes, que, ao contrário da linguística

clássica, é uma estrutura esburacada, “não fechada” de elementos, sendo ao mesmo tempo “fechada” em si mesma, o que permite uma articulação de descompletude que caracteriza o sujeito do inconsciente.

Para Lacan, enquanto estrutura de linguagem, o discurso excede a palavra, ultrapassa as convicções enunciadas por um sujeito, pois este está marcado pela lógica do “não todo” da articulação significante. Assim, fazendo uso da linguística a seu modo, para atender aos interesses do que aparece na experiência clínica da psicanálise, Lacan discute as funções próprias do discurso, criando lugares fixos por ele denominados de verdade, agente, outro e produção, como retratado abaixo:

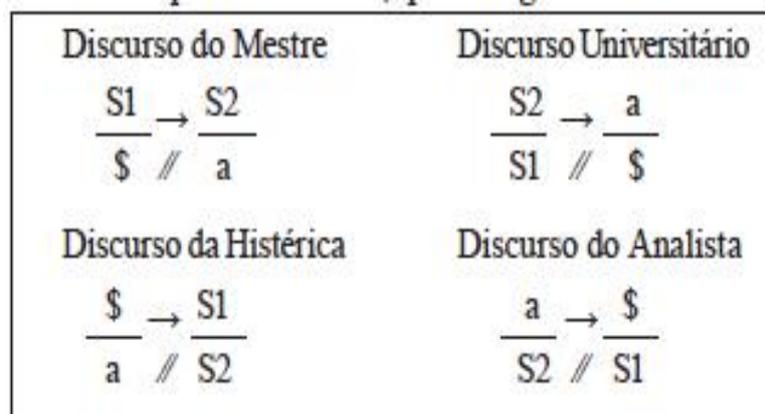
Figura 1 – Funções do discurso



Fonte: Adaptado de Lacan (1992).

Em cada um dos quatro discursos (Mestre, Histórica, Analista e Universitário) da teoria lacaniana, há um agente assentado sobre uma verdade que o impulsiona a se dirigir a um outro, no intuito de conseguir uma certa produção (JORGE, 2002). Adicionando as letras S_1 (significante-mestre), S_2 (saberes), $\$$ (sujeito barrado) e a (mais-de-gozar), que se dispõem em uma certa sequência específica e giram sobre esses lugares fixos, temos a representação dos discursos proposto por Lacan.

Figura 2 – Teoria dos quatro discursos



Fonte: Adaptado de Lacan (1992).

Iniciaremos com o Discurso do Mestre, que indica a entrada do sujeito na ordem simbólica, no mundo da cultura, que é próprio dos humanos, a partir de um significante-mestre (S_1), que o lança ao campo do grande Outro, tesouro de significantes (S_2) para constituir-se enquanto sujeito barrado ($\$$). Ou seja, na teoria psicanalítica o sujeito do inconsciente é castrado, dividido, alienado da verdade de seu desejo, pois está assujeitado ao discurso do Outro que também é barrado.

[...] é no instante mesmo em que o S_1 intervém no campo já constituído dos outros significantes (S_2), na medida em que eles já se articulam entre si como tais, que, ao intervir junto a um outro do sistema, surge isto, $\$$, que é o que chamamos de sujeito como dividido. [...] Enfim, nós sempre acentuamos que desse trajeto surge alguma coisa definida como uma perda. É isto que designa a letra que se lê como sendo o objeto a . (LACAN, 1992, p. 13)

É no Discurso do Mestre que o sujeito se constitui enquanto efeito de linguagem, inscrevendo-se no campo de atuação do Outro, no qual a cadeia de significantes advindas desse Outro é responsável por estruturar um modo singular de o sujeito sustentar-se nesse mundo. É nesse discurso que o sujeito pode advir enquanto tal, saindo da posição de objeto e ascendendo à condição de sujeito falante, isto é, trata-se de um percurso subjetivo que comporta uma perda, uma falta, que buscará incessantemente sua completude na relação com o outro.

O Mestre funda a realidade do sujeito a partir do encadeamento de significantes, que simbolizará e produzirá sentido à sua existência. Contudo, como nos alerta Lacan, não é sem consequências, pois a submissão do sujeito ao Mestre, conforme nos mostra o matema, instaura no lugar da verdade uma impossibilidade de acesso direto ao saber absoluto que o constitui, por esse motivo a condição de sujeito barrado. Para a psicanálise, é essa perda da verdade do sujeito que o impulsiona a se relacionar com o Outro e fazer laço social.

Promovendo um giro no Discurso do Mestre, no sentido horário, obtemos o Discurso da Histórica. No lugar do agente, está o sujeito barrado, representado por $\$$. Assim, a questão dominante nesse discurso é questionar o Outro, demandando completar o saber perdido na constituição. A Histórica coloca o Outro como mestre, por isso dirige-se a ele exigindo respostas que obstruam o objeto a , o não saber, que, no discurso da Histórica, encontra-se no lugar da verdade.

A nomeação de discurso da Histórica decorre do fato de que, desde os tempos de Freud, a clínica psicanalítica revela que o sujeito histórico é aquele que interroga

constantemente o Outro, no caso o psicanalista, impelindo-o a produzir um saber capaz de findar a ausência de uma verdade definitiva e curar seu sintoma. Porém, no fundo, a Histórica não busca a verdade que aplaque seu sintoma, mas deseja desestabilizar as verdades estabelecidas querendo apontar que o saber do Outro, do Mestre, está defasado.

Quanto ao Discurso do Universitário, para os propósitos do nosso trabalho, é importante nos deter mais detalhadamente na hipótese de que a verdade forjada no campo da ciência tem relação com esse discurso, ou seja, no discurso da ciência em que o sujeito aparenta ser sem falta e no qual há um empuxo a querer saber sempre mais para se completar como um especialista. Detalharemos, também, como o Discurso do Analista pode fazer furo às pretensões do Discurso Universitário e, por extensão, a ciência em escamotear o impossível de uma verdade universalizante que oculte os furos próprios do sujeito barrado.

Lacan (1998), em *A Ciência e a Verdade*, afirma que o advento da modernidade é marcado pelo domínio do discurso da ciência e ressalta o rechaço a toda forma de saber que não passe pelo crivo do método científico. Se para a psicanálise o sujeito é constituído por uma falta incontornável, que o coloca em alienação ao desejo do Outro, evidenciando a inconsistência do sujeito do inconsciente, o sujeito moderno, por sua vez, atravessado pelos efeitos do saber da ciência, supõe-se pleno, uno, sem perdas ou furos, um indivíduo completo.

[...] o sujeito moderno é alguém que busca, através da razão, um método neutro de relação com o objeto de conhecimento, ou seja, uma via de conhecimento desobstruída de ilusões, livre das emoções e dos erros a que elas podem levar. E isso inclui o próprio homem como objeto de estudo, daí alguns efeitos que a discursividade científica imprime sobre as subjetividades. (D'AGORD; SGARIONI, 2013, p. 5)

Desse modo, a ciência exclui o sujeito de seu discurso, uma vez que rejeita qualquer forma de elaboração de saber que emerge para além da racionalidade técnica que engendra. Já a psicanálise reintroduz o sujeito em seu discurso, pois contempla o saber subjetivo como uma dimensão da verdade do sujeito, que, apesar de não todo, o mobiliza em torno dessa falta que a ciência insiste em apagar.

Essa característica da ciência de reduzir o sujeito aos conhecimentos formais a aproxima do Discurso do Universitário, visto que nesse discurso a cadeia de significantes (S₂) ocupa o lugar de agente, que segundo Quinet (2009), significa dizer que o outro é tomado como objeto com o intuito de dissociar o sujeito de seus significantes primordiais,

isto é, ao colocar o saber na posição dominante, a ciência faz crer a totalização do conhecimento, como se fosse possível recobrir a verdade.

O conhecimento científico, por suas propriedades de impessoalidade e objetividade, cuja preocupação maior é mensurar, hierarquizar e controlar os saberes disponíveis, não se interessa pelo saber singular que pode revelar uma verdade do sujeito. É essa verdade subjetiva que importa à psicanálise, pois é ela que responderá a nossa condição de sujeito e ao nosso sofrimento. A verdade que defendemos é a produzida na esfera inconsciente, capaz de implicar o sujeito em sua história de vida.

O saber inconsciente, constituído através dos fragmentos que compõe o mito individual e das narrativas da história de cada um, retornará como sintoma, apontando para a presença de um objeto submetido ao enredo da fantasia. Este texto nunca poderá ingressar no discurso científico, ficará sempre em desarmonia com o meio e insistirá em se fazer ouvir através das formações do inconsciente. (D'AGORD; SGARIONI, 2013, p. 9)

Formações do inconsciente, tais como os chistes, os sonhos, os sintomas, que não podem ser interpretados à luz do método científico, dado que o sujeito foi excluído do discurso da ciência. A psicanálise parece ser o único método clínico, nesse emaranhado de práticas clínicas científicas, que permite um lugar para o sujeito faltoso, dividido, ancorado em um inconsciente que age desestabilizando as certezas desse sujeito unificado da ciência.

Como já sublinhado, apesar dos esforços da ciência, em especial da psiquiatria e neurociências, não é possível estabelecer uma correlação intrínseca entre o que aparece de representação no cérebro, capturado por esses equipamentos de diagnóstico por imagem usados pela medicina, e os efeitos subjetivos da linguagem na estruturação do sujeito, visto que nem tudo é passível de simbolização na experiência humana. Dessa forma, a clínica psicanalítica reposiciona o sujeito diante do saber que nem sempre pode ser representado como gostaria a ciência, redesenhando a lógica da relação do sujeito com a singularidade de seu saber inconsciente (ALBERTI; ELIA, 2008a).

Dito isso, reforçamos nossa hipótese de que o discurso da ciência tem relações estruturais com o Discurso Universitário, pois ambos colocam o saber generalizado como agente principal no comando do discurso, e o que observaremos é o silenciamento do sujeito que acabará reproduzindo enunciados insípidos e consagrados da ciência, ceifando as possibilidades de um encontro autêntico do sujeito com sua falta constitutiva, com seu desejo singular, enfim, lançará o sujeito a uma mera repetição do que já está estabelecido nos discursos hegemônicos inscritos na cultura.

Assim, Lacan (1998, p. 889) enfatiza que a ciência tem como fundamento a verdade universal e segrega o saber singular, assegurando que do lado da psicanálise é central a valorização dessa verdade que é opaca e suposta pelo sujeito, que se mostra então negligenciada pela ciência, na medida em que esse discurso nada quer saber sobre o que escapa ao registro do simbólico.

Quanto ao que ocorre com a ciência, não é de hoje que posso dizer o que me parece ser a estrutura de suas relações com a verdade como causa. [...] Abordá-la-ei através da estranha observação de que a prodigiosa fecundidade de nossa ciência de ser interrogada em relação com o seguinte aspecto, no qual a ciência se sustentaria: que, da verdade como causa, ela não quer-saber-de-nada.

A recusa da ciência em submeter-se ao impossível de alcançar a verdade, a não ser como não toda, demonstra que a ciência contemporânea tem traços fortes de dogmatismo e autoritarismo em relação às outras formas de produção de verdades discursivas, ou seja, em termos freudianos, a psicanálise lidaria melhor com a castração, com os limites de sua atuação, do que a onipotente ciência, que entusiasmada com seus avanços aposta em um progresso ilimitado no futuro.

De acordo com D'Agord e Sgarioni (2013), a ciência desqualificou os mitos e as lendas da Antiguidade, acabou com os saberes populares e ingênuos, condenando todos eles ao descrédito. A ciência contemporânea também eliminou a força das crenças e dos valores religiosos como narrativas explicativas da realidade e colocou no lugar do conhecimento, uma verdade que pode ser replicada e facilmente transmitida, e que deve servir de referência para todos os sujeitos, independentemente de seus percursos subjetivos.

Conforme assinalamos anteriormente, o Discurso do Analista é o único apto a fazer resistência ao Discurso Universitário e seu equivalente, o Discurso da Ciência, em razão de assumir nossa condição de sujeito clivado, dividido, em consciência e inconsciência, portanto, apartado do significante que possa nos definir. O Discurso do Analista sabe da equivocidade do significante, trabalha com o sujeito da enunciação – ou do inconsciente –, que, submetido às regras do jogo da linguagem, desconhece todo o sentido do que pensa ou fala.

De maneira oposta, o discurso da ciência substitui esse sujeito dividido, em falta, por um sujeito que se apresenta indissociável e suficiente, uma versão sem face e universalizada, competente para responder às demandas do Outro de forma inequívoca. Há, nesse discurso, uma pretensão de apagar a descontinuidade existente entre saber e verdade que concerne ao sujeito do inconsciente. Em outras palavras, a ciência, por operar

pelo simbólico, ocupa-se daquilo que possa ser assimilável e simbolizado, logo, aquilo que é passível de significação.

É nesse sentido, que Lacan (1985, p. 42) escreve que a ciência “esforça-se em mostrar que o significante quer dizer, em si mesmo, alguma coisa”. O significante, contudo, nada representa isoladamente. É na articulação da cadeia significante que o sentido pode advir de modo *a posteriori*. É nesse intervalo de um significante a outro que o sujeito se coloca, descontínuo, não todo, insabido. Já a ciência insiste que toda verdade é tangível ao conhecimento, que todo saber pode ser racionalizado e conceituado.

Há limites e a ciência se define como um saber ciente de seus limites, poderíamos dizer, um saber que, em princípio, leva em conta a castração – ela não pode tudo. A ciência se restringe, encontra seu limite no fato de que só pode afirmar algo na medida do dito, do que é passível de ser dito. O resto não é do campo do simbólico e, portanto, inatingível pela ciência. Esse é seu limite. (ALBERTI; ELIA, 2008a, p.789)

Esse resto que escapa ao simbólico é o que Lacan chama em sua obra de real. De acordo com Guido (2009), o simbólico, o imaginário e o real são três conceitos da teoria lacaniana para analisar vários fenômenos da psicanálise. O simbólico faz corte no real, significa o mundo para os humanos a partir da nomeação das coisas, é campo privilegiado de atuação da ciência em atribuir sentido ao mundo. O real, em contraposição, é aquilo que resiste à simbolização, de difícil representação imaginária, está fora da linguagem. O interesse da psicanálise reside nesse inefável do real, que comporta a existência humana.

O real é o inassimilável da realidade, é o simulacro da vida, é o puro biológico, é o corpo, a pulsão, o sexo, enfim, o indizível da morte. O real implica um impossível, uma ausência, algo indiferenciado, portanto, insiste em não se inscrever. É por ser da ordem do irrepresentável, daquilo que só pode ser bordejado, que falamos tanto dele, das mais variadas maneiras, contudo, sem sucesso.

Lacan procurou distinguir conhecimento e saber: o primeiro sendo do registro imaginário, e o segundo do simbólico. A clínica psicanalítica se importa com o saber, isto é, aquilo que pode ser articulado na cadeia significante e produzir um efeito de sentido singular para o sujeito. Esse saber particular, simbólico é o que podemos chamar de inconsciente. O método forjado pela psicanálise, desde Freud, para acessar esse inconsciente é a associação livre, que consiste em permitir que o analisante relacione livremente as ideias que o concernem durante a análise.

O saber inconsciente é faltoso, incompleto, é o que define o sujeito em sua condição de dividido, distinto do sujeito da ciência, chamado de indivíduo. Para a ciência,

o sujeito é equivalente ao seu ego e à sua consciência. Há uma coincidência entre razão e indivíduo. Na perspectiva psicanalítica, a razão não é o senhor da casa como diria Freud, o inconsciente comanda sem revelar seu domínio, mas faz sentir seus efeitos. O inconsciente é intercambiável, contraditório, ambíguo e de difícil interpretação.

Por isso, os métodos utilizados pela ciência e a psicanálise são distintos em forma e conteúdo, uma vez que, para a ciência, todo saber pode ser depurado, padronizado e universalizado, reduzindo o saber e a subjetividade a componentes puramente biológicos e quantificáveis. Em contrapartida, ao dar voz aos fenômenos inconscientes, a psicanálise, em suas mais diversas formas de manifestação, aposta na fala como possibilidade de reposicionamento do sujeito frente ao seu sofrimento.

Propiciar que o sujeito fale de qualquer coisa não é promover que confesse o que sabe e considera importante, mas que fale do que carece de importância e do que não sabe (que emerge nos lapsos e os tropeços da fala). Na psicanálise as palavras revelam, não o que querem dizer, mas outra coisa. É por isso que a natureza ambígua da linguagem é a causa do inconsciente. (GUIDO, 2009, p. 179)

A verdade da ciência é sedimentada em sua competência em representar a realidade, recobrando-a com o máximo possível de seu artefato simbólico, em uma relação direta entre palavra e coisa. A psicanálise, por advogar em prol do sujeito do inconsciente, colocou a verdade em parâmetros menos dogmático e autoritário. Lacan (1992) sustenta a ideia de que a verdade tem estrutura de ficção, que o saber enunciado pelo sujeito é contingente, mas porta uma estrutura que revela algo da verdade. É um semidizer que evidencia uma produção de saber inconsciente.

A psicanálise não compreende a verdade como oposta à mentira, na qual esta deveria ser evitada a todo custo para fazer emergir a fala mais honesta do sujeito, pois, como ressalta Guido (2009, p. 178), a verdade “está vinculada ao engano, porque a mentira pode revelar a verdade sobre o desejo com mais eloquência que o enunciado sincero”. O trabalho do psicanalista, nesse ponto de vista, está em sinalizar a verdade que existe no deslize, no desacerto, na falha, enfim, no engano que todo sujeito falante é acometido quando em análise pessoal.

No Seminário 18, de um discurso que não fosse semblante, Lacan (2009, p. 25) delinea o conceito de semblante, que não pode ser interpretado como sinônimo de falso, isto é, a “verdade não é o contrário do semblante”. Nos quatro discursos, o semblante é o próprio lugar do agente do discurso, o que significa dizer que não há discurso que não seja semblante. Não existe metalinguagem ou sentido oculto por trás de um discurso que

precisaria ser esquadrihado para se fazer conhecer uma suposta verdade definitiva ou absoluta.

É nesse sentido que Lacan (1974, n. p.) é categórico em declarar que “não há um só discurso onde o semblante não conduza o jogo. Não se vê por que o último a chegar, o discurso analítico, escaparia a isso”. Portanto, nem mesmo o Discurso do Analista se exime da condição de “dissimular a verdade”, uma vez que a verdade do sujeito está no limiar entre o simbólico e o real.

Na psicanálise, as considerações sobre o semblante tomam outra vertente que a do engodo, indicando tratar-se da própria verdade do sujeito, já que é na interceptação entre o simbólico e real que a dimensão do semblante deve advir. [...] não devemos cair na armadilha de pensar a linguagem como semblante que se opõe ao verdadeiro, já que não há o verdadeiro e o falso em si. (CAMARGO, 2009, pp. 1-2)

Ao assumir a impossibilidade de acessar a verdade unívoca do sujeito, pois a psicanálise leva em consideração a dimensão real do sujeito e do Outro, afastamo-nos da ambição do discurso da ciência de ser porta-voz de uma verdade permanente e totalizante da realidade. Admitir a castração e que o saber é sempre parcial coloca o Discurso do Analista como o único que reconhece o semblante como estruturante na investigação da verdade.

O semblante faz vacilar qualquer discurso imperativo de tornar a verdade ultratransparente, pois não é possível saber com precisão o modo de encadeamento da cadeia significante que opera no sujeito. O discurso da ciência empenha-se em decifrar essa ligação contingente dos significantes em uma tentativa desesperada de fazer o sujeito proferir a verdade que o defina de modo decisivo. Todavia, o “próprio significante é semblante” (CAMARGO, 2009, p. 2).

Conforme mostramos anteriormente, houve um debate intenso na Antiguidade na procura da essência da natureza e do homem, ora explicado pelos mitos e lendas, ora explicado pela razão, que atravessou toda a história da humanidade em um vívido desejo de incorporar a verdade em suas especulações e métodos de pesquisa. Fazendo obstáculo a essa ilusão do discurso da ciência, Lacan (1985, p. 109) indica que “não há Outro do Outro”, logo, não existe verdade sobre a verdade, há um resto que é inapreensível pelo conhecimento.

A questão sobre o semblante e a verdade terá que incluir a dimensão do real envolvido, do contrário continuaremos no rastro da tradição filosófica que denunciou o engano de se tomar o Ser (essência), concebido como tendo uma natureza comum e inerente a todos e a cada um dos seres, pelo ente (aparência), advogando uma ontologia da adequação. (CAMARGO, 2009, pp. 3-4)

Incluir a dimensão do real implica que o sujeito não se adequa às formalizações do discurso da ciência, tendo em vista que o inconsciente escapa a qualquer enquadramento simbólico ou imaginário. Por isso, Lacan (1992, p. 103) informa que “o semi-dizer é a lei interna de toda enunciação da verdade”. Esse semidizer é o possível da verdade com que o sujeito da enunciação pode se posicionar no mundo e atuar no campo do Outro, sabendo ser esse igualmente castrado.

Seja qual for o Discurso (Mestre, Histórica, Analista ou Universitário), o semblante far-se-á presente, já que toda construção discursiva encarna uma disjunção entre o conhecimento e o saber, entre o simbólico e o real, afinal o sujeito do inconsciente desconhece a verdade que o implica na relação com o Outro. Apesar de o discurso da ciência desconsiderar fazer semblante, sua prática está limitada ao registro do simbólico e aos efeitos indeléveis do real.

Em síntese, o aforismo lacaniano de que a verdade está estruturada como uma ficção não pode ser entendido como um estímulo a um ceticismo radical e ingênuo de que não existe verdade a ser compartilhada, logo valeriam as verdades individuais mais convenientes que agradam as pessoas como encontramos na pós-verdade. Longe disso, Lacan diz que a verdade é descontínua, contingente, singular, mas, ainda assim, submetida ao Outro social. Nesse sentido, estar em uma posição de sujeito barrado, por se ter o saber de que é impossível atingir a verdade totalizante é diferente do que veremos a seguir sobre a posição do sujeito pós-moderno que relativiza as verdades universais.

3 TRANSIÇÃO DA MODERNIDADE PARA A CONTEMPORANEIDADE: A ASCENSÃO DO FENÔMENO SOCIAL DA PÓS-VERDADE

3.1 As transformações nos processos de subjetivação na contemporaneidade

Como vimos anteriormente, a modernidade é caracterizada pela valorização da autoridade, representada nas relações verticalizadas, pela noção de progresso, baseado na ordem e na disciplina, pela valorização do novo, em oposição às tradições, bem como pela estabilidade dos valores, das normas e da verdade, centradas no saber científico, nas instituições e na capacidade cognoscível do sujeito.

Em termos psicanalíticos, a modernidade pautava-se pelo “complexo de Édipo” e sua relação com a “angústia de castração”, na qual o medo fantasioso da criança de ser mutilada pelo pai rival, ora sedutor ora opressor, forçava sua renúncia em ser objeto de completude do desejo da mãe, abandonando sua posição de objeto fálico para identificar-se com os pais. Esta é a marca do sujeito moderno: neurótico, faltoso e submetido a uma lei simbólica (NASIO, 2007), após o declínio do Édipo.

Descartes funda o conceito de subjetividade a partir do cogito “Penso, logo sou”, que inaugura a modernidade. A questão do sujeito passa a ser central no pensamento filosófico moderno, que o define como “indivíduo autônomo, construtor da realidade cognoscitiva, moral, política e social que se constitui como indivíduo consciente de si, livre e independente da tradição” (CRUZ, 2018, p. 355).

Com efeito, nos ideais da modernidade, está circunscrita a primazia da racionalidade, tendo o homem como centro e referência na construção de uma verdade sobre o funcionamento do mundo. A sociedade moderna, tendo como raízes o movimento Renascentista e a Reforma Protestante, coloca o sujeito como agente transformador e autossuficiente, capaz de traçar o próprio destino, livre das amarras das tradições e das concepções religiosas.

[..] o projeto moderno, em síntese, seria a fé na racionalidade e no progresso secular. De certa maneira, os homens tornaram-se senhores de si mesmo, do seu futuro e conseqüentemente da história. A modernidade era, pois, o desencantamento da organização religiosa do mundo e que, dispensada a antiga ordem transcendental, instituiu, como novo elemento integrador a política. Claro está que, agora, é a razão que garante a salvação, mas esta sofre um reducionismo ao ser restringida à sua dimensão científica. (SANFELICE, 2001, p. 298)

Não há dúvida de que o sujeito cartesiano, ancorado no projeto iluminista de domínio da razão, fez da atividade científica o caminho a ser percorrido na conquista da natureza. A racionalidade, tomada como um distintivo do homem em relação aos demais

animais, traz uma promessa de o homem controlar a si e ao mundo, promovendo prosperidade, emancipação e liberdade.

Entretanto, a supervalorização da razão entrou em crise em função dos acontecimentos que afligiram o século XX, como as duas grandes guerras, os genocídios de regimes totalitários, a destruição promovida pelas bombas atômicas, a manutenção de um socioeconômico injusto, excludente etc. A confiança na razão sofreu um golpe, e as garantias que a ciência prometia de justiça social, qualidade de vida, avanço e acesso tecnológico para todos não se confirmaram.

Esse declínio da razão como fio condutor de uma epistemologia que inscreveu determinadas formas discursivas na cultura e, conseqüentemente, na produção da verdade, tem tido como resultado transformações nos processos de subjetivação e orientação no mundo. No início desse século, vários pensadores escreveram sobre esse declínio e suas conseqüências para os sujeitos e para a sociedade.

Bauman (2001) utiliza a metáfora da fluidez dos líquidos e gases para referir-se a esse novo tempo, modernidade líquida, nomeado por muitos autores como pós-modernidade ou hipermodernidade. Esse mundo líquido tem padrões mais maleáveis, códigos menos confiáveis e estáveis, indistinção dos limites da vida pública e privada e enfraquecimento dos laços sociais.

Para a psicanálise, uma leitura recorrente no início do século XXI era a de que o sujeito contemporâneo sofreria de um empuxo ao hedonismo e à liberdade extrema. O mundo estaria configurado na individualidade e no autocentramento, com dificuldades de conviver com a diferença do outro, pois o sujeito estaria muito voltado para si e para a glorificação do eu, como um culto ao narcisismo. O sujeito passa a performar em uma sociedade do espetáculo, pois o que interessaria seria fisgar o olhar do Outro, gerando fascínio (BIRMAN, 2000).

Passados pouco mais de 20 anos, observamos na atualidade um excesso de informações e conhecimentos, marcado por transformações sociais rápidas e bruscas, em que o sujeito se vê desorientado com tantas possibilidades de identificação, sem saber qual caminho seguir. Há diversidade de estilos e tendências promovidos pela indústria cultural para capturar o sujeito, visto como um mero consumidor, a partir de uma lógica capitalista que definirá o ser com base no ter.

Essa vivência ainda coaduna com o que Bauman (2001) descrevia sobre um tempo de desapego e de rechaço aos padrões estabelecidos e a uma interação social com laços mais sólidos. O sujeito contemporâneo teria medo do outro, dado que a intensificação da

liberdade geraria insegurança e ansiedade frente ao comportamento imprevisível do outro. Desse modo, haveria uma nova ordem em jogo, que promove o derretimento da solidez política, cultural e institucional, em nome da fluidez das identidades, da individualização e da precarização do laço social.

[...] o sujeito é regulado pela performatividade mediante a qual compõe os gestos voltados para a sedução do outro. Este é apenas um objeto predatório para o gozo daquele e para o enaltecimento do eu. As individualidades se transformam, pois, tendencialmente, em objetos descartáveis, como qualquer objeto vendido nos supermercados e cantado de prosa e verso pela retórica à publicidade. Pode-se depreender disso, com facilidade, que, neste contexto, a alteridade e a intersubjetividade são modalidades de existência que tendem ao silêncio e ao esvaziamento. (BIRMAN, 1998, p. 45)

Essas individualidades múltiplas e instáveis demonstrariam que o sujeito está fragmentado, sem uma unidade narrativa que o sustente no desenrolar da vida. Os grandes discursos estariam decaídos, e o sujeito flutuaria sem direção, esvaziado de sentido. Em um mundo cada vez mais globalizado e virtualizado, os laços sociais ficariam pulverizados, e o futuro parece incerto e aberto a inúmeras possibilidades, gerando angústia e desorientação.

Nessa linha de pensamento, Lipovetsky (2005) argumenta que o sujeito contemporâneo estaria mergulhado em uma cultura imediatista e acrítica, na qual as contradições clássicas da modernidade, como verdadeiro e falso, belo e feio, real e ilusório, sentido e não sentido, não são muito levadas em consideração, pois o sujeito operaria no vácuo, sem religião, amoral, apolítico, isento de qualquer implicação. Esse sujeito dessubstancializado, sem consistência ou fundamento, não adere a nenhum ideal da sociedade e suas preocupações seriam de ordem narcísica.

O autor prossegue dizendo que uma nova ética estaria se estabelecendo, isto é, o esforço e a disciplina não seriam mais valorizados, tudo que interessaria seria a satisfação do desejo de forma reiterada e transbordante. O sujeito se apresentaria apático e indiferente às demandas coletivas, seu foco seria o culto à própria imagem, que se expressaria no consumo de objetos forjados pelo capitalismo. Todas essas mudanças impactaram os processos de subjetivação, e o sujeito mostra-se mais pessimista, aflito e confuso.

Esse triunfo da individualidade, do exibicionismo e do narcisismo voraz, que busca a todo custo evitar a renúncia do prazer e o sofrimento, tem como mola propulsora o discurso capitalista proposto pelo neoliberalismo. Abdicar da satisfação da pulsão e interditar o desejo eram ditames da modernidade que sofreram uma inversão na

contemporaneidade. O sujeito perdeu suas qualidades subjetivas de crítica e reflexão ao ser transformado em puro consumidor, cujo atributo mais importante é manter a insatisfação constante do desejo forçando o sujeito a trocar indefinidamente de objetos de consumo.

A sociedade pós-moderna envolve seus membros primariamente em uma condição de consumidores, e não de produtores. A vida organizada em torno do consumo, por outro lado, deve ser bastante sem normas, ela é orientada pela sedução, por desejos sempre crescentes e quererem voláteis. Principal cuidado diz respeito, então, à adequação a estar sempre pronto, a ter a capacidade de aproveitar a oportunidade quando ela se apresentar a desenvolver novos desejos feitos sob medida para as novas, nunca vistas e esperadas seduções a não permitir que as necessidades estabelecidas tornem as novas sensações dispensáveis ou restrinjam nossa capacidade de absorvê-las e experimentá-las. (BAUMAN, 2001, pp. 90-91)

Em uma sociedade de hiperconsumo, o sujeito tem seu desejo manejado pelos imperativos do capitalismo em que a novidade dos objetos de consumo é utilizada para promover conforto psíquico. O sujeito é objetificado e tratado como mercadoria, em um processo de mercantilização de sua subjetividade, na qual a publicidade e a mídia são os motores na exaltação desse estilo de vida. É uma estetização do eu, que, ao estimular o consumo incessante, faz transparecer uma vida de bem-estar e felicidade (LIPOVETSKY, 2005).

Acreditamos que a sensação de aumento da violência urbana tem relação com esse hiperconsumismo, que associa reconhecimento social do sujeito à sua capacidade de consumo, deixando de fora uma gigantesca massa da população marginalizada que não consegue compartilhar desse padrão de vida. Assim, o empobrecimento da sociedade fortalece o crime organizado, gerando medo em todas as classes sociais. O individualismo também favorece esse sentimento de insegurança, uma vez que, perdido o espírito comunitário, tornamo-nos estranhos uns aos outros.

Bauman (2001) acredita que o aumento da liberdade do sujeito é proporcional à diminuição do seu engajamento social, pois, em uma sociedade líquida, o sujeito, preocupado com suas questões de foro íntimo, enfraquece o laço social e a cooperação mútua, relegando a segundo plano a solidariedade. O filósofo nos alerta para os efeitos nefastos que acometem o sujeito nessa modernidade líquida, isto é, seriam inúmeros os mal-estares, tais como depressão, ansiedade, aflição, entre outros.

Posto isto, versaremos sobre as novas formas sintomáticas de adoecimento do sujeito contemporâneo em função desse cenário que descrevemos até aqui, ou seja, como

o discurso capitalista, ao engendrar subjetividades hedonistas, individualistas e indiferentes, delineou outros modos de gozo e sofrimento.

3.2 A verdade no discurso capitalista e seus efeitos sobre o sujeito contemporâneo

O modo como o mal-estar aparece em uma determinada época é representativo de quais discursos dominam aquela cultura. Por isso, o mal-estar se modifica ao longo da história produzindo novas formas sintomáticas de gozo e sofrimento, a partir da maneira como a verdade é pensada em articulação com a subjetividade. Freud, no texto “Moral sexual civilizada e doença moderna” (1908, 1996), discute a relação entre a vinculação de uma moral e a repercussão no psiquismo, demonstrando que o conteúdo dessa moral está no centro do adoecimento do sujeito.

Nesse caso, na transição do século XIX para o XX, a educação vitoriana repressiva foi a dominante, isto é, havia um discurso de limitação sobre a satisfação das pulsões que acabava por desenvolver neuroses no sujeito. A radicalização dessa interdição desencadeou a produção de sintomas neuróticos, em especial nas mulheres, que Freud nomeou de histeria. Essa moral coercitiva foi a marca desse período histórico.

Após décadas de questionamento, houve mudança no discurso dominante e outra verdade foi colocada no lugar. Na contemporaneidade, o Discurso do Capitalista ganhou uma configuração distinta, abandonando a repressão das pulsões e passando a estimular sua gratificação ao extremo. Dias (2017) menciona que Lacan entende o Discurso do Capitalismo como variante do Discurso do Mestre, uma vez que o Mestre contemporâneo faz desaparecer a impossibilidade do encontro do sujeito com a verdade. Isso ocorre devido a uma inversão do vetor e das letras do lado esquerdo do matema no Discurso do Mestre, que passa a permitir o acesso direto de $\$$ com S_1 . Assim, o Mestre capitalista desmonta toda a lógica de funcionamento dos outros quatro discursos, uma vez que perde a relação do agente com o outro, fazendo o sujeito entrar em curto-circuito.

[...] isto se dá ao se instigar a eliminação da castração, o que faz com que o sujeito busca superar os limites de suas buscas e aspirações de consumo como fantasia de completude, intensificando o individualismo e prometendo ao sujeito que ele será completo se mantiver o laço com o objeto de consumo. A consequência disso é a renúncia ao laço social. (DIAS, 2017, p. 66)

No discurso capitalista contemporâneo, o sujeito conquistou liberdade e se livrou das amarras de uma educação conservadora. Abandonou as renúncias ou o sacrifício e vive intensamente o prazer. Essa mudança radical não trouxe só benefícios como muitos

podem acreditar, mas também insatisfação. O sujeito perdeu seus referenciais, afetando a transmissão da lei que conferia sentido e um lugar no mundo. Antes, o sujeito se queixava por não poder gozar incessantemente, agora se culpa por não conseguir ser feliz todo o tempo (CHATELARD; DUARTE, 2014).

Em outras palavras, enquanto o Discurso do Mestre revela a inconsistência do Outro, que o sujeito está apartado de um saber absoluto, que a verdade é sempre não toda, o discurso do capitalismo faz crer que o Outro é completo, potente, capaz de obstruir a falta do sujeito ao aderir aos objetos de consumo forjados pelo capital. É um discurso que denega nossa condição de sujeito barrado, incentivando a glorificação e a estetização do eu em uma tentativa de simular uma felicidade plena.

Assim, podemos afirmar que tanto a ciência quanto o capitalismo excluem o sujeito de seus discursos: enquanto aquela busca silenciar o sujeito a partir de uma verdade única baseada na razão, este sufoca o sujeito ao querer manipular a falta com uma rotatividade constante de novos objetos. São dois discursos dominantes na sociedade contemporânea que enfraquecem o laço social ao fazer valer como ideal cultural uma posição subjetiva narcisista, individualista e performática.

Lacan (1992) entende o discurso como responsável por estabelecer as modalidades de gozo e produção sintomática do sujeito em uma dada época e organizador do laço social. É o discurso que confere as condições de como o sujeito gozará pela via do sintoma, sempre cifrado e ancorado no inconsciente, é ele também o promotor do laço do sujeito com o Outro. Ao submeter-se à linguagem, adentrando ao campo do Outro, o sujeito perde a verdade que o definiria, encontra-se em falta, impotente e, por isso, dependente das demandas e explicações do Outro.

O discurso capitalista, por sua vez, insiste em escamotear a falta inerente a todo sujeito falante, quer velá-la com mercadorias bastante sedutoras. A verdade nesse discurso é material, alienante e acessível a todos que podem consumir. Há uma troca acelerada de objetos de consumo, que, apesar dos propósitos de satisfazer o desejo do sujeito, acaba por gerar angústia por instigar o sujeito a querer sempre mais.

As saídas oferecidas pelo discurso do capitalismo e da ciência de curar a dor de existir vêm provocando novas roupagens sintomáticas no sujeito. A clínica psicanalítica tem observado, nas últimas décadas, o aparecimento de sintomas típicos dessa lógica discursiva contemporânea de imperativo ao gozo e soluções mágicas para o sofrimento.

Chatelard e Duarte (2014) consideram a toxicomania como uma resposta a esse Mestre atual, capitalista, que faz da droga objeto de consumo eficaz em obturar a falta

que concerne a todo sujeito. A droga, alçada ao *status* de fetiche, cumpre o papel de afastar o sujeito de produzir uma verdade singular para seu mal-estar e, concomitantemente, afugenta-o da verdade de que o Outro é igualmente castrado. O toxicômano procura resolver seu mal-estar anulando seu desejo e tornando-se subserviente aos imperativos do discurso capitalista. Na dependência química, o sujeito quer ter acesso direto à droga, sem mediação simbólica. É um sintoma selvagem, que precisa desmentir a castração a todo custo. A droga desloca-se do campo da demanda para a necessidade, por isso a busca permanente pela droga, em uma tentativa obstinada de repetir o prazer tão fetichizado na contemporaneidade.

A anorexia aparece como outro sintoma típico do nosso tempo. Dessa vez, o sujeito mascara a realidade de seu desejo, colocando-se desejante frente ao Outro, porém ocultando sua verdadeira intenção, isto é, na anorexia, o sujeito recusa o que vem de imposição do Outro, faz o corpo definhar, mas, simultaneamente, coloca-se aos cuidados desse Outro que pretende aprisionar. O sujeito finge fugir do Outro, quando, na realidade, deseja vivamente ser visto, amado e reconhecido por ele (CHATELARD; DUARTE, 2014).

O anorético parece recuar diante das injunções do discurso capitalista, negando consumir aquilo que lhe é apresentado e oferecido. Entretanto, sua demanda compulsiva não é o que vem diretamente do Outro, na forma de comida, por exemplo, mas antes, quer fisgar o olhar do Outro de modo perseverante. É uma forma invertida, ou mesmo velada, de reagir ao discurso capitalista.

Chatelard e Duarte (2014) prosseguem na discussão apontando que a depressão, a fobia e a síndrome do pânico, tão epidêmica na atualidade, são sintomas de rejeição aos ideais impostos pelo capitalismo. Essas modalidades sintomáticas demonstram uma inadequação do sujeito ao espetáculo e à exaltação que o eu se viu obrigado a representar nesse contexto contemporâneo. O sujeito deprimido ou panicado recolhe sua libido no eu e renuncia a possibilidade de ocupar esse lugar estetizado e narcísico que se transformou nossa existência.

[...] sinaliza para uma resistência silenciosa aos imperativos de gozo no contemporâneo ao não se inscrever nos meandros de produção/consumo de *gadgets* e não se submeter aos ditames do discurso capitalista. Assim, enquanto na histeria o sujeito questiona o discurso do Mestre (do qual Lacan derivou o do capitalista), na depressão o sujeito resiste a ele e aos seus desdobramentos. (LEGNANI; ALMEIDA, 2020, p. 50)

Os deprimidos e fóbicos, portanto, rompem com a lógica de funcionamento do capitalismo de o sujeito ter que produzir e consumir de modo desmedido. Ao não querer participar desse jogo fálico de reconhecimento social baseado no acúmulo de capital, esses sintomas são inconvenientes à manutenção do discurso capitalista. Nesse sentido, os deprimidos e fóbicos assustam por estarem à margem desse imperativo de gozo, por escaparem aos ideais mais fascinantes dessa sociedade hiperconsumista.

Nossa cultura narcísica e de espetáculo aponta que a castração está apartada do discurso do capitalismo, dado que a verdade que o comanda é de que não há limites para a satisfação pulsional. Enquanto a estrutura tradicional do Discurso do Mestre indica a impossibilidade de o sujeito tocar a verdade que anima seu desejo perante o Outro, o Discurso do Mestre capitalista nada quer saber sobre a perda de gozo que o sujeito do inconsciente não pode evitar, na medida em que está inscrito no registro do real.

Esses novos sintomas que acreditamos resultantes das coordenadas veiculadas pela contemporaneidade geram um mal-estar cada vez mais difícil de ser contornado pelo sujeito. Outro fenômeno que observamos emergir nessa sociedade individualista, imediatista e instável é a tendência de relativizar de modo radical e acrítico as verdades pactuadas socio-historicamente. Há um descrédito das instituições e de determinados discursos, entre eles, o da ciência, no compartilhamento de uma realidade inteligível.

A supervalorização do eu, do singular, do particular, tem contribuído para o fenômeno social da pós-verdade, no qual o sujeito tende a acreditar somente naquilo que convém às suas crenças pessoais prévias a despeito dos fatos sociais estabelecidos coletivamente. A pós-verdade tem impactado diferentes setores da sociedade, tais como a ciência, a política, o jornalismo, as artes, as relações interpessoais e a educação escolar, que será o foco de nossa pesquisa. Além desses processos de subjetivação e de sofrimento psíquico no contexto contemporâneo, as críticas às formas de produção de conhecimento da modernidade pelos intitulados pensadores pós-modernos também podem ter contribuído para a ascensão do fenômeno social da pós-verdade. Discutiremos essas questões a seguir.

3.3 A relação entre a pós-modernidade e a pós-verdade: o Outro desabonado e o sujeito (des)bussolado

O pensamento pós-moderno chegou às universidades no início dos anos 50 do século XX, tendo como protagonistas Michael Foucault, Jacques Derrida, Jean-François

Lyotard, Anthony Guiddens, Pierre Lévy, entre outros. Esses teóricos deixaram um importante legado na intelectualidade contemporânea, cujas ideias têm reverberado em toda a cultura ocidental.

O pós-modernismo, de modo geral, é resistente às definições exatas e estimula o reconhecimento do pluralismo de vozes que compõem a sociedade, isto é, é preciso levar em consideração as questões de gênero, de identidade sexual, as minorias étnicas, os portadores de deficiência etc. Os pensadores pós-modernos convidam seus leitores a questionar e desconstruir a linguagem, a história, a arte, o saber adquirido, enfim, todas as instituições que preservam alguma forma de poder e hegemonia (D'ANCONA, 2018).

[...] os argumentos Pós-modernistas negam a existência de uma realidade objetiva independente da percepção humana, argumentando que o conhecimento é filtrado pelos prismas de classe, raça, gênero e outras variáveis. Ao rejeitar a possibilidade de uma realidade objetiva e substituir as noções de perspectiva e posicionamento pela ideia de verdade, o Pós-modernismo consagrou o princípio da subjetividade. A linguagem é vista como não confiável e instável [...]. (KAKUTANI, 2018, p. 56)

Com efeito, o discurso pós-moderno anseia por inclusão, valorizando a diversidade, a individualidade, a liberdade pessoal e os direitos do cidadão. Os teóricos pós-modernos entendem a linguagem como uma construção social e acreditam que a realidade está contaminada de sentido que favorece determinados grupos sociais, ou seja, os fenômenos políticos refletem a distribuição desigual de poder na sociedade. Toda essa contestação da realidade objetiva, que outrora se acreditava existir, desgastou “muito a noção de verdade” (D'ANCONA, 2018, p. 85).

Há rebaixamento da ideia de consenso, da visão de mundo como uma narrativa linear e coerente, de descrédito das grandes metarrativas universais ou transcendentais. Os ideais iluministas são descartados por muitos pós-modernistas que apontam que a leitura da história é eurocêntrica e neoliberal, portanto, promove uma noção colonialista e capitalista da razão e do progresso. Contudo, rejeitam a verdade cristã de salvação do homem pela fé em um Deus misericordioso e do comunismo marxista como uma utopia pela qual valesse a pena lutar (KAKUTANI, 2018).

Este tipo de discursividade contemporânea é uma reação radical ao Outro que a modernidade insistia em proclamar como verdade universal, mas que desconsiderava as variações e particularidades do sujeito. A verdade moderna estava assentada em um perfil ~~muito~~ específico: branco, heteronormativo, ocidental, cristão, formação de nível superior e de classe econômica privilegiada. Ao promover a ruptura desse conhecimento

estabelecido, a pós-modernidade irrompeu novas formas de relação entre o sujeito e o Outro.

[...] penso que o grande outro, a lei simbólica, a castração que divide o sujeito, são estruturas permanentemente confrontadas, recusadas e desmentidas. Defendo que se trata de pura radicalização histórica, rebelde a toda forma de autoridade, pronta a revelar que o “rei está nu”. Parece que só existe satisfação quando transgredimos e ultrapassamos todos os limites. Como se o único desejo fosse o de ser tratado como exceção. (COELHO DOS SANTOS, 2016, p. 8)

A autora prossegue dizendo que todo discurso exacerbado e revolucionário indica uma vontade de encontrar um mestre mais forte, um Outro ainda mais poderoso. Em sua concepção, no intuito de proteger e dar visibilidade às minorias historicamente marginalizadas, o discurso pós-moderno pode instaurar no Outro maneiras também imperiosas de operar do que as anteriormente recusadas, tais como as verdades vinculadas pela ciência, pela religião ou pela tradição.

Em outras palavras, a disseminação do pensamento pós-moderno da universidade para a sociedade tem causado uma guerra de narrativas com debates fervorosos sobre raça, gênero, sexualidade, religião, classe etc.

Ganhando visibilidade e reconhecimento, nossos modos de pensar e praticar relações entre gênero, classe, raça, etnia, padrão de consumo ou religião cultivam valores de diversidade e tolerância até o ponto em que eles se invertem em práticas de segregação e violência identitária. (DUNKER, 2019, p. 12)

Os movimentos identitários têm grande importância no processo de conscientização e inclusão das minorias nas últimas décadas. Contudo, há um acirramento do debate e uma polarização na sociedade em alguns desses movimentos que desejam afirmar suas diferenças. Muitos membros, inclusive, não se sentem acolhidos por esses movimentos que excluem quem não reproduz com maestria o discurso acertado por esses grupos (RIBEIRO *et al.*, 2018). A nosso ver, em uma sociedade diversa e desigual, o objetivo nunca pode vir a ser a imposição uniforme e absoluta de determinadas ideologias e práticas. Por meio de diálogos e respeito aos dissensos, deve-se identificar o denominador comum que justifique os anseios e demandas dos que se engajam nesse processo de troca de experiências, de construção de uma intelectualidade e sociabilidade sobre a qual a maioria concorda (D'ANCONA, 2018).

Essa negação do Outro moderno que apresentava um mínimo de estabilidade, coerência e resposta à incompletude do sujeito vem desmoronando frente aos ataques

contemporâneos de relativização profunda da verdade, na qual o sujeito assume uma posição excessivamente cética, fragmentada e individualista sobre a realidade.

O fenômeno social da pós-verdade tem raízes na negação do discurso moderno, ancorado no pensamento científico, que, historicamente, pretendeu transmitir uma verdade universal, construída coletivamente e capaz de sustentar o laço social. Ao enaltecer uma visão subjetivista do mundo, o discurso da pós-verdade coloca em xeque a autoridade da verdade moderna de compartilhamento de valores e princípios com rastro nos fatos e na realidade. Essa forma discursiva contemporânea tem impactado a construção de referenciais e os modos de subjetivação na sociedade.

A pós-verdade seria então uma espécie de segunda onda do pós-modernismo. [...] penso que a pós-verdade inaugura uma reflexão prática e política sobre o que devemos entender por verdade e sobre a autoridade que lhe é suposta. O traço maior da subjetividade em tempos de pós-verdade será exatamente esta aptidão para a inversão sem transformação. Inversão que vai da posição “pós-moderna” para a posição “pós-verdadeira”, sem que ambas entrem propriamente em conflito. Este ponto de torção do sujeito define as diferentes modalidades de subjetivação e de subjetividade, que são o efeito e o produto desse trabalho de oposição sem contradição. (DUNKER, 2019, p. 9)

Esse é o estilo do sujeito pós-verdadeiro, sem identidade e segmentado, que afirma uma indiferença ao Outro, pois está muito centrado em si. Esse sujeito supostamente autossuficiente, apesar de denegar o Outro, é exibicionista e ressentido-se pelo não reconhecimento de sua autossuficiência. Ao lançar-se no laço social, de modo cada vez mais performático, o sujeito se depara com um Outro que denuncia sua inconsistência.

Isso é reflexo de um mundo cada vez mais confuso e sem parâmetros definidos, no qual as regras são mutáveis e voláteis, gerando uma instabilidade de posicionamento do sujeito. Se antes as questões que afligiam giravam em torno dos limites, dos caminhos profissionais a serem seguidos e das escolhas amorosas, agora, a preocupação se desloca para a gratificação do eu, a estetização da existência e, por fim, termina em uma crise de identidade.

De acordo com D’Ancona (2018), o fenômeno da pós-verdade faz crer que a realidade é de tal maneira elusiva que os sujeitos são tão singulares e os grupos divergentes, não fazendo sentido falar da verdade ou procurá-la. O discurso da pós-verdade encoraja a ideia de que as “realidades são incomensuráveis” e por isso é mais interessante escolhermos de que lado estamos do que nos posicionarmos de acordo com o que as evidências indicam. A verdade seria uma questão puramente ideológica.

Nesse sentido, os teóricos pós-modernos postulam que a realidade é irreduzivelmente complexa, com significados eternamente variáveis, sendo impossível

definir qualquer tipo de critério ou método de investigação capaz de apreendê-la. Ao se concentrar nas ambiguidades e contradições que emergem da realidade, os pós-modernistas promulgaram um relativismo extremo, em que nada poderia ser discernido objetivamente, já que a realidade teria uma infinidade de significados. A verdade, portanto, não existiria (KAKUTANI, 2018).

Essa caracterização do discurso pós-moderno pode levar o leitor desse trabalho a fazer uma equiparação com o discurso da psicanálise, na medida em que ambos os discursos reconhecem que a verdade é subjetiva. Todavia, é necessário apresentarmos os pontos de divergência entre o niilismo extremo, subjetivista e inerte da pós-verdade e a postura crítica, transformadora e alicerçada no Outro do discurso do analista.

Quando debatemos no capítulo 2 sobre as diferentes noções da verdade que sustentaram o homem no transcorrer da história, isto é, o cosmo na Antiguidade, Deus na Idade Média e a razão na Modernidade, buscamos mostrar que havia uma estrutura vertical que assegurava um lugar de explicação e orientação a despeito do elemento transcendente inscrito em determinada época, diferente do que acontece na contemporaneidade, em que há ausência de algum elemento aglutinador que ampare coletivamente o sujeito.

Debatemos como o discurso da ciência excluía o sujeito em nome da universalização dos saberes, e a psicanálise tentava reintroduzi-lo em seu discurso ao apostar no sujeito em fazer valer um saber singular. O que não quer dizer que devemos desconsiderar os conhecimentos padronizados elaborados pela ciência como faz o discurso da pós-verdade, que, ao valorizar a segmentação da sociedade, parece enaltecer mais a opinião e as experiências individuais/grupais do que os fatos e as evidências científicas de especialistas e de toda a comunidade.

A psicanálise questiona a ciência em relação às suas pretensões de falar a verdade pelo sujeito, de forçar a enunciação de saberes consagrados e repetitivos que impedem que o sujeito lide com sua falta constitutiva de modo autêntico. Já a pós-verdade deseja apagar qualquer noção de uma verdade mínima estabelecida e comunicável, abrindo margem para um relativismo acrítico que favorece a crença no senso comum que mais agrada o sujeito.

Ao colocar o real como impossibilidade de ser acessado pelos métodos da ciência, o discurso do analista, que opera no nível do simbólico, quer apontar o limite de atuação da ciência, que ela é castrada, incapaz de revelar a verdade do desejo que todo sujeito se esforça para significar. O real não pode ser tomado como elemento para desacreditar o

compartilhamento de uma realidade entre os sujeitos, sugerindo que cada um vive uma realidade única e absoluta.

Apesar de a ciência estar em confronto constante com o impossível de tudo saber que o real impõe, ela permite a comunicação e a transmissão de um mundo inteligível. O real acaba sendo a mola propulsora que instiga os cientistas a trabalharem e produzirem novos conhecimentos compartilháveis. Nesse sentido, a ciência se sustenta pelo corte que o real promove no simbólico.

O subjetivismo apregoado pela pós-verdade ameaça qualquer tipo de confiança na verdade, construída com muito custo pelos mais diversos sistemas explicativos da sociedade, sejam a ciência, a religião, a tradição, a arte etc. Assim, observamos que tanto a psicanálise quanto a ciência são práticas de engajamento coletivo, em diferentes níveis, mas que levam em consideração o Outro.

Kakutani (2018) aponta o caos epistemológico que a pós-verdade preconiza como se a verdade fosse uma questão simples de perspectiva política ou agenda ideológica. Ao acentuar que os fatos são intercambiáveis e socialmente construídos, a verdade passa a representar aquilo que cada um vê ou acredita. Isso tem levado a uma enxurrada de desinformação e relativismo de toda sorte, em que as narrativas plausíveis e dominantes são substituídas por visões alternativas e inconsistentes.

A era da pós-verdade trouxe o argumento de que todas as verdades são parciais e contextualizadas, opondo-se também ao ideário moderno de que a verdade pode ser construída de forma neutra e objetiva. Dessa forma, seria legítimo entender ou representar um fato de diversas maneiras, já que a verdade estaria condicionada às intenções subjetivas de quem a profere e teria relação com a proteção de determinados interesses políticos ou ideológicos.

Esse colapso da confiança é a base social da era da pós-verdade: todo o resto flui dessa fonte única e deletéria. Em outras palavras, todas as sociedades bem-sucedidas dependem de um grau relativamente alto de honestidade para preservar a ordem, defender a lei, punir os poderosos e gerar prosperidade. [...] Uma comunidade sem confiança acaba se tornando não mais do que um atomizado conjunto de indivíduos que tremem em suas paliçadas. (D'ANCONA, 2018, p. 42)

Ao desmentir o Outro, recusando a lei simbólica, ou qualquer outra maneira de orientação do sujeito frente ao desamparo, a pós-verdade pode acentuar a angústia e o sentimento de desnorreamento perante as demandas do Outro. Essa posição pós-verdadeira fragiliza o Outro enquanto tesouro de significantes capazes de apaziguar a falta que mobiliza o sujeito a significar a vida. Nesse contexto de pós-verdade, em que

tudo é instável, descartável, substituível e individualizado, a “verdade é inflacionada de subjetividade, ma sem nenhum sujeito” (DUNKER, 2019, p. 14).

Assim, as subjetividades contemporâneas, esvaziadas de crítica, de reflexão e sentido, só podem ser sustentadas como *performance* e espetacularização do eu. Nesses tempos de relativismo enérgico, as verdades utilizadas para explicar o desconhecido são substituídas por informações advindas de fontes frágeis e incoerentes. Negar o Outro é uma forma de prestigiar a si com a crença de que seu saber independe de formulações muito elaboradas e a verdade não precisa ser alcançada com tanto rigor.

Temos a sensação de que as pessoas não estão interessadas em saber se algo é um fato ou uma mentira, o que importa é a conveniência que eles trazem para o sujeito. É como se a verdade pudesse ser substituída pela verossimilhança, por um simulacro, uma imitação do que é factível. As fronteiras entre a realidade e o virtual, o imaginado e o vivenciado, o conotativo e o denotativo, parecem mesclados ou sobrepostos, fazendo as pessoas preferirem “o hiper-real – isto é, as realidades simuladas ou fabricadas, como os parques da Disney” (KAKUTANI, 2018, p. 102).

A pós-verdade corresponde à suspensão de referências que vêm do Outro, não compartilhamos a mesma base de fatos, as pessoas não estão falando a mesma língua, parecem usar uma gramática distinta. Estamos trocando fontes confiáveis e interpretações plausíveis, a partir de verificações objetivas, pela sabedoria das multidões. O discurso da pós-verdade explora os preconceitos cultivados pela sociedade, individualmente ou em grupo, na qual buscam confirmar verdades predeterminadas e acabam chegando a conclusões tendenciosas.

Esse tipo de posicionamento do sujeito pode levar a uma postura de indiferença e recusa em escutar o outro, criando grupos que só conseguem dialogar entre si, acirrando a individualidade e o narcisismo. Repudia-se quem pensa diferente, pois todos estão tomando de uma verdade intransponível que rejeita qualquer tipo de questionamento e reflexão. Assim, o fenômeno social da pós-verdade delinea subjetividades fechadas em si com dificuldades de lidar com a diferença do Outro.

Essa moral identifica grupo, classe e massa para engendrar um tipo de relação duplamente indiferente. Para os de dentro, eu não preciso escutar, porque sei o que eles vão dizer, e, para os de fora, escutar é desnecessário, porque, afinal, eu já sei quem eles são. [...] O problema começa quando temos uma patologia do narcisismo, que justamente me impede de exercer esta atitude reflexiva com o outro, porque, ao assumir o ponto de vista do outro, eu sinto que minha própria identidade está ameaçada. (DUNKER, 2019, pp. 32-33)

Percebemos nesse tipo de identidade arredia uma estruturação subjetiva que denega a falta constitutiva ou colocou em seu lugar uma verdade transbordante, impedindo uma abertura ao Outro. Não podemos esquecer que a relação intersubjetiva nunca é dual, é sempre mediada por uma terceira instância, seja a linguagem, o discurso, a razão, enfim, uma verdade que comporte a castração do Outro.

O esfacelamento dessa instância terciária parece estar imbricado no discurso da pós-verdade, dado que o Outro é o que permite uma experiência de compartilhamento e de pertencimento para além dos pares mais próximos. Há nesse discurso um declínio da escuta, dado que o sujeito contemporâneo, em sua vertente pós-verdadeira, procura uma relação especular com o Outro, isto é, que a verdade produzida na política, na ciência, na mídia e no capitalismo entre em conexão direta com os valores e crenças prévias desse sujeito.

A pós-verdade é filha desse relativismo extremado da contemporaneidade, na qual a verdade consensualmente estabelecida perdeu sua autoridade e privilégio na edificação de posturas subjetivas receptivas a se reposicionar e fazer convergir às diferenças.

3.4 Pós-verdade e política: crise de representatividade e banalização da verdade

Como já mencionado, nas últimas eleições presidenciais, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, tivemos uma profusão de notícias falsas, deturpações de fatos, discursos dissimulados, que influenciaram a vitória de Trump e Bolsonaro. De acordo com Kakutani (2018), o primeiro ano de mandato do presidente estadunidense foi o auge de ataque à razão e à verdade, momento em que sentimentos de medo e ódio foram instigados, valendo-se de “bodes expiatórios” como solução para os problemas que afligiam a população.

No cerne dessa tendência global está um desmoronamento do valor da verdade, comparável ao colapso de uma moeda ou de uma ação. A honestidade e a exatidão não são mais consideradas como a maior prioridade nas trocas políticas. Como candidato e presidente Donald Trump depreciou a suposição de que o líder do mundo livre deve ter ao menos uma familiaridade oblíqua com a verdade. (D'ANCONA, 2018, p. 20)

A campanha de Trump se apresentou como uma reação à elite econômica do mercado financeiro de Wall Street e ao discurso progressista de empoderamento das minorias. Desse modo, lutando em prol de um eleitorado conservador que se sentia marginalizado e empregando uma linguagem pouco sincera, Trump se apropriou dos

argumentos pós-modernistas e adotou o repúdio à objetividade filosófica da verdade (KAKUTANI, 2018).

No caso do Brasil, Solano (2018, p. 1) explica que Bolsonaro aparece como símbolo de um político honesto que se contrapõe ao sistema corrupto e degradado moralmente. Com um discurso inflado de que o “cidadão de bem” é uma vítima abandonada pelo Estado e de que o criminoso não é punido adequadamente pelas leis do país, Bolsonaro conquistou os eleitores mais tradicionalistas e críticos do Bolsa Família e cotas raciais nas universidades, alegando que essas políticas públicas “fomentam a preguiça, o clientelismo e fazem do cidadão alguém passivo, que parasita o Estado”.

Podemos entender essa ascensão de políticos de extrema direita em vários países do mundo como uma crise de representatividade que gerou uma insatisfação generalizada. A política é vista por muitos como algo sujo, enfadonho e sem importância, e os políticos como descomprometidos, mentirosos e interesseiros. Assim, a falta de participação da sociedade deixa os eleitores reféns de uma “política demagógica que manipula medos, emoções e afetos” (SOLANO, 2018, p. 6).

Não é novidade que a política nacional ou internacional sempre usou mentiras e práticas populistas para persuadir os eleitores, mas novos elementos vêm sendo introduzidos em tempos de pós-verdade, como mensagens falsas com forte conteúdo emocional em detrimento de fatos verificáveis a partir de critérios de racionalidade. Dessa forma, os políticos banalizam a verdade, utilizando “estratégia de desvalorização dos fatos em prol de interesses pessoais” (FEITOSA, 2017, p. 1).

A chegada da internet acarretou uma reviravolta na intermediação da política pela televisão. Antes, os grandes veículos de comunicação de massa eram os principais responsáveis em fazer os políticos conhecidos e convincentes em suas propostas. Agora, as plataformas digitais fazem esse papel, conectando mais diretamente suas bases, com mensagens customizadas e personalizadas, conforme as preferências de cada grupo.

Entre eles estão a perda de confiança na imprensa e, com isso, no conjunto e normas ético-profissionais do jornalismo; a polarização política, que abriu brechas para que boatos, manchetes sensacionalistas e performances políticas polêmicas dominassem a nossa atenção; e a dificuldade de consumo de informações no seu contexto adequado. Na prática, essas afinidades deram espaço também a novos atores que maliciosamente passaram a poder manipular essas vulnerabilidades do debate democrático intermediado pela internet. (CRUZ, 2019, p 30)

Trump e Bolsonaro impulsionaram suas campanhas usando redes sociais como Facebook, Instagram e YouTube a partir de uma engenhosa estratégia de propaganda e

envio de mensagens direcionadas para perfis específicos, cujo conteúdo teria maior propensão de identificação e possibilidade de compartilhamento. A tática usada por ambos foi criar um ambiente de confiança e credibilidade entre os usuários para favorecer a circulação de conteúdos que confirmem crenças e valores prévios dessas pessoas, independentemente da veracidade dessas mensagens (BRUNO; ROQUE, 2019).

Não podemos desconsiderar a legitimidade da pluralização e diversificação que as redes sociais trouxeram para o debate político, antes concentrado nas mãos da mídia *mainstream*. Isso é consequência da entrada do pensamento pós-moderno na estrutura dos discursos hegemônicos sociais que não aceitam mais a tirania do “discurso único e definitivo sobre o que é bom, justo ou verdadeiro” (FEITOSA, 2017, p. 2).

Entretanto, a perda da autoridade da grande mídia em função de ter se mostrado parcial em vários momentos históricos e voltada para os interesses socioeconômicos das elites financeiras trouxe como consequência um afrouxamento no rigor de aferição da verdade. Todo mundo pode falar ou escrever o que deseja sem se preocupar com efeitos daquilo que está sendo vinculado, pois, muitas vezes, esses conteúdos são de fontes desconhecidas, dificultando imputar algum tipo de responsabilidade a quem os criou.

No Brasil, a produção e a propagação de falsas notícias chegaram a níveis tão alarmantes que o Congresso Nacional instalou uma Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) para investigar a criação de perfis falsos e ataques cibernéticos nas diversas redes sociais. Os principais alvos têm sido aliados do ex-presidente Bolsonaro, que foram acusados de manter no Palácio do Planalto um “gabinete do ódio”, conforme nomeado pela imprensa, cujo objetivo é intimidar críticos do governo e difundir desinformação.

Essa empreitada das “milícias digitais” é bem-sucedida em função do descrédito sistemático que a imprensa oligárquica vem sofrendo nas últimas décadas. Atualmente, milhões de pessoas se sentem livres para opinar sobre diversos temas, que podem “viralizar” na internet, e muitas vezes não tem qualquer embasamento. Na era da pós-verdade, opinião e argumento foram equiparados e colocar em suspeita o que a imprensa oficial diz ou escreve é estratégico para fazer funcionar esse *modus operandi* de “vale tudo”.

Produzir desconfiança em relação à imprensa é inclusive um modo de aumentar a credibilidade direta via redes sociais, pois a torna exclusiva. [...] Essa estratégia aprimora um pressuposto da segmentação da propaganda: pessoas que repassam mensagens para seus grupos de afinidade possuem um

papel estratégico, pois são fontes de confiança. (BRUNO; ROQUE, 2019, pp. 1-2)

Entrevemos uma ascensão da confiabilidade da experiência e opinião pessoal simultânea a uma destituição de fontes seguras de conhecimento, que antes vigorava sem muita contestação, tais como cientistas, padres, família ou mesmo políticos profissionais. Todavia, parece ter terminado qualquer tentativa de mediação padronizada em convergir os anseios da sociedade e as pautas dos políticos. Fica evidente uma fragilização do regime democrático baseado na escolha de representantes.

Como já mencionado, outro fenômeno geopolítico que demonstra o triunfo da pós-verdade foi a saída do Reino Unido da União Europeia. As campanhas que apoiaram o *Brexit* estavam contaminadas por *slogans* e mensagens que defendiam mentiras ou meias-verdades mal-intencionadas, as quais instigavam a angústia e o medo na população. Os britânicos cultivaram, então, a falsa ideia de que os imigrantes, em especial os mulçumanos, eram os responsáveis pela dificuldade de mobilidade social e de acesso aos direitos básicos pelos nativos. Isso atizou o temor na sociedade, que acabou votando em favor do *Brexit*.

Foi a política da pós-verdade em seu estado mais puro: o triunfo do visceral sobre o racional, do enganosamente simples sobre o honestamente complexo. [...] No entanto, as mentiras, as manipulações e as falsidades políticas enfaticamente não são o mesmo que a pós-verdade. A novidade não é a desonestidade dos políticos, mas a resposta do público a isso. A indignação dá lugar à indiferença e, por fim, à conveniência. (D'ANCONA, 2018, p. 29 e 34)

Certamente, a mentira virou lugar comum na classe política. Ou seja, discursos falaciosos e descolados da realidade são regra, não exceção, mesmo nas democracias liberais como as do ocidente. O fenômeno social da pós-verdade reflete uma posição subjetiva deliberada de indiferença em querer distinguir o verdadeiro do falso, ou melhor, há uma atitude facilitada em repassar ou compartilhar conteúdos possivelmente mentirosos no intuito de defender crenças consideradas inegociáveis. Dessa maneira, é preferível ser menos rigoroso e ajudar “a proteger o mundo das ameaças contra os valores mais caros” (BRUNO; ROQUE, 2019, p. 4).

Essa comunhão entre grupo de pessoas que partilham da mesma opinião, que desejam viver entre pares, que pensam de forma muito assemelhada e radical, pode abrir caminho para o surgimento de movimentos extremistas. É comum vermos grupos muito alinhados ideologicamente se organizarem para agredir e eliminar pessoas em função de etnia, religião, gênero ou identidade sexual. Toda tentativa de estabelecer um discurso único e excludente atenta contra direitos básicos do cidadão.

Com efeito, a radicalização do discurso aumenta a polarização na sociedade. Além disso, a crescente participação das redes sociais no debate político vem contribuindo para o aumento dos conflitos e da tensão social, uma vez que a avalanche de notícias falsas reforça a aversão de grupos antagônicos. Os argumentos em torno de fatos verificáveis, nesse cenário de pós-verdade, cedem espaço para “achismos” com elevada carga emocional, que, ao irem de encontro aos preconceitos do sujeito, podem tornar a democracia menos funcional.

3.5 Negacionismo científico

Os pós-modernistas mais radicais passaram a atacar e colocar em dúvida os argumentos das teorias científicas ao afirmar que a ciência é uma atividade humana construída sociohistoricamente e que os cientistas são atravessados por valores e crenças que podem direcionar os postulados científicos. Em outras palavras, a objetividade da ciência é um equívoco e ela “não pode alegar neutralidade ou verdades universais” (KAKUTANI, 2018, p. 63).

Sabemos que a ciência representa muito dos valores de uma dada cultura e que sofre interferências que vai da subjetividade do cientista até interesses econômicos de determinadas instituições de pesquisa. Mas há limites para esse tipo de influência. A lei da gravidade universal ou o fato de o DNA ser o código da vida são evidências científicas que podem ser verificadas por especialistas do mundo inteiro.

Logo, o argumento pós-moderno de que nenhum fato ou evento tem significado fixo e que a verdade pode ser reformulada a qualquer momento pode ser interpretado de forma confusa e leviana por setores da sociedade não familiarizados com o modo de funcionamento da ciência. Esse tipo de pensamento pode ter consequências danosas para a população leiga, que não compreende as ambiguidades e as contradições que a ciência comporta.

[...] tais argumentos pós-modernos abriram caminho para os adeptos do movimento antivacina e os negacionistas do aquecimento global, que se recusam a aceitar a opinião consensual da esmagadora maioria dos cientistas. [...] Quando a verdade é tão fragmentada, tão relativa, abre-se um caminho para que algum “líder ou algum grupo dominante” dite em quem deve se acreditar. (KAKUTANI, 2018, p. 64)

O movimento antivacina que iniciou no Reino Unido e se espalhou pelo mundo é um exemplo paradigmático de como o negacionismo científico pode prejudicar políticas públicas e causar danos à saúde das pessoas. D’Ancona (2018) relembra um artigo

polêmico publicado na prestigiada revista *Lancet* no ano de 1998, quando o cientista Andrew Wakefield, com um único estudo, associou a aplicação da vacina tríplice viral e a incidência de autismo em crianças. Com a circulação da notícia na mídia, as taxas de imunização caíram drasticamente na terra da família real britânica.

Quando a imprensa investigou o estudo original com mais detalhes, descobriu que os métodos de Wakefield eram insatisfatórios e revelavam conflitos de interesse. Finalmente, o artigo foi desmentido, dez dos treze autores retiraram suas contribuições e a licença de Wakefield para exercer a medicina foi revogada. Contudo, o processo de verificação que o desacreditou era mais fraco do que o vírus do medo que ele injetou na corrente sanguínea do público. (D'ANCONA, 2018, p. 69)

Infelizmente, o alcance de uma notícia falsa ou com conteúdo incerto pode ser muito elevado pelo componente inesperado do que até então era vinculado. A prática da imunização via vacinas é secular. Durante todo esse tempo, salvou vidas e, por extensão, melhorou nossa qualidade de vida. É de se esperar pânico social decorrente da publicação em uma prestigiada revista científica de um estudo que relaciona vacina e autismo. Isso demonstra a importância de a imprensa ser mais cautelosa quando trabalhar com divulgação científica.

Em tempos de pós-verdade, em que o relativismo avança no imaginário social e o compromisso com a verdade científica perde autoridade em responder às demandas da população, é de suma importância que a publicação de novos conhecimentos seja rigorosamente avaliada pelos pares, antes de chegar ao grande público, para evitar mais descrédito da comunidade científica. Pesquisas na área de saúde impactam fortemente as atitudes que as pessoas terão com relação à própria saúde.

Quando a verdade desaba como valor social, as continuidades da prática social que ela apoiou são postas em perigo. Antes da ascensão do movimento de antivacinação, as doenças contra as quais as crianças eram inoculadas de modo rotineiro eram assumidas amplamente como sendo coisa do passado. No entanto, tanto na saúde pública como na política, a pós-verdade gera uma volatilidade espantosa. Quando se confia menos na investigação baseada em provas do que numa coleção de anedotas e se presta menos atenção à autoridade institucional do que em teorias da conspiração, as consequências podem ser imprevisíveis e fatais. (D'ANCONA, 2018, pp. 72-73)

A crença em teorias conspiratórias é uma das características mais evidentes do negacionismo científico, que busca justificar determinadas posições políticas a partir da aceitação de explicações especulativas sem nenhum amparo na realidade. Muitas vezes, são utilizados especialistas sem expressividade acadêmica ou artigos isolados para corroborar esse tipo de pensamento paranoico. A aceitação social de desconsideração dos

argumentos da ciência vai do terraplanismo, passa pela ideologia de gênero e chega a um criacionismo reabilitado.

Kakutani (2018) alerta para um movimento crescente, que iniciou nos Estados Unidos, e vem se espalhando pelo mundo, criando controvérsia sobre os currículos das escolas atuais. Fazendo mau uso do discurso pós-moderno de respeito à diversidade de conhecimentos, entre eles os de inspiração teológica, os criacionistas reivindicam o ensino do “design inteligente” nas instituições escolares. Em linhas gerais, essa teoria pseudocientífica baseia-se na hipótese de que as características do universo e as transformações dos seres vivos são obras de uma vontade inteligente, e não de um processo de seleção natural, como esclarece a ciência.

O design inteligente é uma forma desesperada de cristãos mais radicais introduzirem conceitos religiosos nas escolas, fazendo um malabarismo científico. Nas últimas décadas, houve uma flexibilização ou mesmo exclusão do ensino religioso nas escolas brasileiras e, concomitantemente, uma ampliação do ensino de disciplinas científicas. Com isso, setores ligados a diversas denominações religiosas, insatisfeitos com essa perda de espaço nos currículos oficiais, passaram a reclamar mais presença da religião na educação formal dos estudantes.

Outros exemplos de contestações do discurso da ciência têm sido em relação ao aquecimento global e o revisionismo de eventos históricos. Apesar das evidências fortes a respeito das mudanças climáticas percebidas pelo aumento do volume dos mares devido ao degelo das calotas polares ou das estações do ano cada vez mais irregulares, alguns grupos com interesses diversos resistem em aceitar essa ideia. Ademais, fatos históricos consagrados como os efeitos dramáticos da ditadura militar no Brasil têm sido minimizados ou mesmo a ocorrência do Holocausto é cinicamente desmentida.

Na história, nenhuma teoria da conspiração foi mais virulenta ou mais catastrófica no custo de vida humanas que o antissemitismo. É o ódio mais antigo, mas um que se adaptou constantemente e assumiu formas recém-malignas. O ódio aos judeus sempre esteve em ambos os polos do espectro político. [...] Não menos alarmante é o revigoramento da negação do Holocausto [...]. Em certo sentido, o antissemitismo moderno é o modelo para o que se tornou a pós-verdade. (D’ANCONA, 2018, pp. 73-74)

A proliferação de teorias conspiratórias e tentativas de falseamento de processos históricos está no bojo das mudanças ocasionadas pela mentalidade pós-verdadeira que assola a sociedade. Entendemos que as rápidas transformações que o mundo vem passando nas últimas décadas, tais como uma globalização acelerada, migrações intensas

entre os países, avanços da biotecnologia, terrorismo de vertente religiosa, conexão instantânea entre as pessoas, têm gerado angústia e insatisfação.

São mudanças muito rápidas e bruscas para uma gigantesca parcela da sociedade que tem dificuldades de se adequar e transitar de forma confortável nesse novo mundo. Na busca por apaziguar a ansiedade causada por tamanhas alterações culturais, o sujeito fica propenso a aderir a essas teorias conspiratórias, que, apesar de desconectadas do consenso científico, têm papel de reorganizar e de reorientar o sujeito em uma lógica discursiva que o proteja de um excesso de instabilidade.

O ano de 2020 será lembrado pela pandemia de coronavírus, uma tragédia sanitária que ceifou a vida de milhões de pessoas. A quantidade de falsas notícias e desinformação a respeito dos modos de infecção e tratamento da Covid-19 foi na mesma proporção do contágio da doença. As redes sociais foram tomadas por mentiras e distorções de informações sobre o vírus que iniciou na China e se espalhou rapidamente por todos os continentes.

Cada nova descoberta da ciência sobre o vírus era incessantemente veiculada nos meios de comunicação na tentativa de educar a sociedade acerca das formas de infecção e tratamento. Contudo, a pandemia foi politizada em vários países, inclusive no Brasil, causando um desencontro de informações, que dificultou a criação de um protocolo de proteção da população. Trump inicialmente resistiu às orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), mas Jair Bolsonaro manteve-se nessa posição. Não por acaso, foram os dois países mais castigados pela pandemia, com os mais elevados números de óbitos.

Profissionais de saúde, cientistas e grande parte da população brasileira assistem com perplexidade as manifestações crescentes da chamada “corrente negacionista”, que se baseia em informações pontuais ou simplesmente falsas para negar a extensão da pandemia da Covid-19 e distribuir notícias sobre supostas “curas milagrosas” que ainda não têm a menor comprovação médica ou científica. Esses negacionistas retomam a ideia da negação da ciência e representam um risco para o controle da expansão da pandemia, ao negar também os mecanismos de proteção, num momento em que o contágio cresce sem controle no Brasil e o isolamento social é a única arma conhecida para contê-lo. (PIVA, 2020, p. 1)

Apesar dos esforços da comunidade científica para esclarecer sobre a melhor maneira de lidar com a pandemia do coronavírus, muitas mentiras já haviam contaminado a opinião pública pelas redes sociais, algo difícil de reverter. Piva (2020, p. 1) aponta para um anti-intelectualismo na sociedade contemporânea, que recusa a ciência e a razão em favor de respostas com alto teor emocional que encontra ressonância no medo das pessoas

de lidar com o desconhecido e a imprevisibilidade da vida. Por isso, é fundamental que a ciência “encontre novas formas de comunicação com a sociedade para ajudar a combater o obscurantismo e o negacionismo”.

3.6 Mídia e *fake news*: a pós-verdade nas redes sociais

Na década de 1990, com a popularização da internet, imaginou-se que a informação circularia livremente e que divergências políticas e científicas seriam rapidamente e facilmente corrigidas pela abundância de conteúdo disponível. As pessoas tenderiam à moderação, já que qualquer tipo de radicalismo seria contraposto com fatos e dados acessíveis a todos. Não haveria lugar para teorias conspiratórias, pseudociências ou populismo político escancarado, pois seriam prontamente desmascarados por uma população cada vez mais bem-informada. Contudo, a realidade se mostrou oposta a essa percepção inicial (PINHEIRO, 2019).

Seguramente, a internet quebrou o oligopólio da imprensa *mainstream*, que, durante décadas, foi a única ou principal fonte de informação da sociedade. Porém, a democratização da informação trouxe a relativização da verdade e a polarização de ideias discordantes. Com a chegada das redes sociais, criou-se um terreno fértil de desinformação, desconfiança equivocada e credulidade, que culminou na geração e na disseminação de *fake news* (notícias falsas).

[...] *fake news* podem significar uma notícia forjada de forma deliberada para enganar a audiência e, dessa forma, gerar algum tipo de vantagem econômica ou política indevida. [...] *fake news* se refere a veiculação de mensagem capaz de gerar algum tipo de fraude dentro do sistema de comunicação na qual ela opera. (MACEDO JÚNIOR, 2019, p. 81)

As notícias falsas não são um simples erro ou desleixo jornalístico, mas uma tentativa deliberada de manipular a verdade, ou seja, são mentiras intencionais, uma vontade de enganar o interlocutor, para atender a algum tipo de interesse pessoal ou de grupo. Essas informações falaciosas muitas vezes apresentam-se descontextualizadas, parcialmente distorcidas, ideologicamente enviesadas, ou mesmo, ambíguas. São conteúdos que podem persuadir pessoas a se posicionar de modo contrário ao que fariam caso tivessem acesso a uma verdade mais crítica dos fatos.

As *fake news* são um tipo de comunicação que envolve adulteração e inclinação política de conteúdo. Objetivam despertar indignação no público-alvo ou confirmar preconceitos prévios. Essas notícias falsas fazem apelo às emoções e esticam a linguagem

até o ponto de perderem o vínculo com a realidade, provocando medo e polarização. Essa estratégia de transmissão das *fake news* pelas redes sociais, com baixa capacidade de averiguação da verdade, questiona os princípios da democracia (PINHEIRO, 2019).

A inovação que as redes sociais trouxeram ao proporcionar a cada usuário da internet a possibilidade de gerar conteúdo e isso chegar ao grande público, a famigerada “viralização”, teve como consequência imediata a perda de um filtro necessário do que seria divulgado em massa. Esse filtro não seria uma censura prévia ou ocultação deliberada da grande mídia na divulgação do noticiário, mas a checagem dos fatos que poderiam comprometer a credibilidade do órgão de imprensa.

Antes, havia certa concorrência entre os veículos de comunicação para manter uma confiabilidade mínima capaz de garantir a fidelidade dos consumidores, que, embora defendessem seus interesses próprios como qualquer empresa privada capitalista, partiam de um consenso. As redes sociais, ao contrário, não têm compromisso com a verdade, visto que suas fontes de criação de conteúdo são infinitas, muitas vezes anônimas e que as informações são compartilhadas incontrolavelmente por pessoas igualmente descomprometidas com os fatos.

Além disso, é importante debatermos a lógica de funcionamento dos algoritmos que operam no interior das redes sociais e tendem a modular o comportamento das pessoas ao sugerir o consumo de determinados produtos, o filtro a algum tipo de conteúdo ou ao aconselhar a busca de informações que alinham com o perfil subjetivo dos usuários.

[...] a falta de transparência sobre o funcionamento dos algoritmos indica a tendência de que esses mecanismos segreguem determinadas informações, privilegiam outras, reproduzindo padrões de preconceito e discriminação, reforçando, assim, o aprofundamento das desigualdades na sociedade. [...] Os algoritmos não são neutros, são instrumentos que operam de acordo com finalidades predeterminadas. Justamente por isso suas decisões não são tomadas com base em análises isentas, ou critérios de justiça, mas operadas de acordo com seus interesses, em sua maioria comerciais. (MEIRELES, 2021, pp. 41-42)

Os algoritmos influenciam os padrões de comportamento, hábitos de consumo, e preferências políticas que interferem no exercício da cidadania. Ao tentar direcionar as escolhas individuais dos usuários, os algoritmos reproduzem assimetrias de poder e reforçam desigualdades sobre populações vulneráveis, uma vez que esse tipo de inteligência artificial funciona de acordo com os parâmetros culturais estereotipados da sociedade. Não se pode negar que a “atual geração já é refém de uma complexa estrutura de poder, dominação e vigilância, operada a partir dos algoritmos” (MEIRELES, 2021, p. 37).

Assim, acreditamos ser necessário mais transparência das redes sociais quanto ao modo de atuação dos algoritmos, que acabam estimulando o engajamento de conteúdos semelhantes, os quais favorecem as crenças pessoais (viés de confirmação), gerando segregação de grupos sociais. A regulação dos códigos que operam os algoritmos pode ajudar a conter a viralização de notícias falsas, tão recorrentes nas redes sociais.

Atualmente, é impossível silenciar vozes dissonantes, como faziam as grandes empresas de comunicação ou as pessoas com poder social. As únicas vozes ouvidas eram das instituições com prestígio e autoridade, tais como televisão, jornais, universidades, igrejas, políticos etc. Esse tempo acabou. Estamos na era da pós-verdade, onde cada um fala ou escreve o que quer sem o menor constrangimento de ser desqualificado por entidades sérias de jornalismo. Assim, o que vale é apostar na fragilidade crítica da opinião pública disposta a acreditar no que convém.

Hoje sabemos que nossa mente não é especialmente talhada para se comportar de maneira racional. Somos levados espontaneamente a todo tipo de falácia lógica em nosso pensamento: conclusões indevidas, crença na autoridade e, acima de tudo, viés de confirmação. Se acreditamos em algo, nossa mente trabalha dobrado para valorizar informações que confirmem essa crença e invalidar informações que a contradigam. (PINHEIRO, 2019, p. 90)

Desde a época iluminista, temos a concepção de que somos sujeitos dotados de razão e, por isso, tenderíamos a entender e representar o mundo da maneira mais fidedigna possível. Entretanto, a partir de Freud, o inconsciente adentra como um dos elementos centrais de nossa subjetividade, e a racionalidade perde o domínio que se acreditava. Nesse sentido, é possível compreender nossa irracionalidade de aderir a discursos falaciosos, dado que o sujeito busca menos a verdade que gera conflito intrapsíquico e mais a verdade que harmoniza com suas crenças e valores anteriormente edificados.

Essa adesão a discursos que coadunam com interesses estritamente pessoais pode levar a práticas extremistas que colocam em xeque o direito à liberdade de expressão. Muitas pessoas questionam se a liberdade é um valor absoluto que não deveria sofrer qualquer tipo de censura prévia, nem mesmo nos casos dos discursos de ódio. Sabemos que existe uma assimetria de poder entre os diversos setores da sociedade e que um ataque de determinado grupo político, religioso ou econômico pode não ser revidado na mesma proporção. Daí a proteção de grupos minoritários e vulneráveis.

Concordamos que a liberdade de expressão deve ser preservada, mas devemos encontrar meios de controlar e responsabilizar aqueles que desejam eliminar pessoas ou grupos por discordarem do modo de vida desses sujeitos. A polarização da sociedade,

muito em decorrência de notícias falsas, tem incitado discursos de ódio que perturbam a manutenção do laço social.

A proteção de ideias e opiniões faz parte do caso central no qual a liberdade de expressão é mais valiosa e merece ser protegida. [...] Por outro lado, os criadores de estratégias deliberadas para enganar o público (como o uso de robôs que reproduzem e multiplicam mensagens enganosas) poderão ser responsabilizados na medida em que forem, de fato, capazes de produzir os resultados deletérios que hoje se lhes atribui. (MACEDO JÚNIOR, 2019, p. 84)

É contraproducente defender a liberdade de expressão a todo custo, pois as notícias falsas são frutos desse pensamento de que todos são livres para expressar suas opiniões, a despeito da realidade dos fatos. As redes sociais tornaram-se terrenos muito profícuos dessas *fake news* pelo imaginário cultivado na população de que a internet é um lugar sem lei, sem regulação. Em função desse exército de pessoas e/ou robôs dispostos a inventar e difundir notícias falsas, vêm surgindo vários *sites* ou agências de checagem de notícias para fazer frente a esse excesso de desinformação.

Pinheiro (2019) avalia que, por mais imperfeita e enviesada que a mídia tradicional tenha sido ao longo de todo esse tempo, ela garantia certo controle de qualidade e de conformidade do que seria divulgado. Havia uma tentativa de garantir o contraditório, aproximando grupos díspares em poder social para um debate mais justo e igualitário. Para o autor, o jornalismo deve irritar e contrariar interesses escusos e não confirmar sentimentos dos seus interlocutores, pois assim renunciará ao seu principal ofício, que é informar com independência.

O fenômeno social da pós-verdade impõe desafios ao jornalismo sério e comprometido socialmente. Com o declínio do prestígio da grande mídia e a entrada das plataformas digitais nesse mercado de produção e circulação de informações, será necessário um reposicionamento dos veículos de comunicação frente a esse público mais aberto à pluralidade de fontes de conhecimento. Toda essa diversidade e democratização que as novas mídias estabeleceram é legítima, porém não podemos perder de vista o rigor e a responsabilidade do que é dito, escrito ou compartilhado.

Os formadores de opinião, que antes se sustentavam pelos seus títulos acadêmicos e experiência profissional, terão de rever seu modo de comunicação com a sociedade, que parece resistente ao discurso de autoridade e facilmente propensa a acreditar em pessoas comuns. Os especialistas perderam o lugar de notoriedade e influência que definiam desde as escolhas pessoais do público até as políticas públicas adotadas pelo Estado. Na era da

pós-verdade, o debate racional e respaldado na ciência tem cedido lugar para as comoções populares.

Nesse sentido, Pinheiro (2019) acredita que o jornalismo precisa regastar a confiança da população, não fingindo imparcialidade que sabemos ser uma ilusão, mas apostar no profissionalismo e abandonar as paixões políticas de conveniência, bem como aproximar o cidadão do fazer jornalístico, deixando de lado esse lugar inquestionável e intocável que os intelectuais cultivaram por décadas. Somente um jornalismo próximo do povo será capaz de desmistificar teorias conspiratórias e opiniões equivocadas.

4 IMPACTO DA PÓS-VERDADE NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

4.1 Pós-verdade e escola: o impasse entre os fatos e as convicções pessoais

O mal-estar da escola parece ter se acentuado com a influência do pensamento pós-moderno no cotidiano das instituições de ensino, uma vez que a globalização geopolítica e a horizontalização das relações sociais promoveram transformações substanciais na cultura que vêm impactando as crenças e os valores no interior das comunidades escolares. O avanço da ciência e da tecnologia, em especial a diversificação dos meios de comunicação (internet e redes sociais), confrontaram a prática dos professores e a papel da escola, herança da modernidade.

A instituição escolar deve ser libertadora no espaço da Pós-Modernidade, para outros tem a função de instigar e levar a ciência ao progresso. Por isso, o pensamento pós-moderno é tão criticado, vai pela contramão da concepção dos valores e do currículo ultrapassados que perfaz ao logo da História da Educação. A Modernidade tinha características mais sólidas, estritamente relacionadas às inúmeras regras impostas pelas autoridades que governavam o período, utilizando rigidamente a hierarquia e o poder centralizado. Já a Pós-Modernidade se difere da Modernidade, por ser descentralizada, sem limites de fronteiras e aberto as discussões. (AVELINO, 2018, p. 46)

A globalização promoveu a universalização das culturas e a multiplicação dos saberes, construindo subjetividades globais com discursos cada vez mais segmentados e tribais. A escola se vê pressionada a compreender toda essa diversidade de identidades sociais que outrora não faziam parte de suas preocupações, já que o espaço escolar sempre foi lugar de homogeneização dos conhecimentos e padronização do sujeito.

É impraticável pensar a educação contemporânea desconsiderando a problemática das pluralidades socioculturais e das diferenças subjetivas que imprimem nosso tempo presente. A multiplicidade étnica, sexual, religiosa, racial e de classe constituem cada vez mais a realidade do cotidiano educacional, fazendo-se urgente a abertura de diálogo entre todos esses agentes que compõem a comunidade escolar (BORGES; SANTANA, 2010).

Apesar de ainda muito presa ao ideário moderno de um ensino pautado em conhecimentos objetivos e universalizantes, cujos conceitos são trabalhados de forma compartimentada e disciplinar, a escola vem sendo impactada pelas ideias pós-modernas e tem incorporado as vozes das minorias dentro de seu projeto de educação. Junto às universidades, as escolas têm sido importantes propagadoras de discursos de diversidade e inclusão.

Embora haja nas instituições esse discurso de inclusão, o que se percebe no ensino, nesse novo paradigma cultural, é que o individual se sobrepõe ao coletivo, o atual é mais

valorizado do que o tradicional, e o estabelecido cede lugar para o provisório, o que acarreta consequências. Todas essas transformações aceleradas, que têm como premissa romper com qualquer estrutura verticalizada, padronizada ou objetiva, que é, sem dúvida, passível de críticas, também podem abrir caminho para o fenômeno social da pós-verdade nas salas de aula.

Na pós-verdade, o critério para se relacionar, interpretar o mundo, torna-se cada vez mais individual, centralizado no indivíduo, com a marca de um Eu absoluto que sobrepuja o Outro. Uma marca da pós-verdade parece ser a intolerância. Por ser individual e por entender o mundo de uma forma cada vez mais narcisista, o sujeito tende a rejeitar a diferença, a considerar somente o que se alia às suas crenças pessoais, ao seu modo de entender o mundo. (LEITE, 2017, p. 12)

Nesse contexto, é provável de o estudante ser fisgado por uma postura pós-verdadeira, na medida em que o discurso hegemônico contemporâneo aponta para uma individualidade e liberdade extrema, que incide em uma visão de mundo de que tudo pode ser relativizado ou falseado por tratar-se de construções sociais. Essa centralidade do eu em detrimento das verdades advindas do Outro favorece o afrouxamento de critérios importantes para distinguir argumentos factuais de opiniões pessoais.

Essa crença arraigada em verdades muito particulares pode inviabilizar o diálogo entre professores e aluno, dado que o discurso da pós-verdade está muito atrelado às emoções do sujeito, resistindo a qualquer tipo de questionamento ou reflexão. Acreditar somente no que lhe agrada torna o indivíduo muito suscetível, perdendo o vínculo com a realidade e enfraquecendo uma postura mais crítica frente ao conhecimento disponível oriundo de diversas fontes.

Sabemos que, nas últimas décadas, com o advento da internet e das redes sociais, o estudante aprende para além do que é ensinado na escola. O acesso à informação foi facilitado pelo avanço das tecnologias de comunicação e, atualmente, a maioria dos estudantes, ao utilizarem os próprios celulares, têm à disposição uma gama gigantesca de conteúdos que antes estavam restritos aos especialistas, cientistas, professores ou nas bibliotecas, por exemplo. Eis o desafio das escolas: criar condições para que os estudantes sejam capazes de filtrar os conhecimentos de fontes duvidosas.

[...] Ela [a escola] precisa ir além dos conteúdos, precisa enveredar por práticas que ensejam a análise crítica, a reflexão por parte dos alunos. O ensino que se atém ao conteúdo não será significativo na medida em que, para que o aluno não fique limitado pela pós-verdade e não contribua para violências vindouras, é necessário que ele entenda que deve questionar as verdades impostas a fim de exercer sua cidadania. (LEITE, 2017, p. 14)

Vivemos um momento delicado de profusão de notícias falsas, mentiras deliberadas e discursos pós-verdadeiros nos meios de comunicação de massa e, especialmente, nas plataformas digitais. Daí a importância de as escolas trabalharem a formação dos estudantes no que diz respeito a uma leitura crítica do que é vinculado na internet e nas redes sociais. A democratização da informação é um fenômeno interessante de inclusão, mas trouxe grandes desafios para a escola.

O modelo de escola que perdurou por toda a modernidade foi o de práticas pedagógicas de vigilância do pensamento e do comportamento dos estudantes, visando ao controle e ao domínio daqueles ali presentes. Buscava-se a uniformização das identidades, a obediência dos corpos e a regularização das condutas. Por muito tempo essa engrenagem escolar funcionou, e a escola não percebia a exclusão que produzia e propagava, estigmatizando alunos que não se enquadravam (BORGES; SANTANA, 2010).

O estabelecimento do capitalismo e da ciência positivista só foi possível graças a essa escola rígida, disciplinadora e utilitarista, que ensinava conceitos e valores ligados à produção e ao consumo. A hierarquia e o respeito aos professores eram exercidos por meio do temor e da culpa, a estrutura verticalizada era bastante valorizada, e apenas uma pequena parcela da população tinha acesso à educação formal.

Após décadas de luta e reivindicação de direitos, os movimentos identitários ganharam força e passaram a exigir das instituições escolares o reconhecimento da diversidade e a horizontalização das relações entre professores e aluno. A escola moderna entrou em crise, o ideário de liberdade e justiça social prometido não se concretizou. Logo, viu seu poder se desgastar, e a autoridade do professor desfalecer. Estava pavimentado o caminho para novos fundamentos e princípios no ambiente escolar.

Para educadores é na escola que se identificam os impactos da Pós-Modernidade, são nesses espaços que os jovens buscam expor seus sentimentos e cultura, principalmente se essa faz parte do seu cotidiano. A partir daí, observa-se um multiculturalismo em um mesmo espaço com diversidades individuais, propício para discussões culturais que provocam conflitos, sejam verbais ou físicos. Na sociedade pós-moderna existem espaços com diversidades culturais e na escola se encontra os mais diferentes grupos sociais e culturais, ou seja, uma heterogeneidade, onde há antagonismos por diversas “tribos urbanas”. (AVELINO, 2018, p. 49)

Como já sublinhado, essa segmentação da sociedade em “tribos” tem dificultado a comunicação em função do acirramento de posição subjetiva que não tolera opiniões contrárias ou argumentações que vão de encontro ao que se presumia. De um lado, os estudantes se queixam que a escola é autoritária e não respeita suas vontades, do outro,

os professores reclamam que essa juventude é alienada e sem limites. O conflito geracional, muitas vezes, limita o diálogo e coloca em oposição quem deveria caminhar junto.

Casagrande e Gomes (2002) falam de um neoindividualismo pós-moderno que desmobilizou a juventude, pois faltam referenciais e objetivos, há desprezo pelas tradições e pelo senso comum. Essas novas gerações defendem que cada um deve ter sua opinião e que ela não precisa ser questionada a todo o momento. Interessa a eles viver entre iguais, daí a percepção de uma ausência de ideais e de certa indiferença. Nesse cenário de pouco diálogo e muita apatia e intolerância, a pós-verdade vem florescer.

Na era da pós-verdade parece acentuar-se a indisponibilidade ao diálogo, as pessoas tendem a tratar as informações predispostas a lerem-nas de forma a encontrar “a verdade” que lhes convém aos seus afetos, crenças e valores. Logo, a verdade é vislumbrada por uma ótica da retórica antilógica, sofisticada, em que o que importa é vencer o debate, mesmo que não se tenha uma apreensão cautelosa dessa “verdade”. O sujeito na contemporaneidade não está disposto em ver o diferente, o contrário, nem de compreender se essa “verdade” é verificável, ou mera suposição, ou comprovadamente mentirosa. (MOMESSO & SOUZA MONTEIRO, 2019, pp. 176-177)

A crença em verdades baseadas em convicções aparece no esteio da proliferação das novas tecnologias que transmitem todo tipo de informação com precário rigor de verificação e massificação da indústria cultural, o que favorece a formação de gerações gregárias, narcisistas e impermeáveis a qualquer tipo de enquadramento. A escola tem dificuldades em trabalhar seus currículos respeitando toda essa heterogeneidade, mas sente que a padronização da abordagem dos conteúdos está obsoleta.

Uma possível saída é trabalhar junto aos estudantes uma posição mais ativa que os impulsionem a emitir opiniões sobre temas contemporâneos, discutindo o que há de positivo e negativo nesse novo paradigma cultural, sem perder de vista as dimensões sociopolíticas, éticas, religiosas, econômicas, que emergem dessa nova realidade mais fragmentada. É importante reconhecer que a escola atual não consegue responder de forma satisfatória aos anseios desse período de transição, que se mostra mutável e incerto (CASAGRANDE; GOMES, 2002).

Nessa linha de raciocínio, entendemos que, para melhor aceitação dos currículos, deve-se incorporar as problemáticas atuais que afetam os estudantes de modo mais direto e urgente, com foco em temas relacionados às desigualdades das classes socioeconômicas e distribuição de renda em nosso país, racismo, misoginia, homofobia, gênero, sustentabilidade, religião etc.

Uma abordagem política e transversal dos currículos pode favorecer o sentimento de pertencimento dos estudantes, já que a escola demonstraria não se furtar ao debate que exporia suas próprias limitações e contradições. Ao mesmo tempo, os educadores poderiam atuar como mediadores dessas discussões, produzindo processos de subjetivação política nos estudantes, de forma que se pudesse ensinar a importância de se colocar em palavras as diferenças de opiniões e visões.

No início desta tese, mostramos que a verdade é representativa de cada época e depende dos discursos que circulam em determinada cultura. A escola é a instituição responsável por transmitir essa verdade historicamente construída para as novas gerações e, dependendo de seu projeto político-pedagógico, pode reproduzir formas de exclusão e de pensamento acrítico, que contribuem para a adesão aos discursos de pós-verdade.

Ao pensar na diversidade humana pertencente ao mundo do discurso social, a pós-verdade presente nesse discurso pode implicar em vários conflitos e polêmicas de toda ordem. E, sabendo-se, que a pós-verdade constitui-se em processo retórico antilógico assentado nas paixões, valores, crenças dos diferentes sujeitos produtores desse discurso. Nem sempre essa “pós-verdade” se faz de forma consciente e intencional, com as novas tecnologias ela toma dimensões mais complexas, em que o sujeito pode apenas aderir-lhe por pura convicção, por esta agradar-lhe às suas paixões e interesses. (MOMESSO; SOUZA MONTEIRO, 2019, p. 178)

Com a entrada cada vez mais precoce de crianças no ambiente escolar, os processos de subjetivação são bastante afetados pelos discursos ali disseminados e revelam muito do que acreditamos ser. A escola ajuda na construção de representações e sentidos que servem de espelho para o entendimento de quem somos enquanto sujeito. Dessa forma, pensar em uma escola que acolha toda a multiplicidade e diversidade presentes em seu espaço de atuação é um desafio que se coloca a pesquisadores, professores e gestores do campo educacional.

Dessa forma, talvez seja mais prudente que cada educador problematize de forma processual e não definitiva seu momento presente, sabendo que seu papel é menos de encontrar respostas e mais de elaborar questionamentos. Não se deve pensar de maneira maniqueísta de certo ou errado ou de buscar uma verdade universal que caiba a todos, mas sustentar um lugar de observador, implicado no processo, capaz de identificar as regularidades e as discontinuidades das experiências intersubjetivas (MOMESSO; SOUZA MONTEIRO, 2019).

Educar em tempos de pós-verdade significa que o ensino deve instigar a postura crítica e reflexiva dos estudantes, indicando que o conhecimento é provisório e ideológico, representativo da época em que está sendo construído e enunciado. A

realidade não pode ser completamente apreendida pela linguagem e, portanto, não pode ser representada em sua totalidade, o que evoca novos significados e interpretações. Não há naturalidade nem neutralidade na produção de discursos, daí a necessidade de assumir uma postura de resistência à cultura dominante e fortalecer grupos marginalizados.

A escola é uma instituição social que deve formar para além do paradigma da produtividade. Seu foco deve ser a democratização do conhecimento científico, de indagação da cultura hegemônica e de promoção da inclusão de sujeitos historicamente desfavorecidos. Além do mais, com a propagação de notícias falsas e discursos de ódio pela internet e redes sociais, situação que acentuou a polarização da sociedade, a escola é convocada a mediar e capacitar os estudantes para atuarem de modo autônomo e respeitando as diferenças.

Não é o educador que diz a “verdade”, que “conduz”, mas é o sujeito que provoca a inquietação, a transformação, a dúvida, a busca de cada um em perceber o momento presente de forma densa, de localizar onde estão os pontos frágeis e fortes que estão imbricados nos jogos de verdade. (MOMESSO; SOUZA MONTEIRO, 2019, p. 179)

Há uma guerra de narrativas entre diversos grupos sociais e políticos para que prevaleçam determinadas verdades que atendam a seus interesses de poder e de manutenção de privilégios. Se antes havia um oligopólio de produção de verdades no mundo que repercutia em toda sociedade e inculcava certas crenças e valores de forma mais coletiva, hoje, há um potencial imensurável de proliferação de verdades e mentiras voltadas para grupos específicos e difíceis de serem filtradas.

No campo educacional, um movimento recente que podemos caracterizar como emblemático da pós-verdade e que mobilizou os mais diversos setores da sociedade foi o projeto “Escola sem Partido”. Valendo-se de falácias e denúncias caluniosas que não encontravam respaldo na realidade, esse movimento tumultuou o debate público sobre educação e escamoteou os verdadeiros impasses e dramas que assolam as escolas brasileiras.

4.2 “Escola sem Partido”: a metáfora da pós-verdade

Fundado em 2004 pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib, o “Escola sem Partido” é um movimento de tradição intelectual liberal e conservadora. Segundo seus idealizadores, o movimento é uma reação a um suposto aparelhamento do Estado, feito ao longo dos anos pelos governos do Partido dos

Trabalhadores (PT), que estaria comprometido a divulgar ideologias do pensamento de esquerda. O objetivo principal do “Escola sem Partido” seria combater a doutrinação marxista no interior das escolas de educação básica do país (KATZ & MUTZ, 2017).

O “Escola sem Partido” se insere em uma disputa discursiva contemporânea de qual deve ser a função da escola pública brasileira na formação de crianças e jovens. Existe um debate antigo a respeito de uma crise permanente da educação que insiste em culpabilizar os professores pelas mazelas dos sistemas de ensino e de um suposto fracasso escolar. A novidade é o aparecimento de um discurso paranoico e descolado da realidade, o qual demoniza determinados teóricos e cerceia a liberdade política e pedagógica dos professores.

Conforme já ressaltamos nesta tese, o fenômeno social da pós-verdade se manifesta em todas as esferas da vida humana: política, econômica, cultural, subjetiva etc. Vivemos tempos em que dados e fatos objetivos são desqualificados pela opinião pública, e discursos populistas com forte apelo emocional ganham notoriedade e credibilidade. Isso vem acontecendo no campo educacional e o “Escola sem Partido” reflete bem esse momento de negacionismo científico e obscurantismo.

[...] nos últimos anos no Brasil, tem sido associado [a obra de Paulo Freire] ao pensamento comunista e marxista como elemento doutrinador e ideológico nas escolas, o que pressupõem, além da redução social e política de seu papel na educação brasileira, uma aceitação e implantação maciça de suas propostas nas escolas: ambas as premissas são falaciosas e remontam mais uma página da “chamada pós-verdade”. (GALVÃO; NÓBREGA, 2018, p. 2)

É nesse contexto de pós-verdade que o “Escola sem Partido” aposta em inverdades amplamente disseminadas na internet e nas redes sociais com o intuito de convencer a população, que geralmente é leiga e está alheia ao debate dos reais problemas enfrentados pela educação pública brasileira. A partir de afirmações do tipo “basta de doutrinação comunista” ou “chega de Paulo Freire nas escolas”, o movimento espalha desinformação e gera tensão no ambiente escolar.

Vários Projetos de Lei foram formalizados no Congresso Nacional, tais como os PLs n. 7.180/2014, n. 867/2015 e n. 246/2019 (última versão disponível no Anexo A) na tentativa de instituir o programa “Escola sem Partido”. Depois de vários anos de debate público acalorado com a reprovação por parte de professores da educação básica, pesquisadores da área de educação, juristas e associações de classe, por julgarem que o projeto é antidemocrático e criminaliza o trabalho docente, os PLs foram retirados de pauta em 2020. Contudo, é importante deixarmos registrado uma das maiores ofensivas

à educação nacional decorrente do avanço do discurso da pós-verdade na sociedade brasileira.

O movimento “Escola sem Partido” é organizado e composto por pessoas provenientes de diversas áreas, que se utilizam dos embates, das ambiguidades e das fragilidades em torno da falta de consenso sobre o papel da escola na contemporaneidade para atacar suas bases epistemológicas construídas a partir do contraditório de forma coletiva. A entidade mantém um *site* (escolasempartido.org), no qual descreve seus objetivos de como livrar as escolas do partidarismo de esquerda, que acredita fortemente presente na classe docente.

De acordo com Guilherme e Picoli (2018), que analisaram os textos e os artigos disponíveis na página *online* do “Escola sem Partido” na internet, há excesso de contradições e desconhecimento sobre a realidade da educação básica no Brasil. O movimento afirma que o ensino está sendo instrumentalizado para fins políticos e que é necessário descontaminar a escola de discursos ideológicos de esquerda para respeitar a integridade moral dos estudantes. Para isso, convoca os pais para vigiarem as práticas dos professores em sala de aula.

Mediante discursos que visam instaurar a desconfiança e o medo, típicos de posturas de pós-verdade, o “Escola sem Partido” semeia a discórdia entre professores, alunos e pais. O projeto não só insinua que as instituições de ensino estão dominadas por uma única perspectiva ideológica e, portanto, impedem os estudantes de terem acesso a diferentes abordagens sociopolíticas do conteúdo curricular, como também acusa as escolas de censura e autoritarismo interpretativo da realidade.

É neste contexto de pós-verdade que se inverte a linguagem, o discurso que se propaga não precisa de veracidade, de credibilidade, mas de crença e aceitação rápida: proclama-se a liberdade visando a censura! Elementos como “liberdade religiosa”, “defesa da democracia”, “defesa da ética”, “contra a corrupção” são amplamente vendidos e comprados com facilidade: quem se colocaria contra qualquer um destes preceitos? Mas reflete na prática seu contrário: imposição religiosa e moral de um determinado grupo sobre os demais; fiscalização e censura das opiniões e do ensino; defesa dos interesses de uma minoria; exclusão da ética e manutenção da corrupção. (GALVÃO; NÓBREGA, 2018, p. 2)

Nos discursos do “Escola sem Partido”, percebemos ambiguidades intencionais que afirmam mais “liberdade”, “democracia” e “pluralidade” nas instituições de ensino, mas que, na prática, visam suavizar ou silenciar a crítica sobre as narrativas hegemônicas que geram exploração e estigmatização de grupos sociais. O movimento chega a exigir

que a seleção de professores pelas secretarias de educação garanta a diversidade de posicionamento político-ideológico da categoria profissional.

Todavia, o “Escola sem Partido” esquece que o ingresso de professores no setor público deve assegurar o princípio da impessoalidade, uma vez que sociedades democráticas devem valorizar o mérito dos candidatos para sua aprovação. Assim, tentar assegurar a pluralidade ideológica dos professores mediante interferência do Estado nos processos seletivos nos parece autoritário e indevido. É até paradoxal o “Escola sem Partido” desejar o fim das ideologias nas escolas e, ao mesmo tempo, propor uma seleção prévia dos candidatos à carreira docente.

Outra reivindicação bastante difundida pelo “Escola sem Partido” é de que cabe à família a formação moral e ética dos filhos, enquanto a escola deveria se preocupar exclusivamente com a transmissão de conhecimentos. Trata-se de uma visão reducionista da função social da escola por compreender que sua atuação deve se limitar à instrução dos estudantes. Acreditamos ser improvável essa separação entre educar e instruir, dado que o processo de ensino-aprendizagem é sempre perpassado por elementos sociopolíticos.

[...] a contraposição entre instruir e educar é obsoleta e enganosa. Afirmar ainda que separar essas duas dimensões é muito mais que indesejável, é impossível. [...] O pensar, então, não se limita a conhecer fatos do mundo e da História, leis da física, procedimentos técnicos, gramaticais, matemáticos. Mas em liberdade, oposição racional, moral, cultivar um “espírito livre”. (GUILHERME; PICOLI, 2018, pp. 4-5)

A educação do sujeito se dá em diversos espaços sociais, não somente na família ou na escola. Em uma perspectiva psicanalítica, é no mito do complexo de Édipo, forjado por Freud, que o sujeito pode, a partir de processos de identificação inconsciente, advir enquanto tal. É no campo de atuação do Outro, leia-se cultura, que o sujeito se inscreve na ordem simbólica e imaginária, estruturando-se como um ser desejante. Todo esse percurso de constituição subjetiva ocorre à revelia do sujeito e não pode ser controlado ou ter seus resultados previstos.

Dessa forma, não podemos acreditar que a escola tenha todo esse poder de formação sobre a subjetividade dos estudantes como o “Escola sem Partido” presume e, por isso, tenta restringir sua atuação pedagógica ao afirmar que as escolas fazem proselitismo ideológico de esquerda. É importante salientar que a divergência entre escola e família enriquece o repertório subjetivo e argumentativo dos estudantes, que aprendem que os valores compartilhados na família nem sempre encontra ressonância na sociedade.

A educação escolar é uma atividade que acontece no campo das incertezas e envolve riscos. Diferente da família, que geralmente reproduz as perspectivas morais e visões de mundo da época em que está inserida, a escola precisa problematizar esses valores, fazer o estudante aprender algo que não gostaria, buscando uma superação de si mesmo. Não é agradável se confrontar com algo diverso de si, que desassossega, porém contribui para o convívio mais saudável e respeitoso (GUILHERME; PICOLI, 2018).

Retornando a questão da pós-verdade, o “Escola sem Partido” é a metáfora insidiosa desses tempos de manipulação da verdade, o qual visa atender às demandas de grupos específicos que destoam do interesse público. Uma grande polêmica envolvendo o movimento diz respeito à legitimidade das escolas de trabalharem o tema “sexualidade”. Apesar de documentos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientarem as escolas a abordarem a educação sexual como tema transversal, o “Escola sem Partido” quer proibir qualquer tipo de participação da escola sobre o assunto.

Manipulando os fatos, o projeto [Escola Sem Partido] transforma a produção acadêmica internacionalmente reconhecida em mera ideologia e, ancorado em pressupostos meramente ideológicos, propõe o banimento de um espaço que, supõe-se, deva, dentre outras coisas, promover a popularização da produção científica reconhecida. Ao confundir deliberadamente identidade biológica de sexo e identidade social de gênero (ou simplesmente afirmar que essa é invenção ideológica, no sentido de “inexistência no mundo real”), o projeto ignora a condição humana. (GUILHERME; PICOLI, 2018, p. 7)

Além do equívoco de imputar à escola a prática de promover “ideologia de gênero” e negar toda a literatura acadêmica que contribui no esclarecimento sobre o tema de modo crítico e democrático, o “Escola sem Partido” deseja eliminar toda discussão controversa com o argumento frágil de respeitar os valores da família. Acreditamos que nenhuma crença, familiar ou cultural, é absoluta e inquestionável. Isso sim seria doutrinação. Todo valor ou saber é passível de crítica e questionamento.

A leitura apressada das intenções e dos objetivos do “Escola sem Partido” pode levar a crer que o movimento é um feroz defensor da liberdade e pluralidade de ideias no ambiente escolar. Porém, uma investigação mais detalhada mostra uma estratégia discursiva que busca salvaguardar o direito a uma aprendizagem com múltiplas orientações sociopolíticas a partir da justificativa de que existe uma visão ideológica predominante nas escolas.

[...] o Escola Sem Partido quer se identificar como defensor da liberdade, mas, para isso, ele deve justificar a existência de algo que impeça o livre aprendizado dos alunos, para oposição. Não é à toa, portanto, que a posição de uma escola democrática e livre seja sinalizada como a oposição ao modelo de

escola que vemos hoje no Brasil. São duas ênfases que fazem parte do mesmo enunciado, poderíamos dizer, pois as duas atuam no sentido de fabricar certa percepção da escola como espaço de hegemonia ideológica e, por causa disso, a necessária intervenção nesse espaço para que se alcancem os ideais postulados. (KATZ; MUTZ, 2017, p. 199)

Um desses ideais vislumbrados pelo “Escola sem Partido” é de que os professores deveriam ter uma postura de “neutralidade” em relação aos conteúdos curriculares ensinados. Desejam excluir a política da escola como se as transformações sociais que almejásemos fossem um “processo incontrolável, irresistível e independente da vontade (que move a ação). Além disso, inculca que algumas coisas nunca mudam”. (GUILHERME; PICOLI, 2018, p. 13)

Sabemos que a busca pela neutralidade é algo desejável, mas impraticável. De acordo com Katz e Mutz (2017), é mais interessante o professor assumir seu posicionamento ideológico que invariavelmente irá atravessar sua prática pedagógica, que é em si um ato político, do que fingir uma imparcialidade inalcançável. É recorrente a crítica de que qualquer sujeito que se apresente enquanto “neutro”, na verdade está assumindo algum lado do espectro político.

Membros mais radicais do “Escola sem Partido” e adeptos do discurso da pós-verdade, chegam a dizer que vivemos um período de “ditadura gay-comunista”, mesmo que a realidade se mostre contrária a essa afirmação, na medida que sabemos que o Brasil é um dos países mais resistentes à visibilidade e garantia de direitos da comunidade LGBTQIAPN+. Nesse sentido, o “Escola sem Partido” se coloca em uma posição heroica de impedir o suposto avanço da “ditadura gay-comunista”, que teria tomado conta das escolas e do Estado brasileiro.

Todas essas invenções que não encontram respaldo na realidade apontam para uma posição extremista e totalitária do movimento “Escola sem Partido”, uma vez que se utiliza de discursos sensacionalistas e populistas para convencer a sociedade a agir contra a escola atual, gerando medo e autocensura por parte dos professores. Ao instaurar suspeita sobre o trabalho desenvolvido nas escolas, o resultado é o aumento de tensões e sofrimento entre os atores sociais ali envolvidos.

A negação da pluralidade, do “outro”, a composição de uma realidade fictícia legitimadora de um conjunto de ações que vislumbram a criação de um mundo homogêneo eliminador da própria ação, a eliminação da política e do pensamento constituem-se enquanto elementos totalitários passíveis de adesão massiva atualmente, sobretudo quando se apresentam pretensamente puristas, não ideológicos ou anti-ideológicos. (GUILHERME; PICOLI, 2018, p. 15)

Convicto de suas boas intenções, o “Escola sem Partido” forja uma realidade fictícia que transforma a sua ideologia em verdade inquestionável. Os partidários do movimento querem uma escola asséptica e livre de qualquer discussão política ou ética. Para isso, criam inimigos, ameaçam e difamam seus opositores, acusando-os de doutrinadores de uma ideologia que acabará com a cultura ocidental judaico-cristã.

Ao fomentar uma escola que apenas transmita o conteúdo de forma neutra e objetiva, que pressupomos ser inviável, o “Escola sem Partido” deseja despolitizar os estudantes e anular as possibilidades de desenvolver neles a capacidade de pensar, julgar e agir em conformidade com a pluralidade de ideais que circulam no mundo. Sabemos que a adesão irrefletida a qualquer movimento totalitário gera intolerância e perda de direitos civis e sociais.

Contrariamente, acreditamos que a escola é espaço privilegiado de resignificação dos discursos hegemônicos reproduzidos pelas mídias, igrejas e famílias. Logo, faz-se necessário resistir e desmentir os pressupostos do “Escola sem Partido”, que intenta limitar a função socializadora e questionadora das instituições de ensino. Se almejamos uma sociedade mais igualitária, multicultural e empática, o caminho mais seguro é fortalecer o direito dos professores de ensinar livremente.

Em resumo, na era da pós-verdade, florescem discursos descomprometidos com a realidade na qual instituições escolares são alvos de descrédito e perseguições de toda sorte, no intuito de silenciar argumentos dissonantes e evitar práticas que valorizem a diferença. São movimentos conservadores de inspiração neoliberal, que pretendem enfraquecer o papel da escola pública na formação de uma sociedade plural e democrática.

5 ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DA PÓS-VERDADE NA ESCOLA

5.1 Mal-estar na escola e relação professor-aluno: a transferência como possibilidade de produzir o desejo de aprender

As escolas são instituições seculares perpassadas pelas coordenadas culturais e sociopolíticas, e as transformações contemporâneas afetam diretamente a dinâmica de funcionamento delas. São inúmeras as mudanças que impactaram e questionaram o papel

da escola no contexto atual, marcado pela desvalorização do professor, gerando um mal-estar que afeta toda a comunidade escolar.

São conhecidas as queixas reiteradas dos docentes em relação à profissão, tais como: a falta de respeito por parte dos alunos, a não participação da família na vida escolar dos filhos, as condições de trabalho precárias, os baixos salários, a ausência de reconhecimento social etc. Isso decorre de um processo de precarização da educação básica, que passou a atender um público cada vez mais amplo e diverso, promovendo desafios para a classe docente e os gestores da educação.

Na obra de Freud, encontramos a polêmica afirmação das três profissões impossíveis: educar, curar e governar. Esses ofícios citados pelo pai da psicanálise têm em comum o uso da palavra como principal atividade e por isso sua impossibilidade de alcançar o objetivo almejado. É impossível saber de antemão os efeitos da fala, do discurso, da linguagem sobre o Outro, pois estamos irremediavelmente submetidos às implicações do inconsciente. Todavia, dizer que a educação é impossível não quer dizer que seja irrealizável.

[...] é preciso que se diga que impossibilidade não é nem impraticabilidade, nem impotência. Dizer que a Educação é impossível é dizer desse mal-estar que ronda, permanentemente, nossa ação e nossos escritos. É dizer de nossa construção permanente em torno de um furo, tarefa incessante para quem se dispõe a fazer esse caminho. Além, é preciso admitir que o ego não é o senhor da sua própria casa, coisa difícil para a educação, que pretende sempre, a qualquer custo (e as vezes custos muito altos) manter o controle da situação, conservar isso de onde vem seu prestígio, a ilusão de que determina o futuro. (LOPES, 2005, pp. 83-84)

O discurso pedagógico se apoia na razão para construção de suas práticas de ensino e crenças de como o sujeito aprende. Os métodos e as técnicas pedagógicas do professor estão assentados nesse ideal de controle do que se passa na relação professor-aluno, não levando em consideração as perdas, ruídos, mal-entendidos, desencontros que todo encontro com o Outro comporta. A impossibilidade da educação reside aí, nesse furo constitutivo, que não pode ser manejado da forma que se gostaria, como se o desejo do sujeito pudesse se adequar à realidade social.

Para responder a esse mal-estar na relação professor-aluno, inscritos em uma ordem simbólica que funciona de acordo com a lógica inconsciente, a educação recorreu à psicologia para dar conta da singularidade desse encontro. Centrada no eu, a psicologia privilegiou uma noção de indivíduo, único e pleno, forjado na cognição e no comportamento como possibilidade de amenizar o embate entre professores e alunos.

Desse modo, a “pedagogia, a partir do ‘psicologismo’, visou encontrar também seu lugar na ciência e na racionalidade” (PEREIRA, 2003, p. 46).

Essa tentativa de cientificidade da pedagogia negligencia elementos próprios do ato de educar, que apresenta ambiguidades, contradições e descontinuidades que toda profissão relacional, como a do professor, é atravessada. A pedagogia, em sua face mais positivista, lida mal com as incertezas cotidianas da sala de aula e por isso resiste ao “impossível de ter resultados tecnicamente precisos. O motivo: o sujeito não empresta à ciência todo seu destino” (PEREIRA, 2003, p. 51).

Se o discurso da ciência recusa a incompletude do sujeito e a falta no Outro, a psicanálise, ao contrário, evidencia que o sujeito é dividido e que não há um Outro absoluto. Logo, ao tentar ocupar o lugar de mestre no discurso, o professor não sabe o que realmente enuncia e não tem controle sobre os efeitos do que fala para seus estudantes. O professor nunca se repete, jamais permanece o mesmo quando na função de ensinar.

[...] ele [o professor] está continuamente posicionando-se de modos diferentes: ele não usará as mesmas palavras para turmas distintas; ele dará, em relação ao conteúdo, ênfases variadas de acordo com as diversas manifestações de seus alunos; ele terá comportamentos díspares para os alunos de turnos diferentes etc. Nesse sentido, os interditos, condições de meio, lutas, modos de existir exigem que o professor posiciona-se ao falar e se deixe, ao mesmo tempo, ser falado pela heterogeneidade do meio a sua volta. Se ele fosse completo, uno, a heterogeneidade nada o influenciaria, nem o poria a falar, pois só falamos (e falamos demais) para buscarmos no outro a fonte restauradora e mítica de uma completude que nos falta. (PEREIRA, 2003, p. 94)

Assim, tanto o professor quanto o aluno estão sujeitos a um saber opaco sobre o desejo que os anima, a verdade singular que os influencia mutuamente nessa relação de mestre e aprendiz. Certamente, esse encontro não seria sem conflitos ou excessos de ambas as partes, pois a cultura contemporânea produz uma pluralização de referenciais e valores que afetam dos mais diversos modos esse vínculo, ora prazeroso ora sofrido.

No ensino médio, os professores precisam lidar com a faixa etária da adolescência. Ser adolescente, atualmente, é diferente de décadas atrás e tem relação com o modo como o “discurso social dá sentidos a essa experiência constitutiva da subjetividade” (ANACLETO; FONSECA, 2020, p. 6). Portanto, é uma operação subjetiva entrelaçada com a cultura, na qual há uma mudança de posição subjetiva em função das transformações do próprio corpo e o encontro com o sexual, cujos efeitos atingem a autoimagem e a dinâmica com o laço social.

Esse novo corpo provoca um estranhamento no adolescente, exigindo a busca por significações que possam situá-lo no laço social a partir dos significantes da cultura contemporânea. Essa travessia não será sem impasses, momentos de sofrimento psíquico e embates do estudante com figuras de autoridade como o professor.

A adolescência envolve um trabalho psíquico de elaboração da própria história de vida em uma tentativa de organizar o lugar ocupado pelos pais e pelos professores como referências simbólicas de identificação. Nessa fase, os estudantes tendem a ampliar e diversificar suas relações sociais, engendrando novos laços com o Outro (ANACLETO; FONSECA, 2020). Todas essas questões perpassam a relação entre professores e estudantes em sala de aula, que precisam reinventar as ambiguidades que marcam esse encontro.

A psicanálise enfatiza que em toda relação atravessada pela transferência haveria uma diferenciação de lugares quanto ao saber, tais como as de médicos e pacientes, padres e fiéis, professores e estudantes etc. O modo como o sujeito entra na relação transferencial dependerá da lógica de funcionamento do inconsciente, que constituiu cada um de nós a partir do resultado do percurso edipiano.

O processo transferencial é um movimento dinâmico que agrega experiências infantis singulares, atualizadas no tempo presente. Essa combinação estrutura em cada um de nós formas de se relacionar com o outro de maneira ambivalente, isto é, envolve afetos que podem ser vivenciados positivamente, por admiração e reconhecimento, ou negativamente, por agressividade (MILANI; PACHIEGA, 2020). Assim, é a partir da transferência que se constrói o interesse do estudante pela figura do professor.

Para Freud, educar é **transferir** um legado de pai para filho. Partindo da suposição de que a relação pedagógica está implícita na relação humana, a educação se desenvolve muito mais pelo laço que se estabelece do que pelo conhecimento adquirido em expressamos ao outro. Nesse sentido, pensar a educação no âmbito do enlaçamento que um faz com o outro exige introduzir a subjetividade num campo em que o saber fazer normalmente se sobrepõe ao saber ser. (MARIOTTO, 2017, p. 37, grifo do autor)

As vicissitudes prévias dos estudantes se atualizarão no encontro com seus professores. Nesse encontro, uma gama de afetos emergirá, dependendo do que será evocado do inconsciente dos estudantes. A partir de traços próprios ou construídos simbolicamente pelos estudantes sobre o professor, será definido o tipo de relação a ser estabelecida.

O professor será convocado a assumir um lugar que não se restringe aos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula, pois passou a representar para o estudante um

substituto das figuras parentais que lhe foram tão importantes na infância. Essa função simbólica que o professor terá que ocupar a partir do investimento libidinal do estudante traz enormes desafios pelo caráter ambivalente da transferência.

Vale ressaltar que os afetos dirigidos ao professor são inconscientes, ou seja, o estudante atualiza nessa nova relação suas experiências passadas cujos elementos reprimidos ou esquecidos ganham a cena em sala de aula. Cabe ao professor sustentar sua posição de autoridade, conferida pela sociedade, frente aos excessos tão recorrentes em crianças e adolescentes em fase escolar.

Ao aceitar esse lugar de substituto, de sujeito suposto saber, o professor poderá viabilizar o interesse dos estudantes pelo conhecimento. Santos e Santiago (2012) apontam que toda produção de conhecimento decorre das relações intersubjetivas, pois o sujeito busca no outro um saber que desconhece. Somos todos influenciados pelo outro na busca por um conhecimento mais elaborado. A escola é um espaço privilegiado em instigar a curiosidade e o desejo de descobrir algo novo.

[...] aprender supõe aprender *com* alguém. Esse que ensina será sempre colocado pelo aluno numa determinada posição que pode ou não proporcionar a aprendizagem, indicando que o lugar que o aluno o coloca não é apenas o daquele que ensina. É o desejo inconsciente desse aluno que está determinando o lugar a ele conferido, como uma espécie de tela onde serão depositadas projeções alheias a ele enquanto pessoa. (MARIOTTO, 2017, p. 38)

Essa relação transferencial autorizará o professor a ocupar um lugar de destaque em sala de aula. Logo, a transferência possibilitará que a palavra do professor ganhe poder suficiente para ser escutada pelo estudante animando seu desejo em aprender. Não será a didática em voga ou os equipamentos tecnológicos avançados que definirão a qualidade do processo de ensino-aprendizagem se o fenômeno da transferência não estiver em jogo.

Assim, pensamos que a dedicação ou a recusa em estudar por parte dos estudantes tem conexão com a qualidade da transferência instaurada com seus professores. Gutierrez (2005) argumenta que há uma especificidade do processo transferencial na adolescência, na qual os estudantes frequentemente manifestam uma postura de questionamento e de afronta aos professores. O adolescente passa a desacreditar da promessa edípica de completude do Outro e insiste em testar a consistência e o saber dos professores.

Nesses casos de oposição explícita ao professor, torna-se mais difícil manter o vínculo transferencial, pois o estudante adolescente muitas vezes rejeita a autoridade ou a presença do professor e, por extensão, os conteúdos curriculares ministrados. Por tratar-se de eventos inconscientes, não é possível controlar os efeitos da transferência, mas o

professor pode manejar de modo mais satisfatório o desenrolar dessa relação (SANTOS; SANTIAGO, 2012).

Diferente da interpretação psicanalítica, que aponta a transferência como fator estruturante em dificultar ou facilitar os processos de ensino-aprendizagem, é comum os professores atribuírem questões como desajuste familiar, carência afetiva, condição socioeconômica adversa ou problemas cognitivos e emocionais como responsáveis pelo fracasso escolar de muitos estudantes.

Santos e Santiago (2012) consideram que o fato de determinados professores não investirem em seus estudantes, por acreditarem que lhes faltam algo que os impeça de aprender, torna-os mais refratários ao estabelecimento da transferência. Ao não supor que o estudante “carente” tem potencialidade de aprender, o professor aprisiona esses estudantes em um lugar de debilidade e passam a nomeá-los como “apáticos”, “preguiçosos”, “desinteressados” etc.

Ao recusar, inconscientemente, tudo que é ofertado pelo professor, teremos como desdobramento uma inibição sintomática, uma interdição da pulsão de saber ou um abandono do desejo de querer conhecer por parte do estudante. Sem esse impulso libidinal direcionado ao professor, capaz de configurar uma transferência, os problemas de aprendizagem podem surgir entre os estudantes em sala de aula.

A escola, especialmente a de ensino médio, deveria ser uma instituição capaz de contribuir para a simbolização da experiência subjetiva da adolescência de seus estudantes a partir de referenciais que englobem a diversidade. No entanto, tornou-se, muitas vezes, um espaço de desqualificação e subordinação dos corpos adolescentes que selam destinos, por meio de rótulos e estigmas (ANACLETO; FONSECA, 2020).

Contrário a isso, a escola poderia acolher os adolescentes promovendo sentidos e narrativas que ultrapassem as significações historicamente impostas, possibilitando uma travessia para a vida adulta que instigue suas potencialidades. Ao desempenhar esse papel de abertura da cadeia de significantes, novas posições subjetivas podem ser experienciadas pelos estudantes, enlaçando-os em uma relação transferencial positiva com os professores.

Na contemporaneidade, há, sem dúvida, o declínio da autoridade do professor, que reclama de insatisfação na profissão e demonstra o desejo de abandonar a carreira. São muitos os desafios enfrentados pelo professor que leciona em salas lotadas, com escassos recursos didáticos, precária formação acadêmica e, agora, com o elevado avanço do

acesso a internet, não é mais a única fonte de conhecimento formal do alunado. Muitos docentes são acusados de desatualizados e com práticas obsoletas.

Numa sociedade que chamamos de pós-moderna, em que a crise de autoridade é um fato e não mais uma suspeita, torna-se necessário olhar a escola com vistas a perceber como esta vem se (re)constituindo. São muitas as demandas da escola e o papel do professor, no seu âmago, precisa também ser (re)definido. É necessário que a escola (re)pense seu fazer e que o professor que ali atua seja escutado de uma nova forma. (ANTONINO DA SILVA, 2012, p. 9)

Como vimos, a profissão docente tem uma espécie de fracasso como elemento constitutivo de sua prática, na medida em que o ato de educar opera em um ambiente de incertezas e instabilidades e é marcado por uma ruptura que não pode ser obstruída por uma via meramente técnico-científica. Sabemos que o professor muito bem formado, dispondo de um arsenal de competências e habilidades, com uma rica e inovadora didática terá que levar em conta o insucesso da aprendizagem de seus alunos (PEREIRA, 2003).

Para além do conteúdo curricular, o professor transmite um desejo de saber, instiga o estudante a buscar o conhecimento e seu entusiasmo em ensinar pode fisgar toda a turma. Contudo, é preciso abandonar os ideais narcísicos e as ilusões pedagógicas que frustram tantos professores quando se confrontam com o real da educação, daquilo que não pode ser simbolizado e explicado de forma científica, pois há sempre um resto, algo de “ineducável” no sujeito.

Para Almeida (2001), a posição do educador de ser responsável por transmitir o patrimônio simbólico forjado pela cultura às novas gerações é árdua, pois mobiliza em si mesmo seus conflitos internos, coloca em xeque seu narcisismo, suas fantasias de onipotência, bem como o ideário de preencher sua falta constitutiva ao tomar o estudante como objeto a ser manipulado segundo seus interesses.

A autora prossegue dizendo que no processo de ensino-aprendizagem é importante o professor reconhecer o conhecimento como mediador de sua relação com o aluno, que nunca é direta, mas perpassada pelo Outro. É um desafio para o professor se colocar como sujeito suposto saber, deslocando o aluno para uma posição histórica, que demanda saber sempre mais. Para isso, cabe ao professor apostar em sua capacidade criativa de viver seu ofício, sustentando a angústia de renunciar aos ideais educacionais inalcançáveis.

Se a educação é da ordem do impossível, é justamente porque o professor não dá conta satisfatoriamente do que emerge dela. A relação professor-aluno é enredada nos planos do simbólico, imaginário e real, isto é, nem tudo que se passa entre esses sujeitos pode ser expresso em palavras nem compreendido a partir do dizer. Muita coisa escapa e

é inassimilável pela linguagem. A frustração é um dos afetos mais comuns entre os professores, devido à resistência em aceitar a imprevisibilidade do ato educativo.

Exercer a docência na educação básica tem sido altamente desprazeroso ou mesmo sofrido para muitos docentes que não conseguem reagir aos dissabores da profissão e acabam ficando apáticos ou indiferentes aos desafios que a realidade apresenta. Entretanto, há docentes que assumem o descompasso do sujeito-aluno que nenhuma verdade pedagógica será capaz de resolver e atuam sem querer evitar os impasses, as rupturas e as descontinuidades que o inconsciente reverbera.

Passamos a denominar de bom professor, portanto, aquele que, diante desse avesso do inconsciente freudiano, não recua, mas também não insiste em técnicas vazias, não explica e não responde aquilo que não tem resposta apenas para aliviar o seu mal-estar, bem como o dos que estão a sua volta. Ora, e o que é o mal-estar senão aquilo que o desamparo nos causa: o estupor de não ter um nome que explique a coisa! Acreditamos que não recuar frente ao mal-estar, ao invés de se posicionar enquanto dono do saber, é se fazer objeto para causar no aluno o seu desejo de saber, levando-o a produzir algo novo ali onde havia somente o sem sentido. (PEREIRA, 2003, p. 107)

Esse “bom professor” não é aquele que domina as melhores didáticas ou técnicas de ensino, mas aquele que consegue transformar sua insatisfação pessoal ou seu desamparo constitutivo em dispositivo de avivamento do desejo do estudante de querer aprender. Não há formação que seja capaz de qualificar o professor para lidar com todas as mudanças que a contemporaneidade trouxe para o interior das escolas, mas o importante é se reposicionar subjetivamente frente às intempéries circunscritas à educação.

Antonino da Silva (2012) afirma que o educador é como um equilibrista do circo que se esmera em manter-se de pé, correndo um risco diário de cair de uma corda muito frágil, testando, assim, seus limites e possibilidades. A escola é lugar privilegiado de como a diversidade e a alteridade podem se apresentar de forma radical, onde os afetos são ambivalentes, e tanto professor quanto aluno, como sujeitos faltosos, estão em movimento constante de alienação e separação do Outro.

A escola, como representante do Outro moderno, torna-se palco de reprodução de dogmas que não ressoam nas novas gerações. O discurso educativo insiste em adequar o sujeito à realidade social, preparando-o, no final das contas, para ser um “bom consumidor” dentro da lógica capitalista. A psicanálise propõe uma subversão e aposta em uma educação que reconheça a realidade do desejo.

Na época de Freud, início do século XX, sua crítica era endereçada a uma moral sexual religiosa e repressiva, que dominava a educação escolar. Os sintomas neuróticos

decorriam de um excesso de normas e proibições que restringiam a satisfação do desejo do sujeito. A clínica psicanalítica questionava essa moral hegemônica transmitida pelas escolas e que causava tanto sofrimento psíquico.

A educação para a realidade, almejada por Freud, adquire sentido por oposição àquela educação promovida pela pedagogia religiosa. A realidade está longe de ser a chamada “realidade cotidiana”, e, portanto, o anseio freudiano não deve ser entendido num sentido psicológico-adaptacionista. [...] a educação para a realidade implica educar para o desejo, com vistas a possibilitar o reconhecimento da impossível realidade do desejo, ou seja, do caráter artificial de seu estofo mascarado, precisamente, pelas ilusões religiosas. (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 18)

Essa educação de caráter religioso era a marca do mal-estar da escola, que perdurou por décadas, pois inibia ou impedia qualquer tipo de questionamento do desejo por parte do sujeito que tinha sua verdade subjetiva impregnada pelas certezas do pensamento da Igreja. A psicanálise, por sua vez, visa reconhecer a inadaptabilidade do desejo e aponta para uma educação menos prescritiva e idealizada.

Na atualidade, o pensamento religioso perdeu força, cedendo espaço para o cientificismo e o consumo exagerado como fundamento do discurso educativo, isto é, as verdades da ciência são ensinadas como saberes absolutos, e o estilo de vida consumista é pregado como ideal a ser perseguido. Toda a educação se justifica segundo esses parâmetros, que acabam dificultando a assunção do desejo e a construção de uma verdade singular.

Diferente do passado, “a educação” atual está impregnada de um certo fundamentalismo psiconaturalista. Nos dias de hoje, ela é pensada como o processo de estimulação metódico e científico de uma série infinita de capacidades psicomaturacionais. De um lado, a criança vira objeto de saberes psicológicos especializados e, de outro, as vicissitudes do ato de educar são consideradas como o desenvolvimento de uma razão didático-instrumental. [...] no que tange à educação, as ilusões psiconaturalistas de hoje ganham das religiosas de outrora, em particular, num ponto: *a priori*, elas tornam ainda mais difícil o reconhecimento do desejo que anima o ato educativo. (LAJONQUIÈRE, 2000, pp. 20-21)

As ilusões psiconaturalistas tornaram-se o substrato dos objetivos curriculares das escolas e invadiram a prática educativa dos professores. É tudo uma questão de desenvolver competências e habilidades ancoradas em uma visão racionalista do sujeito com foco no mercado de trabalho. Não podemos esquecer que a relação professor-aluno e, por extensão, o processo de ensino-aprendizagem são perpassados pelas questões pulsionais que resistem a todo esse planejamento didático-instrumental que as escolas acreditam funcionar para todos os estudantes.

De acordo com Pereira (2003), não há como desconsiderar as manifestações pulsionais de professores e alunos, pois essas não se submetem as regras da racionalidade, e não há sujeito que conhece a si mesmo a tal ponto de exercer com plenitude um autodomínio capaz de compreender e dar respostas coerentes e honestas a todo tempo. Portanto, o conflito, o aborrecimento e a indiferença de uma parcela de alunos em relação ao professor e a escola sempre acontecerão.

Nossa condição de sujeito do inconsciente, que desconhece a origem e o sentido do desejo que nos causa, traz à tona ambiguidades, defesas, afetos e contradições, que nenhum conhecimento científico ou pedagógico será capaz de prever e controlar. Somos divididos, em falta, há uma lacuna entre verdade e saber. A educação tenta disfarçar as incertezas, as rupturas e as discontinuidades, enfim, uma hiância que interpela todos os envolvidos no processo educacional.

Não queremos aqui propor uma aplicação da psicanálise à educação, mas questionar esse apego da educação ao saber técnico-científico, que se desdobra em uma prática docente que não suporta a incompletude dos estudantes e do Outro. Essa demanda frustrada dos professores por um conhecimento que obstrua as investidas do inconsciente tem sido fonte de adoecimento da categoria.

5.2 As possibilidades de escuta na escola

Na clínica psicanalítica, a fala do analisante ocupa lugar proeminente. É por supor que o psicanalista detém um saber capaz de apaziguar o sofrimento que o analisante se coloca em posição de falar “tudo que vem à cabeça”. Essa é a regra de ouro da psicanálise, qual seja, associar livremente mobilizando o desejo que implica o sujeito em análise. Por esse motivo, a invenção freudiana é conhecida como “cura pela fala”.

Em sala de aula, o professor experimenta algo parecido com seus estudantes. É alvo de todo tipo de afeto, de demanda e de fala que implica essa relação. Ao ocupar esse lugar transferencial, o professor será atravessado por ambiguidades, excessos, confrontos ou mesmo indiferença por parte de seus estudantes. É função do professor lidar com o mal-estar que possa emergir desse encontro. Acreditamos que a escuta possa ser um dispositivo interessante de resignificação constante do laço social em que estudantes e professores estão inseridos.

Escutar é colocar-se e criar-se dúvidas compartilhadas, escutar é postergar juízos demandando mais fatos e evidências ou mais solidariedade e convicção. A escuta envolve um trabalho de tradução e reconhecimento da diferença entre

o que se deseja e o que se precisa e o que se demanda. Mas ela também realiza a transformação da partilha social dos afetos em forma de sentimentos. (DUNKER, 2020, p. 124)

Sabemos que a relação entre professores e estudantes vem apresentando configurações pouco amistosas em muitos contextos escolares. Nesse sentido, entendemos que se colocar nessa posição de abertura para a escuta dos estudantes demandará muito trabalho e dedicação por parte dos professores. Escutar, no sentido psicanalítico do termo, não é uma técnica a ser aprendida nos cursos de licenciatura, mas um estilo que pode ser adotado pelo professor.

Esse estilo coloca em movimento o desejo singular do professor de sustentar sua escolha profissional frente aos desafios que esse ofício impõe diariamente. Ao praticar a escuta, o professor perceberá que assumirá riscos, dúvidas e desconhecimento, que podem se tornar produtivos ao impulsionar a criatividade para além do já estabelecido.

Escutar exige que o professor saia do lugar de mestre e desloque o desejo narcísico de exercer poder sobre o outro. É atentar-se para o que está sendo dito pelos estudantes, evitando críticas ou seleção. Assim, o professor poderá intervir em momentos mais oportunos, favorecendo um diálogo que permita aos estudantes pensar de forma mais autônoma e menos propensos a verdades absolutas (MILDEMBERG; PINTO, 2021).

Um dos objetivos de final de análise é fazer o analisante escutar-se de modo mais transparente, reconhecendo os embaraços promovidos pelo narcisismo, a transferência, as demandas do Outro, enfim, os efeitos do inconsciente. Ao assumir essa posição subjetiva de escutar, o professor abrirá caminho para a ignorância, o não saber, que pode ser transformado em curiosidade de conhecer mais seus alunos, na justa medida dos seus exageros, fantasmas e pulsões.

Cultivar a escuta é se engajar em uma ignorância estruturante que incide certa indeterminação dos afetos, hesitação na tomada de decisões, vulnerabilidade de nossas ações, bem como incertezas que atravessam nossa racionalidade. Em outras palavras, escutar refere-se à escuta de si, das diferentes vozes que habitam o sujeito e que convergem na figura do Outro. É quase uma arte, um estilo de ser, mas também uma práxis.

A escuta é uma práxis, ou seja, não é uma técnica orientada para fins, nem uma contemplação teórica de objetos do mundo. Os saberes práticos são os que não dissociam meios e fins, nem o agente nem o paciente da ação. Neste grupo há dois saberes clássicos: a política e a ética. Nos dois casos estamos às voltas com a maneira como sustentamos nosso desejo em situações atravessadas pelo poder, seja de exercê-lo seja de ser seu objeto. Um mundo sem escuta seria um mundo no qual o poder se exerceria sem resistência. A escuta faz resistência

ao mero funcionamento das coisas, e à mera facilitação das trocas, no interior das quais, muitas vezes vamos nos transformando em pessoas-coisas. Renunciar ao poder e encontrar o ponto de vulnerabilidade de um laço social, é o ponto de partida da escuta. (DUNKER, 2020, p. 126)

Assim como o psicanalista deve renunciar à satisfação narcísica de exercer o poder sobre seus pacientes conferido por meio da relação transferencial, o professor deveria se furtar a ocupar esse lugar de responder a toda demanda dos seus estudantes que a experiência da escuta suscitará. Abdicar desse poder de autoridade concedido ao professor pode ter como efeito a mobilização do desejo do estudante de querer saber mais. Eis aí uma contribuição da psicanálise para a educação.

Fala-se muito do mal-estar docente e da crise do papel da escola na contemporaneidade. O professor se queixa da indisciplina e do desinteresse por parte dos estudantes ao mesmo tempo que as instituições de ensino são questionadas quanto a sua eficiência em formar para o trabalho e para a cidadania. Isso reflete a disposição de todos nós de sempre querer falar e evidenciar nossos infortúnios, limitando e cristalizando nossa capacidade de escutar.

Os estudantes e os pais também se queixam dos professores e da escola. É preciso levar em consideração essas queixas que apontam para um problema real das instituições de ensino. A escuta é provocativa, na medida em que instiga ao falante se deparar com suas próprias palavras e a se comprometer com elas. Por isso, ao abrir-se para a escuta da comunidade escolar, o professor possibilita o reconhecimento das falhas do próprio processo educativo, que pode estar na base das queixas dos estudantes (MILDEMBERG; PINTO, 2021).

O professor pode estar preso a uma fala ou uma escuta que se torna previsível, isto é, há muito discurso e pouca palavra. Ficamos tentados a ingressar no discurso social aparentemente definitivo e isso muitas vezes custa a renúncia de nossa própria palavra. Dessa forma, desaprendemos a distinguir e reconhecer pela escuta uma “fala plena”, singular, daquela de “tipo-vazio” (DUNKER, 2020).

Ao não estar tão refém dos discursos hegemônicos que constituem a subjetividade de cada época, é possível ao sujeito, e obviamente ao professor, trabalhar a escuta como dispositivo de resistência, de crítica e luta contra o racismo, o machismo, a homofobia, o classismo, enfim, a toda forma de opressão das minorias. Uma escuta orientada psicanaliticamente é aquela que valoriza a palavra do outro, que reconhece uma fala distintiva, que acolhe a singularidade do desejo, seja para o melhor ou o pior.

Dunker (2020) faz uma analogia entre a capacidade de escutar e a entrada do antropólogo em outra cultura. É preciso preparar-se, aprender a ler o outro, mergulhar em seus signos e depois dissipar-se do próprio etnocentrismo. É o mesmo que cultivar uma língua estrangeira, ou mesmo que fale português, o sujeito tem seu dialeto único, que, para ser escutado de forma inclusiva, é preciso admitir a radicalidade que o constitui.

Portanto, escutar exige uma implicação constante do professor diante do enigma que se apresenta cotidianamente em sala de aula. O espaço escolar é plural, sendo importante conhecer a realidade dos estudantes. A partir de uma postura acolhedora e disposição de escutá-los, provavelmente eles se sentirão seguros para falar sobre as questões que os afligem na escola. A escuta não está restrita a uma conversa individual em uma sala reservada, mas consiste em uma prática que ocorre em todo processo educativo.

5.3 Pós-verdade e extremismo: contribuições da psicanálise à educação em tempos sombrios

Teria a pós-verdade alguma relação com o que estamos discutindo sobre a escuta no contexto escolar? Acreditamos que o declínio social da escuta, em que cada um filtra só o que converge com suas convicções prévias, está na base desse fenômeno social da pós-verdade e extremismos. Se a escuta demanda implicação do sujeito, assumindo a complexidade e os riscos que essa posição confere, na pós-verdade, o que está em jogo é a falta de compromisso com os fatos e os consensos em que a certeza não vacila.

Nesse momento de polarização nas diferentes partes do mundo, é cada vez mais difícil escutar buscando refletir sobre as próprias crenças, reposicionando-se sobre os próprios valores, assumindo a perspectiva do outro, fazendo valer a alteridade como ponto de partida das relações intersubjetivas. Em tempos de pós-verdade, o que se observa é a recusa do contraditório, uma certa cultura da indiferença, que, muitas vezes, reage de modo intolerante e violento quando ameaçada.

Essa posição subjetiva de recusa em escutar o outro por estar muito convicto das próprias verdades, rejeitando a divergência de pensamento, aproxima-se do conceito de personalidade autoritária investigada por Adorno (1989), que entende a construção da subjetividade como efeito de fatores sociológicos preponderantes na determinação da conduta do indivíduo, que, apesar de modificável, é resistente a mudanças fundamentais.

Personalidade é denominada pelo autor como uma organização de forças com permanência relativa, designa um potencial, trata-se da “prontidão para a conduta antes que a própria conduta” (ADORNO, 1989, n.p.). Nesse sentido, a personalidade autoritária é caracterizada pela tendência do indivíduo de aceitar ideologias antidemocráticas, suscetível à propaganda fascista que atenderá a determinadas necessidades individuais, seja no campo psicológico, seja no socioeconômico.

Os indivíduos potencialmente fascistas são aqueles cujas convicções políticas e socioculturais formam um padrão amplo e comum de mentalidades que estruturam “modelos de esperanças e aspirações, medos e ansiedades há muito tempo estabelecidos, que as predispõem a certas crenças e as tornam resistentes a outras” (ADORNO, 1989, n.p.).

O fascismo é um movimento de massa, que, para ser bem-sucedido politicamente, precisa assegurar o engajamento ativo da população. Assim, o discurso fascista na sociedade precisa dirigir “seus maiores apelos não aos interesses racionais, mas as necessidades emocionais, muitas vezes aos desejos e medos mais primitivos e irracionais” (ADORNO, 1989, n.p.). A personalidade autoritária está em conexão com o fenômeno social da pós-verdade, uma vez que está inclinada a acreditar em narrativas que atendam às crenças pessoais em detrimento de uma escuta que mobilize o sujeito a repensar os próprios posicionamentos.

Muitos acreditam que a pós-verdade representa uma manipulação dos dados e fatos objetivos em favor de opiniões sem nenhum embasamento ou fonte confiável. Na verdade, esse discurso é mais artiloso e envolve a combinação de observações adequadas, premissas plausíveis, interpretações pertinentes, porém explora o preconceito das pessoas para que cheguem a conclusões falaciosas. Os efeitos danosos repercutem em todos os aspectos da sociedade.

A pós-verdade tem muitas implicações políticas, morais e institucionais. Ela afeta cotidianamente nossos laços amorosos e nossas formas de sofrimento, principalmente na medida que este depende de descrições, nomeações e narrativas. Mas é na educação que a suspensão da verdade prenuncia um conjunto de efeitos ainda incalculáveis. (DUNKER, 2020, p. 40)

Uma educação para a escuta pode contribuir com o processo de resistência desse fenômeno social da pós-verdade em sala de aula, uma vez que o professor estará disponível para construir um diálogo de reciprocidade com seus estudantes. É contraproducente o professor assumir uma posição de detentor da verdade para fazer

frente a um discurso pós-verdadeiro dos estudantes. A dúvida e o questionamento devem sempre mediar a relação do professor e do estudante com o conhecimento.

Contudo, muitos professores vêm renunciando ao lugar de mediador do conhecimento em favor do que dizem os especialistas de outras áreas que trabalham em interface com a educação. São saberes impositivos que, muitas vezes, interferem na prática educativa dos professores e acabam por direcionar a atuação desses profissionais em sala de aula.

Por mais flexíveis que sejam as regras estabelecidas nas instituições de ensino, não podemos negar que a sala de aula é um espaço de antagonismos e que o “contrato” entre professores e estudantes precisa ser constantemente reconstruído, pois as relações intersubjetivas não se submetem facilmente ao “pacto” previamente estabelecido. A escuta que propomos nesta tese certamente não eliminará esse embate nas escolas, mas pode “criar práticas que permitam ao sujeito situar-se melhor no interior da lógica do conflito e da luta por reconhecimento” (DUNKER, 2020, p. 184).

A sala de aula é um ambiente de impasses e contradições, onde aparecem demandas de reconhecimento por parte dos estudantes e dos professores. Há sempre um risco de os envolvidos nessa relação se sentirem amados ou preteridos, fazendo emergir uma gama de sentimentos que vai da admiração ao desprezo. Uma forma de tentar suavizar os desencontros e as ambiguidades dessa relação está no discurso cada vez mais difundido de que o processo de ensino-aprendizagem dever ser sempre lúdico e prazeroso.

Todavia, esse ideal compartilhado por grande parte de pesquisadores e professores oculta uma realidade que se impõe a todo estudante, isto é, para conhecer, é necessário “atravessar certa angústia” (DUNKER, 2020, p. 185). Aprender exige assumir um furo no saber, uma posição de ignorância que pode gerar desconforto, inquietude e que requer paciência, dedicação e confronto à falta que constitui todo sujeito.

Na escola, não só o estudante está em posição de aprendiz, o professor também aprende constantemente em sua profissão. Se a escuta por parte do professor pode contribuir com a mobilização do desejo do estudante em querer saber mais, a escuta de si (por parte do próprio professor) pode ressignificar a escolha profissional e o desejo que o sustenta em seu ofício.

As instituições de educação básica parecem mais envolvidas com uma educação que responda positivamente aos indicadores de avaliação institucional ou da quantidade de estudantes aprovados nas universidades do que com a transmissão de um saber que implique o estudante a interrogar e a transformar o mundo que o cerca. O desejo do

professor de inventar, arriscar, idealizar e apostar em novas possibilidades parece sufocado por uma educação baseada em resultados mensuráveis.

Devido ao *marketing* das escolas privadas e de sucessivos governos neoliberais com uma visão tecnicista da educação, construiu-se na sociedade brasileira que a escola “boa” é aquela com o melhor desempenho nos indicadores de avaliação nacional e internacional. A escolha de uma escola pelos pais para seus filhos tem sido fortemente associada à promessa de sucesso futuro que pode ser alcançado.

Certamente, isso tem efeitos na maneira que os professores entendem seu papel nas escolas e quais objetivos devem atingir com seus estudantes. O professor desejável nessa lógica é aquele que disciplina, que transmite todo o conteúdo curricular programado, que incentiva a meritocracia, enfim, que busca adequar os estudantes às aspirações do capitalismo.

Ao se propor a escutar o desejo que o anima na profissão, o professor, muitas vezes, poderá acreditar que deve responder aos fundamentos desse discurso de reprodução do capital como forma de reconhecimento do seu trabalho. Acreditamos que o professor pode fazer resistência a esse sistema e ir além dessa racionalidade que visa negar as pulsões, o desejo, o inconsciente que perturba as normas estabelecidas pela burocracia educacional.

Um verdadeiro professor não transmite conhecimentos ou conteúdos que ele aprendeu ou domina, mas a **relação** que ele tem com o saber do qual também se torna autor ao tornar seu o que lhe foi legado. Isso não tem a ver, necessariamente, com vocação, paixão ou gosto, mas com certo empenho do desejo naquilo que faz. (DUNKER, 2020, p. 199, grifo do autor)

Junto ao conhecimento ministrado em sala de aula, o professor também transmite algo de sua subjetividade. Por mais que se esforce em apenas ensinar a disciplina na qual se graduou na universidade, o estilo do professor atravessa os estudantes, igual ou mais que o conteúdo curricular. Há uma infinidade de estilos de professores que podem afetar seus estudantes onde não se imagina. Temos os disciplinadores, os críticos, os amorosos, os tecnicistas etc.: todos eles comunicarão traços do seu ser ao longo da carreira.

Mais importante que a pretensa vocação para a docência ou a formação universitária adequada, o professor precisa comprometer-se com seu trabalho, não de modo ingênuo e idealizado, mas compreendendo que, apesar das adversidades, a função social do professor é intransferível. Cultivar o desejo de estar em sala de aula não é uma tarefa individual, particular, mas algo que se constrói rotineiramente na coletividade com seus pares, com os estudantes, com a gestão da escola etc.

Uma educação para a escuta de si e do outro pode levar a caminhos ainda inexploráveis, ao compartilhamento de experiências, a reinventar o fazer pedagógico, a resistir aos discursos hegemônicos geradores de opressões, a mobilizar o desejo frente ao conhecimento e tantas outras possibilidades de articular a subjetividade e o laço social. Portanto, escutar não é simplesmente ouvir o som de uma voz, mas estar atento aos significantes engendrados pelo Outro.

Não queremos “psicanalisar” a prática dos professores no intuito de garantir que seu ofício seja bem-sucedido, mas acreditamos que a teoria psicanalítica pode contribuir para que os professores manejem os inconvenientes da transferência e se abram para uma escuta que comporte a singularidade do desejo dos estudantes. Contudo, sabemos que o mal-estar na educação é constitutivo e que o fenômeno social da pós-verdade produz novos desafios.

5.4 Educação científica escolar como cultura: combatendo o obscurantismo da pós-verdade

A verdade enquanto valor social, que é historicamente construída e representa o consenso de uma época, vem sofrendo ataques na contemporaneidade quanto à sua legitimidade e efetividade. Fatos e dados são desqualificados em nome de opiniões pessoais e conteúdos com forte apelo emocional. Eis o desafio da escola de educar para a ciência como cultura sem cair no dogmatismo da racionalidade técnica.

A ciência como cultura tem por objetivo contemplar os aspectos políticos, éticos e culturais implicados nos avanços científicos e tecnológicos, cuja meta é superar os modelos universais da razão e o imperialismo de determinadas culturas. Rejeita-se a autoridade da ciência de modo irrefletido e acrítico, bem como a lógica ultraespecializada da ciência moderna. As ideias prévias dos estudantes na busca por mudanças conceituais mais próximas do que é aceito pela ciência atual são valorizadas e procura-se interações frutuosas entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) (MONIZ DOS SANTOS, 2009).

É nessa perspectiva de ciência como cultura, isto é, uma aproximação da comunidade científica com o cidadão comum que a linguagem e os métodos da ciência se tornam cada vez mais familiarizados pela sociedade. A partir dessa visão mais holística dos fundamentos e da natureza do fazer científico, a escola pode contribuir para resgatar a importância do conhecimento coletivamente reconhecido e ultrapassar os ditames da tecnociência.

[...] a educação é um instrumento essencial para combater e impedir a exclusão dos indivíduos, que devem ser capazes de saber selecionar e discernir as informações e conhecimentos úteis para viver no mundo moderno. Nesse sentido, a educação científica deve permitir através de um conjunto de conhecimentos aos homens e mulheres uma leitura de mundo, tornando-se mais críticos e agentes de transformação, principalmente em tempo de pós-verdade onde se ignoram fatos, lógica e racionalidade. (MARQUES; PINHO; SANTANA, 2017, p. 89)

A pós-verdade faz uso mal-intencionado dos limites e das incertezas da prática científica ao querer menosprezar seu valor social expondo suas contradições e ambivalências, que são elementos constitutivos da ciência, para afirmar que ela é insuficiente e não merece todo o crédito que conquistou. É uma maneira de afrouxar o rigor do conhecimento científico e colocar como equivalente qualquer tipo de opinião pessoal ou de grupo sem embasamento consolidado.

Na educação científica escolar, a partir do prisma da cultura, a ciência não é vista como única possibilidade de construção de conhecimento válido e útil na sociedade, mas acolhe saberes forjados fora das instituições de pesquisa, resignificando o lugar do conhecimento tradicional ou espontâneo que tem valor e sentido para diferentes grupos sociais. A ciência, nessa abordagem cultural, não marginaliza ou despreza essas narrativas que conferem certo tipo de entendimento sobre o homem.

Isso não quer dizer que toda forma discursiva deva ter a mesma reputação que aquelas baseadas em evidências, fatos e consensos estabelecidos entre os estudiosos de determinada área. A pós-verdade quer desacreditar a ciência ao acusá-la de estar comprometida com interesses sociopolíticos e econômicos, que nem sempre atendem às demandas da população. É necessário que a ciência incorpore em seu discurso sua conviência com demandas que ultrapassam a suposta neutralidade e objetividade do fazer científico.

Ao explicitar as disputas políticas e sociais existentes dentro da ciência como algo normal à prática científica e que não fere sua “qualidade” – mudamos, paulatinamente, o conceito sobre ciência que a opinião pública deve ter; diminuindo a chance de que pesquisas sejam diminuídas por atributos que são indispensáveis para sua sustentação. Isso não garante, obviamente, que as pós-verdades serão abandonadas; mas, simplesmente, contribui para formação de cidadãos com maior possibilidade de desenvolver um olhar reflexivo sobre o conhecimento que lhe é apresentado. (OSTERMANN *et al.*, 2019, pp. 179-180)

Ao discutir que a verdade não é única e definitiva, na qual não há uma verdade absoluta a ser descoberta por uma espécie de gênio, o professor coloca em questão a visão equivocada de que a ciência é construída de maneira individual, linear e de

transformações paradigmáticas. Ao contrário, a ciência representa o esforço coletivo, embaraçado por várias teorias e que caminha a passos lentos e vigorosos. O discurso da ciência é uma interpretação do mundo que tenta via seu método próprio explicar a realidade factível.

Pensar a produção da ciência em uma perspectiva cultural denota romper com o culto à razão, à neutralidade e à fé cega de que o conhecimento científico pode fornecer os caminhos seguros para o progresso individual e o bem-estar da sociedade. É encarar a ciência como expressão da cultura humana, cuja aplicação social gera riscos e imprevisibilidades que os cientistas não podem antever e controlar a todo tempo.

Por isso, a escola deveria ensinar os conteúdos curriculares a partir de suas interações com a política, a ética e a cultura, com vistas a debater as intervenções cotidianas da ciência sobre a população. A imagem que a ciência adquiriu na escola é de um conjunto de verdades a serem assimiladas pelos estudantes e que não pressupõe nenhuma ligação com um projeto de sociedade que se almeja alcançar, isto é, a um saber fazer alinhado as demandas do mercado de trabalho.

Em outras palavras, a ciência é apresentada de maneira a-histórica, descontextualizada, isenta de relações de poder, afastada dos interesses do capital, enfim, seria uma atividade humana imune a qualquer tipo de influência fora de suas intenções de descobrir a verdade. Desconsiderar que a prática científica é processual e suas afirmações são provisórias pode levar a posturas dogmáticas que dificultam a mudança de posicionamento mesmo perante evidências contrárias ao entendimento inicial.

Essa sociedade, marcada pelo desenvolvimento econômico, aliado ao desenvolvimento tecnológico, mostra que é fundamental discutir qual e a serviço de quem o conhecimento é gerado, organizado e empregado. [...] Quanto mais crédulos em suas “verdades”, as pessoas têm mais dificuldades de apreender, e tornam-se menos acessíveis para ouvir. Os mais preparados serão aqueles que conseguirem utilizar várias perspectivas em conjunto, mantendo a inter-relação entre elas. (MARQUES; PINHO; SANTANA, 2017, pp. 88-89)

Sabemos que na contemporaneidade o fluxo de informações e conhecimentos disponíveis ampliou-se demasiadamente e a conexão entre as pessoas ganhou enormes proporções. Com a democratização da internet e a chegada das redes sociais, passamos a opinar sobre os mais diversos assuntos, muitas vezes sem embasamento para tal, e o argumento cientificamente referenciado parece ter sido substituído pela experiência ou pela opinião pessoal.

Essa facilidade com que acessamos as notícias e as informações gerou uma falta de compromisso com os fatos, um desapego com a verdade consensual. Assim, nessa lógica da pós-verdade que vivenciamos na atualidade, a verdade tornou-se dependente do crivo narcísico de cada um, e a objetividade dos fatos foi contaminada por situações apelativas e de forte teor emocional (MARQUES; PINHO; SANTANA, 2017).

Para combater a pós-verdade nas escolas, Ostermann *et al.* (2019) recomendam que a educação em ciências não pode ser simplesmente instrumentalista e informativa, fazendo apelo a um discurso positivista e de autoridade da comunidade científica, mas deve articular as proposições da ciência com uma rede de teorias, experimentos e dados que não podem ser ensinados como sendo fatos óbvios e autônomos, mas entrelaçadas de controvérsias sociopolíticas.

O ensino de ciências como cultura deve preparar os estudantes para compreender a linguagem, os métodos e os modelos de explicação científicos, de modo a transformar esse conhecimento em prática social, isto é, capacitar o sujeito para argumentar, negociar e decidir sobre as implicações dos avanços da ciência e da tecnologia na vida de cada um. Contudo, a escola ainda está presa a uma didática das ciências prescritiva e dogmática.

Continuamos a ensinar os modelos como se fossem a realidade. Escrevemos equações químicas nos quadros-negros como se fossem as próprias reações e não suas representações; desenhamos orbitais moleculares como se fossem reais, e não modelos, criações de nossas teorias. E nos escondemos atrás da linguagem científica, neutra e a-sujeitada, fria e atemporal, pretensamente universal, para ensinarmos como ciência clássica, na maioria dos casos já superada historicamente, como a verdade imutável. Não damos voz aos nossos alunos, não escutam como descrevem suas experiências e seu mundo em linguagem cotidiana, às vezes irrefletida, lacunar. (MORTIMER, 1998, p. 108)

Dessa forma, o ensino de ciências, que poderia promover inclusão das classes sociais menos favorecidas e não habituadas com o discurso da ciência, acaba ampliando os processos de exclusão de um patrimônio cultural essencial para a melhoria da qualidade de vida da sociedade. Uma educação científica de qualidade prepara os estudantes, por exemplo, para compreender “satisfatoriamente as especificações de uma bula de um medicamento; adotar profilaxia para evitar doenças básicas que afetam a saúde pública; [...] e operar produtos eletroeletrônicos” (PEREIRA DOS SANTOS, 2007, p. 480).

Tradicionalmente as escolas vêm abordando os conteúdos científicos de maneira reducionista, uma vez que se limitam à memorização de vocábulos, termos e fórmulas, descontextualizados e apartados de questões sociopolíticas relevantes. A imagem que se cria da ciência é “individualista e elitista, empírica-indutivista e atórica, rígida,

algorítmica e infalível, aproblemática e anistórica e acumulativa” (PEREIRA DOS SANTOS, 2007, p. 484).

Para romper com essa visão impessoal e elitista da ciência, o ensino deve pressupor diálogo entre professores e estudantes, e a sala de aula deve ser espaço de construção e ressignificação dos conteúdos científicos. O papel do professor não é somente de fazer com que o estudante decodifique o que está sendo ensinado, mas permitir que eles elaborem e expressem seus argumentos de forma crítica e fundamentada.

Trazer a linguagem cotidiana para a sala de aula, através da voz do aluno ou aluna, não com o objetivo de destruí-la através da linguagem científica, mais “poderosa”, mas para mostrar que essas duas formas de conhecer o mundo são complementares, abre a possibilidade de que o aluno ou aluna entendem que qualquer forma de conhecimento é dinâmica e ao mesmo tempo parcial. À medida que o aluno ou aluna tomam consciência de seu perfil conceitual, mesmo que inicialmente esse perfil contenha apenas umas poucas formas diferenciadas de ver e construir o mundo discursivamente, eles estarão aptos a perceber a dinâmica do conhecimento e admitirem uma diferenciação ainda maior desse perfil no futuro, com a aprendizagem de conceitos mais sofisticados. (MORTIMER, 1998, p. 116)

Esse entrecruzamento entre a linguagem cotidiana e a científica é o que se objetiva no ensino de ciências como cultura. É a aproximação do conhecimento científico com o senso comum na criação de uma prática educativa que valorize as experiências e bagagem traga pelos estudantes. Ao levar em consideração os saberes prévios dos estudantes, fica mais fácil estabelecer uma ponte entre as explicações de mundo propostas pela ciência e as interpretações da realidade engendradas pelos estudantes.

Na contemporaneidade, vivemos uma vida atravessada pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, por isso a necessidade de dominar a linguagem científica como ferramenta de compreensão da cultura atual. A popularização da ciência, entretanto, não pode ser de responsabilidade exclusiva das escolas ou universidades. Centros de pesquisas, museus, feiras e a própria mídia especializada têm contribuído para ampliar o processo de cultura científica da população brasileira.

O analfabetismo científico ou a pouca familiaridade com o discurso da ciência pode incorrer na crença de verdades distorcidas que estamos denunciando em nossa tese como pós-verdade. Ao negar fatos científicos, por ignorância ou descrença, abrem-se portas perigosas que podem levar à aceitação de verdades convenientes às percepções e gostos individuais. Assim, o fenômeno social da pós-verdade pode ser bastante nocivo para a manutenção de uma sociedade democrática.

Não é fácil para a escola responder de forma adequada à profusão de notícias falsas e boatos que aparecem na internet, nas redes sociais e na mídia em relação às descobertas e inovações da ciência. Nem sempre o professor está atualizado sobre o debate público em torno do tema, e as escolas têm dificuldade de incorporar em seus currículos a dinâmica e a multiplicação cada vez mais rápida do conhecimento científico com que os estudantes têm acesso.

A educação já não é monopólio da escola. Está em todos os lugares e diz respeito a todos os cidadãos. A partir das fragmentações de espaço e tempo, a sala de aula transcende para as redes sociais e torna-se um espaço de aprendizagem. E como “acreditar” no que é vinculado e manipulado já que ninguém detém o monopólio da verdade? Como perceber as distorções da realidade através de boatos ou notícias falsas e como discuti-las em sala de aula? Tudo que cai na rede é peixe? (MARQUES; PINHO; SANTANA, 2017, p. 99)

Buscamos responder a essas questões apostando na educação científica escolar como cultura, ou seja, a ciência é um patrimônio intelectual da humanidade que precisa ser socializado para formar cidadãos críticos e participativos, capazes de discutir e tomar decisões sobre assuntos que envolvam fatores técnico-científicos. Essa perspectiva cultural da ciência procura articular os saberes científicos historicamente produzidos com a vida cotidiana de cada cidadão.

Nesse sentido, de acordo com Pereira dos Santos (2007), ensinar ciências significa adentrar os estudantes no universo da linguagem científica, compreendendo sua estrutura sintática e discursiva; prepará-los para saber fazer inferências e construir argumentos sólidos, bem como desmistificar as pretensões universalistas e redentoras das teorias científicas. A ciência tem limites, está sempre em processo de retificação e não pode ser tomada como verdade incontestável.

A força e o vigor da ciência residem justamente nessa característica de revisão de suas descobertas e invenções. Todavia, a pós-verdade procura florescer nessa lacuna e descontinuidade que marca a atividade científica. Ao afirmar que toda verdade é provisória e incerta, o discurso da pós-verdade quer relativizar e enfraquecer as evidências e os fatos, no intuito de propagar qualquer verdade que convenha em determinado momento.

É função primordial das escolas combater o obscurantismo forjado pela narrativa da pós-verdade, que se empenha em persuadir pela emoção em detrimento da investigação prudente e da negociação da verdade, sob a égide de uma lógica plausível, factível e minimamente consensual. Temos na educação científica como cultura uma possibilidade

de confrontar a pós-verdade a partir de um ensino que contemple os impasses e as implicações históricas e sociopolíticas da ciência.

5.5 Letramento digital: o papel da escola no contexto da guerra de desinformação

Em uma época de abundância de notícias falsas e meias-verdades nas mídias digitais, é de fundamental importância a participação das escolas na formação dos estudantes para o uso seguro, crítico e responsável da internet e das redes sociais. Saber transitar no ambiente virtual de modo adequado, evitando os riscos e aproveitando as potencialidades dessas novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) é o que se procura como possibilidade de inclusão digital.

Para fazer frente a esse momento de fortalecimento de discursos de pós-verdade que relativizam os consensos da ciência e atentam contra os princípios da democracia, acreditamos ser urgente uma educação midiática que favoreça o rechaço de enunciados e posições sensacionalistas de veículos de comunicação descomprometidos com fatos e dados da realidade. Nessa perspectiva, vislumbramos no letramento digital uma prática essencial para ajudar os estudantes a identificar e combater notícias falsas.

O letramento, ou mais precisamente, os letramentos são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos socioculturais. [...] um letramento é uma forma de agir, afirmar-se, construir e sustentar uma visão de mundo partilhada por um grupo e, portanto, carrega traços identitários e significados compartilhados por esse grupo. (BUZATO, 2006, p. 6)

A partir dessa definição podemos entender o letramento digital como a capacidade de identificar diferentes linguagens de mídia, distinguir dados e opiniões, além de interpretar as informações para compreender as intenções e os propósitos do que está sendo vinculado nas diversas plataformas digitais. O letramento digital vai muito além da manipulação ou do uso competente das TICs, uma vez que está relacionado com certas formas de interações e atitudes em uma concepção de prática social.

Soares (2002) aponta que o letramento é o estado ou a condição de o sujeito exercer a leitura e a escrita de maneira ativa e participativa, isto é, como prática social posta em ação para inserir-se competentemente em uma sociedade letrada. É o resultado sobre o sujeito dos aspectos sócio-históricos da introdução da escrita em uma sociedade, que impacta os processos de integração e de interpretação dessa integração entre os sujeitos.

Em outras palavras, não basta aprender a ler e escrever como ocorre normalmente nos processos de escolarização dos estudantes na educação básica. Para tornar-se letrado, o sujeito precisa estar embebido dos códigos, símbolos, representações e sistemas de leitura e escrita, utilizando individual e socialmente esse aparato linguístico para atender às demandas necessárias e contemplando o exercício da cidadania.

O letramento digital como prática educativa dos professores pode contribuir para uma postura mais reflexiva e crítica dos estudantes que, ao navegarem na internet e nas redes sociais, acabam acessando conteúdos que confirmam sua visão prévia dos fatos. Isso acontece porque as mídias digitais têm uma lógica de funcionamento que busca aproximar o sujeito de informações de acordo com seu perfil de pesquisa, ou seja, quanto mais se busca determinado tema, mais as plataformas digitais recomendam informações no mesmo espectro de interpretação dos fatos.

Quando temos as plataformas sociais como “porteiros” da informação, recebemos apenas as informações que são escolhidas para nós pelos algoritmos, segundo um perfil construído a partir de nossos hábitos e pesquisas. Em pouco tempo, passamos a ser expostos apenas a informações alinhadas às nossas visões de mundo, e trocamos informações e conteúdo apenas com pessoas que têm opiniões semelhantes, como se estivéssemos em uma “bolha informacional”. No extremo, o fenômeno das bolhas causa a polarização da sociedade, como se os grupos opostos vivessem em realidades subjetivas completamente separadas. (OCHS, 2019, p. 13)

Esse viés de confirmação de crenças e valores que essas bolhas segregacionistas promovem vai de encontro ao fenômeno social da pós-verdade, que vivenciamos na contemporaneidade. Não estamos dispostos a ler e escutar o contraditório, aquilo que afronta nossa visão de mundo, em especial, sobre temas controversos e dolorosos de serem discutidos. Essa tendência de selecionar as informações de acordo com as conveniências subjetivas torna impossível encontrar um espaço de diálogo que fomente a construção de uma sociedade plural, inclusiva e democrática.

Assim, acreditamos que o letramento digital como prática educativa consistente só será possível se isso for debatido, pesquisado e implementado na formação inicial e continuada dos professores. Sabemos que a classe docente é bastante heterogênea, com diversas gerações convivendo na mesma escola. Por isso, o uso social das TICs é bastante distinto. Há professores com aversão às novas tecnologias educacionais, outros com certa inserção e aqueles em total identificação.

Se aceitarmos que os letramentos digitais, as práticas, tecnologias e significados que os constituem não estão separados por uma “brecha” das práticas, tecnologias e significados que nos trouxeram aqui, mas, ao contrário,

são o fruto de uma ação social coletiva que gerou apropriações, amalgamentos e sínteses entre gêneros, linguagens e tecnologias até então vistas como coisas separadas, estaremos em posição de começar a pensar uma lógica de formação do professor que não é do tipo “agora isso e não mais aquilo”, mas do tipo “transformar isso praticando aquilo”. (BUZATO, 2006, p. 11)

Para atingirmos o objetivo de formar o professor para o letramento digital, é crucial incorporar aos currículos dos cursos de licenciatura esse uso sociocultural de leitura e escrita das mídias digitais. Não é uma simples alfabetização digital que ensine o professor usar computadores e a internet, mas que saiba “avaliar a credibilidade, determinar a aplicabilidade e a relevância dos conteúdos e das ferramentas digitais” (BUZATO, 2006, p. 11).

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo governo federal em 2018, atenta-se à necessidade de educar professores e alunos para a cultura digital fortemente presente na contemporaneidade. O documento legal aponta o letramento digital como possibilidade de reconhecer e enfrentar criticamente a proliferação de notícias falsas, discursos de ódio, *marketing* travestido de informação, boatos e “bolhas”, que geram posições extremistas.

A viralização de conteúdos/publicações fomenta fenômenos como o da pós-verdade, em que as opiniões importam mais do que os fatos em si. [...] Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TICs – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. -, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BNCC, 2018, pp. 68-69)

Ao identificar a pós-verdade como fenômeno social presente nas sociedades atuais, a BNCC demonstra sua preocupação em letrar a população para o uso criterioso, ético e responsável da internet e das redes sociais. Portanto, as autoridades governamentais necessitam criar condições para que universidades e escolas possam letrar digitalmente professores e alunos, no intuito de inseri-los nessa cultura virtual enquanto prática social.

Conforme ressalta Ochs (2019), no Brasil, a baixa qualidade da educação impulsiona a pós-verdade, pois combina dois elementos bombásticos que alimentam esse fenômeno social: o elevado grau de analfabetismo funcional e uma enorme quantidade de usuários de internet e redes sociais. Com isso, o baixo letramento digital deixa uma ampla camada da sociedade brasileira exposta à desinformação.

A forte penetração de notícias falsas em dada população fragiliza o debate público em torno das questões de interesse coletivo, uma vez que informações deliberadamente distorcidas manipulam a opinião de diversos setores, o que dificulta a tomada de decisão em prol de uma sociedade mais diversa e igualitária. Com efeito, uma das consequências da invasão de notícias falsas é o acirramento em torno de posições políticas e a tentativa equivocada de evitar o conflito de ideias divergentes.

Em tempos de pós-verdade, com a intensificação e a sofisticação de informações enganosas, Ochs (2019) nos fornece um “passo a passo” (disponível no Anexo B) para verificar se determinada notícia ou conteúdo é confiável. Obviamente, não podemos tomar esses indicadores como infalíveis, mas certamente ajudam na identificação e em uma leitura mais cautelosa e prudente das plataformas digitais.

Quadro 1 – Passo a passo para uma leitura crítica das mídias digitais

Considere as fontes	Procure avaliar a credibilidade de uma fonte consultando outros <i>sites</i> .
Vá além da manchete	Todas as manchetes são um pouco provocadoras por definição. Leia a matéria completa antes de formar uma opinião.
Busque o autor	O uso de um pseudônimo ou não identificação de um autor são sinais de alerta para uma informação falsa. Por isso, pesquise para conhecer o perfil e a reputação de quem escreve.
Qual é a evidência?	Notícias geralmente apoiam as suas informações com dados e citações, que podem ser verificadas pelo leitor para uma leitura mais aprofundada.
Verifique a data	Notícias antigas trazem informação datada e de outro contexto. Leia com desconfiança.
Avalie seus preconceitos	Confronte seus próprios vieses de preconceito para se tornar um bom consumidor de mídias digitais.
Consulte especialistas	Sempre que houver incerteza a respeito de uma informação, é interessante consultar fontes conhecidas e de confiança.
Isto é uma piada?	A sátira é uma forma potente de crítica/ironia e pode gerar mal-entendidos, pois o humor é subjetivo. Fique atento!

Fonte: Adaptado de Ochs (2019).

Posto isso, apostamos no letramento digital como prática educativa que poderá viabilizar uma postura mais cética dos estudantes, despertando uma capacidade menos conformista do que é apresentado e consumido nas plataformas digitais. Tal letramento pode, assim, potencializar leituras de mundo que ultrapassem o senso comum e possibilitar uma visão mais problematizadora e autônoma da realidade.

Buzato (2006) enfatiza que não existe letramento absoluto, ou seja, há multiletramentos, e que ninguém é totalmente letrado em todos eles. Entretanto, em uma sociedade do conhecimento como a nossa, determinados tipos de letramento são mais valorizados que outros, pois dependem do contexto e das demandas em que são requeridos. Ser letrado hoje é dominar vários tipos de letramento, entre eles o digital, para um trânsito mais ativo e participativo em uma sociedade cada vez mais virtual.

Assim, o letramento digital nas escolas tem como função fazer com que o estudante relacione seus conhecimentos prévios, suas experiências culturais, com o conteúdo do que está sendo lido na internet e nas redes sociais, sendo capaz de fazer inferências plausíveis e identificar as intenções daquele que escreve. Essa avaliação crítica do conteúdo das plataformas é fundamental para utilizar as TICs como prática social.

É sabido que os avanços das TICs promoveram uma democratização do conhecimento. Se antes havia um oligopólio da produção, interpretação e circulação do noticiário consumido pela sociedade, hoje, qualquer pessoa pode ser criadora de conteúdo. Essa possibilidade de todo mundo poder ser autor e fonte de informação tem sido diretamente proporcional à perda de rigor e seriedade do que é publicado e compartilhado no ambiente virtual.

Vivemos um paradoxo: a ampliação do acesso à informação acarretou uma tempestade de desinformação que parece mais confundir que ajudar as pessoas na construção de argumentos sólidos para tomar decisões mais coerentes a partir de suas vicissitudes. Temos a impressão de que, na era pré-virtual, o que era publicado em jornais e revistas, ou mesmo, transmitido na televisão, tinha um padrão de checagem e verificação dos fatos mais criterioso e profissional.

Não queremos ser saudosistas de uma época em que poucos tinham voz, e a verdade era determinada por um grupo muito restrito de empresários da comunicação, mas não podemos deixar de constatar a baixa qualidade do que está sendo produzido nas variadas plataformas digitais. No jornalismo “analógico”, impresso, a maioria das

publicações era controlada por editores e revisores, situação distinta do que vemos na internet e nas redes sociais.

Na internet, por outro lado, veículos profissionais convivem com textos de autoria de indivíduos ou organizações com agendas próprias, e para os quais não há exigência de verificações internas quanto à precisão ou qualidade da informação. Informações tendenciosas, textos de autores pouco qualificados, sátiras e conteúdo intencionalmente enganoso, além o jornalismo pura e simplesmente ruim, nos chegam pelos mesmos canais que conteúdos jornalísticos de qualidade, sem distinção. (OCHS, 2019, p. 8)

Nesse sentido, o letramento digital nas escolas pode colaborar para que os estudantes, ao navegarem na internet, percebam as inconsistências dos dados, a incompletude do que está sendo divulgado, os interesses pessoais e de grupo implícitos, a ausência de verificação dos fatos etc. Não podemos esquecer que a responsabilidade de avaliar de forma adequada o que está sendo consumido na internet sempre recairá sobre o usuário, por isso a urgência do letramento digital.

Em síntese, o fenômeno social da pós-verdade vem distorcendo a realidade mediante a propagação deliberada de notícias falsas ou fazendo apelo às emoções e às crenças prévias dos sujeitos para inculcar valores e sentidos que não correspondem com os fatos. Há uma guerra explícita de narrativas, em especial na internet e nas redes sociais, que visa apresentar verdades alternativas aos discursos consagrados na sociedade. Será um desafio para as escolas trabalharem na perspectiva do letramento digital e tornar os estudantes menos suscetíveis à artilharia da pós-verdade.

6 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?

6.1 Pressupostos teórico-metodológicos

Nossa tese pretende articular a teoria psicanalítica com o fenômeno social da pós-verdade no contexto da educação escolar. Há um debate entre os psicanalistas a respeito da legitimidade da pesquisa em psicanálise em contextos distintos da prática clínica. Sabemos, desde Freud e Lacan, que toda produção teórica da psicanálise decorre da experiência analítica, baseada no método da associação livre e da escuta flutuante, tornando possível a interpretação do sujeito do desejo a partir da relação de transferência estabelecida do analisante para com o analista.

A indissociabilidade entre teoria e clínica é evidente em toda a obra do fundador da psicanálise, que, inclusive, teve de alterar muitas de suas formulações iniciais em função dos impasses apresentados na experiência analítica. Em linhas gerais, o tratamento psicanalítico consiste na escuta do inconsciente, que decorre dos efeitos do discurso do Outro sobre o sujeito e possibilita a produção de um saber singular, capaz de promover uma mudança de posição subjetiva frente ao próprio desejo.

O método é a escuta e interpretação do sujeito do desejo, em que o saber está no sujeito, um saber que ele não sabe que tem e que se produz na relação que será chama de transferencial. Nessa medida, o psicanalista escuta o sofrimento e descobre que não deve eliminá-lo, mas criar uma nova posição diante do seu sentido. O sintoma é realização do desejo, o lugar de verdade do sujeito, uma mensagem, um enigma a ser decifrado; nele está o cerne da subjetividade. (ROSA, 2004, p. 341)

Dessa forma, o método psicanalítico na prática clínica busca uma implicação do sujeito a partir do que é dito, permitindo que o analisante escute-se e se aproprie de seu próprio discurso. Por meio das intervenções do analista, é possível produzir efeitos de significação pelo sujeito e, conseqüentemente, engendrar sentidos que ultrapassem as narrativas hegemônicas da cultura e apontem na direção da singularidade do desejo do analisante.

É possível pensar uma pesquisa em psicanálise exterior ao *setting* analítico? Garantir o rigor e o vigor das especificidades do método de investigação psicanalítico quando extrapolamos os limites do consultório? Alguns autores podem nos ajudar a elucidar essa questão ao demarcar as diferentes possibilidades de fazer pesquisa em psicanálise, respeitando seus fundamentos resultantes da prática clínica.

Nesse sentido, Aguiar (2006), apoiado no pensamento de Mijolla-Mellor, divide a pesquisa psicanalítica na universidade em três níveis: pesquisa *em*; *com*; e *sobre* psicanálise. A pesquisa *em* psicanálise é baseada no material clínico advindo dos casos investigados pelo psicanalista; a pesquisa *com* psicanálise decorre da interação da teoria psicanalítica com outras disciplinas, já a pesquisa *sobre* psicanálise desdobra-se na predominância de fatores histórico-conceituais.

Situamos nossa tese como pesquisa *sobre* psicanálise, em razão da centralidade do uso histórico-conceitual da teoria psicanalítica na investigação de nosso objeto de estudo. Elegemos alguns conceitos das obras de Freud e Lacan, os quais acreditamos pertinentes para abordar a temática escolhida nesta pesquisa. Nossa escolha está em consonância com a apuração de Aguiar (2006) de que a pesquisa *sobre* psicanálise é a mais amplamente utilizada nas universidades brasileiras.

Ao inscrever nossa pesquisa no campo da psicanálise, queremos destacar que a produção de conhecimento, de novos sentidos e valores decorre do encontro enigmático do pesquisador com seu objeto de estudo e das indagações teóricas provenientes de suas vicissitudes enquanto sujeito-pesquisador. Logo, é no interior de nossa própria trama subjetiva que disparam as inquietações e os questionamentos que guiarão nossas escolhas e percursos de investigação.

Nessa linha de pensamento de problematizar a pesquisa psicanalítica fora do campo da prática clínica, Rosa (2004) propõe uma psicanálise extramuro ou em extensão como um dispositivo de pesquisa que articule de modo profícuo a teoria psicanalítica com os fenômenos socioculturais, tal qual buscamos apresentar nesta tese com a questão da pós-verdade.

A psicanálise extramuro ou em extensão diz respeito a uma abordagem – por via da ética e das concepções da psicanálise – de problemáticas que envolvem uma prática psicanalítica que aborda o sujeito enredado nos fenômenos sociais e políticos, e não estritamente ligado à situação do tratamento psicanalítico. (ROSA, 2004, p. 331)

Esse tipo de pesquisa “sobre” psicanálise ou “extramuro” indica que a teoria psicanalítica, há muitas décadas, tem superado sua função inicial de acolhimento individual do sofrimento do sujeito em análise para também tornar-se um dispositivo de leitura crítica das transformações políticas e socioculturais que emergem nos diferentes contextos e épocas.

Contudo, Rosa (2004) nos alerta para o perigo da psicologização dos fenômenos sociais que a “aplicação” pouco criteriosa da psicanálise pode suscitar. Segundo a autora,

uma das consequências indevidas refere-se às generalizações, nas quais se projetam uma identidade inapropriada entre o individual e o coletivo. A psicanálise, em contraposição, busca sustentar a radicalidade da singularidade e evitar certezas universais.

Uma das premissas da psicanálise tem sido questionar a preponderância dos discursos hegemônicos que circulam na sociedade e que, de alguma forma, silencia o sujeito. Portanto, tememos incorrer em abrangências impróprias de conceitos que podem indicar equívocos epistemológicos nesse tipo de pesquisa exterior à experiência analítica concernente ao divã.

A ciência, em sua vertente mais positivista, tem como característica esquadrihar o objeto de estudo a fim de controlar e prever seus efeitos, fazendo inferências generalizadoras e padronizadas. Por outro lado, a psicanálise, por trabalhar com a imprevisibilidade do inconsciente, não consegue sistematizar o saber de forma tão estável e precisa.

Assim, a pesquisa psicanalítica, seja na clínica, seja em outros espaços de investigação, trará a marca do inconsciente que atravessa todo sujeito, imprimindo um estilo próprio a cada pesquisador e singularizando o modo como uma pesquisa será realizada. É esse estilo único de articulação da teoria psicanalítica com o fenômeno a ser estudado que revelará a potência e a autenticidade das pesquisas nesse campo de atuação.

Conforme Iribarry (2003), a pesquisa psicanalítica segue uma proposta metodológica particular que não se assemelha às consagradas abordagens quantitativas e qualitativas de construção de uma pesquisa.

A pesquisa psicanalítica marca sua diferença em relação às demais abordagens pelo menos em dois pontos fundamentais: primeiro, porque ela não inclui em seus objetivos a necessidade de uma inferência generalizadora, seja para a amostra ou para a população, pois seus resultados modificam a maneira como os pesquisadores da comunidade psicanalítica irão demarcar sua posição em relação aos novos sentidos produzidos pelo texto que torna a pesquisa pública; segundo, porque suas estratégias de análise de resultados não trabalham com o signo, mas sim com o significante [...]. (IRIBARRY, 2003, pp. 117-118)

Essa inferência generalizadora pode comprometer a legitimidade da interpretação na pesquisa psicanalítica e, de acordo com Rosa (2004, p. 332), vem sendo chamada por alguns psicanalistas de “selvagem”. Para a autora, esse tipo de pesquisa realizada fora do enquadre cênico da clínica vai exigir “uma afinação, refinação dos conceitos psicanalíticos e de uma busca de dispositivos de análise de que seja possível lançar mão na articulação entre sujeito e sociedade”.

Já Iribarry (2003) explica o valor do significante na pesquisa psicanalítica: enquanto o signo exprime as significações ligadas ao conhecimento do mundo, o significante não garante a significação da realidade para um sujeito, uma vez que a associação do significante não será única com o significado, mas múltipla e até caótica, ancorado no inconsciente, que não segue a lógica da experiência vivida ou consciente.

Dessa forma, o pesquisador no campo da pesquisa psicanalítica extramuro deve ser prudente na interpretação da análise dos dados, ressaltando a limitação de seu método de investigação, que diferentemente da prática clínica, não trabalhará com material proveniente genuinamente da associação livre e nem engendrará efeitos psíquicos aos participantes da pesquisa.

Vale ressaltar que, se há limitações no método de pesquisa psicanalítica em extensão se comparado à experiência analítica, caberá ao pesquisador encontrar a potência desse método, que não pode se restringir à mera confirmação da teoria, mas que ultrapasse os enunciados do discurso e possa desvelar o não dito das palavras.

Como indica Iribarry (2003), as técnicas que apresentaremos de nosso método de pesquisa psicanalítico não trará inovações quanto aos critérios de escolha de participantes, nem nos mecanismos ou materiais empregados na coleta de dados. A vitalidade de nossa técnica de investigação reside nos procedimentos de análise dos dados.

Conforme mostraremos mais adiante neste capítulo, o levantamento de dados para alcançarmos os objetivos de nosso trabalho decorrerá da transcrição de entrevistas gravadas em vídeo e áudio de professores do ensino médio. Entretanto, não se refere a uma leitura direta e simples dessas falas transcritas, mas sim de duas técnicas desenvolvidas na década de 1990 por Coan e Fédida, que foram agrupadas e reinterpretadas por Iribarry (2003). Trata-se da leitura dirigida pela escuta e da transferência instrumentalizada dos dados pelo pesquisador.

O trabalho de leitura dirigida pela escuta psicanalítica é o que caracteriza o laboratório do texto psicanalítico, quando o pesquisador irá construir o ensaio metapsicológico. Há um trabalho de leitura dirigido pela escuta, em que o pesquisador procura identificar, de modo semelhante à clínica, as falhas e tropeços de um discurso realizado, neste caso, através da escrita. Além disso, o pesquisador psicanalítico é movido por suas impressões transferenciais sobre o texto examinado e fica atento ao desfile de significantes que o compõe [...]. (IRIBARRY, 2003, p. 127)

Em outras palavras, a técnica da leitura dirigida pela escuta se aproxima do método clínico da escuta analítica, uma vez que o psicanalista escuta o analisante não como efeito puro da atividade sensorial de ouvir, mas de transformar esse material sonoro

em uma escrita do sujeito que enuncia um discurso que deve ser lido como um texto, uma escritura. Logo, é lendo na escuta que o pesquisador deverá ficar atento ao desfile de significantes que poderá desvelar o dito e não dito do discurso-texto dos participantes da pesquisa.

Na transferência instrumentalizada, o pesquisador se dirige aos dados da pesquisa a partir de suas expectativas em relação ao tema, buscando relacionar a fala transcrita dos participantes com a literatura psicanalítica. Poderíamos ser questionados se as impressões transferenciais do pesquisador comprometeriam a análise dos dados da pesquisa. Iribarry (2003, p. 129) é categórico ao afirmar que “o pesquisador psicanalítico está tomando parte em uma experiência de aprendizagem, da qual é impossível subtrair as interferências de seu espírito diante dos dados que recolhe”.

Portanto, é diferente do método científico de vertente positivista, que busca separar de modo mais radical o pesquisador do objeto a ser estudado. Para a psicanálise extramuro ou em extensão, o pesquisador é movido por sua subjetividade na coleta, manejo e análise dos dados, visto que Freud “sempre esteve movido por suas inclinações pessoais diante dos dados de sua pesquisa, e foi graças à sua interferência subjetiva que a psicanálise nasceu como uma teoria, um método e uma técnica de tratamento” (IRIBARRY, 2003, p. 127).

A pesquisa psicanalítica extramuro revela a fecundidade da articulação da psicanálise com os fenômenos socioculturais e políticos. Nesse sentido, vale destacar que a pesquisa *sobre* psicanálise ou extramuro é a mais praticada nas universidades, em especial em programas de pós-graduação. É importante diferenciarmos nosso percurso enquanto pesquisadores psicanalíticos da formação do psicanalista. Apesar de a pesquisa fazer parte de ambos os ofícios, a apropriação do método psicanalítico tem propósitos distintos e carrega suas especificidades.

Existe uma diferença entre a transmissão da psicanálise para fins de formação do analista e o ensino de teoria psicanalítica com finalidade acadêmica. O primeiro exige análise individual, supervisão e estudo contínuo que sustentará a posição subjetiva necessária do psicanalista na clínica. Em nosso caso, estamos utilizando a teoria psicanalítica para investigar um fenômeno social contemporâneo, a pós-verdade, e suas possíveis repercussões no contexto da educação escolar.

Assim, Ravasio (2016) salienta que a pós-graduação não é igual e não pode substituir a formação em psicanálise, já que a pesquisa psicanalítica extramuro busca evidenciar o significado das produções simbólicas e imaginárias dos sujeitos da pesquisa

sem promover remanejamento psíquico. Por outro lado, a formação do analista tem como premissa engendrar uma nova posição subjetiva frente ao enigma do inconsciente.

Dito isto, reafirmamos nosso lugar de pesquisador psicanalítico e do uso das técnicas de leitura dirigida pela escuta e da transferência instrumentalizada como dispositivos de investigação, que norteará a análise dos dados provenientes das entrevistas com professores do curso técnico em eletromecânica integrado ao ensino médio, do *campus* Taguatinga, do Instituto Federal de Brasília.

De posse dos dados coletados, nosso trabalho como pesquisador será de escansão dos significantes presentes na fala transcrita em texto, na qual “não há manipulação dos signos, fica-se restrito ao domínio do significante e da abertura de sentidos que lhe é característico” (IRIBARRY, 2003, p. 129). Em relação à transferência instrumentalizada, o pesquisador “situa os significantes de suas expectativas em relação ao tema. [...] São os significantes introduzidos pela experiência do pesquisador com o texto que irão oferecer novas significações, novos sentidos [...]” (Ibidem).

No capítulo 5, apresentamos os conceitos de transferência e escuta na perspectiva psicanalítica para sustentar e explicar o uso das técnicas de leitura dirigida pela escuta e transferência instrumentalizada, que usaremos na construção e na análise dos dados advindos das entrevistas com os professores participantes de nossa pesquisa de campo.

6.2 Procedimentos e construção dos dados da pesquisa

Com o objetivo geral de investigar as implicações do discurso da pós-verdade nas instituições escolares a partir da percepção de professores do ensino médio, realizamos uma pesquisa de campo de natureza qualitativa. Marconi e Lakatos (2007) afirmam que esse tipo de pesquisa tem por finalidade obter informações e/ou conhecimentos que procuram responder a determinada problemática, a partir de algumas hipóteses, buscando descobrir novas relações acerca de fenômenos atuais ou historicamente presentes na sociedade.

Temos como objetivos específicos:

1. Identificar a relação da prática educativa dos professores com as pretensões do discurso da ciência em estabelecer a verdade;
2. Averiguar a confiabilidade da ciência pelos estudantes do ensino médio de acordo com os professores;

3. Pensar o ensino de ciências como cultura, e o letramento digital como possibilidade de enfrentamento da pós-verdade;

4. Compreender como o dispositivo da escuta dos estudantes pode contribuir para uma visão crítica do cientificismo em sala de aula;

5. Analisar os impactos do fenômeno social da pós-verdade na prática educativa dos professores.

Conforme previsto pela Resolução CNS nº 466/12, que estabelece as diretrizes e as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, foi apresentado aos participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com o modelo do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade da Ceilândia da Universidade de Brasília (CEP/FCE). Após a confirmação dos participantes, foi solicitada a assinatura do TCLE e o agendamento do encontro virtual em data e horário compatível com a disponibilidade do pesquisador e dos participantes.

Entrevistamos seis professores que atuam no curso técnico em eletromecânica integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, *campus* Taguatinga. Para escolher nossa amostra de participantes da pesquisa, utilizamos os seguintes critérios: ter formação em licenciatura; atuar no ensino médio há pelo menos cinco anos; ministrar disciplina na área propedêutica do curso (humanas, exatas ou biológicas). Foram excluídos de nossa pesquisa os professores sem formação em licenciatura (são professores com formação em engenharia, ciências da computação etc.); os que atuam há menos de cinco anos na instituição ou são substitutos; e os que ministram disciplinas na área técnica do curso de formação em eletromecânica.

Quadro 2 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Nomes fictícios	Titulação	Disciplina ministrada	Tempo de carreira na instituição
Professora Helga	Doutorado	Matemática	7 anos e 10 meses
Professor Fábio	Mestrado	Física	9 anos e 7 meses
Professor Patrick	Mestrado	História	10 anos e 3 meses
Professora Esther	Doutorado	Biologia	6 anos e 2 meses
Professor Arthur	Mestrado	Sociologia	8 anos e 9 meses
Professor Heitor	Mestrado	Inglês	6 anos e 4 meses

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Justificamos nosso critério de exigência de graduação em curso de licenciatura como algo relevante, pois uma formação reflexiva sobre a educação dos cursos de licenciatura é significativa na construção da identidade do professor e os habilita a atuar nas disciplinas propedêuticas do ensino médio. Os cinco anos de atuação mínima no ensino médio são um tempo satisfatório para revelar algum tipo de transformação no discurso dos estudantes que possa ser captado pela escuta dos professores no que diz respeito ao fenômeno social da pós-verdade.

O instrumento para levantamento dos dados foi uma entrevista semiestruturada, seguindo um roteiro de 20 perguntas elaboradas pelo pesquisador (disponível no Apêndice A). As entrevistas duraram, em média, uma hora e foram gravadas em vídeo e áudio pela plataforma *Google Meet*. Em seguida, as falas dos professores foram transcritas em forma de texto para análise conforme as técnicas de leitura dirigida pela escuta e da transferência instrumentalizada proposta por Iribarry (2003).

Para Moré (2015), a entrevista semiestruturada é um dispositivo que confere protagonismo aos participantes e privilegia a relação intersubjetiva entre pesquisador e sujeito pesquisado. Nesse tipo de entrevista, os participantes poderão expressar livremente suas opiniões e vivências sobre a problemática norteadora da pesquisa. Além disso, a entrevista semiestruturada permite a análise dos dados em conjunto, a busca por significantes que se repetem e a regularidade dos significados atribuídos aos significantes.

Respeitando o que preconizam as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, a pesquisa obedeceu aos fundamentos éticos da autonomia, equidade, não maleficência, beneficência e justiça. Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/FCE/UnB) pelo Parecer nº 5.563.784, emitido pela Plataforma Brasil (disponível no Anexo C), foram realizadas as entrevistas com os professores do IFB nos meses de setembro de 2022 e março de 2023.

6.3 Resultados e discussão

Conforme apresentamos ao logo deste capítulo, a produção e a análise dos dados serão efetuadas a partir da leitura dirigida pela escuta e transferência instrumentalizada proposta por Iribarry (2003), circunscritas aos conceitos da teoria psicanalítica. Com o objetivo de averiguar os possíveis efeitos do fenômeno social da pós-verdade nas

instituições de educação básica, realizamos uma pesquisa com professores do ensino médio do Instituto Federal de Brasília no *campus* Taguatinga.

Optamos por transcrever as entrevistas para garantir a autenticidade das falas dos participantes da pesquisa, que serão utilizadas para exemplificar a percepção dos professores quanto aos objetivos geral e específicos de nosso trabalho. Para isso, contamos com a participação de seis professores que nomeamos ficticiamente de Helga, Fábio, Patrick, Esther, Arthur e Heitor, conforme mencionado no Quadro 2.

Assim, para alcançar os objetivos específicos de nossa pesquisa e, por extensão, tentar responder o objetivo geral que tem norteado a investigação desta tese, dividimos os resultados em cinco categorias ou subseções, a fim de possibilitar maior discussão sobre os dados: O discurso da ciência e a prática educativa dos professores; Confiabilidade da ciência em sala de aula; Democracia e imprensa tradicional em crise – ascensão da desinformação nas redes sociais; Adolescência contemporânea e a escuta dos estudantes como dispositivo para a construção do pensamento crítico sobre as ciências; Impactos do discurso da pós-verdade na escola: reinventando a prática docente.

6.3.1 O discurso da ciência e a prática educativa dos professores

Na modernidade, a busca pela verdade baseada na racionalidade, imparcialidade e objetividade tornou-se o ideal a ser perseguido pelos cientistas que conquistaram cada vez mais reconhecimento e prestígio social. O método científico das ciências da natureza tornou-se a fonte confiável de produção de “conhecimento verdadeiro”. A partir da observação, da experimentação e da matematização dos fenômenos a serem investigados, seria possível alcançar explicações mais plausíveis sobre a realidade do mundo.

Como vimos, Silva (2010) assinala que a ciência moderna foi ampliando sua capacidade de convencimento frente à sociedade a partir de um elevado poder de demonstração empírica e argumentação conceitual com pretensões gradativamente mais universalizantes em afirmar a “verdade”. A autoridade do discurso da ciência aparece na fala dos professores que entrevistamos.

Eu acho que é muito relevante [...] na verdade, toda formação, seja ela científica, acadêmica [...] eu acho que ela contribui, porque se você tem uma formação científica muito boa, tem o domínio do seu conteúdo, da sua área [...]. (professora Helga)

[...] o professor precisa passar para o estudante como é a construção desse método científico e que nós estamos sempre na busca desse conhecimento da verdade. (professora Esther)

[...] existe uma coisa chamada conhecimento científico que ele tem regras próprias, tem protocolos, tem metodologias que não é qualquer um [...] que pode entrar em sala de aula, então o conhecimento científico é sempre importante, senão a gente cai. (professor Heitor)

O significante “cai” pode ser interpretado como a dificuldade do professor de sustentar sua posição fora do discurso da ciência. É o conhecimento científico que garante o reconhecimento do professor enquanto figura de autoridade, de alguém que detém um saber demandado pelo estudante. Conforme mostramos anteriormente, o discurso da ciência se aproxima na noção lacaniana de discurso universitário que valoriza a construção do conhecimento engendrado pela racionalidade técnica, podendo ser amplamente utilizado, aplicado e que traga algum tipo de garantia ao sujeito.

Ao colocar a cadeia de significantes no lugar de agente, em posição dominante, o discurso universitário faz crer na possibilidade de totalização do conhecimento, instaurando no sujeito o desejo de querer saber sempre mais, sugerindo a possibilidade de que a verdade pode ser recoberta pelo simbólico (QUINET, 2009). A ciência está preocupada em controlar, mensurar e hierarquizar o conhecimento para poder atender a determinadas demandas do professor.

Como já sublinhamos, a ciência, ao excluir o sujeito do seu discurso, procura silenciar os efeitos do inconsciente que faz resistência à formalização e impessoalidade do conhecimento científico, insistindo na reprodução de enunciados consagrados pelo Outro, desconsiderando as incertezas, contradições e ambiguidades presentes em todo sujeito. O discurso da ciência acredita que toda experiência humana é passível de simbolização, inscrevendo o sujeito em uma relação de alienação aos grandes discursos hegemônicos de nossa cultura.

Na percepção dos professores, é importante uma formação epistemológica sólida para atuarem em sala de aula.

o conhecimento científico me deu foi mais essa coisa de criticidade, ser um pouco mais crítica quando eu abordo alguma coisa [...] ainda mais licenciatura em matemática, área de exatas, então as pessoas me consideram uma pessoa muito, às vezes direta e questionadora. [...] tenho um raciocínio lógico coerente. (professora Helga)

eu sou muito uma perspectiva marxista-gramsciano de que eu devo elevar o saber, do senso comum, a um saber mais sofisticado, um saber mais elaborado, um saber mais reconhecido universalmente, então ter uma boa epistemologia, ter claramente um método, uma metodologia, um caminho para fazer, trabalhar as suas aulas, deixar claro a sua perspectiva epistemológica para os alunos, falar quais são os atores que fundamentam a minha explicação e a minha percepção da realidade, é fundamental, porque você tendo essa clareza epistemológica isso vai te ajudar do ponto de vista político, das suas ações, das sua prática enquanto docente. (professor Arthur)

O discurso da ciência sustenta muitas das práticas pedagógicas que concebem o sujeito unicamente no campo da consciência, centrada no eu, privilegiando a noção de indivíduo como sinônimo de “racional” e “lógico”. Pereira (2013) entende que, para a psicanálise, toda a racionalidade técnica e metodológica não será capaz de evitar o insucesso no ato de educar, que é constitutivamente um empreendimento marcado pelas incertezas, pulsões, ambivalências e descontinuidades.

É histórica a busca por uma cientificidade na pedagogia que almeja tamponar o mal-estar na educação a partir da criação recorrente de novas didáticas ou técnicas de ensino como aponta a professora Esther ao dizer que

a ciência ela sempre está trazendo novidades, alterações, e a gente sempre precisa estar trazendo também essas atualizações para os estudantes, é uma busca incessante de sempre estar atualizada, muita leitura, ter um domínio de todo um conhecimento para que você consiga passar, a gente chega à conclusão que cada ano a gente precisa estudar mais e mais, e trabalhar a ciência de forma contextualizada envolve você entender muito da atualidade, então não é só listar os conteúdos, mas contextualizar, e para contextualizar isso envolve entender o cotidiano, entender o que está acontecendo cientificamente naquele momento para que você dê todo esse suporte para que o estudante além de receber o conteúdo entenda o seu cotidiano.

A educação, ancorada no discurso da ciência positivista, gera forte expectativa nos professores sobre o domínio da aprendizagem dos estudantes, bem como o controle disciplinar deles em sala de aula. A dificuldade de concretização desses objetivos produz frustração e impotência em muitos professores. Contudo, encontramos em nossa pesquisa professores que não estão reféns desses conhecimentos hegemônicos oferecidos por especialistas da educação.

eu considero que mais me educou para ser professor foi o conhecimento filosófico e não científico [...] Eu acho que a ciência ela me deu, a formação científica me deu, assim, uma noção de que existem certas coisas fixas que eu não posso escapar, sabe, [...] a gente ganha de presente esse modo de lidar com o conhecimento, que é um modo paradigmático, de você ter manuais, assim, manuais que o mundo inteiro usa, todo mundo usa, você tem que dominar, isso num primeiro momento cria uma ilusão que pode ajudar, que às vezes ajuda a dar noção de grupo, né, existe alguma coisa verdadeira, assim, existe uma coisa que você vai se apropriar dela e ensinar, sabe? Depois a filosofia desconstruiu tudo isso. (professor Fábio)

Nesse sentido, avaliamos que, por mais que os professores disponham de recursos tecnológicos e didáticos, saberes científicos creditados em livros especializados, cada professor terá seu estilo e encontro singular com o Outro barrado, com o estudante atravessado pelo inconsciente, que não se submeterá facilmente ao ideário da pedagogia.

O professor Patrick aponta para os limites da prática docente e da transmissão do conhecimento científico em sala de aula:

[...] qual é a autoridade do que ele [professor] ensina, o que ele ensina significa o que em termos de verdade científica, em termos de epistemologia? Quais os limites disso? Qual o alcance? O que seu conteúdo consegue entender do mundo? [...] para mim é apenas uma burocracia, conteudística, seguindo um roteiro cuja principal consequência é [...] você foi credenciado, passou, não foi credenciado, não passou.

O alcance do que o professor ensina ou de como ele afeta subjetivamente seus estudantes tem menos a ver com a didática empreendida e mais com o engajamento do desejo naquilo que se faz. Dunker (2020) alerta que muitos professores estão mais preocupados em seguir modismos metodológicos que sempre aparecem na pedagogia do que na mobilização do desejo que responde por sua escolha profissional.

Todas essas práticas e técnicas de ensino-aprendizagem vêm no lastro do discurso da ciência e geram muita identificação por parte dos professores, que demandam por conhecimentos que garantam o êxito de seu ofício. O professor Fábio é reticente às pretensões da ciência:

[...] cria, também, a noção de uma verdade que todos os humanos compartilham, e de um mundo que tem uma só verdade, então acho que isso também é uma das nossas grandes ilusões, a noção de verdade universal, verdade para todos.

A verdade proposta pela ciência tem bastante credibilidade entre nossos professores entrevistados, como afirma o professor Fábio: “a verdade [...] gera noção de pertencimento [...] fundamenta o que fazemos no mundo, que nos alimenta, que dá sentido à nossa existência”. Entretanto, compreendem que a verdade é sócio-historicamente construída e reflete a cultura de uma época, uma vez que “cada sociedade irá criar um tipo de verdade [...], a verdade é muito mais contingencial, ela está ligada as temporalidades e as experiências humanas [...]” (professor Patrick).

Nessa categoria de análise dos dados, procuramos desvelar como a verdade é concebida pelos participantes da pesquisa, levando em consideração suas práticas em sala de aula. Em seguida, veremos qual o nível de confiabilidade ou descrédito da ciência entre os estudantes do ensino médio do *campus* Taguatinga do IFB na perspectiva dos professores entrevistados.

6.3.2 *Confiabilidade da ciência em sala de aula*

A ciência tem sido, nos últimos séculos, uma das atividades humanas mais aclamadas e influentes na cultura ocidental. Os avanços nas mais diversas áreas do conhecimento são inegáveis, e as conquistas alcançadas têm beneficiado à sociedade em alguns aspectos, em particular as camadas mais abastadas economicamente, na saúde, moradia, transporte, alimentação, expectativa de vida etc.

A escola tem sido lugar privilegiado de produção e transmissão do conhecimento científico necessário para formar sujeitos preparados para o mercado de trabalho e capazes de exercer a cidadania. Contudo, o discurso dominante da ciência tem sido alvo de críticas quanto aos seus métodos de investigação, a natureza de seu objeto de estudo, as possibilidades de afirmar determinadas verdades universais e os efeitos éticos, sociais e subjetivos de suas descobertas.

Questionamos os professores entrevistados sobre o nível de confiabilidade que a ciência apresenta entre seus estudantes nos últimos anos, levando em consideração o ensino de suas disciplinas. Há uma convergência entre alguns professores quanto ao reconhecimento e ao prestígio da ciência em sala de aula:

[...] os meninos respeitam o saber [...] eu tenho bastante cuidado no que vou falar, porque eu sou realmente uma pessoa que eles ouvem [...] ele vão ler o que eu pedir. (professor Fábio)

Nunca percebi nenhum momento de negacionismo científico [...] não sinto recusa da ciência, mas me parece que eles são pragmáticos e utilitários nesse aspecto [...]. (professor Patrick)

Não percebo! Eu sempre, desde o início quando eu apresento para os estudantes, eu sempre falo dessa importância da ciência [...]. (professora Esther).

A autoridade da ciência no contexto escolar parece conjugada com o lugar social ocupado pelo professor na relação transferencial com seus estudantes. Apesar do descrédito que a classe de professores vem sofrendo nas últimas décadas, sua influência como fonte confiável de conhecimento ainda está resguardada. O professor Fábio, seguro de sua posição de sujeito suposto saber é categórico em dizer: “eles vão fazer o que eu mandar”.

Assim, a ciência está revestida pelo poder de persuasão dos professores que valorizam de forma muito explícita aquilo que ensinam. Esse engajamento do desejo dos professores enlaça os estudantes a assumir uma posição de crença de que a ciência é o que a humanidade inventou de mais confiável para anunciar a verdade. Silva (2010)

adverte para a dimensão colonizadora do discurso da ciência, que pode converter sua verdade como única possível.

No entanto, outros professores entrevistados relataram resistência de alguns alunos ao pensamento científico, em especial quando confrontados com sua religiosidade:

[...] mas eu acho que a confiabilidade na ciência pelos alunos do ensino básico eu achava que existia e tomei um choque vendo que não, que dependendo de quem eles ouvirem eles vão acreditar mais do que na ciência, assim, principalmente na família, acho, alguns, assim, eu percebo que tinha um viés religioso para algumas coisas que tendiam a não acreditar tanto. (professora Helga)

o que eu percebo é um constrangimento, uma certa raiva, e uma certa frustração quando, por exemplo, eu tenho que discutir teorias como Evolucionismo e Criacionismo, por exemplo, quando eu tenho que dizer que o livro do Gênesis do ponto de vista da teoria literária, do ponto de vista da sociologia, da antropologia, da história, o Livro do Gênesis é um conjunto de mitologias narradas, não orais, narradas, aí eu sinto realmente que muitos, muitos se sentem ofendidos, se sentem desafiados, se sentem, e nesse caso a ciência perde. (professor Patrick)

Em suas pesquisas, Kakutani (2018) identifica um movimento crescente de determinados grupos sociais em criar controvérsias sobre os currículos das escolas. Apoiados no discurso contemporâneo de respeito à diversidade e à pluralidade de conhecimento produzido por uma sociedade, esses grupos de inspiração teológica, que tiveram início nos Estados Unidos, mas já se espalharam pelo mundo, reivindicam o ensino do “design inteligente” nas escolas.

Kakutani (2018) aponta que essa teoria pseudocientífica foi a forma encontrada por grupos cristãos radicais de reintroduzir nos currículos das escolas conceitos religiosos que perderam espaço nas últimas décadas. Em muitas escolas brasileiras, por exemplo, o ensino confessional tem sido facultativo, ou mesmo, retirado das instituições de educação básica.

Isso demonstra uma relativização do conhecimento científico, tornando-o equivalente a qualquer outra forma de produção de saber, dispensando métodos de investigação historicamente referenciados e eximindo de consensos entre a comunidade acadêmica. No entendimento de um professor entrevistado, a desconfiança na ciência se estendeu para as instituições de ensino superior, que passaram a ser vistas por alguns estudantes como doutrinas e partidárias.

[...] havia um discurso de negação da universidade, de não saber se iriam estudar na UnB, porque essa universidade formaria maconheiros, pessoas com ideologia de esquerda que não produzem nada [...]. Eu não vou estudar este

autor porque é ideologia [...]. Existe sim um aumento da desconfiança com relação à ciência [...]. (professor Arthur)

D'ancona (2018) acredita que, em tempos de pós-verdade, há um declínio do conhecimento científico como valor social avançando no imaginário da sociedade, uma perda de compromisso das instituições de pesquisas e acadêmicas em responder às demandas da população. Assim, ao se confiar menos nos cientistas e mais em teorias conspiratórias, está aberto o terreno para o negacionismo científico.

A aceitação social de teorias conspiratórias que buscam justificar determinadas posições políticas, levando em consideração explicações especulativas que não refletem a realidade objetiva, pode colocar em risco a construção de uma sociedade referenciada pelos consensos compartilhados coletivamente. As consequências dessa volatilidade da verdade são imprevisíveis e podem ser danosas à vida dos estudantes que deixariam de cursar uma graduação em universidades públicas devido aos estigmas vinculados por essas narrativas.

Entre essas teorias conspiratórias no campo da educação, que contribuem para o pensamento antiuniversidade pública, está o projeto “Escola sem Partido”, que objetiva culpabilizar os professores por um suposto fracasso na aprendizagem dos estudantes devido à presença de determinados teóricos de esquerda como referência para a prática educativa dos professores.

De acordo com Guilherme e Picoli (2018), esse movimento neoliberal de direita acusa a escola pública brasileira de proselitismo ideológico, de abordagem sociopolítica dos currículos em uma única perspectiva e autoritária, colocando a integridade moral dos estudantes em risco e, portanto, instiga os pais a vigiarem o trabalho dos professores em sala de aula.

Com *slogans* do tipo “basta de doutrinação comunista” ou “chega de Paulo Freire nas escolas” o movimento “Escola sem Partido” visa criminalizar o trabalho docente, difundir desinformação sobre o funcionamento das instituições de educação básica, gerando desconfiança e tensão entre professores, estudantes e pais. Com esse discurso sensacionalista e populista, os defensores desse movimento pretendem convencer a sociedade a agir contra a escola e forçar uma autocensura pelos professores.

O professor Arthur presume que o momento político atual é o responsável por essas atitudes contra a universidade pública e de ceticismo ao conhecimento científico por parte de alguns estudantes, uma vez que “a gente sabe que em boa medida isso é hipervalorizado pelo discurso da pessoa que ocupa o poder, a presidência [...] e os seus

grupos de apoio [...]”. Observamos, na fala dos nossos professores entrevistados, que a ciência ainda ocupa um lugar de apreço por parte dos estudantes, mas está desacreditada por alguns grupos sociais mais conservadores.

6.3.3 Democracia e imprensa tradicional em crise: ascensão da desinformação nas redes sociais

Durante muitas décadas, a grande mídia monopolizou o acesso à informação e a construção de narrativas em favor de seus interesses. O debate público refletia muito do que era vinculado pelos oligopólios da comunicação no país, e a verdade estava estruturada pelos consensos estabelecidos por essas empresas com imenso poder financeiro e político. Os professores entrevistados reconhecem a influência enorme que a imprensa tradicional teve na sociedade e no direcionamento da opinião das pessoas sobre as mais diversas questões:

[...] deu na TV é verdade, a gente acreditava e não questionava. (professora Helga)

[...] a gente costumava chamar a mídia de quarto poder [...] Então ela joga com o poder, com seus interesses [...] a mídia não é mais neutra. A mídia atinge uma grande massa de uma vez, esse é o problema, e se uma mídia, um veículo de comunicação, uma emissora especificamente ela defende um lado e boa parte da população sintoniza naquele canal vai formar a opinião daquela população. (professor Heitor)

[...] a impressão que eu tenho é de que continuam exercendo presença, os domingos e os sábados são preenchidos ainda por essa força televisiva [...]. (professor Patrick).

Apesar de admitirem a participação da grande mídia na vida dos estudantes, os professores percebem um declínio evidente da imprensa *mainstream* em convencê-los efetivamente na atualidade:

Com certeza, não há dúvida, não há dúvida que os meios de comunicação de massa hegemônicos, os tradicionais eles perderam muito força [...]é um campo de disputa, e a mídia padrão ela está em crise, está tendo concorrência. (professor Arthur)

[...] acho que eles atuam, acho que eles ajudam a compor, mas eu acho que eles não têm mais hegemonia para formar opinião, eu acho que não. (professor Patrick)

Cruz (2019) aponta que a perda de confiança na imprensa tem provocado um desmantelamento do rigor ético-profissional do fazer jornalístico, em especial, naquele praticado na internet e nas redes sociais. Abriu-se brecha para manchetes sensacionalistas que dominam nossa atenção e manipulam deliberadamente o debate público:

o que eu vejo também é que a mídia *mainstream*, crítica, progressista, ela não tem a mesma velocidade no processo de avanço dessas ideias [combater a desinformação] como a mídia alternativa mais reacionária, mais tradicional, e tenta girar a roda da história para trás, esse grupo, ele cresce com muito mais velocidade nas mídias alternativas. (professor Arthur)

Neste sentido, Pinheiro (2019) destaca que inicialmente se acreditava que a democratização da informação pela internet levaria as pessoas a terem uma posição moderada, pois os radicalismos seriam contrapostos com fatos e dados disponíveis a uma maioria. Entretanto, o que se observa são extremismos nas redes sociais.

Se a popularização da internet expandiu as possibilidades de fontes de informação e conhecimento na sociedade, ela também trouxe desconfiança exarcebada, relativização radical da verdade e polarização de visões de mudo discordantes. Isso tem produzido um terreno fértil para disseminação de notícias falsas, desinformação e discurso de ódio.

a gente combater essa guerra de informação de alguma forma, com alguma TV pública muito forte, sabe, pegar, assim, qualquer fundo público aí em algum momento e criar uma TV realmente de ilustração. [...] é preciso entender o que é elite, o que é classe média, o que é classe popular, o que é economia, o que é desenvolvimento, o que é nação, o que é democracia, o que é razão, isso exige um ambiente saudável para você... quer dizer, isso se constrói, o resultado de tudo isso pode ser uma coisa positiva, mas no momento ainda não vejo as coisas com um mínimo de racionalidade para a gente ter algum tipo de educação. (professor Fábio)

Nosso entrevistado aposta na razão, no conhecimento, como possibilidade de os estudantes ficarem menos vulneráveis a essa avalanche de *fake news* presentes nas redes sociais. Todavia, aprendemos com a psicanálise que o eu, a consciência, não é dominante no psiquismo e que nossa condição de sujeito do inconsciente, atravessado pelas pulsões, pela sexualidade, mostra que estamos reféns de nossas paixões, crenças e valores com raízes profundas em nossa subjetividade.

É justamente por não sermos esse sujeito puramente racional, plenamente consciente, que articula o significante de forma deliberada, que o fenômeno social da pós-verdade funciona, pois somos marcados pela descontinuidade e furos no saber. Estamos todos suscetíveis a acreditar em discursos que correspondem aos princípios que norteiam nossa constituição subjetiva.

Em outras palavras, a adesão do sujeito a discursos falaciosos, teorias conspiratórias ou pseudociências, deve-se ao fato de que tendemos a aceitar verdades que harmonizam com nossas ideologias subjetivas e não com aquelas que geram conflitos intrapsíquicos.

as pessoas respeitassem, hoje é difícil ter respeito nos debates, difícil que as pessoas consigam fazer isso. (professor Fábio)

A radicalização do discurso, estimulada pelas redes sociais, contribuiu para o aumento da tensão social e reforça o antagonismo entre quem pensa de modo diferente:

[...] tive experiência no ano passado, por exemplo, em lidar com alguns estudantes pró-fascistas [...] discursos do tipo “Bíblia sim, Constituição não” [...] dizem que tem que ter ditadura e algumas instituições fundamentais da democracia representativa devem ser abolidas como o STF, então para mim é um discurso esquizofrênico, tem que chamar um psicanalista [risos]. (professor Patrick)

É explícito como alguns estudantes do ensino médio do *campus* Taguatinga reproduzem pensamentos e atitudes que circulam atualmente na sociedade brasileira. Sabemos que essa geração cresceu socializando-se nas redes sociais, portanto agrupa-se mais facilmente em bolhas que partilham dos mesmos ideais, que vivem experiências assemelhadas e ficam expostas a um discurso único e monótono. Nesse cenário de domínio das redes sociais na vida dos adolescentes, o rigor de verificação dos fatos fica comprometido, como afirma um dos professores entrevistados:

a gente percebe porque eles não têm muita preocupação com a realidade no sentido de confirmar, checar esses fatos, isso eu já tinha dito, se ela estiver de acordo com as suas convicções. Você vê uma fonte que defende isso ou aquilo, alinhada com o que você pensa não precisa confirmar mais nada, se for contrário, aí sim, mas se for alinhada, então a gente tem essa preocupação, mostra para os alunos, mas às vezes eles não sabem nem pesquisar as coisas, eles sabem usar a rede social lá, para ver uma coisa ou outra, mas não para pesquisar, passar alguma coisa, fazer a pesquisa eles não sabem. (professor Heitor)

Assim, percebemos como os estudantes estão expostos aos conteúdos que circulam nessas plataformas digitais, cujas fontes geralmente não têm tradição no jornalismo e se aproximam mais de opiniões pessoais com pouca ou nenhuma criticidade sobre a realidade.

As consequências para os estudantes podem ser muito danosas na medida em que a disseminação de desinformação, notícias falsas ou teorias conspiratórias nas redes sociais pode distorcer a realidade a ponto de produzir atitudes negacionistas em relação à ciência, relativistas a respeito de fatos históricos ou antidemocráticas no tocante à política.

6.3.4 Adolescência contemporânea e a escuta dos estudantes como dispositivo para a construção do pensamento crítico sobre as ciências

Nossa pesquisa foi realizada com professores do ensino médio, que precisam lidar com uma fase importante da vida dos estudantes: a adolescência. Para Anacleto e Fonseca

(2020), essa etapa de vida é efeito de uma discursividade sociopolítica contemporânea que busca significar uma mudança de posição subjetiva frente ao sexual e a reconstrução do laço social. É um período de transformação do próprio corpo, que exige uma operação psíquica capaz de elaborar os acontecimentos da infância e as novas demandas do Outro quanto à escolha profissional, à entrada no campo da sexualidade e ao engajamento em determinados grupos sociais. Trata-se do discurso social hegemônico de cada época, que dará sentido às experiências subjetivas dos adolescentes nas diferentes gerações:

Na adolescência há uma mudança de posição estrutural em relação ao sexo que tem efeito no laço social. A experiência psicanalítica nos mostra que apenas ao escutar um sujeito podemos acompanhar os meandros de suas significações. Assim, essa vivência – na qual a conformação que vigorava até então é abalada em seu poder de interpretar o mundo cultural e anímico – será experienciada por cada um de forma singular, na relação com a cultura e instituições que se encarregam da juventude, dentre as quais se destaca a escola. (ANACLETO; FONSECA, 2020, p. 6)

A escola será um lugar privilegiado para ajudar os adolescentes nessa travessia, uma vez que eles reelaborarão o lugar ocupado pelos pais em suas vidas, ampliando os referenciais, que passarão a incluir os professores em uma relação transferencial ambivalente. Milani e Pachiega (2020) salienta que a transferência estruturará o modo como nos relacionamos com o outro, atravessado por todo tipo de afetos. As vivências prévias dos estudantes se atualizarão na figura do professor, evocando, de modo inconsciente, uma variedade de sentimentos contraditórios.

Ao assumir esse lugar de referencial para os estudantes, enquanto substitutos das figuras parentais, os professores terão de sustentar o mal-estar que concerne essa posição simbólica em sala de aula e buscar investir libidinalmente nessa relação para que os estudantes se interessem por aquilo que os docentes ensinam. Ser adolescente hoje é diferente de décadas atrás e cabe às escolas o desafio de educar em um mundo cada vez mais tecnológico e virtual.

Uma das marcas da adolescência contemporânea é a acentuada exposição nas redes sociais, que se tornaram espaços de socialização, mas também fonte de (des)informação e presença de grupos extremistas. Ochs (2019) alerta para a tendência que as redes sociais têm de criar “bolhas informacionais”, as quais, a partir dos algoritmos, buscam conteúdos alinhados com nossa visão de mundo e o debate de ideais ocorre entre pessoas com opiniões semelhantes.

[...] isso ocorre com muita frequência, especialmente no primeiro ano do ensino médio, que eles chegam muito alimentados por *fake news*, por esse

argumento fundamentalista, essa negação da ideia de ciência, então eles chegam muito assim. (professor Arthur)

eles não são muito abertos ao diálogo nesse sentido, isso realmente acontece, alguns alunos conseguem ouvir, conseguem debater, mas ainda assim não abrem mão de suas próprias crenças mesmo que às vezes elas sejam falsas, por exemplo. (professora Helga)

eu trago para o debate em sala de aula todas as questões polêmicas, as principais eu levo para o debate, então fazem parte do meu roteiro de aprendizagem fazer, para avaliar a oralidade deles, como é que eles chegam lá, retórica, como é que eles argumentam, como eles contra argumentam, como eles reagem a defesa de argumentos dos outros, por exemplo, porque muita gente que eu coloquei nesse debate eu percebi que alguns se exaltavam demais e que a discussão saía fora da sala de aula exaltadas, mas o momento também tinha isso e não era só sala de aula, era questão social, geral, mas eu percebi que o aluno estava defendendo muito, veementemente sem prestar atenção [...] meu pai falou que isso é verdade e ponto final. (professor Heitor)

Os professores acreditam que o momento político de polarização e radicalização que vivemos nos últimos anos tem contribuído para essa postura de resistência ao diálogo:

A partir de 2016 fica muito difícil, e a molecada começa a trazer já fundamentalmente do contexto do IFB esses discursos de ódio, de armamento, de escola sem partido, de escola como antro de comunistas, de fundamentalismo religioso, de discurso de verdade, negação de ciência. (professor Arthur)

Então eu acho assim que eles [os estudantes] têm essa resistência, eles aceitam o raciocínio clínico, físico, historiográfico, sociológico, desde que seja na forma mesmo de uma ciência pura, um elemento cognitivo, quando você trabalha esse elemento cognitivo em qualquer perspectiva ético, moral, histórico e social dos costumes, não dá, porque eu não sei..., eu acho que a religiosidade tanto antes de Cristo, como hoje, ela é um componente muito intrínseco, é uma coisa muito delicada, e nisso sim eu sinto que eles retroagem. (professor Patrick)

Essa posição de alguns estudantes aponta para o conceito de personalidade autoritária de Adorno, que apresentamos anteriormente. Trata-se de uma posição subjetiva que tem relação com os discursos que circulam em determinada cultura, na qual “mudanças mais amplas nas condições sociais e nas instituições terão relevância direta no tipo de personalidade que se desenvolve em uma sociedade” (ADORNO, 1989, n.p.). Conforme debatemos ao longo desta tese, os discursos hegemônicos de uma época fundam a realidade do sujeito, a partir do encadeamento de significantes que sustentarão um lugar de verdade. Considerando que nos últimos anos o país tem vivenciado na política a presença de discursos autoritários, é de se esperar que essas narrativas atravessem as instituições de ensino.

Os professores entrevistados associaram os estudantes “mais religiosos” com aqueles que teriam uma propensão maior de resistência ao diálogo e forte crença em verdades que podem contrariar o pensamento científico.

Eu acho que no caso dos meninos ente 14 e 15 anos que chegam para a gente eles estão com várias verdades feitas na família, feitas na igreja, e sem o argumento bem elaborado por parte de alguém que eles reconheçam como autoridade intelectual, então quando eles começam [...] é muito comum alunos que chegam aqui extremamente reacionários, fundamentalistas, com pensamentos preconceituosos em vários níveis. (professor Arthur)

[...] aí nesse sentido todo o saber científico, escolar, teórico-acadêmico não resiste, ele é sempre alguma coisa mais próximo da satanização, e o que fica mesmo é a mensagem religiosa, essa é a verdade. (professor Patrick)

Adorno (1989) descreve o sujeito autoritário contemporâneo como aquele que sustenta muitas contradições internas: é simultaneamente esclarecido e supersticioso; individualista, mas deseja ser igual aos outros; independente, porém se submete cegamente a algum tipo de poder; tem crenças irracionais e estão suscetíveis à propaganda antidemocrática.

A partir de 2018 foi uma loucura, né, o ano de 2018 foi assim, momentos que eu falei assim, cara, é isso mesmo que eu quero para o resto da minha vida, assim, porque o nível de negação dos direitos humanos chegou no absoluto. [...] totalmente relacionado com a discussão da macropolítica, os reflexos nas microrrelações sociais, isso foi mais do que evidente. (professor Arthur)

Nesse cenário de radicalização de determinados pensamentos por parte de alguns estudantes, chegando em alguns casos a posturas de negacionismo científico, perguntamos para os professores se eles têm estabelecido uma relação mais horizontalizada e de escuta dos estudantes, favorecendo uma identificação com o discurso da ciência, porém com um pensamento crítico sobre esta atividade humana que é sócio-historicamente referenciada.

[...] eu sempre debato com os alunos [...] eu sempre trago a biologia de forma que eles são os construtores do conhecimento, e que eles são os protagonistas [...] eu não trabalho a biologia como uma ciência fixa, pronta e acabada. (professora Esther)

eu sempre escuto os alunos, porque eu acho que o aluno tem muito a contribuir, muitas vezes também ele vai trazer uma coisa que eu também não sei, é preciso ouvir porque ele tem muito a ensinar também, muitas vezes ele é um estudante que vem de uma realidade diferente, ele muitas vezes já fez um outro curso num outro lugar, muitas vezes ele é até mais velho do que eu, então todo mundo tem algo a ensinar para o outro, então eu sempre escuto os alunos, sempre. (professor Heitor)

eu acho que o caminho para combater as *fake news*, as pós-verdades, esse discurso que nega qualquer realidade objetiva, qualquer correspondência entre

uma teoria e uma realidade, que é quase que isso, é tudo subjetivo, não existe real, tudo é o que eu acredito do mundo, eu acho que o caminho é essa relação horizontal e não hierarquizante. (professor Arthur)

Por outro lado, alguns professores revelaram ter dificuldades de exercer o dispositivo da escuta com os estudantes ou afirmaram não ter essa postura em sala de aula.

Na medida do possível eu tento sim, eu tento, nem sempre é possível, às vezes a turma não cabe diálogo, às vezes começa a dar problema, às vezes você tenta construir algo e não sai, os alunos estão interessados em outras coisas, outras distrações, então, assim, eles não participam e você acaba tendo que entregar algo ou direcionar muito para ter aquilo que você quer. (professora Helga)

eu verticalizo muito [...] honestamente eu nunca comecei qualquer curso recuperando essas memórias, recuperando esses saberes deles, nunca fiz [...] eu não começo recuperando isso e a partir daí tentando associar isso a outras formas de conhecer a verdade com a ciência, não faço isso. (professor Patrick)

Acreditamos que o professor, ao se engajar na escuta, pode acessar as contradições e as incertezas científicas que habitam seus estudantes abrindo caminho para o desejo de querer aprender, instigando a curiosidade, pois, como aponta Dunker (2020), o ato de escutar cria as condições do compartilhamento de dúvidas, posterga convicções apressadas com poucas evidências e o reconhecimento de que o Outro, encarnado aqui na figura do professor, também é barrado e não poderá responder de forma plena a todas as demandas de seus estudantes.

Ao construir uma relação mais horizontal e próxima dos estudantes, furtando-se a portar o discurso universitário que apresentamos na teoria de Lacan, o professor poderá suscitar a mobilização das pulsões, dos afetos e da transferência, que está na base do processo de ensino-aprendizagem. Ao abdicar do poder simbólico de detentor do saber, fazendo do estudante um parceiro social, o professor pode contribuir para o entendimento de que o conhecimento científico é inacabado, produzido coletivamente, submetido a interesses financeiros e políticos, com implicações éticas e estabelecido culturalmente a partir das condições de cada época.

Dessa forma, exige-se que o professor se desloque da posição de mestre, que recuse a satisfação narcísica de responder em prontidão toda incerteza que emerge dos estudantes. Uma escuta qualificada dos estudantes é aquela que favorece o diálogo, valoriza os furos no saber, impulsiona o sujeito a pensar de formas diferentes e, portanto, permite aos estudantes pensar de modo mais autônomo e crítico, ficando menos suscetíveis à crença em verdades definitivas (MILDEMBERG; PINTO, 2021).

Em nossa entrevista, quisemos saber se os professores têm uma posição científicista em sala de aula:

acho que sim, eu acho que na instituição, principalmente, que a gente está inserida, a ciência é levada muito a sério. (professora Helga)

na minha prática particularmente eu acredito muito no saber empírico [...] a tradição de onde eu cresci ela é oral” e acrescenta “eu trago isso comigo para a sala de aula, a gente tem a parte da ciência, mas a própria ciência é manipulada. (professor Heitor)

depende muito das áreas, eu acho que as áreas mais rígidas ainda há um fortíssimo [cientificismo], especialmente física, química, até a parte técnica das engenharias, né, no ensino médio, por exemplo, eu acho que ainda as áreas mais rígidas têm uma perspectiva científicista muito forte. (professor Arthur)

Por ser um ensino médio integrado com o curso técnico em eletromecânica, o discurso das ciências exatas está muito presente na instituição. Inclusive, o professor Patrick acredita que a formação epistemológica dos seus colegas é muito defasada:

são professores não licenciados, e mesmo os licenciados creio que não estudam teoria da ciência, filosofia da ciência, a história da ciência [...] como é que se produz o conhecimento, eu acho que o pessoal não tem formação para estudar sociologia do conhecimento [...] você tem que estudar uma série de correntes, de perspectivas que não são fáceis.

Acreditamos que uma formação epistemológica consolidada ajudaria os professores a não assumir uma posição de detentor da verdade, abrindo-se para a escuta dos estudantes que seriam convocados a compreender a ciência como cultura sem curvar-se ao cientificismo e ao dogmatismo da racionalidade. Como nos ensina Dunker (2020), o professor transmite não somente os conhecimentos curriculares, mas a relação que ele tem com o saber, tornando-se autor daquilo que lhe foi ensinado.

Neste sentido, o dispositivo da escuta pode contribuir para que o professor ajude os estudantes a entender a lógica de funcionamento da ciência como atividade humana em construção permanente que reflete a cultura de uma dada época e a questionar as certezas vinculadas pela grande mídia e redes sociais que estão amplamente vinculando desinformação e *fake news*. Ao se colocar na posição de escuta, o professor pode perceber os efeitos da pós-verdade em sala de aula e pode desenvolver uma prática educativa que faça resistência a esse fenômeno social.

6.3.5 Impactos do discurso da pós-verdade na escola: reinventando a prática docente

Como vimos, a palavra pós-verdade é recente na literatura acadêmica e ainda incipiente em pesquisas na área da educação. Apesar de termos como “*fake news*”,

“desinformação” e “teorias conspiratórias” aparecerem com mais frequência nos veículos de comunicação de massa, internet e redes sociais, a expressão “pós-verdade” ainda não se tornou um vocábulo reconhecido pelo grande público.

Questionamos os professores entrevistados se a palavra “pós-verdade” seria do conhecimento deles e, em caso afirmativo, o que esse termo representaria para eles. Embora a expressão não seja tão popular, alguns participantes da pesquisa disseram já ter lido em jornais ou assistido na televisão a dessa palavra. Tentam defini-la da seguinte forma:

[...] pós-verdade representa uma situação do nosso momento histórico de perda do mundo, de perda de uma noção comum de civilização [...]. (professor Fábio)

Pós-verdade é meio complexo, é uma coisa que é o seguinte, a verdade deixou de ter valor, agora a gente está numa época da pós verdade, a verdade não mais interessa, é isso que eu entendo, a verdade, no contexto que a gente está vivendo ela já não interessa, por isso que é pós, é pós verdade, a realidade não tem valor, a verdade é meia-verdade. (professor Heitor)

[...] vem do discurso de pós-modernidade, pós-verdade, de mostrar também que essa razão não é tão perfeita [...] então o que aconteceu foi um certo exagero do questionamento do conceito de racionalidade [...]. (professor E)

A despeito do significante “pós-verdade” apresentar certa opacidade conceitual, os professores entrevistados intuem de forma coerente os caminhos que levam ao entendimento desse fenômeno social.

identifico o elemento da pós-verdade, essa verdade não mais como o resultado do exercício consciente, não mais como essa consciência cartesiana, essa pós-verdade como elemento pós-cartesiano, depois pelos movimentos pós-estruturalistas ou pós-modernistas que tentam negar as metanarrativas, e estão influenciados por movimentos sociais ligados ao pós-colonialismo [...]. (professor Patrick)

A psicanálise já apontava para esse declínio dos ideais da modernidade cartesiana, em que a verdade estava assentada em discursos hegemônicos advindos do Outro em sua forma universalizante, hierárquica e centralizada.

Leite (2017) afirma que o fenômeno social da pós-verdade é caracterizado pelo critério de se relacionar e interpretar o mundo de modo cada vez mais individual em que o eu sobrepuja o Outro. Essa forma individual, marcadamente narcisista de responder o Outro, tende a rejeitar a diferença e gerar intolerância, uma vez que só é considerado verdadeiro o que se alinha às crenças pessoais de cada um.

Na contemporaneidade, a globalização universalizou as culturas ao mesmo tempo em que produziu discursos segmentados e tribais. Essa contradição incide nas escolas,

que se veem pressionadas a acolher toda a multiplicidade de identidades na sociedade concomitante ao seu papel histórico de educar a partir da homogeneização das subjetividades. Borges e Santana (2010) julgam ser impraticável pensar a educação atual sem levar em consideração a diversidade étnica, racial, sexual, religiosa e de classe que perpassa o cotidiano das escolas.

Esse novo paradigma cultural de supervalorização das individualidades, da relativização dos saberes estabelecidos gera consequências para o processo de ensino-aprendizagem. O professor Patrick percebe essa tentativa de equivalência do conhecimento científico com as experiências pessoais por parte de seus estudantes ao dizer:

a gente desenvolveu uma hipersubjetividade, então claro que a Terra poder ser quadrada ou achatada, é a minha opinião [...] a pessoa se situa no mundo como uma subjetividade tão hiper, tão acelerada, que dá essa legitimidade [...] nesse sentido não tem mais verdade, estamos na pós-verdade, esse sentido é essa subjetividade do consumidor, esse eu hiperliberal, hipersubjetivo, que não encontra nenhuma fronteira, ele só vê como espelho, se tem um espelho na frente dele que reflete essa hipersubjetividade então está tudo bem, então nesse sentido sim, não tem mais verdade, vivemos realmente numa, enfim, não sabemos que metáfora usar para isso.

Assim, essas crenças em verdades muito particulares, centradas nas impressões do eu, em detrimento das narrativas sustentadas pelo Outro, podem mitigar nos estudantes competências e habilidades que os farão capazes de distinguir argumentos factuais fundamentados na ciência daqueles que são meramente opiniões pessoais. Esse tipo de postura pós-verdadeira deixará os estudantes suscetíveis a acreditar somente naquilo que os agrada, esvaziando um pensamento mais crítico e autônomo do sujeito.

Já ressaltamos em diferentes momentos do nosso trabalho a importância da internet e das redes sociais na democratização do conhecimento e no acesso à informação. Essa realidade tem acarretado enormes desafios para a prática docente em sala de aula, uma vez que a desinformação, a manipulação dos fatos e as *fake news* circulam nesses espaços, dificultando a filtragem e a checagem por parte dos estudantes.

Nesse sentido, perguntamos aos professores entrevistados se algum tipo de estratégia educativa foi ou tem sido trabalhada em sala de aula com o objetivo de assegurar o prestígio do discurso da ciência, bem como para contribuir com a formação dos estudantes para avaliar a veracidade dos conteúdos consumidos nas diversas plataformas digitais.

Comparar a realidade que estava acontecendo na sala de aula com a realidade que eles estavam vendo nas mídias [...] então comparar dados globais com

dados locais eu acho que é uma das maneiras, também, de questionar a realidade [...]. (professora Helga)

[...] tem que ir lá, pesquisar, trazer fontes e fatos [...] de acordo com a obra tal falou isso [...] porque a Constituição fala isso [...] e não simplesmente caso de opinião [...]. (professor Heitor)

[...] peguei uma matéria da revista Carta Capital e uma matéria da BBC News sobre a Grande Guerra [...] pedi para fazer uma análise comparativa, nessa avaliação eu estou submetendo os estudantes, a palavra é ruim, mas eu estou deixando os alunos experienciar esse mundo da informação sobre um objeto histórico, como é que esse mundo da informação que não é controlado exatamente pela academia, não é um livro de historiografia, de sociologia ou de ciência política. (professor Patrick)

Percebemos que os professores buscam desenvolver atividades educativas que resguardem o *status* de confiabilidade de fontes e dados provenientes da literatura acadêmica ou da grande mídia, de modo a mostrar para os estudantes a autoridade do conhecimento científico em detrimento da opinião pessoal baseada nas experiências individuais. Os professores se valem da notoriedade dos cientistas, das universidades e da imprensa tradicional para convencer os estudantes de que a ciência tem o domínio em dizer a verdade.

Propomos em nossa tese que a ciência não seja apresentada de maneira a-histórica, dogmática, descontextualizada e praticada somente por gênios. Conforme discutimos anteriormente, entendemos ser importante uma educação científica como cultura, na qual essa atividade humana seja caracterizada como um esforço coletivo, atravessada por várias teorias, avançando de forma não linear ou paradigmática e que tem implicações políticas, éticas e sociais.

A ciência como cultura procura interações frutíferas entre conhecimento, tecnologia e sociedade, rejeitando os modelos universais de racionalidade e o imperialismo de determinadas culturas. Valoriza-se a construção da ciência como experiência humana inacabada, refletida e crítica, respeitando as ideias prévias dos estudantes na tentativa gradual de aproximá-las dos conceitos científicos mais atuais (MONIZ DOS SANTOS, 2009).

Nessa abordagem de educação científica escolar, os saberes espontâneos ou tradicionais que emergem fora do cânone das instituições de pesquisa são acolhidos e ressignificados à luz do pensamento da ciência. Esse tipo de conhecimento “ingênuo”, com elevado valor simbólico e hermenêutico para diversos grupos sociais, não é marginalizado ou desprezado por um discurso científico que apenas reconhece como legítimo seu modo de explicação da realidade.

O ensino de ciências na perspectiva cultural preconiza romper com o culto à razão, à neutralidade, à imparcialidade, ao dogmatismo e à crença iludida de que somente o conhecimento científico é capaz de fornecer respostas ao desamparo e ao sofrimento humano, assim como de assegurar o progresso e o bem-estar da sociedade. Os professores devem formar os estudantes para compreender a linguagem e os modelos de explicação de mundo forjados pela ciência, bem como capacitá-los para argumentar e decidir como os avanços científicos e tecnológicos afetam suas vidas.

Os professores entrevistados reconhecem, ainda, que a exposição dos estudantes à internet e às redes sociais é excessiva e que ainda não sabem lidar com essas novas tecnologias adequadamente:

[...] eles usam muito redes sociais, isso é um problema [...] as relações entre as pessoas se dão por intermédio desse instrumento [...] então o dia a dia de uma sala de aula, a comunicação em geral, está sendo permeada por uma linguagem que é estranha ao meu mundo [...]. (professor Fábio)

eles usam somente para entretenimento, assim, para ócio, não está fazendo nada, e isso eu acho que também afeta a personalidade, eles ficam isolados ou se comparando com pessoas que não existem, porque é só uma realidade da rede social, eu acho que acontece muito isso, porque você pensa que a gente hoje já fala, ah, quem nasce já nasce sabendo mexer no celular, e é quase verdade, né, sabe usar, sabe mexer, mas não sabe fazer uma pesquisa, não sabe filtrar as informações que recebe, então não sei, acho que é muita informação, mas pouco conhecimento que encontram nesses redes. (professora Helga)

Já o professor Heitor relata efeitos do fenômeno social da pós-verdade como consequência da presença massiva dos estudantes nestes ambientes virtuais.

[...] Facebook e WhatsApp, qualquer um pode criar conteúdo e tal, o que está lá são opiniões, uma coisa é você ter um meio de seguir um jornal, uma universidade, um centro de pesquisas, a rede social é outra coisa, são opiniões alheias ali de quem não pesquisa nada e sai opinando, então a gente tem que saber solucionar isso nas redes sociais, tudo maravilhoso, mas tem que selecionar.

Os professores concordaram que a internet e as redes sociais têm bastante influência na vida dos estudantes no âmbito acadêmico, social e de lazer. No entanto, nenhum dos participantes de nossa pesquisa trabalhou, em sala de aula, de forma específica, conteúdos ou estratégias para combater à desinformação e às *fake news* nas redes sociais, com vistas a promover uma postura mais ativa dos estudantes para identificar, questionar e enfrentar a proliferação de mentiras deliberadas, teorias conspiratórias e discursos de ódio presentes nesses espaços digitais.

Desde 2018, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo governo federal, a qual recomenda o fortalecimento da cultura digital no ambiente

escolar, há uma preocupação dos gestores de políticas educacionais e das universidades de formar os professores para o letramento digital. Buzato (2006) define letramento digital como prática social e cultural aprendida em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita com sentidos e finalidades específicas dentro de um grupo social.

Trata-se da capacidade de reconhecer as diversas linguagens presentes nas plataformas digitais, bem como saber diferenciar dados que se baseiam em pesquisas de simples opinião particular. É possibilitar que os estudantes compreendam as intenções e os propósitos dos conteúdos que estão disponíveis na internet e nas redes sociais. Nesse sentido, Soares (2002) esclarece que letramento digital é a condição do sujeito de exercer a leitura e a escrita de modo competente em uma determinada sociedade embebida de códigos, signos e representações culturais.

O letramento digital dos professores pode contribuir para uma prática educativa que ajude os estudantes a terem uma atitude mais ativa e crítica quando navegarem na internet e nas redes sociais, ficando menos vulneráveis à lógica de funcionamento dessas plataformas digitais, que buscam criar “bolhas” de confirmação de concepções ou ideias prévias de acordo com o perfil de pesquisa de cada um. No capítulo anterior, indicamos um “passo a passo” proposto por Ochs (2019) para verificar a confiabilidade de conteúdos em ambientes virtuais.

Apostamos na formação, no estilo e na criatividade dos professores para confrontar e fazer resistência ao fenômeno social da pós-verdade nas instituições escolares. Ademais, defendemos uma prática educativa que incorpore uma educação científica como cultura, e o letramento digital pode colaborar para que os estudantes se relacionem com a internet e com as redes sociais de modo mais responsável, de forma que a liberdade de expressão e o debate de ideias sejam baseados em argumentos e fatos.

Como mostramos no transcorrer desta tese, ancorado na teoria psicanalítica, o fenômeno social da pós-verdade tem raízes nesse sujeito contemporâneo fragmentado, com identidade volátil e performática, que afirma uma indiferença ao Outro, buscando supervalorizar a individualidade e a autossuficiência. Há um triunfo do eu, da singularidade em detrimento do Outro, do laço social.

Dessa maneira, a verdade e os fatos perdem sua sustentação no consenso coletivo e passa a vigorar a perspectiva particular e relativista de cada um. Fica impossível a comunicação e a construção de conhecimento sem o compartilhamento mínimo de signos de uma cultura. A psicanálise, que historicamente sempre priorizou o sujeito em sua clínica, ensina que toda subjetividade passa pelo Outro.

6.4 Conclusão

Com o objetivo de verificar as implicações do fenômeno social da pós-verdade no campo da educação, realizamos uma pesquisa com professores do curso técnico em eletromecânica integrado ao ensino médio, no *campus* Taguatinga, do Instituto Federal de Brasília. Sabemos que nossa investigação é um recorte específico da realidade de uma escola, mas que pode nos dar um panorama sobre as repercussões e os desafios que essa problemática impõe às instituições de educação básica do país.

A análise dos dados da pesquisa demonstra que a maioria dos professores do IFB que entrevistamos estão submetidos ao discurso da ciência como forma de legitimar seu ofício em sala de aula. A relação deles com o conhecimento está muito relacionada com a eficiência do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares. Dunker (2020) argumenta que o “bom professor” não é aquele que transmite o conhecimento que domina, mas a relação que ele tem com o saber na qual se tornou autor, isto é, o engajamento do desejo sobre aquilo que se faz. Logo, o que o professor transmite é o desejo de querer aprender sempre mais.

Apesar de portarem o discurso universitário conforme apresentado na teoria lacaniana, os professores disseram não assumir uma posição cientificista em suas práticas educativas, tomando os estudantes como parceiros sociais na construção coletiva do conhecimento. Os professores afirmaram trabalhar de forma dialógica para que as dúvidas e as incertezas dos estudantes possam comparecer em sala de aula. Nesse sentido, Mildemberg e Pinto (2021) assinalam que escutar exige que o professor saia do lugar de mestre, colocando-se como sujeito barrado. É preciso estar aberto ao que é dito pelos estudantes para que a escola possa reconhecer as falhas do próprio processo educativo.

As entrevistas mostraram que o ato de escutar possibilitou aos professores perceberem, em determinados momentos, posturas autoritárias de alguns estudantes na defesa das próprias ideias e até negação do conhecimento científico. Os professores acreditam que isso se deve ao momento político que o país tem atravessado nos últimos anos com a presença de discursos de relativização da verdade e extremistas. Nesse sentido, Adorno (1989) sustenta que a preponderância de determinados discursos sociológicos pode produzir condutas autoritárias do indivíduo e enfatiza que nenhuma outra tendência político-social que não seja o fascismo impõe grave ameaça aos valores civilizatórios.

Na trilha dos discursos autoritários e negacionistas, temos o avanço do fenômeno social da pós-verdade, que é resultado da escalada das *fake news* e da desinformação nos veículos de comunicação de massa e nas plataformas digitais, que impulsionam vivências em bolhas ao promover o pensamento único e polarizado de ideias que impactam as instituições escolares.

Mesmo percebendo os efeitos da pós-verdade em sala de aula, os professores não têm trabalhado essa problemática de modo permanente e sistematizado com seus estudantes. Os dados da pesquisa apontam para uma compreensão dispersa dos danos que esse fenômeno social tem causado na educação escolar, mas também indica que os professores não se sentem qualificados para incorporar essa discussão em suas práticas educativas.

Por isso, julgamos que esta tese contribui para a formação dos professores da educação básica a respeito dos malefícios da pós-verdade no campo da educação e as possibilidades de construção de práticas que promovam nos estudantes o compromisso crítico com a ciência e a capacidade de avaliar a veracidade dos conteúdos que circulam na grande mídia, na internet e nas redes sociais. Daí nossa aposta no ensino das ciências como cultura e no letramento digital.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, o contexto sociopolítico de ascensão de discursos de negação da ciência e a proliferação de desinformação na internet e nas redes sociais despertou nosso interesse em investigar o fenômeno social da pós-verdade e suas consequências para a educação escolar. A construção de consensos em torno da verdade como valor social capaz de compartilhar uma realidade inteligível tem sofrido fortes abalos e gerado uma sociedade polarizada com tendências autoritárias e extremistas.

Fizemos um resgate histórico do lugar da verdade que aponta três longos períodos éticos que funcionam como elementos estruturantes do laço social. Segundo Forbes (2018), temos o cosmo como elemento transcendental na Antiguidade; Deus, no período da Idade Média; e a razão, na Modernidade. Todos eles têm em comum a manutenção de uma arquitetura verticalizada na sociedade que se perdeu na contemporaneidade.

Essa queda da autoridade dos grandes discursos hegemônicos da modernidade trouxe consequências sobre a funcionalidade da verdade na manutenção de uma realidade compartilhada e factível. Kakutani (2018) alerta que o discurso contemporâneo rebaixa a ideia de consensos e rejeita a existência de uma realidade objetiva consagrando o triunfo do subjetivismo.

Essa negação do Outro moderno, que sustentou com certa coerência uma estabilidade simbólica para o sujeito, deu lugar a um tipo de discursividade que procura relativizar de modo radical a noção de verdade, instigando no sujeito uma postura excessivamente individualista, fragmentada e acrílica da realidade. Nesse sentido, D'Ancona (2018) afirma que o fenômeno social da pós-verdade encoraja a ideia de que a realidade é tão singular, incomensurável, contraditória e elusiva, que não faz sentido falar em verdade ou procurá-la. Em outras palavras, a verdade seria uma questão puramente ideológica.

O discurso da ciência tem sido um dos maiores alvos desse fenômeno, dado que a narrativa da pós-verdade afirma que a atividade científica é uma construção sócio-histórica e que os cientistas estão enviesados por suas crenças e valores pessoais, que interferem nos achados da ciência. Logo, as contradições e os limites do conhecimento científico têm sido usados para desqualificá-lo perante a opinião pública, desencadeando atitudes negacionistas.

O movimento antivacina, de recusa do aquecimento global e a polarização política, fortemente marcada por discursos de ódio, são exemplos dos danos que a pós-verdade vem causando na sociedade. No cenário educacional, temos o projeto “Escola

sem Partido”, a descaracterização do ensino das ciências e a presença de desinformação nas redes sociais como efeitos desse fenômeno social na vida dos estudantes.

Leite (2017) defende que, em tempos de pós-verdade, o critério para se relacionar e interpretar o mundo é cada vez mais centralizado no eu, no indivíduo, tendo como resultado uma postura de intolerância ao outro. Por entender a realidade de modo bastante narcisista, o sujeito tem dificuldades de aceitar o pensamento divergente e rejeita tudo aquilo que não se alinha com suas crenças e valores pessoais.

Essa problemática tem alcançado as instituições escolares, que têm dificuldade de lidar com a avalanche de notícias falsas e desinformação consumida diariamente pelos estudantes na grande mídia e nas redes sociais. Por isso, Leite (2017) recomenda que as escolas devem ir além dos conteúdos e criem práticas educativas que ensejam a análise crítica e reflexiva dos estudantes, questionando as verdades impostas para exercerem a cidadania.

Portanto, a função do professor não é dizer a “verdade” ou “conduzir” os estudantes, mas provocar inquietação e gerar dúvidas, na tentativa de fazer com que cada um perceba a realidade de forma densa e as contradições que estão imbricadas na construção da verdade como um consenso possível (MOMESSO; SOUZA MONTEIRO, 2019). Com base na teoria psicanalítica, procuramos esclarecer a importância de o professor se deslocar do lugar de mestre, renunciando o ensino a partir de uma posição científicista em sala de aula, pois, como salienta Mariotto (2017), aprender pressupõe aprender com alguém e que a educação se desenvolve mais pelo laço que se estabelece do que pelo conhecimento adquirido.

Pensar no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da transferência e do enlaçamento subjetivo implica uma abertura da escuta dos estudantes por parte dos professores. Dunker (2020) afirma que escutar é postergar juízos e convicções. Assim, a escuta envolve um trabalho de tradução e de reconhecimento das diferenças dos sujeitos envolvidos no processo educacional. O dispositivo da escuta pode ajudar os professores a identificar os pontos de vulnerabilidade que levam os estudantes a submeterem-se ao discurso da pós-verdade. Nesta tese, propusemos o ensino de ciências como cultura e o letramento digital como possibilidade de fazer frente à narrativa da pós-verdade.

Buscamos investigar os possíveis efeitos do fenômeno social da pós-verdade na educação escolar a partir da percepção de professores do ensino médio no *campus* Taguatinga do IFB. A análise dos dados nos mostra que os professores ainda estão relativamente alheios aos danos da pós-verdade e que ainda não desenvolveram práticas

educativas que despertem nos estudantes o entendimento de que a ciência é um produto da cultura com respostas provisórias em permanente reformulação. Também não tem sido desenvolvido o letramento digital para que os estudantes sejam capazes de avaliar a confiabilidade do que está sendo consumido na grande mídia e nas redes sociais.

Vale destacar a notável formação acadêmica dos professores entrevistados com mestrado e doutorado, associada a uma longa experiência na carreira docente, que não se restringe ao tempo de atuação no IFB. As boas condições de trabalho na instituição e os salários compatíveis com o nível de formação dos professores têm tornado o ensino médio do IFB um dos mais prestigiados de Brasília e bem-sucedido nos indicadores de avaliação do governo federal. Isso demonstra que as escolas federais se destacam na qualidade do ensino devido ao alto investimento que recebem, favorecendo a discussão sobre a possibilidade de federalização da educação básica no país.

A atualidade da problemática da pós-verdade foi um desafio para a construção desta tese, pois exigiu o acompanhamento das discussões mais recentes sobre o tema, que tem pouca literatura disponível, em especial relacionada ao campo educacional. Há variedade de perspectivas sobre esse fenômeno social, cujos efeitos ainda precisam ser estudados no que concerne às consequências em nossa subjetividade, no ambiente escolar e no laço social.

Nesse sentido, o fenômeno social da pós-verdade é um objeto de estudo em movimento, com pouco consenso entre os especialistas sobre as repercussões na sociedade. No caso do Brasil, a pós-verdade tem provocado tantos efeitos nocivos nos últimos tempos, que neste ano de 2023, início do novo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Congresso vem debatendo o Projeto de Lei nº 2.630/2020, conhecido como PL das *Fake News*. Com o objetivo de instituir a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na internet, o projeto pretende estabelecer mecanismos de regulação e transparência das redes sociais (Instagram, Twitter, Tik Tok e Facebook), buscadores de conteúdo (Google, Yahoo) e serviços de mensagem instantânea (WhatsApp e Telegram).

Nomeado por partidos de oposição como “PL da censura”, o projeto prevê novas regras e diretrizes para a internet e para as plataformas digitais, com vistas a proteger o uso e a exposição de crianças e adolescentes, a diminuir a veiculação e o compartilhamento de notícias falsas e a impedir o impulsionamento de desinformação e discursos de ódio (Jornal Estadão, 2023). Essa iniciativa demonstra a relevância de combater à pós-verdade, convocando os diversos setores da sociedade a esclarecer e a

criar mecanismos para reduzir sua circulação na população. Esperamos que esta tese traga contribuições nessa direção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAID, Felipe. A alegoria da caverna: uma interpretação epistemológica. *Revista Jus Navigandi*, 2016. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/53334/a-alegoria-da-caverna-uma-interpretacao-epistemologica>>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

ADORNO, Theodor Ludwing Wiesengrund. *Introdução à “Personalidade Autoritária”*. Traduzido por Francisco Rudiger de acordo com a versão editada em *Critical Theory and Society – A Reader*, organizado por Douglas Kellner e Stephen Bronner. Nova York: Routledge, 1989. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/Theodor_Adorno_-_Introdu%C3%A7%C3%A3o_%C3%A0_%E2%80%9CA_Personalidade_Autorit%C3%A1ria%E2%80%9D.htm?1349567439>. Acesso em: 09 de janeiro de 2023.

AGUIAR, Fernando. (2006). Questões Epistemológicas e Metodológicas em Psicanálise. São Paulo: *Jornal de Psicanálise*. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v39n70/v39n70a07.pdf>>. Acesso em: 03 de maio de 2020.

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Violência na escola: reflexões acerca da (re)construção dos laços de autoridade no cotidiano escolar. In *Proceedings of the 9th Retratos do mal-estar contemporâneo na educação*. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n8/a68n8.pdf>>. Acesso em: 08 de julho de 2022.

ALBERTI, Sonia; ELIA, Luciano. *Psicanálise e Ciência: o encontro dos discursos*. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*. Vol. III, n. 3, 2008a. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v8n3/10.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2020

ALBERTI, Sonia; ERLICH, Hilana. *O sujeito entre psicanálise e ciência*. Belo Horizonte: *Psicologia em Revista*, 2008b. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v14n2/v14n2a04.pdf>>. Acesso em: 01 de maio de 2020.

ALBERTI, Sonia. *O discurso universitário*. Rio de Janeiro: *Revista Trivium*, 2009. Disponível em: <<HTTP://www.uva.br/trivium/edicao1/artigos/11-o-discurso-universitario.pdf>>. Acessado em: 02 de maio de 2020.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. *Psicanálise e Educação: entre a transmissão e o ensino, algumas questões e impasses*. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP: São Paulo, 2001.

ANACLETO, Julia Maria Borges; FONSECA, Paula Fontana. De que crise se trata na adolescência contemporânea? Algumas considerações psicanalíticas e educacionais. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 37, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469824157>. Acesso em 05 de janeiro 2023.

ANDRÉA, Gianfranco Faggin Mastro; FARIA DE PAULA, Giovanna Pinhanelli; SOBRINHO, Osório Silva Barnosa. *Pós-verdade: “A verdade ficou para trás, não interessa mais a sua busca”*. Agosto, 2019. Disponível em: <<https://www.justificando.com/2019/08/07/pos-verdade-a-verdade-ficou-para-tras-nao-interessa-mais-a-sua-busca/>>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

ANTONINO DA SILVA, Edileide Maria. *Mal-estar: marca da escola na contemporaneidade?*. Bahia, 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n9/a05n9.pdf>>. Acesso em: 05 de julho de 2020.

AVELINO, Wagner Feitosa. *Influências da Pós-Modernidade no cotidiano escolar*. Revista Communitas, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1617>>. Acesso em: 04 de julho de 2020.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução Plínio Dentzien, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BIRMAN, Joel. *A psicopatologia na pós-modernidade - as alquimias no mal-estar da atualidade*. Conferência realizada em Paris, na instituição La Psychanalyse Actuelle, em 5 de fevereiro de 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rlpf/v2n1/1415-4714-rlpf-2-1-0035.pdf>>. Acesso em 02 de junho de 2020.

BIRMAN, Joel. *Mal-estar na Atualidade: A psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BORGES, Diego Dehon de Andrade; SANTANA, Anthony Fábio Torres. *A instituição escolar na contemporaneidade: linhas, territórios e poder*. Tiradentes, 2010. Disponível em: <<https://www.historia.uff.br/estadoepoder/6snepc/GT8/GT8-ANTONY.pdf>>. Acesso em: 02 de julho de 2020.

BRAGA, Rúbia de Jesus. *Verdade e Mito na Civilização Grega*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <<https://silو.tips/download/verdade-e-mito-na-civilizao-grega>>. Acesso em: 04 de maio de 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 08 de julho de 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *A verdade e seus objetos*. 2008. Disponível em: <<http://bresserpereira.org.br/papers/2008/08.08.Verdade%26SeuObjeto.Incompl.4.3.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

BRIVIO, Luciana. *O mito de Orestes em três versões: esquiliana, sófocleana e eurípideana*. Monografia (graduação em Letras habilitação Português-Grego). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras. 2021.

BRUNO, Fernanda; ROQUE, Tatiana. *Fenômeno da pós-verdade transforma os consensos já estabelecidos*. Folha de São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2018/11/fenomeno-da-pos-verdade-transforma-os-consensos-ja-estabelecidos.shtml>>. Acesso em: 03 de junho de 2020.

BRZOZOWSKI, Sônia. *Tomás de Aquino e o Conhecimento na Idade Média*. São Paulo: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300054082_ARQUIVO_TEXTOPARAANPUH.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2020.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *Letramentos Digitais e Formação de Professores*. III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242229367_Letramentos_Digitais_e_Formacao_de_Professores>. Acesso em: 05 de julho de 2020.

CAMARGO, Carlos. *Semblante e Verdade*. Latusa digital, ano 6, nº 37, 2009. Disponível em: <http://www.latusa.com.br/pdf_latusa_digital_37_a3.pdf>. Acesso em: 04 de maio de 2020.

CAMPOS, Sávio Laet de Barros. *O conhecimento da Verdade*. 2008. Disponível em: <http://filosofante.org/filosofante/not_arquivos/pdf/Conhecimento_Verdade.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2020.

CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas; GOMES, Jomara Brandini. *A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica*. Revista Latino-americano Enfermagem, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rlae/v10n5/v10n5a11.pdf>>. Acesso em: 03 de julho de 2020.

CHATELARD, Daniela Scheinkman; DUARTE, Marina Scalco. *Do mal-estar Moderno ao Pós-Moderno: reflexos sob a histeria. Psicanálise & Barroco em Revista*, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/psicanalise-barroco/article/viewFile/7393/6526>>. Acesso em 02 de junho de 2020.

COELHO, Daniel Menezes; OLIVEIRA SANTOS, Marcus Vinicius. *Apontamentos sobre o método na pesquisa psicanalítica*. Revista de Psicanálise Analytica. Universidade Federal de São João Del Rei, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/analytica/v1n1/v1n1a06.pdf>>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

COELHO DOS SANTOS, Tania. *Desmentido ou Inexistência do Outro: a era da pós-verdade*. Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana: 2016. Disponível em: <http://www.isepol.com/asephallus/numero_22/pdf/2-Desmentido_ou_inexistencia_do_Outro.pdf>. Acesso em: 04 de junho de 2020.

CRUZ, Daniel Nery da. *Pós-Modernidade ou Hipermodernidade? Pensando o sujeito contemporâneo sob as óticas de Lipovetsky e Bauman*. Belo Horizonte: *Revista Sapere Aude*, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2018v9n18p351-371>. Acesso em: 05 de junho de 2020.

CRUZ, Francisco Brito. *Fake News definem uma eleição?* In: BARBOSA, Mariana (Org.). *Pós-verdade e Fake News – reflexões sobre a guerra de narrativas*. Editora Cobogó, 2019.

DAMIÃO, Abraão Pustrelo. O Renascimento e as origens da ciência moderna: Interfaces históricas e epistemológicas. *História da Ciência e Ensino: construindo interfaces*. Volume 17, p. 22-49, 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/2178-2911.2018v17p22-49>. Acesso em: 17 de julho 2020.

DIAS, Brendali. De que maneira o discurso do analista possibilita fazer furo no discurso capitalista?. Rio de Janeiro: *Stylus Revista de Psicanálise*, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.31683/stylus.v0i34.25>>. Acesso em: 05 de junho de 2020.

DUNKER, Christian. *Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação*. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

DUNKER, Christian. Subjetividade em tempos de pós-verdade. In: *Ética e Pós-verdade*. Porto Alegre: Editora Dublinense, 2019.

D'AGORD, Marta Regina de Leão; SGARIONI, Matheus Minella. *Ciência, Verdade e Saber na Sociedade Moderna: uma perspectiva lacaniana*. Clínica & Cultura, v. II, n. I, 2013. Disponível em: < <https://seer.ufs.br/index.php/clinicaecultura/article/view/926>>. Acesso em: 06 de maio de 2020.

D'ANCONA, Matthew. *Pós-verdade – a nova guerra contra os fatos em tempos de Fake News*. Tradução: Carlos Szlak, 1ª edição, Barueri: Faro Editorial, 2018.

FEITOSA, Charles. Pós-verdade e política. *Revista Cult*, 2017. Disponível em: < <https://revistacult.uol.com.br/home/pos-verdade-e-politica/>>. Acesso em 04 de junho de 2020.

FILHO, Miguel Fernandes Vieira; FRANCO, Daniel; NUNES, Henrique Riedel. *Os quatro discursos de Lacan e o Discurso da Ciência: convergências e divergências*. Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: < <http://www.psicanalise.ufc.br/hot-site/pdf/Trabalhos/33.pdf>>. Acesso em 06 de maio de 2020.

FORBES, Jorge. *Fake News, Pós-Verdade ou Verdade Mentirosa?*. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: < <http://www.projetopsicanalise.com.br/br/artigos/fake-news-ps-verdade-ou-verdade-mentirosa.html>>. Acesso em: 05 de maio de 2020.

FOUCAULT, Michael. *O que é um autor?*. 4ª edição, Editora: Vega, Coleção Passagens, 2000.

FRANCISCO, Luciano Vieira. *"Sócrates e a verdade interior"*. Revista Brasil Escola, 2020. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/socrates.htm>>. Acesso em 04 de maio de 2020.

FREUD, Sigmund. Moral sexual civilizada e doença moderna. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GALVÃO, Mariza; NÓBREGA, Juliana Janaína Tavares. *O partido da Escola Sem Partido: Freire contra a mordaca e a pós-verdade*. II Congresso Internacional Paulo Freire: o legado global. Minas Gerais, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/freire-globalconference-2018/papers/o-partido-da-escola-sem-partido%3A-freire-contr-a-mordaca-e-a-pos-verdade>>. Acesso em: 06 de julho de 2020.

GARCIA, Francisco Antônio. *Filosofia e a Verdade*. Revista Acta Scientiarum, UEM, Maringá, 2001. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v23i0.2799>. Acesso em: 07 de maio de 2020.

GENESINI, Silvio. *A pós-verdade é uma falsa notícia*. São Paulo: Revista USP, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i116p45-58>. Acesso em: 05 de maio de 2020.

GUIDO, Rosario Herrera. *Jacques Lacan, Filosofia, Psicanálise e Ciência*. Natal: Saberes, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/773>>. Acesso em: 06 de maio de 2020.

GUILHERME, Alexandre Anselmo. Escola Sem Partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230042>. Acesso em: 18 de maio de 2020.

GUTIERRA, Beatriz Cauduro Cruz. Adolescência e contemporaneidade: efeitos na educação. In: *Simpósio Internacional do adolescente*, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200035&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 17 de julho de 2021.

IRIBARRY, Isac Nikos. *O que é pesquisa psicanalítica?*. Revista Ágora, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-14982003000100007>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. Discurso e liame social: apontamento sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. In: JORGE, Marco Antonio Coutinho; RINALDI, Doris (Orgs.). *Saber, verdade e gozo: leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002.

JÚNIOR, Gilson Cruz. *Pós-Verdade: A nova guerra contra os fatos em tempos de fake news*. Campinas: Educação Temática Digital, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8652833>>. Acesso em: 07 de maio de 2020.

KAKUTANI, Michiko. *A morte da verdade: notas sobre a mentira na era Trump*. Tradução de André Czarnobai e Marcela Duarte. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2018.

KATZ, Elvis Patrik; MUTZ, Andresa Silva da Costa. *Escola Sem Partido – produção de sentidos e disputas em torno do papel da escola pública no Brasil*. Campinas: Educação Temática Digital, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647835>. Acesso em 05 de julho de 2020.

LACAN, Jacques. A Ciência e a Verdade (1966). In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LACAN, Jacques. (2002). *A terceira*. Cadernos Lacan. Porto Alegre: APPOA, 1974.

LACAN, Jacques. *O seminário, Livro 17: O avesso da psicanálise (1969-1970)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

LACAN, Jacques. *O seminário, Livro 18: De um discurso que não fosse semblante (1971)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

LACAN, Jacques. *O seminário, Livro 20: Mais ainda (1972-1973)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Freud, sua “educação para a realidade” e a ilusão (psico)pedagógica de nossos dias*. Revista Educação & Realidade, 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/47306>>. Acesso em 04 de julho de 2020.

LEGNANI, Viviane Neves; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Reflexões sobre a “epidemia” de depressão em adolescentes e jovens adultos à luz da relação entre a psicanálise e a política. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 29, n. 60, p. 42-53, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n60.p42-53>. Acesso em: 18 de setembro de 2021.

LEITE, Patrícia Mara de Carvalho Costa. Ensino de língua inglesa em tempos de pós-verdade: o letramento crítico como uma perspectiva educacional. In: CHATES, Tatiane de Jesus (Org.). *Perspectivas educacionais em tempos de pós-verdade*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

LIPOVETSKI, Gilles. *A Era do Vazio*. Barueri, SP: Manole, 2005.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. O professor é um mestre?. In: MRECH, Leny Magalhães (Org.). *O impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

MACEDO JÚNIOR, Ronaldo Porto. Liberdade de expressão ou dever de falar a verdade?. In: BARBOSA, Mariana (Org.). *Pós-verdade e Fake News - reflexões sobre a guerra de narrativas*. Editora Cobogó, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2007.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. Algumas contribuições da psicanálise à educação a partir dos conceitos de transferência e discurso. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 64, p.

35-48, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49816>. Acesso em: 08 de julho de 2022.

MARQUES, Marcos Fábio Oliveira; PINHO, Maria José Souza; SANTANA, Cristiana de Cerqueira Silva. A educação científica em tempos de pós-verdade. In: CHATES, Tatiane de Jesus (Org.). *Perspectivas Educacionais em Tempos de Pós-verdade*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MEIRELES, Adriana Veloso. Algoritmos e autonomia: relações de poder e resistência no capitalismo de vigilância. *Opinião Pública*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 28-50, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0191202127128>. Acesso em: 15 de agosto de 2022.

MEZAN, Renato. *Pesquisa em Psicanálise: algumas reflexões*. São Paulo: Jornal de Psicanálise, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v39n70/v39n70a15.pdf>>. Acesso em: 07 de maio de 2020.

MEZAN, Renato. *Psicanálise e pós-graduação: Notas, exemplos, reflexões*. *Psicanálise e Universidade*. Biblioteca Virtual em Saúde, 2001. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-365367>>. Acesso em: 08 de maio de 2020.

MILANI, Débora Raquel da Costa; PACHIEGA, Michel Douglas. Pandemia, as reinvenções educacionais e o mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 220-234, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18323>. Acesso em: 08 de julho de 2022.

MILDEMBERG, Elisson; PINTO, Leandro Rafael. *Guia de reflexões sobre a prática da escuta dos estudantes no ambiente escolar no ensino técnico integrado ao médio*. Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/714760>> Acesso em 07 de janeiro de 2023.

MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

MOMESSO, Maria Regina; SOUZA MONTEIRO, Solange Aparecida de. *Educação, Diversidade num mundo de pós-verdade*. Araraquara: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13200>>. Acesso em: 04 de julho de 2020.

MORÉ, Carmen Leontina Ojeda Ocampo. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde – dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. *Atas - Investigação Qualitativa nas Ciências Sociais*, 2015. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/158/154>>. Acesso em 19 de agosto de 2022.

MORTIMER, Eduardo Fleury. Sobre chamadas e cristais: a linguagem cotidiana, a linguagem científica e o ensino de ciências. In: CHASSOT, Ático e OLIVEIRA, José

Renato de (Org.). *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1998.

MONIZ DOS SANTOS, Maria Eduarda Vaz. *Ciência como cultura – paradigmas e implicações epistemológicas na educação científica escolar*. Química Nova, 2009. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/qn/v32n2/v32n2a43.pdf>>. Acesso em: 06 de julho de 2020.

NASIO, Juan-David. *Édipo – O complexo do qual nenhuma criança escapará*. Jorge Zahar Editor, 2007.

OCHS, Mariana. *Educação para a informação – leitura crítica das mídias e avaliação da informação*. Mídiamarker, maio de 2019. Disponível em: < https://educamidia.org.br/api/wp-content/uploads/2019/12/MMPapers2_Educacao-para-Informacao_V2-1.pdf>. Acessado em: 20 de julho de 2020.

OSTERMANN, Fernando; LIMA, Nathan Willing; VAZATA, Pedro Antônio Viana; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; GUERRA, Andreia. *Educação em Ciências nos Tempos de Pós-verdade: Reflexões metafísicas a partir dos Estudos das Ciências de Bruno Latour*. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2019. DOI: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u155189>. Acesso em: 06 de julho de 2020.

PAZ, Fabiano. *O estatuto da Verdade de Santo Agostinho*. Magistro de Filosofia ano X nº 22, 2016. Disponível em: < <http://catolicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/wp-content/uploads/2017/09/o-estatuto-da-verdade-em-santo-agostinho.pdf>>. Acesso em: 06 de maio de 2020.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. *O avesso do Modelo – Bons Professores e a Psicanálise*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Os Profissionais do Impossível. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, abr./jun. 2013. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/34930>>. Acesso em: 05 de agosto de 2022.

PEREIRA DOS SANTOS, Wildson Luiz. *Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios*. Revista Brasileira de Educação, 2007. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>>. Acesso em: 07 de julho de 2020.

PINHEIRO, Joel. *Fake news e o futuro da nossa civilização*. In: Barbosa, Mariana (Org.). *Pós-verdade e fake news: reflexões sobre a guerra de narrativas*. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019, p. 87-95.

PIVA, Fernando. *Negação da ciência cresce no Brasil e é uma ameaça em tempos de pandemia*. Disponível em: <<https://www.adunicamp.org.br/noticias/negacao-da-ciencia-cresce-no-brasil-e-e-uma-ameaca-em-tempos-de-pandemia/>>. Acesso em: 05 de abril de 2021.

POPPER, Karl. *Conjecturas e Refutações*. Editora edições 70, 2018.

QUINET, Antonio. *Psicose e laço social: esquizofrenia, paranoia e melancolia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

RAMOS, Fábio Pestana. *A concepção filosófica da verdade*. Revista Para entender a História..., 2011. Disponível em: <
<http://fabiopestanaramos.blogspot.com/2011/09/concepcao-filosofica-da-verdade.html>>. Acesso em: 08 de maio de 2020.

RAVASIO, Marcele Teixeira Homrich. *Considerações sobre a pesquisa em psicanálise*. XXI Jornada de Pesquisa. Salão do Conhecimento Unijui, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <
<https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/7016>>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

RIBEIRO, Leticia; O'DWYER, Brena; HEILBORN, Maria Luiza. Dilemas do feminismo e a possibilidade de radicalização da democracia em meio às diferenças – o caso da Marcha das Vadias do Rio de Janeiro. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 83-99, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2018.1.27560>. Acesso em: 19 de novembro de 2020.

ROQUE, Tatiana. A queda dos experts. *Revista Piauí*, n. 176, 2021. Disponível em: <
<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/queda-dos-experts/>>. Acesso em: 09 de abril de 2022.

ROSA, Miriam Debieux. *A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica*. Revista Mal-estar e Subjetividade. Fortaleza, 2004. Disponível em: <
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v4n2/08.pdf>>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

SANADA, Elizabeth dos Reis. *A 'verdade' da ciência a partir de uma leitura psicanalítica*. Revista Psicologia USP, 2004. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/pdf/psp/v15n1-2/a19v1512.pdf>>. Acesso em: 07 de maio de 2020.

SANFELICE, José Luís. Pós-modernidade, ética e educação. *Educação & Revista*, ano XXII, n. 76, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300016>. Acesso em: 14 de agosto de 2020.

SANTI, Alexandre de. *Aristóteles e a verdade que existe no aqui e agora*. Editora Abril: Revista Superinteressante, 2019. Disponível em: <
<https://super.abril.com.br/cultura/a-verdade-esta-aqui/>>. Acesso em: 05 de maio de 2020.

SANTOS, Jácia Soares; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. A transferência no processo pedagógico. In *Proceedings of the 9th Retratos do mal - estar contemporâneo na educação*. São Paulo, 2012. Disponível em: <
<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n8/a30n8.pdf>>. Acesso em: 08 de julho de 2022.

SELEPRIN, Maiquel José. *O mito na sociedade atual*. 2005. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Artigos/O_mito_na_sociedade_atual.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2020.

SILVA, Marcos Antônio da. *Ciência, Verdade e Poder*. Revista Ciências Humanas, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/335>>. Acesso em: 06 de maio de 2020.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência e Educação*, Campinas, v. 23, p. 143-160, dezembro de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em 25 de março de 2021.

SOLANO, Esther. A bolsonarização do Brasil. In: *Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. Companhia das Letras, Rio de Janeiro, 2018.

TAVARES, Leandro Anselmo Todesqui; HASHIMOTO, Francisco. *A pesquisa teórica em psicanálise: das suas condições e possibilidades*. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a02.pdf>>. Acesso em: 27 de outubro de 2020.

APÊNDICE
ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Como você se sente participando de uma pesquisa que irá contribuir para o desenvolvimento de uma tese de doutorado? Acredita ser importante pesquisas no campo da educação que poderá subsidiar a formação de professores da educação básica?
2. Sendo professor da educação básica, formado em curso de licenciatura, qual sua concepção sobre a importância do conhecimento científico em sua trajetória profissional e a formação como professor?
3. Em sua opinião qual a relevância de que os professores tenham uma formação epistemológica sólida para atuar em sala de aula?
4. Você acredita que há verdades imutáveis, atemporais e definitivas? Essas verdades são dependentes da racionalidade humana? É possível uma sociedade funcionar sem uma verdade que a estrutura?
5. Como você vê a questão da verdade na contemporaneidade? Percebe um enfraquecimento dos discursos hegemônicos (religião, ciência, tradição familiar, etc) na sociedade em transmitir uma determinada visão de mundo?
6. Como você vê a democracia representativa, na atualidade, no país? Haveria pouco interesse do cidadão comum em relação a política?
7. Como você avalia o nível de confiabilidade da ciência entre seus estudantes? Você percebe algum nível de negacionismo científico por parte deles? Poderia exemplificar alguns desses momentos?
8. Você acredita que os veículos de comunicação de massa ou a grande imprensa tem perdido prestígio e legitimidade?
9. É do seu conhecimento a palavra pós-verdade? Em caso afirmativo, o que representa essa palavra para você?

10. A pós-verdade é definida, em linhas gerais, a tendência que as pessoas têm em desvalorizar os fatos e acreditar naquilo que tenha proximidade com suas convicções pessoais. Percebe esse fenômeno na relação com seus colegas de trabalho ou com seus estudantes?

11. Em sala de aula, você sente que o ensino de sua disciplina foi impactado por esse fenômeno social da pós-verdade?

12. Em sua opinião a escola pública faz proselitismo ideológico de esquerda para com seus estudantes. Você tem observado isso onde trabalha?

13. Já ouviu falar em “Escola sem Partido” ou “Ideologia de Gênero”? O que pensa sobre essas temáticas?

14. Os fatos históricos são sempre reinterpretados a partir de novas pesquisas científicas, isto é, baseado em evidências. Existem diversos movimentos de negação parcial ou total de interpretações consagradas de determinados fatos históricos. Já ouviu falar em “revisão histórica”? Como você se posiciona frente a essa problemática?

15. As redes sociais têm grande influência na formação e percepção da realidade pelos adolescentes. Baseado na sua experiência, os seus estudantes fazem uso desses sites/aplicativos? Como você vê a relação deles com essas novas tecnologias?

16. Acredita que seus estudantes estejam muito vulneráveis a acreditar em todo tipo de conteúdo presente nesses sites/aplicativos? Percebe a partir do discurso deles a presença de muitas notícias falsas (*fake news*) nesse ambiente virtual?

17. Já chegou a trabalhar alguma estratégia pedagógica que contribua para o pensamento crítico dos estudantes capaz de avaliar e distinguir a veracidade das informações advindas da grande mídia ou redes sociais?

18. Você sabe o que é cientificismo? Entende que há cientificismo na prática educativa dos professores?

19. Você considera que alguns dos seus estudantes aderem facilmente a determinadas verdades/certezas (inclusive *fake news*) e tendem a ter uma posição autoritária (resistência ao diálogo) na defesa das próprias ideias?

20. Você tem construído, em sala de aula, uma relação mais horizontal e de escuta dos estudantes? Acredita que esse tipo de relação pode contribuir para que o estudante tenha um pensamento mais crítico sobre a ciência e menos suscetível ao discurso da pós-verdade (*fake news*, desinformação)?

ANEXO A



CÂMARA DOS DEPUTADOS

***PROJETO DE LEI N.º 246, DE 2019**
(Da Sra. Bia Kicis e outros)

Institui o "Programa Escola sem Partido"

DESPACHO:

APENSE-SE À(AO) PL-867/2015.

APRECIÇÃO:

Proposição Sujeita à Apreciação Conclusiva pelas Comissões - Art. 24 II

(*) Atualizado em 14/03/2019 para inclusão de coautores.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Fica instituído, com fundamento nos artigos 23, inciso I; 24, inciso XV e § 1º; e 227, *caput*, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, aplicável aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os seguintes princípios:

I – dignidade da pessoa humana;

II – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

V – liberdade de consciência e de crença;

VI – direito à intimidade;

VII – proteção integral da criança e do adolescente;

VIII – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;

IX – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, conforme assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Art. 2º O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero.

Art. 3º É vedado o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa.

Art. 4º No exercício de suas funções, o professor:

I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;

V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou de terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 5º As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no *caput* serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 6º As escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideologia específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes, devendo ser respeitado, no tocante aos demais conteúdos, o direito dos alunos à educação, à liberdade de aprender e ao pluralismo de ideias.

Parágrafo único. Para os fins do disposto no *caput* deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o pleno conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

Art. 7º É assegurado aos estudantes o direito de gravar as aulas, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola.

Art. 8º É vedada aos grêmios estudantis a promoção de atividade político-partidária.

Art. 9º O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

I – às políticas e planos educacionais;

II – aos conteúdos curriculares;

III – aos projetos pedagógicos das escolas;

IV – aos materiais didáticos e paradidáticos;

V – às avaliações para o ingresso no ensino superior;

VI – às provas de concurso para ingresso na carreira docente;

VII – às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 10. Configura ato de improbidade administrativa que atenta contra os

princípios da administração pública o descumprimento do disposto no art. 5º desta Lei, bem como a remoção indevida ou a destruição total ou parcial dos cartazes ali referidos.

Art. 11. O Poder Público contará com canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único. As reclamações referidas no *caput* deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos direitos da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 12. Esta Lei entra em vigor 90 dias após a sua publicação.

ANEXO

DEVERES DO PROFESSOR

1 – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2 – O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

3 – O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

4 – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.

5 – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6 – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

JUSTIFICAÇÃO

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, bem como para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade – amplamente comprovada pela Comissão Especial destinada a proferir parecer sobre o PL 7.180/2014 e apensados, conhecida como “Comissão Escola sem Partido” –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias

convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

1) A liberdade de consciência e de crença – assegurada pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores.

2) O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe essa liberdade. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica, para o professor, o dever de não se aproveitar da audiência cativa desses alunos, para promover suas próprias preferências religiosas, morais, ideológicas, políticas e partidárias.

4) Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes que formam, em sala de aula, uma audiência cativa.

5) A liberdade de ensinar, obviamente, não confere ao professor o direito de se aproveitar do seu cargo e da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; nem o direito de favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; nem o direito de fazer propaganda político-partidária em sala de aula e incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; nem o direito de manipular o conteúdo da sua disciplina, com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada corrente política ou ideológica; nem, finalmente, o direito de dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de religião e de moral.

6) Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor.

7) Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”.

8) Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o *bullying* político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação.

9) A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando.

10) A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores.

11) Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antônio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”.

12) E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal.

13) Cabe recordar, a propósito, que o art. 117, V, da Lei nº 8.112/1991, reproduzindo norma tradicional no Direito Administrativo brasileiro, presente na legislação de diversos Estados e Municípios, estabelece que é vedado ao servidor público “promover manifestação de apreço ou despreço no recinto da repartição”.

14) No que tange à educação religiosa e moral, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, já assegura aos pais “o direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções.” Trata-se, apenas, de fazer com que esse direito dos pais – sem o qual eles não poderiam cumprir o dever constitucional de criar e educar seus filhos menores (CF, art. 229) – seja respeitado dentro das escolas.

15) Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto, deve manter uma posição de neutralidade em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover valores que sejam hostis à moralidade dessa ou daquela religião.

16) Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse

direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é questão de estrita cidadania.

O projeto reconhece também o direito dos estudantes e dos pais de gravar as aulas, caso a escola não o faça ou não disponibilize as gravações. Trata-se de direito que decorre do art. 206, VII, da Constituição – que assegura, entre os princípios com base nos quais o ensino será ministrado, a “garantia de padrão de qualidade” – o que implica necessariamente, para os pais, o direito de conhecer e avaliar a qualidade dos serviços prestados pelas escolas –; e do art. 53, parágrafo único, do ECA, que reconhece aos pais o direito de ter ciência do processo pedagógico vivenciado por seus filhos.

Em complemento ao disposto no art. 1º da Lei nº 7.398/1985 – que assegura aos estudantes do ensino fundamental e médio o direito de se organizar “como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais.” –, o projeto explicita a proibição de atividades político-partidárias por parte dos grêmios estudantis, visando a impedir o risco de instrumentalização dessas entidades por partidos políticos. Tendo em vista que os grêmios estudantis desenvolvem suas atividades no espaço escolar, a proibição também atende ao princípio constitucional da impessoalidade.

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Ao aprovar a presente proposição, esta Casa estará atuando no sentido de “zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas” dentro das escolas e universidades, como determina o art. 23, I, da Constituição; e no de “prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”, como prescreve o art. 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Sala das Sessões, em 4 de fevereiro de 2019.

Deputada Bia Kicis

Chris Tonietto

Carla Zambelli

Caroline de Toni

Gurgel

Carlos Jordy

Aline Sleutjes

Luiz Philippe de Orleans e Bragança

Léo Motta
Alê Silva
Coronel Armando
Alexis Fonteyne
Kim Kataguirí
Paulo Eduardo Martins
Sóstenes Cavalcante
Filipe Barros
Julian Lemos
Alan Rick
Pr. Marco Feliciano
Enéias Reis
Joice Hasselmann
Nelson Barbudo

LEGISLAÇÃO CITADA ANEXADA PELA
Coordenação de Organização da Informação Legislativa - CELEG
Serviço de Tratamento da Informação Legislativa - SETIL
Seção de Legislação Citada - SELEC

**CONSTITUIÇÃO
DA
REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
1988**

PREÂMBULO

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil.

.....

**TÍTULO II
DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS**

**CAPÍTULO I
DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS**

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza,

garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

XI - a casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador, salvo em caso de flagrante delito ou desastre, ou para prestar socorro, ou, durante o dia, por determinação judicial;

XII - é inviolável o sigilo da correspondência e das comunicações telegráficas, de dados e das comunicações telefônicas, salvo, no último caso, por ordem judicial, nas hipóteses e na forma que a lei estabelecer para fins de investigação criminal ou instrução processual penal;

XIII - é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer;

XIV - é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional;

XV - é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens;

XVI - todos podem reunir-se pacificamente, sem armas, em locais abertos ao público, independentemente de autorização, desde que não frustrem outra reunião anteriormente convocada para o mesmo local, sendo apenas exigido prévio aviso à autoridade competente;

XVII - é plena a liberdade de associação para fins lícitos, vedada a de caráter paramilitar;

XVIII - a criação de associações e, na forma da lei, a de cooperativas independem de autorização, sendo vedada a interferência estatal em seu funcionamento;

XIX - as associações só poderão ser compulsoriamente dissolvidas ou ter suas atividades suspensas por decisão judicial, exigindo-se, no primeiro caso, o trânsito em julgado;

XX - ninguém poderá ser compelido a associar-se ou a permanecer associado;

XXI - as entidades associativas, quando expressamente autorizadas, têm legitimidade para representar seus filiados judicial ou extrajudicialmente;

XXII - é garantido o direito de propriedade;

XXIII - a propriedade atenderá a sua função social;

XXIV - a lei estabelecerá o procedimento para desapropriação por necessidade ou utilidade pública, ou por interesse social, mediante justa e prévia indenização em dinheiro, ressalvados os casos previstos nesta Constituição;

XXV - no caso de iminente perigo público, a autoridade competente poderá usar de propriedade particular, assegurada ao proprietário indenização ulterior, se houver dano;

XXVI - a pequena propriedade rural, assim definida em lei, desde que trabalhada pela família, não será objeto de penhora para pagamento de débitos decorrentes de sua atividade produtiva, dispondo a lei sobre os meios de financiar o seu desenvolvimento;

XXVII - aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar;

XXVIII - são assegurados, nos termos da lei:

a) a proteção às participações individuais em obras coletivas e à reprodução da imagem e voz humanas, inclusive nas atividades desportivas;

b) o direito de fiscalização do aproveitamento econômico das obras que criarem ou de que participarem aos criadores, aos intérpretes e às respectivas representações sindicais e associativas;

XXIX - a lei assegurará aos autores de inventos industriais privilégio temporário para sua utilização, bem como proteção às criações industriais, à propriedade das marcas, aos nomes de empresas e a outros signos distintivos, tendo em vista o interesse social e o desenvolvimento tecnológico e econômico do País;

XXX - é garantido o direito de herança;

XXXI - a sucessão de bens de estrangeiros situados no País será regulada pela lei brasileira em benefício do cônjuge ou dos filhos brasileiros, sempre que não lhes seja mais favorável a lei pessoal do *de cujus* ;

XXXII - o Estado promoverá, na forma da lei, a defesa do consumidor;

XXXIII - todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado;

XXXIV - são a todos assegurados, independentemente do pagamento de taxas:

a) o direito de petição aos poderes públicos em defesa de direitos ou contra ilegalidade ou abuso de poder;

b) a obtenção de certidões em repartições públicas, para defesa de direitos e esclarecimento de situações de interesse pessoal;

XXXV - a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito;

XXXVI - a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada;

XXXVII - não haverá júízo ou tribunal de exceção;

XXXVIII - é reconhecida a instituição do júri, com a organização que lhe der a lei, assegurados:

a) a plenitude de defesa;

b) o sigilo das votações;

c) a soberania dos veredictos;

d) a competência para o julgamento dos crimes dolosos contra a vida;

XXXIX - não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal;

XL - a lei penal não retroagirá, salvo para beneficiar o réu;

XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades

fundamentais;

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

XLIII - a lei considerará crimes inafiançáveis e insuscetíveis de graça ou anistia a prática da tortura, o tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, o terrorismo e os definidos como crimes hediondos, por eles respondendo os mandantes, os executores e os que, podendo evitá-los, se omitirem;

XLIV - constitui crime inafiançável e imprescritível a ação de grupos armados, civis ou militares, contra a ordem constitucional e o Estado democrático;

XLV - nenhuma pena passará da pessoa do condenado, podendo a obrigação de reparar o dano e a decretação do perdimento de bens ser, nos termos da lei, estendidas aos sucessores e contra eles executadas, até o limite do valor do patrimônio transferido;

XLVI - a lei regulará a individualização da pena e adotará, entre outras, as seguintes:

- a) privação ou restrição da liberdade;
- b) perda de bens;
- c) multa;
- d) prestação social alternativa;
- e) suspensão ou interdição de direitos;

XLVII - não haverá penas:

- a) de morte, salvo em caso de guerra declarada, nos termos do art. 84, XIX;
- b) de caráter perpétuo;
- c) de trabalhos forçados;
- d) de banimento;
- e) cruéis;

XLVIII - a pena será cumprida em estabelecimentos distintos, de acordo com a natureza do delito, a idade e o sexo do apenado;

XLIX - é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral;

L - às presidiárias serão asseguradas condições para que possam permanecer com seus filhos durante o período de amamentação;

LI - nenhum brasileiro será extraditado, salvo o naturalizado, em caso de crime comum, praticado antes da naturalização, ou de comprovado envolvimento em tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, na forma da lei;

LII - não será concedida extradição de estrangeiro por crime político ou de opinião;

LIII - ninguém será processado nem sentenciado senão pela autoridade competente;

LIV - ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal;

LV - aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e a ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes;

LVI - são inadmissíveis, no processo, as provas obtidas por meios ilícitos;

LVII - ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória;

LVIII - o civilmente identificado não será submetido a identificação criminal, salvo nas hipóteses previstas em lei;

LIX - será admitida ação privada nos crimes de ação pública, se esta não for intentada no prazo legal;

LX - a lei só poderá restringir a publicidade dos atos processuais quando a defesa

da intimidade ou o interesse social o exigirem;

LXI - ninguém será preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada de autoridade judiciária competente, salvo nos casos de transgressão militar ou crime propriamente militar, definidos em lei;

LXII - a prisão de qualquer pessoa e o local onde se encontre serão comunicados imediatamente ao juiz competente e à família do preso ou à pessoa por ele indicada;

LXIII - o preso será informado de seus direitos, entre os quais o de permanecer calado, sendo-lhe assegurada a assistência da família e de advogado;

LXIV - o preso tem direito à identificação dos responsáveis por sua prisão ou por seu interrogatório policial;

LXV - a prisão ilegal será imediatamente relaxada pela autoridade judiciária;

LXVI - ninguém será levado à prisão ou nela mantido quando a lei admitir a liberdade provisória, com ou sem fiança;

LXVII - não haverá prisão civil por dívida, salvo a do responsável pelo inadimplemento voluntário e inescusável de obrigação alimentícia e a do depositário infiel;

LXVIII - conceder-se-á *habeas corpus* sempre que alguém sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder;

LXIX - conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por *habeas corpus* ou *habeas data*, quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do poder público;

LXX - o mandado de segurança coletivo pode ser impetrado por:

a) partido político com representação no Congresso Nacional;

b) organização sindical, entidade de classe ou associação legalmente constituída e em funcionamento há pelo menos um ano, em defesa dos interesses de seus membros ou associados;

LXXI - conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania;

LXXII - conceder-se-á *habeas data* :

a) para assegurar o conhecimento de informações relativas à pessoa do impetrante, constantes de registros ou bancos de dados de entidades governamentais ou de caráter público;

b) para a retificação de dados, quando não se prefira fazê-lo por processo sigiloso, judicial ou administrativo;

LXXIII - qualquer cidadão é parte legítima para propor ação popular que vise a anular ato lesivo ao patrimônio público ou de entidade de que o Estado participe, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural, ficando o autor, salvo comprovada má-fé, isento de custas judiciais e do ônus da sucumbência;

LXXIV - o Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos;

LXXV - o Estado indenizará o condenado por erro judiciário, assim como o que ficar preso além do tempo fixado na sentença;

LXXVI - são gratuitos para os reconhecidamente pobres, na forma da lei:

a) o registro civil de nascimento;

b) a certidão de óbito;

LXXVII - são gratuitas as ações de *habeas corpus* e *habeas data*, e, na forma da lei, os atos necessários ao exercício da cidadania.

LXXVIII - a todos, no âmbito judicial e administrativo, são assegurados a

razoável duração do processo e os meios que garantam a celeridade de sua tramitação. ([Inciso acrescido pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004](#))

§ 1º As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata.

§ 2º Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. ([Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004](#))

§ 4º O Brasil se submete à jurisdição de Tribunal Penal Internacional a cuja criação tenha manifestado adesão. ([Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004](#))

CAPÍTULO II DOS DIREITOS SOCIAIS

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. ([Artigo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015](#))

.....

TÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO

CAPÍTULO I DA ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA

Art. 18. A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição.

§ 1º Brasília é a Capital Federal.

§ 2º Os Territórios Federais integram a União, e sua criação, transformação em Estado ou reintegração ao Estado de origem serão reguladas em lei complementar.

§ 3º Os Estados podem incorporar-se entre si, subdividir-se ou desmembrar-se para se anexarem a outros, ou formarem novos Estados ou Territórios Federais, mediante aprovação da população diretamente interessada, através de plebiscito, e do Congresso Nacional, por lei complementar.

§ 4º A criação, a incorporação, a fusão e o desmembramento de Municípios, far-se-ão por lei estadual, dentro do período determinado por lei complementar federal, e dependerão de consulta prévia, mediante plebiscito, às populações dos Municípios envolvidos, após divulgação dos Estudos de Viabilidade Municipal, apresentados e publicados na forma da lei. ([Parágrafo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 15, de 1996](#))

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança,

ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;

II - recusar fé aos documentos públicos;

III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.

CAPÍTULO II DA UNIÃO

Art. 20. São bens da União:

I - os que atualmente lhe pertencem e os que lhe vierem a ser atribuídos;

II - as terras devolutas indispensáveis à defesa das fronteiras, das fortificações e construções militares, das vias federais de comunicação e à preservação ambiental, definidas em lei;

III - os lagos, rios e quaisquer correntes de água em terrenos de seu domínio, ou que banhem mais de um Estado, sirvam de limites com outros países, ou se estendam a território estrangeiro ou dele provenham, bem como os terrenos marginais e as praias fluviais;

IV - as ilhas fluviais e lacustres nas zonas limítrofes com outros países; as praias marítimas; as ilhas oceânicas e as costeiras, excluídas, destas, as que contenham a sede de Municípios, exceto aquelas áreas afetadas ao serviço público e a unidade ambiental federal, e as referidas no art. 26, II; [*Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 46, de 2005*](#)

V - os recursos naturais da plataforma continental e da zona econômica exclusiva;

VI - o mar territorial;

VII - os terrenos de marinha e seus acrescidos;

VIII - os potenciais de energia hidráulica;

IX - os recursos minerais, inclusive os do subsolo;

X - as cavidades naturais subterrâneas e os sítios arqueológicos e pré-históricos;

XI - as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios.

§ 1º É assegurada, nos termos da lei, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a órgãos da administração direta da União, participação no resultado da exploração de petróleo ou gás natural, de recursos hídricos para fins de geração de energia elétrica e de outros recursos minerais no respectivo território, plataforma continental, mar territorial ou zona econômica exclusiva, ou compensação financeira por essa exploração.

§ 2º A faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, designada como faixa de fronteira, é considerada fundamental para defesa do território nacional, e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei.

Art. 21. Compete à União:

I - manter relações com Estados estrangeiros e participar de organizações internacionais;

II - declarar a guerra e celebrar a paz;

III - assegurar a defesa nacional;

IV - permitir, nos casos previstos em lei complementar, que forças estrangeiras transitem pelo território nacional ou nele permaneçam temporariamente;

V - decretar o estado de sítio, o estado de defesa e a intervenção federal;

VI - autorizar e fiscalizar a produção e o comércio de material bélico;

VII - emitir moeda;

VIII - administrar as reservas cambiais do País e fiscalizar as operações de natureza financeira, especialmente as de crédito, câmbio e capitalização, bem como as de seguros e de previdência privada;

IX - elaborar e executar planos nacionais e regionais de ordenação do território e

de desenvolvimento econômico e social;

X - manter o serviço postal e o correio aéreo nacional;

XI - explorar, diretamente ou mediante autorização, concessão ou permissão, os serviços de telecomunicações, nos termos da lei, que disporá sobre a organização dos serviços, a criação de um órgão regulador e outros aspectos institucionais; [\(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 8, de 1995\)](#)

XII - explorar, diretamente ou mediante autorização, concessão ou permissão:

a) os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens; [\(Alínea com redação dada pela Emenda Constitucional nº 8, de 1995\)](#)

b) os serviços e instalações de energia elétrica e o aproveitamento energético dos cursos de água, em articulação com os Estados onde se situam os potenciais hidroenergéticos;

c) a navegação aérea, aeroespacial e a infra-estrutura aeroportuária;

d) os serviços de transporte ferroviário e aquaviário entre portos brasileiros e fronteiras nacionais, ou que transponham os limites de Estado ou Território;

e) os serviços de transporte rodoviário interestadual e internacional de passageiros;

f) os portos marítimos, fluviais e lacustres;

XIII - organizar e manter o Poder Judiciário, o Ministério Público do Distrito Federal e dos Territórios e a Defensoria Pública dos Territórios; [\(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 69, de 2012, publicada no DOU de 30/3/2012, produzindo efeitos 120 dias após a publicação\)](#)

XIV - organizar e manter a polícia civil, a polícia militar e o corpo de bombeiros militar do Distrito Federal, bem como prestar assistência financeira ao Distrito Federal para execução de serviços públicos, por meio de fundo próprio; [\(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998\)](#)

XV - organizar e manter os serviços oficiais de estatística, geografia, geologia e cartografia de âmbito nacional;

XVI - exercer a classificação, para efeito indicativo, de diversões públicas e de programas de rádio e televisão;

XVII - conceder anistia;

XVIII - planejar e promover a defesa permanente contra as calamidades públicas, especialmente as secas e as inundações;

XIX - instituir sistema nacional de gerenciamento de recursos hídricos e definir critérios de outorga de direitos de seu uso;

XX - instituir diretrizes para o desenvolvimento urbano, inclusive habitação, saneamento básico e transportes urbanos;

XXI - estabelecer princípios e diretrizes para o sistema nacional de viação;

XXII - executar os serviços de polícia marítima, aeroportuária e de fronteiras; [\(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998\)](#)

XXIII - explorar os serviços e instalações nucleares de qualquer natureza e exercer monopólio estatal sobre a pesquisa, a lavra, o enriquecimento e reprocessamento, a industrialização e o comércio de minérios nucleares e seus derivados, atendidos os seguintes princípios e condições:

a) toda atividade nuclear em território nacional somente será admitida para fins pacíficos e mediante aprovação do Congresso Nacional;

b) sob regime de permissão, são autorizadas a comercialização e a utilização de radioisótopos para a pesquisa e usos medicinais, agrícolas e industriais; [\(Alínea com redação dada pela Emenda Constitucional nº 49, de 2006\)](#)

c) sob regime de permissão, são autorizadas a produção, comercialização e utilização de radioisótopos de meia-vida igual ou inferior a duas horas; [\(Alínea acrescida pela](#)

Emenda Constitucional nº 49, de 2006)

d) a responsabilidade civil por danos nucleares independe da existência de culpa;
(Primitiva alínea c renomeada pela Emenda Constitucional nº 49, de 2006)

XXIV - organizar, manter e executar a inspeção do trabalho;

XXV - estabelecer as áreas e as condições para o exercício da atividade de garimpagem, em forma associativa.

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

I - direito civil, comercial, penal, processual, eleitoral, agrário, marítimo, aeronáutico, espacial e do trabalho;

II - desapropriação;

III - requisições civis e militares, em caso de iminente perigo e em tempo de guerra;

IV - águas, energia, informática, telecomunicações e radiodifusão;

V - serviço postal;

VI - sistema monetário e de medidas, títulos e garantias dos metais;

VII - política de crédito, câmbio, seguros e transferência de valores;

VIII - comércio exterior e interestadual;

IX - diretrizes da política nacional de transportes;

X - regime dos portos, navegação lacustre, fluvial, marítima, aérea e aeroespacial;

XI - trânsito e transporte;

XII - jazidas, minas, outros recursos minerais e metalurgia;

XIII - nacionalidade, cidadania e naturalização;

XIV - populações indígenas;

XV - emigração e imigração, entrada, extradição e expulsão de estrangeiros;

XVI - organização do sistema nacional de emprego e condições para o exercício de profissões;

XVII - organização judiciária, do Ministério Público do Distrito Federal e dos Territórios e da Defensoria Pública dos Territórios, bem como organização administrativa destes; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 69, de 2012, publicada no DOU de 30/3/2012, produzindo efeitos 120 dias após a publicação)

XVIII - sistema estatístico, sistema cartográfico e de geologia nacionais;

XIX - sistemas de poupança, captação e garantia da poupança popular;

XX - sistemas de consórcios e sorteios;

XXI - normas gerais de organização, efetivos, material bélico, garantias, convocação e mobilização das polícias militares e corpos de bombeiros militares;

XXII - competência da polícia federal e das polícias rodoviária e ferroviária federais;

XXIII - seguridade social;

XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;

XXV - registros públicos;

XXVI - atividades nucleares de qualquer natureza;

XXVII - normas gerais de licitação e contratação, em todas as modalidades, para as administrações públicas diretas, autárquicas e fundacionais da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, obedecido o disposto no art. 37, XXI, e para as empresas públicas e sociedades de economia mista, nos termos do art. 173, § 1º, III; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

XXVIII - defesa territorial, defesa aeroespacial, defesa marítima, defesa civil e mobilização nacional;

XXIX - propaganda comercial.

Parágrafo único. Lei complementar poderá autorizar os Estados a legislar sobre questões específicas das matérias relacionadas neste artigo.

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

I - zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público;

II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;

III - proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos;

IV - impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural;

V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação; ([*Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015, republicada no DOU de 3/3/2015*](#))

VI - proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas;

VII - preservar as florestas, a fauna e a flora;

VIII - fomentar a produção agropecuária e organizar o abastecimento alimentar;

IX - promover programas de construção de moradias e a melhoria das condições habitacionais e de saneamento básico;

X - combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos;

XI - registrar, acompanhar e fiscalizar as concessões de direitos de pesquisa e exploração de recursos hídricos e minerais em seus territórios;

XII - estabelecer e implantar política de educação para a segurança do trânsito.

Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. ([*Parágrafo único com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006*](#))

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

I - direito tributário, financeiro, penitenciário, econômico e urbanístico;

II - orçamento;

III - juntas comerciais;

IV - custas dos serviços forenses;

V - produção e consumo;

VI - florestas, caça, pesca, fauna, conservação da natureza, defesa do solo e dos recursos naturais, proteção do meio ambiente e controle da poluição;

VII - proteção ao patrimônio histórico, cultural, artístico, turístico e paisagístico;

VIII - responsabilidade por dano ao meio ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico;

IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação; ([*Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015, republicada no DOU de 3/3/2015*](#))

X - criação, funcionamento e processo do juizado de pequenas causas;

XI - procedimentos em matéria processual;

XII - previdência social, proteção e defesa da saúde;

XIII - assistência jurídica e defensoria pública;

- XIV - proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência;
- XV - proteção à infância e à juventude;
- XVI - organização, garantias, direitos e deveres das polícias civis.

§ 1º No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais.

§ 2º A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados.

§ 3º Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades.

§ 4º A superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário.

CAPÍTULO III DOS ESTADOS FEDERADOS

Art. 25. Os Estados organizam-se e regem-se pelas Constituições e leis que adotarem, observados os princípios desta Constituição.

§ 1º São reservadas aos Estados as competências que não lhes sejam vedadas por esta Constituição.

§ 2º Cabe aos Estados explorar diretamente, ou mediante concessão, os serviços locais de gás canalizado, na forma da lei, vedada a edição de medida provisória para a sua regulamentação. *(Parágrafo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 5, de 1995)*

§ 3º Os Estados poderão, mediante lei complementar, instituir regiões metropolitanas, aglomerações urbanas e microrregiões, constituídas por agrupamentos de Municípios limítrofes, para integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum.

TÍTULO VIII DA ORDEM SOCIAL

CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

Seção I Da Educação

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei,

planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [\(Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. [\(Inciso acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. [\(Parágrafo único acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. [\(Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996\)](#)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. [\(Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996\)](#)

CAPÍTULO VII

DA FAMÍLIA, DA CRIANÇA, DO ADOLESCENTE, DO JOVEM E DO IDOSO

[\(Denominação do capítulo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010\)](#)

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 1º O casamento é civil e gratuita a celebração.

§ 2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

§ 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

§ 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

§ 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio. [\(Parágrafo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 66, de 2010\)](#)

§ 7º Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.

§ 8º O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [\(“Caput” do artigo com redação](#)

dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos: (Parágrafo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil;

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;

II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

IV - garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;

V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade;

VI - estímulo do poder público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado;

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins. (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

§ 4º A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.

§ 5º A adoção será assistida pelo poder público, na forma da lei, que estabelecerá casos e condições de sua efetivação por parte de estrangeiros.

§ 6º Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

§ 7º No atendimento dos direitos da criança e do adolescente levar-se-á em consideração o disposto no art. 204.

§ 8º A Lei estabelecerá:

I – o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens;

II – o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas. (Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às

normas da legislação especial.

Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.

Art. 230. A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida.

§ 1º Os programas de amparo aos idosos serão executados preferencialmente em seus lares.

§ 2º Aos maiores de sessenta e cinco anos é garantida a gratuidade dos transportes coletivos urbanos.

.....

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

LIVRO I

PARTE GERAL

TÍTULO I
 DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. ([Parágrafo único acrescido pela Lei nº 13.257, de 8/3/2016](#))

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder

Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

TÍTULO II DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; *(Inciso com redação dada pela Lei nº 13.306, de 4/7/2016)*
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de

material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

Art. 57. O Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os Municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

CAPÍTULO V DO DIREITO À PROFISSIONALIZAÇÃO E À PROTEÇÃO NO TRABALHO

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

Art. 61. A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei.

Art. 62. Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;

II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;

III - horário especial para o exercício das atividades.

Art. 64. Ao adolescente até quatorze anos de idade é assegurada bolsa de aprendizagem.

Art. 65. Ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, são assegurados os

direitos trabalhistas e previdenciários.

Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.

Art. 67. Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho:

I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;

II - perigoso, insalubre ou penoso;

III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;

IV - realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola.

Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

§ 1º Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

§ 2º A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não desfigura o caráter educativo.

Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;

II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

TÍTULO III DA PREVENÇÃO

CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

Art. 70-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, tendo como principais ações:

I - a promoção de campanhas educativas permanentes para a divulgação do direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos;

II - a integração com os órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública, com o Conselho Tutelar, com os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e com as entidades não governamentais que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente;

III - a formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e

assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente;

IV - o apoio e o incentivo às práticas de resolução pacífica de conflitos que envolvam violência contra a criança e o adolescente;

V - a inclusão, nas políticas públicas, de ações que visem a garantir os direitos da criança e do adolescente, desde a atenção pré-natal, e de atividades junto aos pais e responsáveis com o objetivo de promover a informação, a reflexão, o debate e a orientação sobre alternativas ao uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante no processo educativo;

VI - a promoção de espaços intersetoriais locais para a articulação de ações e a elaboração de planos de atuação conjunta focados nas famílias em situação de violência, com participação de profissionais de saúde, de assistência social e de educação e de órgãos de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Parágrafo único. As famílias com crianças e adolescentes com deficiência terão prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção. [\(Artigo acrescido pela Lei nº 13.010, de 26/6/2014\)](#)

Art. 70-B. As entidades, públicas e privadas, que atuem nas áreas a que se refere o art. 71, dentre outras, devem contar, em seus quadros, com pessoas capacitadas a reconhecer e comunicar ao Conselho Tutelar suspeitas ou casos de maus-tratos praticados contra crianças e adolescentes.

Parágrafo único. São igualmente responsáveis pela comunicação de que trata este artigo, as pessoas encarregadas, por razão de cargo, função, ofício, ministério, profissão ou ocupação, do cuidado, assistência ou guarda de crianças e adolescentes, punível, na forma deste Estatuto, o injustificado retardamento ou omissão, culposos ou dolosos. [\(Artigo acrescido pela Lei nº 13.046, de 1/12/2014\)](#)

Art. 71. A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

LEI Nº 8.112, DE 11 DE DEZEMBRO DE 1990

Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO IV DO REGIME DISCIPLINAR

CAPÍTULO II

DAS PROIBIÇÕES

Art. 117. Ao servidor é proibido:

I - ausentar-se do serviço durante o expediente, sem prévia autorização do chefe imediato;

II - retirar, sem prévia anuência da autoridade competente, qualquer documento ou objeto da repartição;

III - recusar fé a documentos públicos;

IV - opor resistência injustificada ao andamento de documento e processo ou execução de serviço;

V - promover manifestação de apreço ou desapreço no recinto da repartição;

VI - cometer a pessoa estranha à repartição, fora dos casos previstos em lei, o desempenho de atribuição que seja de sua responsabilidade ou de seu subordinado;

VII - coagir ou aliciar subordinados no sentido de filiarem-se a associação profissional ou sindical, ou a partido político;

VIII - manter sob sua chefia imediata, em cargo ou função de confiança, cônjuge, companheiro ou parente até o segundo grau civil;

IX - valer-se do cargo para lograr proveito pessoal ou de outrem, em detrimento da dignidade da função pública;

X - participar de gerência ou administração de sociedade privada, personificada ou não personificada, exercer o comércio, exceto na qualidade de acionista, cotista ou comanditário; [\(Inciso com redação dada pela Lei nº 11.784, de 22/9/2008\)](#)

XI - atuar, como procurador ou intermediário, junto a repartições públicas, salvo quando se tratar de benefícios previdenciários ou assistenciais de parentes até o segundo grau, e de cônjuge ou companheiro;

XII - receber propina, comissão, presente ou vantagem de qualquer espécie, em razão de suas atribuições;

XIII - aceitar comissão, emprego ou pensão de estado estrangeiro;

XIV - praticar usura sob qualquer de suas formas;

XV - proceder de forma desidiosa;

XVI - utilizar pessoal ou recursos materiais da repartição em serviços ou atividades particulares;

XVII - cometer a outro servidor atribuições estranhas ao cargo que ocupa, exceto em situações de emergência e transitórias;

XVIII - exercer quaisquer atividades que sejam incompatíveis com o exercício do cargo ou função e com o horário de trabalho;

XIX - recusar-se a atualizar seus dados cadastrais quando solicitado. [\(Inciso acrescido pela Lei nº 9.527, de 10/12/1997\)](#)

Parágrafo único. A vedação de que trata o inciso X do *caput* deste artigo não se aplica nos seguintes casos:

I - participação nos conselhos de administração e fiscal de empresas ou entidades em que a União detenha, direta ou indiretamente, participação no capital social ou em sociedade cooperativa constituída para prestar serviços a seus membros; e

II - gozo de licença para o trato de interesses particulares, na forma do art. 91 desta Lei, observada a legislação sobre conflito de interesses. [\(Parágrafo único acrescido pela Medida Provisória nº 431, de 14/5/2008, convertida na Lei nº 11.784, de 22/9/2008\)](#)

CAPÍTULO III DA ACUMULAÇÃO

Art. 118. Ressalvados os casos previstos na Constituição, é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos.

§ 1º A proibição de acumular estende-se a cargos, empregos e funções em autarquias, fundações públicas, empresas públicas, sociedades de economia mista da União, do Distrito Federal, dos Estados, dos Territórios e dos Municípios.

§ 2º A acumulação de cargos, ainda que lícita, fica condicionada à comprovação da compatibilidade de horários.

§ 3º Considera-se acumulação proibida a percepção de vencimento de cargo ou emprego público efetivo com proventos da inatividade, salvo quando os cargos de que decorram essas remunerações forem acumuláveis na atividade. ([Parágrafo acrescido pela Lei nº 9.527, de 10/12/1997](#))

.....

.....

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I DA EDUCAÇÃO

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação

dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

XII - consideração com a diversidade étnico-racial; [Inciso acrescido pela Lei nº 12.796, de 4/4/2013](#)

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. [Inciso acrescido pela Lei nº 13.632, de 6/3/2018](#)

.....
.....

FIM DO DOCUMENTO



MIDIAMAKERS PAPERS #2

Educação para a informação

Leitura crítica das mídias
e avaliação da informação

MídiaMakers Papers é uma série de textos e recursos que têm o intuito de ajudar o professor a introduzir a educação midiática nas escolas. Com conteúdo original somado a uma curadoria de recursos adicionais de diversas fontes, nosso objetivo é ajudar o aluno a navegar com confiança e segurança no ambiente informacional, atuando como consumidor crítico e produtor ativo de conteúdo na sociedade digital.

Criado por: Mariana Ochs, info@midiamakers.org

www.midiamakers.org

Twitter: [@midiamakers](https://twitter.com/midiamakers)

Facebook: [midiamakers](https://www.facebook.com/midiamakers)



MídiaMakers Papers #2: Educação para a Informação, maio 2019

Exceto onde indicado, o conteúdo deste livreto é licenciado sob a licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

É permitido adaptar, copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato, respeitadas as seguintes condições:

Atribuição: deve-se atribuir o devido crédito, fornecer um link para a licença, e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer forma razoável, mas não de uma forma que sugira que o licenciante o apoia ou aprova o seu uso.

Não Comercial: não é permitido usar o material para fins comerciais.

Compartilha Igual: se você remixar, transformar, ou criar a partir do material, tem de distribuir as suas contribuições sob a mesma licença que o original.

Ícones: FontAwesome



**Educar para a informação
é educar para a cidadania.**



Educação para a informação

“A educação funciona como um instrumento para facilitar a integração da geração mais jovem com a lógica do sistema atual, o que pode gerar conformidade ou se transformar na prática da liberdade, meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica e criativa com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo”

Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido

“Para sermos cidadãos digitais capacitados, todos nós precisamos saber como navegar, como compartilhar, em que informações confiar e o mais importante, como expandir as fronteiras dos nossos conhecimentos.”

Fundação Mozilla¹

Letramento e inclusão digital

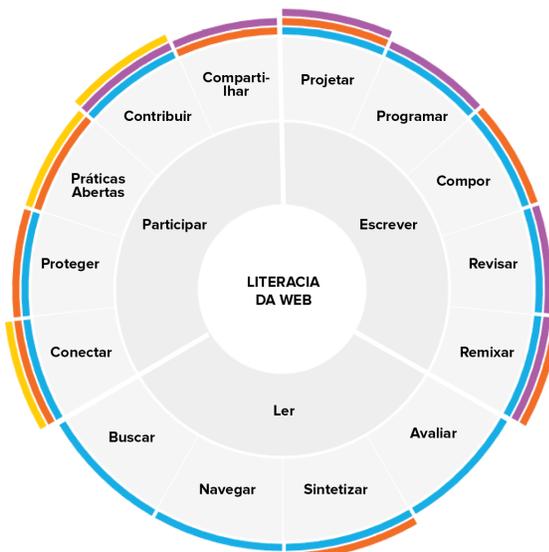
Em uma época em que a internet media boa parte das nossas relações – de entretenimento, aprendizado, trabalho, e até as nossas relações pessoais –, torna-se cada vez mais importante o letramento para o uso adequado, seguro, ético e responsável desse ambiente. A ubiquidade dos smartphones faz com que grande parte da população mundial tenha acesso ao ambiente digital; mas nem todos sabem lê-lo de forma crítica, evitando os seus riscos e aproveitando as oportunidades para seu crescimento pessoal e melhoria de sua comunidade. **Saber ler, escrever e participar na internet** é o que define, hoje, a inclusão digital.



Aprender a aprender

O modelo abaixo, criado pela Mozilla Foundation¹, define o letramento da internet como “saber ler, escrever e participar” nesse ambiente. As habilidades que permitem buscar, avaliar, sintetizar e produzir informação online, são, na verdade, essenciais para a mais importante habilidade que precisamos ter em uma sociedade com tantas e tão velozes mudanças: **aprender a aprender**.

[Fonte: Mozilla Web Literacy](#)



COMPETÊNCIAS DO SÉCULO XXI

- Resolução de problemas
- Comunicação
- Criatividade
- Colaboração



No caminho dessa inclusão digital, porém, existem algumas armadilhas. A maior delas, e um problema contemporâneo crescente, é navegar adequadamente o ambiente informacional da sociedade – desde identificar autor e propósito até avaliar a qualidade da informação recebida.

Textos de mídia podem ser criados para entreter, convencer, provocar, informar ou vender. Analisar os textos para entender em que zona de informação se encaixam é o primeiro passo do letramento midiático.

Formando leitores reflexivos

O novo cenário da informação é cada vez mais complexo. Nele convivem veículos profissionais de jornalismo, blogs individuais e plataformas colaborativas de publicação, sites anônimos de notícias, e milhares de imagens e vídeos, profissionais e amadores, que nos chegam pelas redes sociais, aplicativos de mensagem ou nossos vários dispositivos conectados. Técnicas de marketing cada vez mais sofisticadas, voltadas para os consumidores mais jovens, perpassam seus canais de YouTube favoritos e oferecem ambientes de entretenimento

transmídia. Tudo isso faz com que seja crítico ensinar aos jovens **como distinguir entre fatos e ficção, opinião e dados, marketing e informação.**

É essencial entender o que estamos lendo. Para que as crianças adquiram o hábito de relacionar-se com as mídias de forma mais reflexiva, a escola e os educadores podem praticar o uso consistente das cinco perguntas essenciais da leitura crítica (pág. 5), que ajudam a identificar **o autor, formato, público, conteúdo e propósito de cada texto.**

Mídia e representação

Nos filmes, jogos e outros artefatos da cultura pop que consumimos, a educação midiática nos permite avaliar **questões de representação** que frequentemente estão presentes. Textos de mídia com grandes audiências têm o potencial de refletir e cristalizar preconceitos e divisões sociais arraigados, e o risco de uma leitura não-crítica é que esses sejam naturalizados na sociedade.

Publicidade, filmes e canais do YouTube podem ser terrenos férteis para a disseminação de estereótipos que causam preconceito e até violência. Quando todos os terroristas nos filmes são árabes, e todos os empregados são negros, estamos repetindo e agravando padrões de exclusão. A proliferação de ambientes de criação e publicação independentes tornou possível aumentar a diversidade de

LENDO A MÍDIA



As 5 perguntas essenciais para a leitura crítica de mídias

Muitas vezes é difícil ensinar conceitos abstratos, especialmente para os alunos menores; perguntas, por outro lado, são memoráveis e impactantes. Podemos ajudá-los a criar o hábito de analisar rotineiramente as mensagens de mídia segundo um conjunto de perguntas apropriadas a sua faixa etária e habilidades:

Palavra-chave	Conceito essencial	Pergunta essencial
AUTORIA	Todos os textos de mídia são “construídos”.	Quem criou essa mensagem?
FORMATO	Mensagens de mídia são construídas utilizando linguagens criativas que têm suas próprias regras.	Quais recursos criativos são utilizados para atrair a minha atenção?
PÚBLICO	Pessoas diferentes vivenciam a mesma mensagem de mídia de forma diferente.	Como pessoas diferentes poderiam entender essa mensagem de forma distinta da minha?
CONTEÚDO	Mensagens de mídia incorporam valores e pontos de vista.	Quais estilos de vida, valores e pontos de vista estão representados, ou omitidos, nesta mensagem?
PROPÓSITO	As mensagens de mídia são criadas para informar, convencer, obter lucro ou poder.	Porque esta mensagem está sendo enviada?



O triângulo da mídia



O **Triângulo da Mídia** é uma metodologia popular para análise das mensagens de mídia. Criado pelo educador escocês Eddie Dick, o modelo sustenta que a mídia constrói significado de forma dialógica não apenas através do texto em si, mas também através de sua relação com o público e das escolhas de produção. Temas para análise incluem:

- **Texto:** que tipo de texto é esse (canção, video game, conto, fotografia..)? Que história ele conta? Como ele conta essa história? Há equidade na representação? Há estereótipos? Que valores esse texto representa? Esses são os meus valores?
- **Público:** qual é o público-alvo desse texto? Que elementos específicos endereçam esse público-alvo? Esse texto tem apelo para mim? Que elementos deveriam ser mudados para que tivesse? Quem poderia se incomodar com esse texto?
- **Produção:** quem criou esse texto? Com que propósito? O que eu sei sobre o criador? Que ferramentas ele usou para atingir seu público-alvo? Quem se beneficia desse texto?

Adaptado de [Introducing the Media Triangle](#), Michael Bartrop, *What Binder Education*

vozes e discursos nas mídias, mas ainda há muito que avançar.

Proponha para seus alunos a reflexão: que grupos estão representados / excluídos da mensagem? A mensagem tem valor e significado diferente para grupos de pessoas diferentes? Seu conteúdo perpetua estereótipos de gênero ou raça, desigualdade ou exclusão, ou é inadequado ou desrespeitoso com algum grupo social?

Para um grupo minoritário, ver-se representado na mídia é a possibilidade de ver modelos positivos e fontes de inspiração. É também a possibilidade de desafiar o status quo e trazer novas ideias para a sociedade.

Todo mundo é autor

Hoje em dia é raro ver alguém buscando informações em jornais impressos, revistas ou livros; a internet tornou-se a principal fonte de pesquisa – seja para planejar uma viagem, fazer um trabalho escolar ou um projeto acadêmico. Porém, já que qualquer um pode publicar na Internet, nem todos os sites são igualmente confiáveis.

Artigos noticiosos de jornais ou revistas impressos passam por um processo

TENHO QUE PESQUISAR, E AGORA?



Avaliando sites e identificando as melhores fontes para pesquisa

O uso do ambiente digital para pesquisa e curadoria de informações requer uma avaliação cuidadosa dos resultados das buscas. É muito comum que as crianças e jovens utilizem a primeira fonte que aparece nos resultados, sem avaliar a qualidade ou adequação ou dos sites encontrados. Este checklist ajuda a fazer essa filtragem.

ATUALIDADE: o *timing* da informação

Quando as informações foram publicadas ou postadas? A informação foi revista ou atualizada? A informação é atual ou desatualizada para o seu assunto? Os links estão funcionando?

RELEVÂNCIA: a importância da informação para as suas necessidades

As informações estão relacionadas ao seu tópico ou respondem à sua pergunta? Quem é o público-alvo? A informação está em um nível apropriado, ou seja, não é elementar demais ou avançada demais para as suas necessidades? Você já olhou para outras fontes antes de determinar que essa é uma que você usará? Essa fonte é boa o suficiente para um trabalho de pesquisa acadêmica?

AUTORIDADE: a fonte da informação

Quem é o autor / editor / fonte / patrocinador? As credenciais do autor ou afiliações organizacionais são dadas? Quais são? Podem ser verificadas? Quais são as qualificações do autor para escrever sobre o tópico? A sua reputação ou credibilidade pode ser verificada em outros sites? Esses outros sites representam interesses específicos? Há informações de contato? O URL revela alguma coisa sobre o autor ou fonte? Exemplos: com (comercial), .edu

(educacional), .gov (governo dos EUA), .org (organização sem fins lucrativos) ou .net (rede).

PRECISÃO: confiabilidade, veracidade e exatidão do conteúdo

De onde vem a informação? É apoiada por evidências? A informação foi revisada ou validada por alguém? Você pode verificar as informações em outra fonte ou com seu próprio conhecimento? A linguagem ou o tom parecem tendenciosos e livres de emoção? Existem erros de ortografia, gramática ou de digitação?

PROPÓSITO: a razão pela qual a informação existe

Qual é o propósito da informação? Informar? Ensinar? Vender? Entreter? Persuadir? Os autores / patrocinadores esclarecem suas intenções ou objetivos? O conteúdo é informação, opinião ou propaganda? O ponto de vista parece objetivo e imparcial? Existe evidência de preconceitos políticos, ideológicos, culturais, religiosos, institucionais ou pessoais?

CONCLUSÃO

Depois de avaliar essa fonte, você acha que vai usá-la para o seu trabalho? Por que ou por que não? Se você não tiver certeza, explique o motivo.



O jogo “Não Foi Cabral” cria um percurso divertido de leitura crítica de textos que encontramos em livros de história, geografia, ciências, física e outros.

[Baixe o PDF aqui para jogar.](#)

de publicação muito mais controlado por editores e revisores, dentro de um padrão ético e de qualidade, incluindo a exigência de pontos de vistas diversos e a verificação dos dados e fatos antes da publicação. Os autores são, ou citam, especialistas. O processo de publicação é custoso, e exclui os não-profissionais. Na Internet, por outro lado, veículos profissionais convivem com textos de autoria de indivíduos ou organizações com agendas próprias, e para os quais não há exigência de verificações internas quanto à precisão ou qualidade da informação. Informações tendenciosas, textos de autores pouco qualificados, sátiras e conteúdo intencionalmente enganoso, além do jornalismo puro e simplesmente ruim, nos chegam pelos mesmos canais que conteúdos jornalísticos de qualidade, sem distinção.

O imediatismo das publicações é outro aspecto problemático da

informação que circula na web ou em redes sociais. Já que é possível publicar instantaneamente, abre-se a possibilidade de divulgação de fatos incompletos, inconsistentes ou não-verificados, atendendo à demanda insaciável por informações em tempo real. Boatos, inverdades e informações truncadas somam-se a informações tendenciosas ou falsas para tornar o ambiente informacional cada vez mais complexo.

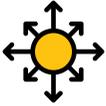
A chamada “era da informação”, como batizou Manuel Castells, gerou um paradoxo no novo século: o acesso ampliado à informação criou mais desinformação do que conhecimento.²

Nesse contexto, recai sobre os usuários a responsabilidade de avaliar a qualidade e a credibilidade dos sites que utilizam para se informar, em suas pesquisas ou em seu trabalho. Torna-se cada vez mais crítico **educar para a informação**.

Desinformação: uma tempestade perfeita

Em 2017, o Dicionário Collins elegeu o termo *fake news* a palavra do ano. O dicionário define *fake news* como “informações falsas, muitas vezes sensacionalistas, divulgadas sob o

POLUIÇÃO INFORMACIONAL



O ecossistema da desinformação: muito além das notícias falsas

Segundo a dupla de pesquisadores Claire Wardle e Hossein Derakhshan, o termo “*fake news*” ou “notícia falsa” é inadequado para descrever o fenômeno da produção, difusão e consumo de uma gama variada de informações de má qualidade, a chamada “poluição informacional”. Eles argumentam que o termo é ambíguo e simplista para dar conta tanto da natureza quanto da escala do problema, que comporta as variações abaixo:

FALSA CONEXÃO Quando manchetes, ilustrações ou legendas não confirmam o conteúdo	FALSO CONTEXTO Quando o conteúdo genuíno é compartilhado com informação contextual falsa	MANIPULAÇÃO DO CONTEXTO Quando a informação ou imagem genuína é manipulada para enganar	
SÁTIRA OU PARÓDIA Não tem intenção de prejudicar, mas tem potencial de enganar	CONTEÚDO ENGANOSO Uso enganoso de informações reais para enquadrar uma questão ou comprometer um indivíduo	CONTEÚDO IMPOSTOR Quando fontes genuínas são imitadas	CONTEÚDO FABRICADO Conteúdo novo e 100% falso, criado para ludibriar e prejudicar



Além de achar o termo “*fake news*” insuficiente para descrever a complexidade do problema, os pesquisadores também alertam para o fato de que há uma apropriação política do termo – quando ele é usado para atacar e deslegitimar uma notícia ou veículo desfavorável a algum político ou crença, minando a confiança no jornalismo profissional. Lembre-se: “*fake news*” **não é aquilo que nos desagradam ou contraria as nossas crenças.**

Os números da desinformação



Deep Fakes: a nova fronteira da desinformação

O problema da desinformação tende a se agravar com a chamada “mídia sintética” ou “*deep fakes*”, simulações produzidas com utilização de inteligência artificial que são praticamente indistinguíveis de vídeos reais.

“Indivíduos com acesso a essa tecnologia podem distorcer a informação, manipular crenças e assim empurrar comunidades ideologicamente polarizadas mais severamente na direção de suas realidades subjetivas opostas” (*The Guardian*). Com essas tecnologias é possível, por exemplo simular um político dizendo algo que ele jamais proferiu. Podem imaginar como será possível manipular opiniões e tomadas de decisão nesse contexto?

Em um estudo do MIT que investigou a difusão de conteúdo falso publicado no Twitter entre 2006 e 2017, os pesquisadores descobriram que as mentiras propagaram-se significativamente mais longe, mais rápido, mais profundamente e de forma mais ampla do que a verdade em todas as categorias de informação.

As histórias falsas tinham **70% mais probabilidade de serem retweetadas** do que a verdade e alcançaram 1.500 pessoas **seis vezes mais rapidamente** do que artigos precisos.

MIT Media Lab via Reuters

82% dos americanos do ensino médio avaliados não souberam dizer a diferença entre um anúncio marcado como “conteúdo patrocinado” e uma notícia real em um site.

Stanford History Education Group

Em entrevista ao Estadão, o cientista político Pablo Ortellado forneceu dados do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas para o Acesso à Informação da USP: **3.500 notícias brasileiras** são publicadas por dia, em média, na Web.

Do total, **cerca de 200 são compartilhadas** via redes sociais.

Num dia de noticiário “quente”, os sites que produzem notícias falsas atingem picos de audiência.

Já aconteceu de **entre as dez notícias mais lidas no dia, seis serem fabricadas.**

Ainda que o número de produtores de desinformação seja limitado, um levantamento recente de pesquisadores do GPOPAI revela que cerca de **12 milhões de pessoas** são o público alvo para quem cria e difunde informação de forma maliciosa.

Manual da Credibilidade

Fenômenos como o “filtro bolha” impactam a circulação de informações nas mídias sociais e acabam por exacerbar a polarização da sociedade, já que muitos brasileiros estão recebendo notícias por essas plataformas:

Dois terços (66%) dos brasileiros que estão online usam as mídias sociais para receber notícias.

Um terço (33%) dos jovens com idades entre 18 e 24 anos usam as mídias sociais como principal fonte de notícias.

56% das pessoas que têm entre 45 e 54 anos têm na TV a sua principal fonte de notícias.

Apesar do uso do Facebook estar declinando, **52% da população** ainda encontra notícias no Facebook. WhatsApp (48%) e YouTube (34%) também são fontes de notícias muito populares.

*The Reuters Institute
Digital News Report 2018*



disfarce de notícias.” Nos EUA o termo passou a ser brandido livremente por Donald Trump desde que assumiu a presidência, e se popularizou. Em todo o mundo, a circulação de informações falsas vem se tornando uma das principais estratégias para influenciar opiniões e até eleições.

Consumimos informações ruins nas mesmas plataformas em que encontramos o jornalismo de qualidade, e as pessoas parecem ter cada vez mais dificuldade em diferenciar as duas.

A poluição informacional é um fenômeno marcante dos nossos tempos, mas não é novo. Desde a Antiguidade verifica-se o uso de informações enganosas para fins de manipulação política ou ganho pessoal; a propaganda foi uma arma importante em todos os conflitos mundiais.³

A sociedade digital, no entanto, reúne algumas condições para a ampliação desse problema em escala jamais vista, com consequências muito sérias. Eis aqui algumas das causas da poluição informacional, convergindo em uma “tempestade perfeita”:

► **PULVERIZAÇÃO DA AUTORIA.**

Já vimos que, com a produção e distribuição de conteúdo cada vez mais acessíveis, não há mais barreiras

à publicação. O que antes era restrito à mídia profissional e profissionais especializados, é hoje prerrogativa de qualquer cidadão com um *smartphone*, que pode criar um blog ou até fazer um filme. A internet possibilita a circulação de conteúdo sem distinção hierárquica entre proveniência profissional e não-profissional, e não necessariamente dá mais espaço às notícias profissionalmente produzidas ou às opiniões mais qualificadas.

► **DEMOCRATIZAÇÃO DAS**

FERRAMENTAS DE CRIAÇÃO As mesmas ferramentas acessíveis permitem a criação de uma enorme variedade de conteúdos enganosos, desde páginas de jornais impostoras e tweets falsos até a chamada mídia sintética (*deep fakes*). Operadores mal-intencionados usam até retratos gerados por inteligência artificial para criar contas falsas nas mídias sociais.⁴

► **FRAGILIDADE ECONÔMICA DO JORNALISMO PROFSSIONAL**

A era digital, com as inovações disruptivas nos modelos de negócio e na forma de circulação de informações, causou uma crise no jornalismo que vem se agravando há alguns anos. O mercado encolheu dramaticamente: muitas publicações deixaram de existir, milhares de jornalistas perderam seus empregos, e os salários foram achatados. Tudo isso prejudicou o jornalismo profissional, que vem se reinventando em publicações independentes e formatos inovadores, mas muitos deles ainda sem alcance expressivo ou viabilidade econômica.



► **MÍDIAS SOCIAIS COMO PRINCIPAL ACESSO ÀS NOTÍCIAS** No Brasil, um terço das pessoas que têm acesso à internet usam as mídias sociais como fonte de notícias. Isso pode ser bastante problemático, pois é um hábito que frequentemente retira o jornalismo profissional da equação, e favorece um ambiente onde a desinformação circula com muita velocidade e alcance.

► **O FENÔMENO DAS BOLHAS.** Quando temos as plataformas sociais como “porteiros” da informação, recebemos apenas as informações que são escolhidas para nós pelos algoritmos, segundo um perfil construído a partir de nossos hábitos e pesquisas. Em pouco tempo, passamos a ser expostos apenas a informações alinhadas às nossas visões de mundo, e trocamos informações e conteúdo apenas com pessoas que têm opiniões semelhantes, como se estivéssemos em uma “bolha informacional”. No extremo, o fenômeno das bolhas causa a polarização da sociedade, como se os grupos opostos vivessem em realidades subjetivas completamente separadas. Nesse contexto, é impossível encontrar o terreno comum dos fatos que possibilita o diálogo necessário à construção de uma sociedade democrática.

► **VIÉS DE CONFIRMAÇÃO.** “É a tendência de se lembrar, interpretar ou pesquisar por informações de maneira a confirmar crenças ou hipóteses iniciais. As pessoas demonstram esse viés quando reúnem ou se lembram de informações de forma seletiva, ou quando as interpretam de forma

Use o bom senso. E na dúvida, não compartilhe!

É sabido que não devemos confiar em tudo que recebemos nas mídias sociais, mas às vezes a tentação de compartilhar é muito grande – sobretudo se a notícia que você recebeu parece comprovar exatamente a sua visão das coisas. Mas cuidado: isso se chama “**viés de confirmação**” e é o que faz a gente passar adiante as notícias sem checar a sua veracidade. Afinal, na guerra das mídias sociais, fazer valer as nossas crenças parece ser mais importante do que analisar os diversos aspectos de uma questão complexa. Para não cair nessa, muitas vezes **basta usar o bom senso**. Siga algumas dicas:

De onde veio a informação? Recebeu uma informação quantíssima no zap? A primeira pergunta é: qual é a fonte? Lembre-se de que na internet qualquer um pode criar qualquer coisa, muitas vezes com más intenções. Se você não consegue localizar autor ou fonte, não compartilhe.

É uma informação bombástica? O tom é alarmista, raivoso ou sensacionalista?

Desconfie. Textos em tom alterado, com letras maiúsculas, exclamações ou muitos adjetivos são feitos precisamente para manipular as nossas emoções. Indignado ou furioso, você terá o impulso de compartilhar imediatamente com meio mundo. É ultrajante demais / chocante demais? Então não deve ser exatamente verdade. Não compartilhe.

É uma informação “exclusiva”? Pense bem: na nossa sociedade conectada, é realmente provável que você tenha uma informação bombástica no seu zap que não está na mídia? Claro que não. Não compartilhe.

Ainda assim está tentado? Faça pelo menos o básico: uma rápida busca no Google com um trecho do título e as palavras “fake” ou “falso” revelará se a informação já foi checada e desbancada por algum veículo de mídia ou agência de checagem. Sem isso, já sabe, não? **Não compartilhe!**



Profissão factchecker

Segundo o site Politize!, o *fact-checking*, ou checagem de fatos, é “o ofício de conferir a veracidade das informações — se são 100% verdade, se contêm algum exagero, algum dado inflado ou diminuído, a fonte de certa informação, o método de coleta de um dado ou estatística, etc.”⁶ Esse tipo de apuração sempre fez parte da rotina das redações profissionais; no entanto, com a proliferação de informações falsas e distorcidas, na internet ou proferidas por figuras públicas e disseminadas na mídia, essa função acabou por adquirir existência autônoma.

“No fact-checking, o jornalismo assume a responsabilidade de confrontar declarações públicas, com base em dados confiáveis e fatos comprováveis”, afirma a pesquisadora Taís Seibt.⁷ Ao elencar as fontes consultadas e, muitas vezes, expor o processo de verificação, o *fact-checking* acaba por expor o processo jornalístico em si, com o benefício de educar o leitor sobre a prática do jornalismo e os critérios de confiabilidade.

A primeira agência de checagem autônoma de que se tem notícia é a americana FactCheck.org, fundada em 2003 para verificar as informações e dados citados por políticos na imprensa. No Brasil, as principais agências são:

LUPA, um projeto do grupo Piauí, tem parceria com o Canal Futura para ações educativas (www.lupa.news);

AOS FATOS, mantida por *grants* e parcerias, é criadora da HQ Fabio Fato (www.aosfatos.org);

TRUCO, da Agência Pública, lançou o vídeo “Quer que desenhe?” para explicar o fact-checking. (www.apublica.org/checagem/)

Fontes: Politize! e Taís Seibt

tendenciosa. Tal efeito é mais forte em questões de forte carga emocional e em crenças profundamente arraigadas.”⁵ Esse efeito faz com que as notícias enganosas se espalhem com maior alcance e velocidade, sobretudo dentro de nossas bolhas.

*“O mercado de ideias já sofre com a corrosão da verdade, pois o nosso ambiente de informação em rede interage de forma tóxica com nossos vieses cognitivos. Deep fakes irão agravar esse problema de forma significativa.”*⁸

► BAIXO LETRAMENTO

INFORMACIONAL. O Brasil combina um alto grau de analfabetismo funcional com um uso elevado das redes. Ou seja, mesmo as camadas da população que mal sabem decodificar informação estão recebendo e repassando conteúdo nas redes muito ativamente. O baixo letramento informacional, ou seja, a falta de habilidade de ler criticamente a internet, torna essa camada da população especialmente vulnerável à desinformação.

A desinformação traz consequências

Quando há um um baixo grau de letramento informacional e uma

PASSO A PASSO DA VERIFICAÇÃO

Essa informação é confiável? Antes de repassar, verifique.

O fenômeno da informação de má qualidade circulando na internet não é novo – desde 1990 o site snopes.com está dedicado a desbancar a “desinformação viral”, um conceito amplo que vai de distorções e reportagens cheias de erros até memes satíricos e notícias completamente fabricadas. Nos últimos anos o fenômeno se intensificou e se sofisticou; ainda assim, é possível tomar alguns cuidados para não ser vítima de informação enganosa. Siga os passos abaixo*:

CONSIDERE A FONTE	Muitas vezes, determinar a veracidade da notícia é tão simples quanto consultar qual é a fonte, usando a máxima “diga-me de onde veio e eu te direi quem és”! Procure avaliar a credibilidade dessa fonte consultando outros sites.
VÁ ALÉM DA MANCHETE	Todas manchetes são um pouco provocadoras por definição. E mesmo a manchete de um veículo confiável não conta a história toda. Leia a matéria completa antes de formar uma opinião.
BUSQUE O AUTOR	O uso de um pseudônimo ou a não-identificação de um autor é um dos principais sinais de alerta para uma informação falsa. Se encontrar o autor, pesquise um pouco para conhecer seu perfil, reputação ou credenciais, ou mesmo descobrir se ele pode ter interesses ocultos.
QUAL É A EVIDÊNCIA?	Notícias geralmente apoiam as suas informações com dados e citações que podem ser verificados pelo leitor para uma leitura mais aprofundada.
VERIFIQUE A DATA	Notícias antigas trazem informação datada e de outro contexto. Leia com alguma desconfiança.
AVALIE SEUS PRECONCEITOS	É difícil confrontar o nosso próprio viés de preconceito, mas é um passo essencial se você quer ser um bom consumidor da mídia.
CONSULTE OS ESPECIALISTAS	Sempre que houver incerteza a respeito de uma informação, o leitor deve consultar suas fontes conhecidas e de confiança.
ISTO É UMA PIADA?	A sátira é uma forma potente de comentário, que além de nos fazer rir, pode levar a reflexões importantes. Mas também pode ser mal-entendida – afinal de contas, o humor é subjetivo.

*Adaptado de FactCheck.org, Annenberg Public Policy Center, Univ da Pennsylvania

“Devemos ensinar às crianças, desde muito jovens, as habilidades de aprendizado lateral, incluindo: como interrogar a informação ao invés de simplesmente consumi-la; verificar a informação antes de compartilhá-la; rejeitar posição e popularidade como indicadores de qualidade; entender que quem envia a informação nem sempre é a fonte; e reconhecer os preconceitos implícitos que todos carregamos. Menos que isso é um desperdício de tempo e recursos.”

Sam Wineburg, Stanford History Education Group

penetração intensa de desinformação, toda a sociedade sofre, pois isso impacta a qualidade das tomadas de decisão. Falsificações manipulam o eleitorado e impactam a discussão e a aprovação de políticas públicas.

Além disso, ao impedir a convivência com ideias divergentes, a polarização corrói o próprio princípio de um governo democrático, que precisa escutar e atender a diversos segmentos da população em sua diversidade. “À medida em que a qualidade das informações no geral diminui, a inteligência de todos os membros da sociedade e de todas as diferentes organizações que a tornam funcional, no geral, diminui.” afirma Aviv Ovadya, pesquisador da Universidade de Columbia.⁹

“Quando você só acredita no que quer, não há como existir a democracia”

Aviv Ovadya

A desinformação orquestrada já impactou processos eleitorais em diversos países, como Estados Unidos, Índia, Inonésia e Brasil.¹⁰ As informações falsas também podem insuflar o discurso de ódio e alimentar a violência. Na Índia, boatos disseminados pelo WhatsApp fizeram com que uma população linchasse vários jovens, erroneamente acusados de um crime.¹¹ Em Myanmar, uma campanha orquestrada no Facebook contra a minoria étnica Rohingya alimentou o

discurso de ódio e até o genocídio.¹²

O campo da saúde pública é especialmente sensível à proliferação de desinformação, com consequências graves ao atingir uma população mais vulnerável, como crianças e idosos. Segundo o Ministério da Saúde, o principal alvo de desinformação são as vacinas.¹³ Mas boatos sobre supostos alimentos “milagrosos”, falsas curas, alimentos ou remédios supostamente contaminados também assolam a população, levando o Ministério a criar um canal específico para combater esse problema e disseminar a contrainformação.¹⁴

Formando bons leitores

Dada a variedade de tipos e ambientes em que circula e o alcance da desinformação, as tentativas de combatê-la através de soluções tecnológicas ou regulação têm sido tardias e imperfeitas, ou, ainda, acabam por esbarrar no direito à liberdade de expressão.

Plataformas como o Facebook vêm experimentando com informação contextual para qualificar as fontes de um conteúdo jornalístico. Alguns consórcios de mídia têm explorado ideias inovadoras, como a criação de uma espécie de “etiqueta nutricional” que identificaria quem produziu a informação e em que contexto — mas são soluções que não atuam em escala e, sobretudo, não atingem a comunicação de um para um, nos



Discurso de ódio: o que é e como combater

A desinformação torna-se especialmente perigosa quando é utilizada para alimentar preconceito e violência. Segundo o projeto SaferLab, da ONG Safernet, “o discurso de ódio está situado num equilíbrio complexo entre direitos e princípios fundamentais, incluindo a liberdade de expressão e a defesa da dignidade humana. De maneira geral, o discurso de ódio costuma ser definido como manifestações que atacam e incitam ódio contra determinados grupos sociais baseadas em raça, etnia, gênero, orientação sexual, religiosa ou origem nacional.”¹⁶

O projeto forma jovens de 16 a 25 anos, sobretudo aqueles que não costumam ter voz, ajudando-os a adotar práticas que tornam a internet um lugar melhor.

Entre as boas práticas sugeridas pelo [Toolbox Crie Sua Contranarrativa](#) estão:

Entenda o contexto É fundamental praticar a empatia para entender o contexto do seu interlocutor.

Critique argumentos, não pessoas Foque no conteúdo da mensagem e argumente respeitosa e respeitosamente.

Aceite divergências Nem toda discussão é uma briga. Saiba conviver com outros pontos de vista.

SaferLab é o projeto da SaferNet dedicado a combater o discurso de ódio e equipar os jovens para que produzam contranarrativas. [Conheça o projeto aqui.](#)

serviços de mensagens, o grande palco das informações enganosas.

Nem mesmo o *factchecking*, embora seja uma atividade cada vez mais necessária, consegue atacar todas as vertentes do problema. E a contrainformação que esses serviços produzem dificilmente consegue ter o mesmo alcance da desinformação original.

A razão para isso é que **esse problema é humano, e não tecnológico**; como os autores de um grande estudo do MIT escreveram em 2018, boatos e informações falsas atingem tantas pessoas e se espalham tão rápido online “porque os humanos, e não os robôs, são mais propensos a espalhá-las”¹⁵. Somos atraídos por aquilo que nos provoca emoções fortes, como surpresa, medo, indignação ou repulsa; esse tipo de conteúdo, portanto, acaba sendo o mais comentado e compartilhado.

A melhor solução para combater a desinformação parece estar em nós mesmos: claramente é preciso formar leitores melhores.

E o que seria um leitor preparado para realizar a leitura crítica do ambiente informacional e midiático? Muitos especialistas têm argumentado que os *checklists* de verificação não só criam um falso senso de confiança, como tendem

DETETIVES DA IMAGEM



Devo confiar no que vejo? Fotos também enganam!

Grande parte da informação que recebemos hoje é visual: memes, *stories* e imagens que circulam no Whatsapp trazem informação de forma ágil, mas pouco reflexiva. Mas se é verdade que uma imagem vale mil palavras, então a mensagem visual precisa ser tratada com o mesmo olhar crítico que os textos, pois tem a mesma capacidade de trazer desinformação. Existem técnicas para investigar a origem e a veracidade do conteúdo visual. Para saber se uma foto é o que diz ser, observe:

Quando a foto foi usada pela primeira vez? Será que ela é mesmo da data alegada? Use uma ferramenta de verificação como a busca reversa do Google (abaixo).

Onde foi feita a imagem? Tenha certeza que a foto foi tirada no contexto alegado. Fotos antigas de guerras ou desastres naturais muitas vezes reaparecem em outro contexto.

O que as pessoas estão vestindo? Suas roupas se encaixam no estilo do país ou na época em que a foto foi supostamente tirada?

Como está o tempo na foto? Pessoas com casacos, roupas de calor, neve no solo ou árvores sem folhas são indícios que ajudam a localizar uma imagem no tempo e no espaço.

Há evidências do idioma comprovando a localização? Procure por sinais de linguagem em placas de trânsito, fachadas de lojas e outdoors.

A iluminação é consistente? A direção das sombras é sempre a mesma? Os objetos próximos estão iluminados da mesma maneira, ou alguns parecem mais apagados ou brilhantes? Se

assim for, há uma boa chance de que eles tenham sido adicionados ou manipulados digitalmente.

Procure por distorções ao longo das bordas de pessoas ou objetos. Estes são geralmente fáceis de detectar e indicam quando uma imagem foi mal manipulada.

Faça uma busca reversa no Google. Basta acessar a busca de imagens (www.images.google.com) e arrastar uma imagem para dentro da barra de busca. Isso permite encontrar imagens semelhantes, sites que incluem a imagem, e outros tamanhos da imagem que você procurou. É possível também localizar a primeira aparição dessa imagem na internet, o que ajuda a verificar se a data alegada é verdadeira.

Utilize o TinEye. Acesse a ferramenta no site www.tineye.com para verificar onde e quando a imagem foi utilizada, mesmo se ela tiver sofrido alterações, e checar se o contexto é real.

Dicas compiladas pelo grupo Caçadores de Balela do primeiro [Mediathon Educação para a Informação](#).



QUEM É QUEM NA MÍDIA



Por trás da mídia: conheça o que você consome

Você sabe de onde vem o jornalismo que você consome? Quem produz, para quem é feito, como é financiado? Essas perguntas nos ajudam a entender as diferenças entre os diversos veículos para que possamos buscar um cardápio variado de fontes de informação. Uma boa atividade para a sua sala de aula é escolher uma gama variada de sites e veículos de jornalismo, desde os maiores até a mídia independente e o jornalismo especializado, e preencher uma “ficha técnica” de cada um. Além do site de cada veículo, os alunos podem consultar também o [Mapa do Jornalismo Independente](#) e o [Media Ownership Monitor](#).



Ficha Técnica dos Veículos

Nome (acrescentar imagem)	
O que é?	
Propriedade (empresa privada, empresa pública, grupo independente)	
Com ou sem fins lucrativos?	
Foco do jornalismo (tem um nicho específico ou é generalista?)	
Como é financiado?	
Tem publicidade?	
Ligado a algum grupo de interesse? (político, religioso)	
Ligado a alguma causa ou organização ativista?	
Liberal ou conservador?	
Equilibrado ou partidário?	
Algo diferente ou original a respeito do assunto que cobre, na forma que investiga ou em que apresenta a informação?	

Copie e adapte esta atividade [neste link](#).

a tornar-se obsoletos. Afinal, é cada vez mais fácil criar um conteúdo falso com aspecto e linguagem profissional, e absolutamente convincente. Para lidar de forma mais efetiva com esse problema, é preciso ensinar aos alunos **uma nova maneira de ler**.

“O estudo de Stanford confirma o que muitos professores sabem que é verdade: os alunos de hoje não estão preparados para lidar com a enxurrada de informações que vêm de seus diversos dispositivos digitais.”¹⁷

Uma pesquisa feita em Stanford¹⁸ concluiu que checadores profissionais costumam avaliar a confiabilidade dos sites com uma técnica chamada **“leitura lateral”**. Ao invés de analisar as suas características intrínsecas, como o design, a qualidade do texto ou o conteúdo contido no próprio site (como a página “Quem Somos”), esses leitores tendem a não gastar muito tempo ali. Sua estratégia consiste em sair rapidamente do site em questão e navegar pela internet, vendo o que outras fontes confiáveis dizem sobre ele. Geralmente abrem várias abas no navegador, coletando diferentes informações pela Web para obter um retrato melhor da página que estão investigando. O objetivo é entender como essa página se relaciona com outras, e como está posicionada no

contexto maior da rede, o que é muito mais eficiente.

Qual o nosso papel?

Se a desinformação pode estar em qualquer lugar, aprender a “interrogar a informação” não deve ser prerrogativa dos alunos de jornalismo, e sim **uma habilidade transversal que impacta o próprio ato de aprender**. Ensinar os alunos a manter uma postura saudavelmente cética diante da informação deve ser prática habitual de qualquer professor da educação básica, seja na aula de ciências ou matemática, para indicar como um gráfico pode ocultar os dados relevantes, ou na aula de história, para mostrar como a informação pode ser usada como arma em determinados contextos políticos.¹⁹

Para além da escola, é necessário que tenhamos consciência do que estamos consumindo; a melhor prática é buscar uma **dieta informacional equilibrada**, feita de fontes confiáveis e variadas, buscando ampliar nossa visão de mundo com pontos de vista diversos.

Finalmente, é preciso entender que o jornalismo, quando bem-feito, tem custo, e que apoiar o jornalismo profissional e pagar pelo conteúdo que consumimos é essencial para a circulação de informação confiável. Afinal, **a imprensa tem um papel fundamental** na manutenção da democracia e de nossas liberdades.





NOTAS

- 1 Mozilla, [Alfabetização Web](#)
- 2 Taís Seibt, [Quem lê tanta notícia \(falsa\)?](#)
- 3 Common Sense Media, [Fake News: Historical Timeline](#)
- 4 The Verge, [ThisPersonDoesNotExist.com uses AI to generate endless fake faces](#)
- 5 Wikipedia, [Viés de confirmação](#)
- 6 Politize, [Checagem de fatos: um novo nicho no jornalismo](#)
- 7 Taís Seibt, [O que é fact-checking e onde encontrar fatos verificados](#)
- 8 The Guardian, [You thought fake news was bad? Deep fakes are where truth goes to die](#)
- 9 BuzzFeed, [He Predicted The 2016 Fake News Crisis. Now He's Worried About An Information Apocalypse](#)
- 10 Valor, [Estudo diz que 90% dos eleitores de Bolsonaro acreditaram em fake news](#)
- 11 Wired, [How whatsapp fuels fake news and violence in India](#)
- 12 New York Times, [A Genocide Incited on Facebook, With posts from Myanmar's military](#)
- 13 Estadão, [Ministério da Saúde identifica 185 focos de fake news e reforça campanhas](#)
- 14 Portal Ministério da Saúde, [Ministério da Saúde lança serviço de combate a fake news](#)
- 15 Science, [The spread of true and false news online](#)
- 16 SaferLab, [O que é discurso de ódio](#)
- 16 Quartz, [In the age of fake news, here's how schools are teaching kids to think like fact-checkers](#)
- 17 Wineburg, Sam; McGrew, Sarah: Lateral Reading and the Nature of Expertise: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information, disponível em <https://purl.stanford.edu/yk133ht8603>
- 18 Quartz, [In the age of fake news, here's how schools are teaching kids to think like fact-checkers](#)

RECURSOS

Padlet Educação Midiática

<https://padlet.com/mariochs/qq6n1jn97k4m>



Recursos para criação de mídia na escola

<https://www.midi makers.org/recursos>



Competências gerais na BNCC do Ensino Fundamental:

Competência n* 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio:

Competência n* 7: Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

[Base Nacional Comum Curricular](#)



MídiaMakers Papers

Leia também:

MídiaMakers Papers #1:
Introdução à Educação Midiática

MídiaMakers Papers #3:
Busca e propriedade intelectual

MídiaMakers Papers #4:
**Criar para aprender:
mídias digitais na escola**

Disponíveis em:
www.midiamakers.org



**Educar para a informação
é educar para a cidadania.**

FACULDADE DE CEILÂNDIA
DA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA - UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Pós-verdade: impactos e desafios para a educação escolar em uma perspectiva psicanalítica

Pesquisador: Murilo Oliveira Marquez

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60683021.8.0000.8093

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.563.784

Apresentação do Projeto:

RESUMO: "O objetivo deste trabalho, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da FE/Unb, é refletir sobre os impactos e desafios que o fenômeno social da pós-verdade impõe às instituições escolares na contemporaneidade. Discutimos a ascensão do discurso da pós-verdade como resultado da desconfiança da sociedade na democracia representativa, na descredibilidade da mídia hegemônica e no relativismo em torno da ciência. Nesse contexto, a pós-verdade vem se inscrevendo na cultura e produzindo determinados tipos de subjetividade, na qual os fatos são interpretados de acordo com as convicções de cada um. Por fim, procuraremos analisar como este fenômeno afeta o trabalho docente em sala de aula e quais as possibilidades de determinadas práticas pedagógicas dos professores poderem contribuir para formar estudantes mais letrados sobre a ciência e a mídia e, conseqüentemente, menos vulneráveis a artilharia do discurso da pós-verdade."

"O levantamento de dados para investigação da problemática proposta em nosso projeto de pesquisa envolverá a realização de entrevistas semiestruturadas, em média 17 (dezessete) perguntas abertas, com 06 (seis) professores que atuam no curso Técnico em eletromecânica integrado com o ensino médio do Instituto Federal de Brasília, campus Taguatinga."

CRITÉRIO DE INCLUSÃO: "Ter formação em licenciatura; atuar no ensino médio há pelo menos

Endereço: UNB - Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED), Centro Metropolitano, conj. A, lote 01, Sala AT07/66
Bairro: CEILÂNDIA SUL (CEILÂNDIA) **CEP:** 72.220-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-8434 **E-mail:** cep.fce@gmail.com

Continuação do Parecer: 5.563.784

5cinco) anos; ministrar disciplina na área propedêutica do curso (humanas, exatas ou biológicas)."

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO: "Sem formação em licenciatura (são professores com formação em engenharia, ciências da computação, etc); atuam a menos de 5 (anos) na instituição ou são substitutos; ministram disciplinas na área técnica do curso de formação em eletromecânica."

"Gravaremos em vídeo e áudio as entrevistas e após transcrição em texto do discurso dos professores usaremos a técnica da leitura dirigida pela escuta de Iribarry (2003) que consiste na identificação pelo pesquisador, a partir dos conceitos da psicanálise, dos significantes recorrentes, dos sentidos latentes, dos lapsos e atos falhos das falas dos entrevistados."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

"Analisar o discurso dos professores que atuam no ensino médio em relação aos possíveis efeitos da pós-verdade sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula."

Objetivos Específicos

- "- Caracterizar as transformações do conceito de verdade ao longo das diferentes épocas (Idade Antiga, Média e Moderna).
- Examinar o surgimento do fenômeno social da pós-verdade como sintoma do descrédito do discurso da ciência na sociedade contemporânea.
- Investigar como o fenômeno social da pós-verdade reverbera na prática pedagógica dos professores.
- Pensar em práticas educativas capazes de promover a formação dos estudantes para discernir e combater a pós-verdade (desinformação na mídia e redes sociais, negacionismo científico, revisionismo histórico, despolitização, etc)".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS: "- Invasão de privacidade; - Tomar o tempo do participante ao responder as perguntas na entrevista; - Cansaço ou aborrecimento ao responder as questões solicitadas; - Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado - Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); - Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante a gravação de áudio e vídeo."

Endereço: UNB - Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED), Centro Metropolitano, conj. A, lote 01, Sala AT07/66
Bairro: CEILANDIA SUL (CEILANDIA) **CEP:** 72.220-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-8434 **E-mail:** cep.fce@gmail.com

Continuação do Parecer: 5.563.784

Providências para minimizar os Riscos/Danos possíveis: "- Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos; - Minimizar desconfortos, garantindo privacidade e liberdade para responder as perguntas da entrevista; - Estar atendo aos sinais verbais e não verbais de desconforto; - Assegurar a confiabilidade e proteção da imagem e áudio decorrentes das entrevistas; - Garantir que o estudo será suspenso imediatamente algum risco ou dano à saúde dos participantes da pesquisa; - Certificar que os sujeitos da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no Termo de Consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito a indenização; - Assegurar a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa."

"Gravaremos em vídeo e áudio as entrevistas que após download dos dados serão arquivadas em dispositivo eletrônico local sob a guarda e responsabilidade do pesquisador, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Será apagado todo e qualquer registro da plataforma digital utilizada, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Em seguida, faremos a transcrição literal em texto das respostas dadas pelos professores às perguntas formuladas pelo pesquisador utilizando o editor de texto Microsoft Word como registro e igualmente será armazenamento em dispositivo eletrônico local. Para análise usaremos a técnica da leitura dirigida pela escuta de Iribarry (2003) que consiste na identificação pelo pesquisador, a partir dos conceitos da psicanálise, dos significantes recorrentes, dos sentidos latentes, dos lapsos e atos falhos das falas dos entrevistados.

Caso haja vazamento de imagem, áudio ou informações constantes nas gravações das entrevistas, os participantes da pesquisa serão imediatamente informados e terão direito à assistência total, gratuita, pelo tempo que for necessário, incluindo direito à indenização, obedecendo aos dispositivos legais vigentes no Brasil.

Conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável. Portanto, o pesquisador estará disponível, a qualquer momento, para apresentar dados solicitados pelo CEP/FCE ou pela Conep e assegurará o sigilo e a confiabilidade das informações dos participantes da pesquisa."

BENEFÍCIOS: "- Ampliar o conhecimento científico no campo da educação e da psicanálise;
- Contribuir para a formação do estudante-pesquisador com o desenvolvimento desta pesquisa;
- Promover a reflexão crítica sobre a temática proposta nesta pesquisa pelos professores da

Endereço: UNB - Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED), Centro Metropolitano, conj. A, lote 01, Sala AT07/66
Bairro: CEILÂNDIA SUL (CEILÂNDIA) **CEP:** 72.220-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-8434 **E-mail:** cep.fce@gmail.com

FACULDADE DE CEILÂNDIA
DA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA - UNB



Continuação do Parecer: 5.563.784

educação básica; - Subsidiar o desenvolvimento de futuras pesquisas nesta temática."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de doutorado do pesquisador Murilo Oliveira Marquez, vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Viviane Neves Legnani. O projeto de pesquisa prevê a execução de entrevistas semiestruturadas com seis professores que atuam em curso técnico integrado com ensino médio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1724872.pdf	02/08/2022 10:52:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.doc	02/08/2022 10:49:39	Murilo Oliveira Marquez	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_Pesquisa_corrigido.doc	02/08/2022 10:49:18	Murilo Oliveira Marquez	Aceito
Outros	Carta_encaminhamento_pendencias.pdf	02/08/2022 10:47:18	Murilo Oliveira Marquez	Aceito
Outros	Termo_coparticipante.pdf	15/07/2022 11:21:25	FLAVIA PEREIRA ROCHA	Aceito
Outros	cv_viviane.pdf	15/07/2022 11:20:59	FLAVIA PEREIRA ROCHA	Aceito
Outros	folha_rosto.pdf	15/07/2022 11:19:50	FLAVIA PEREIRA ROCHA	Aceito
Orçamento	Orcamento.doc	12/07/2022	Murilo Oliveira	Aceito

Endereço: UNB - Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED), Centro Metropolitano, conj. A, lote 01, Sala AT07/66

Bairro: CEILANDIA SUL (CEILANDIA)

CEP: 72.220-900

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3107-8434

E-mail: cep.fce@gmail.com

FACULDADE DE CEILÂNDIA
DA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA - UNB



Continuação do Parecer: 5.563.784

Orçamento	Orcamento.doc	21:42:09	Marquez	Aceito
Cronograma	Cronograma.doc	12/07/2022 21:39:05	Murilo Oliveira Marquez	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_de_uso_de_ima gem_e_som_de_voz.doc	12/07/2022 21:37:34	Murilo Oliveira Marquez	Aceito
Outros	Curriculo_lattes.pdf	12/07/2022 21:35:53	Murilo Oliveira Marquez	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	12/07/2022 21:34:49	Murilo Oliveira Marquez	Aceito
Outros	Termo_coparticipante.doc	12/07/2022 21:32:50	Murilo Oliveira Marquez	Aceito
Outros	Termo_da_coparticipante.pdf	12/07/2022 21:31:21	Murilo Oliveira Marquez	Aceito
Outros	Termo_proponente.doc	12/07/2022 21:30:23	Murilo Oliveira Marquez	Aceito
Outros	Termo_da_proponente.pdf	12/07/2022 21:28:46	Murilo Oliveira Marquez	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.doc	12/07/2022 21:27:02	Murilo Oliveira Marquez	Aceito
Outros	Termo_de_responsabilidade.doc	12/07/2022 21:23:52	Murilo Oliveira Marquez	Aceito
Outros	Termo_responsabilidade_pdf.pdf	12/07/2022 21:23:06	Murilo Oliveira Marquez	Aceito
Outros	Carta_Encaminhamento.docx	12/07/2022 21:20:34	Murilo Oliveira Marquez	Aceito
Outros	Carta_encaminhamento_pdf.pdf	12/07/2022 21:20:01	Murilo Oliveira Marquez	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	12/07/2022 21:18:37	Murilo Oliveira Marquez	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNB - Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED), Centro Metropolitano, conj. A, lote 01, Sala AT07/66
Bairro: CEILÂNDIA SUL (CEILÂNDIA) **CEP:** 72.220-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-8434 **E-mail:** cep.fce@gmail.com

FACULDADE DE CEILÂNDIA
DA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA - UNB



Continuação do Parecer: 5.563.784

BRASILIA, 04 de Agosto de 2022

Assinado por:
José Eduardo Pandossio
(Coordenador(a))

Endereço: UNB - Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED), Centro Metropolitano, conj. A, lote 01, Sala AT07/66
Bairro: CEILANDIA SUL (CEILANDIA) **CEP:** 72.220-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-8434 **E-mail:** cep.fce@gmail.com