



Ensino de Filosofia e Formação de Opinião na Era Técnica

*Edgar Lyra**

Resumo: Faço aqui um balanço das minhas pesquisas sobre ensino de filosofia. O envolvimento recua às minhas primeiras experiências docentes, quando se fez claro que o conhecimento da tradição filosófica não bastava. Mas apenas em 2009, quando assumi disciplinas de formação de professores na PUC-Rio, é que a pesquisa se formalizou. Eram outros os tempos: a filosofia e a sociologia tornavam-se obrigatórias no ensino médio e a comunidade filosófica brasileira intensificava sua atenção ao campo. Integrei em 2015 a equipe que elaborou as primeiras versões da BNCC. Muita coisa se transformou desde então. A referida obrigatoriedade foi revogada e ingressamos num período de incerteza política, ademais caracterizado por insignes modificações nos dispositivos de formação de opinião. Investi na retórica – clássica e digital – como elemento de formação docente. Cabia à filosofia evitar que nossos jovens se transformassem simultaneamente em “meros usuários de novas tecnologias” e “cidadãos de segunda classe”. Esse investimento rendeu o livro *O Esquecimento de uma Arte: retórica, pedagogia e filosofia no século 21*. Agora me volto para a construção de uma “filosofia da opinião”. Assim o exige o presente cenário de negacionismos e polarização política. Em uma frase, este texto resume uma história de busca de lugar curricular efetivamente formativo para a filosofia, sobretudo sintonizado com as presentes demandas.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Opinião; Conhecimento; Retórica Digital.

Teaching Philosophy and Opinion Formation in the Technical Era

Abstract: I present here a balance of my research on philosophy teaching. The involvement goes back to my first teaching experiences when it became clear that

* Doutor em Filosofia em Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor em Pontifícia Universidade Católica (PUC). E-mail: lyranetto@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3641926552572579>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3664-3537>.

knowledge of the philosophical tradition was not enough. But only in 2009, when I took over teacher training courses at PUC-Rio, the research has been formalized. Times were different: Philosophy and Sociology became mandatory in high school, and the Brazilian philosophical community intensified its attention to the field. In 2015 I joined the team that prepared the first versions of the BNCC. A lot has changed since then: Philosophy lost its fixed place in the curriculum, we entered a period of political uncertainty, and significant changes in opinion-forming processes came to light. I invested in rhetoric – classical and digital – as an element of teacher training. It was up to Philosophy to prevent our young people from becoming simultaneously “mere users of new technologies” and “second-class citizens.” This investment yielded the book *The Oblivious of an Art: Rhetoric, Pedagogy, and Philosophy in the 21st Century*. Now I focus on constructing a “philosophy of opinion,” as required by the present denialism and political polarization scenario. In short, this text summarizes the history of a search for an effectively formative curricular place for Philosophy, above all in tune with the present demands.

Keywords: Teaching Philosophy; Opinion; Knowledge; Digital Rhetoric.

Enseñanza de la Filosofía y Formación de Opinión en la Era Técnica

Resumen: Presento aquí un balance de mi investigación sobre la enseñanza de la filosofía. La implicación se remonta a mis primeras experiencias docentes, cuando quedó claro que el conocimiento de la tradición filosófica no era suficiente. Pero fue recién en 2009, cuando asumí los cursos de formación docente en la PUC-Rio, que se formalizó la investigación. Los tiempos eran otros: la Filosofía y la Sociología se volvieron obligatorias en la escuela secundaria y la comunidad filosófica brasileña intensificó su atención al campo. En 2015 me incorporé al equipo que elaboró las primeras versiones de la BNCC. Mucho ha cambiado desde entonces. La obligación antes mencionada fue revocada y entramos en un período de incertidumbre política, que también se caracterizó por cambios significativos en los dispositivos de formación de opinión. Invertí en la retórica, clásica y digital, como elemento de formación docente. Correspondía a la Filosofía evitar que nuestros jóvenes se convirtieran simultáneamente en “meros usuarios de las nuevas tecnologías” y “ciudadanos de segunda”. Esta inversión dio como resultado el libro *O Esquecimento de uma Arte: Retórica, Pedagogia y Filosofia en el Siglo 21*. Paso

ahora a la construcción de una “filosofía de la opinión”. Esto es lo que demanda el actual escenario de negacionismo y polarización política. En suma, este texto resume una historia de la búsqueda de un lugar curricular efectivamente formativo para la Filosofía, sobre todo en sintonía con las demandas actuales.

Palabras clave: Enseñanza de la Filosofía; Opinión; Conocimiento; Retórica Digital.

Introdução

O texto que se segue contém um balanço crítico das minhas realizações e pesquisas em torno do ensino de filosofia. A linha do tempo se inicia em 1998, quando, a contrapelo da minha formação acadêmica, descobri que o conhecimento aprofundado de tópicos da tradição não era suficiente para me comunicar filosoficamente com o mundo à minha volta, especialmente com alunas e alunos dos diversos segmentos de ensino, até hoje meus interlocutores mais diretos e constantes.

Fato é que a atenção ao campo envolveu desde o começo uma preocupação central com o diálogo entre filosofia e mundo, entre filosofia e pólis, em seu sentido mais amplo. Por vivermos em época marcadamente tecnológica, trespassada por modificações planetárias radicais, sobretudo na economia do conhecimento, a pesquisa teve uma dupla e imbricada face: o necessário questionamento desse veloz desenvolvimento trazia consigo a exigência de uma reflexão profunda sobre as formas do filosofar, quanto mais não seja para garantir sua sobrevivência no seio de uma tecnosfera carente de interrogação e compreensão.

Esclarecimento adicional, não se tratava nem se trata de uma luta corporativa por mercado de trabalho ou sobrevivência institucional, mas do entendimento da filosofia como essencial necessidade formativa, na verdade nossa melhor chance de evitar que nossos jovens se transformem em meros usuários de novas tecnologias, sobretudo pessoas sem verdadeira cidadania digital, com graves sequelas políticas. A expansão do campo de trabalho do professor de filosofia há de ser, no meu entendimento, consequência natural do reconhecimento desse papel formativo.

Por razões didáticas, organizei o escrito em três momentos: o primeiro narra meu progressivo envolvimento com o campo e compreensão geral dos seus problemas; o segundo contém uma reflexão sobre as políticas públicas recentes em sua relação com o ensino de filosofia – sobretudo a BNCC e a reforma do ensino médio¹; o terceiro apresenta minhas pesquisas mais recentes e a concomitante percepção dos caminhos que a filosofia poderia e deveria esforçar-se por trilhar. Alguma sobreposição entre os três momentos será inevitável, pelo que peço de antemão desculpas. É difícil apresentar de forma mais elegante ou simples um panorama tão dinâmico e complexo.

O envolvimento com o campo do ensino de filosofia e seus problemas

Minha primeira oportunidade como professor do Ensino Superior surgiu em 1998, ao final do meu mestrado. Como grande parte de nós, não tive qualquer formação docente. Me dei conta com certa rapidez de que havia uma lacuna a ser preenchida, um saber a ser explorado e, todavia, muito pouco valorizado na academia, seja porque tido como intuitivo, seja porque difícil de medir e descurado como indicador de produtividade. Importante era a pesquisa teórica, continental ou analítica, por razões que seguem sendo objeto de minha investigação.

Fato é que a hipertrofia dessa valorização tem outras consequências sérias, entre elas a produção de um grande distanciamento entre o que se faz nos programas de pós-graduação e o ensino de filosofia na Educação Básica, ficando a graduação espremida entre duas lógicas irreconciliáveis, com especial prejuízo para a formação de professores. A licenciatura tende a ser depreciada em relação ao bacharelado, e a formação continuada dos professores dificilmente encontra tempo e lugar. Juntas, a baixa prioridade conferida à docência e a remuneração acadêmica desestimulante que a

¹ Ver MEC. BNCC, 2018, disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, último acesso em 20/11/2022 e GOVERNO FEDERAL. Lei n. 13.415/2017, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415, último acesso em 20/11/2022.

formação de professores oferece respostas por um verdadeiro flagelo, que se espalha por todos os segmentos do ensino e pela pesquisa.

Programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), e a própria obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio – enquanto durou – proporcionaram certa abertura à transformação desse quadro, mas estamos já novamente às voltas com problemas na sustentação dessas políticas, agora inclusive agravados pela queda geral no financiamento do ensino superior, nas Ciências Humanas em particular.

Bem se vê que a busca de cidadania para a *pesquisa sobre ensino de filosofia* enfrenta problemas de várias ordens. É todo o modelo educacional, do ensino básico ao pós-doutorado, que precisa ser revisto em seu compromisso com a construção de um futuro desejável.

A questão é que a generalizada falta de investimento nos diálogos com a pólis alimenta verdadeiras monstruosidades. Essa lacuna tem parte, por exemplo, na insólita possibilidade de vermos acolhida no Brasil, por jovens e adultos, com pretensões de profundidade filosófica, especulações conspirativas e demonizações do pensamento crítico das mais alucinadas. Cabe discutir em que grau – posto que há outros fatores envolvidos – a falta de comunicação entre universidade e pólis é responsável pela produção de vácuos narrativos hoje ocupados por oradores tão hábeis quanto oportunistas, produzindo fenômenos como os “negacionismos”, as “polarizações” e mesmo uma espécie de “falência discursiva” generalizada.²

São coisas muito diferentes, por óbvio, coordenar reuniões de grupos de pesquisa, onde as competências hermenêuticas e analíticas costumam bastar, e dar aulas para estudantes de ensino médio, fundamental ou infantil. Mesmo as atividades de extensão e a conversa interdisciplinar carecem de competências retórico-pedagógicas que garantam a sua qualidade. *Interdisciplinaridade*, aliás, é um tema sobre o qual hoje se fala insistentemente, mas com pouca pesquisa e prática sistemática.³ Que dizer

² Explorei a ideia de “falência discursiva” em LYRA, Edgar: *O Esquecimento de uma Arte* (Lyra, 2021).

³ A pesquisa sobre o tema pode começar por Frodeman (2017).

da lida com públicos mais amplos e heterogêneos, como o das mídias tradicionais e das redes sociais, que requerem a mobilização de competências discursivas totalmente ausentes dos planos político-pedagógicos das academias?

Essa foi, aliás, a percepção que me levou à elaboração e à publicação do meu escrito mais recente, de título *O Esquecimento de uma Arte: retórica, educação e filosofia no século XXI* (Lyra, 2021), e que agora me convida a investir na elaboração de uma “filosofia da opinião”. Mas esse é o tópico da terceira parte deste texto. Cabe ainda analisar o cenário recente de práticas e políticas públicas de educação, de modo a evidenciar os descompassos entre nossas demandas educativas e seu precário, até extraviado, atendimento. Somente a partir dessa visão de contexto é possível justificar e mesmo dar sentido a ações mais propositivas.

A BNCC e a reforma do ensino médio

Coordenei a licenciatura e supervisionei os estágios curriculares na PUC-Rio durante quase 10 anos. Vivi a aprovação da Lei n. 11.684/2008, que tornou obrigatório o ensino de filosofia e sociologia nos três anos do nosso ensino médio. Testemunhei a multiplicidade dos esforços de parte da comunidade filosófica na construção de interfaces com o novo segmento de ensino e dignificação da formação docente, entre eles a criação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar em 2006,⁴ o advento da seção ANPOF do ensino médio em 2012, e o surgimento dos mestrados profissionalizantes a partir de 2015.⁵ Fui, ainda, durante 6 anos, entre 2013 e 2019, coordenador do PIBID de filosofia da PUC, programa da CAPES já dito muito importante como indutor do crescimento e consolidação das licenciaturas em geral.

Porém, foi somente em 2015 que recebi convite para participar como consultor do MEC da elaboração das duas primeiras versões da

⁴ Ótima recuperação da produção desse Grupo de Trabalho pode ser encontrada em *Filosofar e ensinar a filosofar*: registros do GT da Anpof 2006-2018 (Velasco, 2020).

⁵ O mestrado do CEFET foi homologado em 2015 e a primeira turma do mestrado em rede, o PROF-FILO foi aberta em 2017.

BNCC, versões que foram inteiramente transformadas após a promulgação da Lei 13.415, já no governo Temer, lei que, entre outros prejuízos, revogou a já mencionada obrigatoriedade do ensino de filosofia.

Num breve resgate, a filosofia figurava nas primeiras versões do documento como “componente curricular”. A proposta da equipe por mim coordenada – composta pelos professores Érico Andrade (UFPE), Emerson Costa (SP-Consed) e José Ailton Vargas da Rosa (ES-Undime-SEDUC),⁶ – era a de construir um documento participativo, regido por um “espírito minimalista”, que deixasse livres os professores para mobilizarem o melhor da sua formação em busca da materialização de “experiências de pensamento” com seus alunos. Resguardadas *prescrições* mínimas, que deveriam garantir uma “base comum” para todo o país, cada professor, estado ou rede poderia “curricularizar” a BNCC de modo a aumentar a chance de trabalho qualitativo com a filosofia em sala de aula, sobretudo de modo a fomentar demandas locais e interesse das alunas e dos alunos pelo seu futuro estudo.

À época da elaboração das primeiras versões da BNCC não existia reforma do ensino médio concretamente à vista. Havia, contudo, a percepção de que o “modelo disciplinar”, com 13 componentes curriculares prescritos, demandava imperativas soluções de integração, até mesmo para atender às diretrizes do Plano Nacional de Educação.⁷ A orientação inicial era a de reduzir as prescrições de cada disciplina e produzir um documento “enxuto”, cuja unidade pudesse ser obtida com indicação de transversalidades curriculares, a serem discutidas na fase final de elaboração. Pode-se, todavia, dizer que apenas a filosofia levou essa orientação a sério, beneficiando-se, entre outras coisas, do fato de ser um componente ainda “sem tradição curricular”. A herança era “pesada” para componentes como Matemática ou Geografia, além do quê, pairava no ar uma tendência à busca e indicação de lacunas ou da falta desse ou daquele conteúdo curricular, enfim, a necessidade de não deixar “nada de fora”. Isso pôde ser muito claramente visto na consulta pública feita entre a elaboração

⁶ Ver MEC. BNCC, 2018, p. 590-593.

⁷ MEC. PNE, 2014.

da primeira e a da segunda versão do documento. Foi criado um Portal Digital que colheu em bruto cerca de 12 milhões de contribuições. É bem verdade que esse número hiperbólico contabilizava quaisquer tipos de interações; ainda assim, sua depuração qualitativa, na qual me envolvi formal e ativamente, proporcionou *feedback* muito significativo e surpreendente. As contribuições eram elogiosas à primeira versão do documento, com índices de aprovação geral em torno de 90%, trazendo, via de regra, sugestões de acréscimo de “direitos e objetivos de aprendizagem” (linguagem do documento, definida pelo PNE) a cada componente.

O documento da filosofia não foi exceção a essa regra. Bem recebido pelo público do Portal, verificavam-se sugestões de inclusão de autores e escolas filosóficas, o que demonstrava falta de leitura ou clareza do *texto de apresentação e justificção dos objetivos de aprendizagem*. Por princípio, a proposta minimalista não indicava autores ou escolas, mas questões filosóficas que poderiam ser exploradas por redes e docentes conforme suas especificidades e conveniências. Constavam ainda juízos de que o documento era pouco prescritivo e que assim se perdia uma chance preciosa de aprimorar o campo.⁸ O problema desse almejado “aprimoramento do campo” era, por certo, o do consenso inexistente sobre o que mais essencialmente o constitui. A prescrição de questões flexivelmente indicativas dos limites desse campo – a ideia mesma de filosofia, questões ontológicas e existenciais, epistemológicas, éticas, estéticas, políticas, lógicas e retóricas – se mostrava alternativamente muito mais capaz de promover consenso mínimo em torno do que devesse constituir uma boa “base filosófica”. Por tudo isso, a equipe se concentrou em aprimorar o texto que justificava a escolha dos objetivos de aprendizagem, resistindo tanto quanto possível em multiplicar seu número.

Havia ainda outras razões para a escolha minimalista e pouco prescritiva. O campo já se mostrava em 2015 atravessado por clamores que

⁸ Além das contribuições feitas diretamente no Portal da Base, foram encomendados pareceres a consultores ad hoc – como Eduardo Salles de Oliveira Barra (UFPR), Elisete Medianeira Tomazetti (UFMS), Filipe Ceppas de Carvalho e Faria (UFRJ) e Patrícia Del Nero Velasco (UFABC) –, além de interação com a comunidade via conversas diretas e aceitação de convites para participação em seminários os mais diversos.

só fariam recrudescer nos anos que se seguiram. Estavam já presentes, ainda que incipientemente, críticas ao ocidentalismo filosófico, emergências de vozes africanas, ameríndias e feministas, premências ambientais e demandas ligadas à atual ubiquidade tecnológica, que têm nas redes sociais sua face mais visível. A versão menos prescritiva permitiria acomodar com mais facilidade essas demandas emergentes, sem geração de anacronismos no arco de 10 anos definido pelo PNE (com expiração em 2024), ou seja, até que chegasse o momento de sua revisão e atualização.

Uma última defesa da escolha minimalista é que ela permitiria um diálogo mais fluido com os outros componentes curriculares, atendendo duplamente aos desafios de integralização da BNCC do ensino médio e a liberação da filosofia para o cumprimento de um papel muito importante e singular: *o questionamento dos fundamentos dos outros saberes*.

A forma minimalista tinha decerto diversos senões, sendo bastante questionável que pudesse produzir reais transformações qualitativas na forma como hoje se ensina filosofia no ensino médio brasileiro. A réplica da equipe a essa plausível objeção é que nenhuma base curricular seria de fato capaz, por si só, de promover essa transformação, que dependia de fatores outros como remuneração e formação continuada de professores, redefinição de cargas horárias e dinâmicas de ensino-aprendizagem, planejamento escolar adequado às realidades sociais e geográficas brasileiras, entre outros. Dependia, sobretudo, de acolhimento da proposta geral pela comunidade escolar, da qual não se deveria nem se poderia cobrar “objetivos” fora do seu alcance, além do mais definidos de cima para baixo. A equipe entendia, enfim, que pelo menos enquanto não fosse possível avançar um programa realmente integral de lida com nossos passivos escolares, seria razoável dar liberdade, respeitar e apostar na boa vontade e empenho dos colegas que materializariam as ideias da BNCC nas salas de aula.

Ainda importante, antes de passar à narrativa sobre o que, de fato, aconteceu com esse projeto inicial de BNCC da filosofia, é falar um pouco do contexto mais amplo de sua elaboração. Isso é relevante também porque nós em geral carecemos de sabedoria prática, de capacidade de materializar nossas boas ideias no mundo político concreto, enfim, padecemos da “deformação profissional” denunciada por autores como Hannah Arendt. A

SEB-MEC, então sob a direção de Manoel Palácios, a maior parte do tempo durante o ministério de Renato Janine Ribeiro, apostou num processo democrático, de elaboração plural, aberto à consulta pública. Cerca de 130 “especialistas” de vários segmentos de ensino e procedências regionais foram reunidos para o trabalho. Consultores *ad hoc* foram indicados para opinar sobre as versões do documento. Seminários e debates foram realizados com interlocutores os mais diversos. Finalmente, o setor privado, com suas *think tanks* e fundações, se fazia fortemente representar, por exemplo, com o oferecimento de pesquisas previamente realizadas e remuneração de consultores estrangeiros, que vinham ao Brasil compartilhar seus testemunhos sobre empreendimentos semelhantes em seus países.⁹ O acesso privilegiado que essas entidades tinham ao MEC incomodava muita gente, mas era mitigado pela autonomia dada aos assessores e especialistas para acolher no documento apenas aquilo que fosse julgado de interesse público e adequado à nossa realidade.

Como seja, essa busca de representatividade teve seu preço, cobrado em tempo e dificuldade de produção de consensos. Havia “fogo amigo” e quem discordasse da própria ideia de existência de uma “base nacional comum curricular”. No âmbito mais interno da elaboração, incontáveis agonismos foram vividos e nem sempre acordos foram possíveis, sendo ilustrativo o fato de que a proposta minimalista da filosofia permaneceu solitária e singular até a entrega da segunda versão da BNCC ao então ministro, Aloysio Mercadante. O impedimento da presidenta Dilma Rousseff era iminente e a equipe corria para finalizar a segunda versão do documento, que precisava incorporar as contribuições até ali julgadas relevantes e resolver problemas ainda em aberto, como o da unidade e extensão do conjunto. Minha pessoal posição era a de que esse trabalho devia ser prolongado o quanto fosse necessário, mas isso não era mais factível. Tratava-se de entregar o que fosse possível arrematar ao Conselho

⁹ Para o mapeamento dos atores privados que influenciaram na elaboração da BNCC ver *Mapping New Philanthropy and the Heterarchical State: the mobilization for the national learning standards in Brazil*. International Journal of Educational Development (Avelar; Ball, 2017).

Nacional de Educação, ao qual caberia administrar a continuidade do trabalho e promulgação final da BNCC.

O novo governo tinha, contudo, outros planos.¹⁰ A equipe inicial foi inteiramente recomposta e pouca interlocução houve com o grupo anterior. Mesmo a composição do CNE foi redefinida. Mais importante para os propósitos aqui em pauta foi a proposição da MP 746, logo no início do governo Temer, em setembro de 2016, transformada na velocidade da luz na Lei 13.415. Como já dito, essa lei destituiu a filosofia da condição de componente curricular, realocando-a na condição de “estudos e práticas”, a ser contemplada na terceira versão da BNCC.

Passamos assim ao cenário mais recente. Se era consensual que o atual ensino médio, como toda a educação básica, precisava de reformas, era muito questionável que isso pudesse ser feito de forma não democrática, definida centralizadamente por equipe de técnicos, por mais competente que ela pudesse ser.

Processualmente falando, aconteceu o que de pior se poderia imaginar. Questionado em sua forma de chegar ao poder, o novo governo tinha enormes dificuldades de interlocução com a comunidade pedagógica, plural, crítica e em sua maior parte muito inconformada com os rumos do país. Não custa lembrar, o “fora Temer” era na época quase um mantra em certos círculos educacionais. Foi enfim nesse cenário de imensa precariedade política que a nova equipe do MEC teve que finalizar a BNCC. O ministério adotou o discurso – em busca de questionável legitimação – de que trabalhava amparado por uma consulta pública com 12 milhões de respostas, portanto em continuidade com a equipe anterior, com a qual pouquíssimo conversou. Exemplo cabal de descontinuidade foi a substituição, nos segmentos fundamental e médio, da linguagem estruturante adotada nas primeiras versões da BNCC pelo par conceitual “habilidades e competências”, muito mais próximo dos antigos PCNs que do PNE e sem qualquer menção significativa observada na consulta pública de que se servia a propaganda oficial.

¹⁰ Para um relato mais detalhado desses fatos ver *Notas sobre a Formação de Professores e ensino de Filosofia no Brasil. O que nos faz pensar* (Lyra, 2019).

Como seja, feitas essas mudanças foi possível à nova equipe finalizar e aprovar com certa celeridade a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental. Porém, dada a ruptura representada pela Lei 13.415, o mesmo se revelou impossível para o ensino médio, cujo documento só foi aprovado, sob forte pressão, em dezembro de 2018, portanto ao final do governo Temer e com Bolsonaro já eleito presidente.

Feitos esses esclarecimentos sobre a história do documento que hoje pretende fazer frente aos enormes passivos educacionais da etapa terminal da nossa formação básica, trata-se em seguida de analisar o atual estado de coisas. Dada a “complexidade” da reforma proposta pela Lei n. 13.415, entre outras coisas sua prescrição de “percursos formativos” e competências apenas gerais para as áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, era previsível que as redes estaduais tivessem dificuldades na implementação dos seus ditames. Também a pandemia de Covid-19 dificultou as tratativas e atrasou o processo, que só bem recentemente vem sendo implementado na maioria dos estados brasileiros.

Percebe-se em alguns desses estados uma redução da carga horária da filosofia e teme-se sua diluição na área de Ciências Humanas, sobretudo dadas as condições precaríssimas da flexibilização ou interdisciplinarização proposta.

É já igualmente perceptível – ainda que sem estudo empírico comprobatório – a diminuição da procura pelos cursos de licenciatura em filosofia em todo o país. Ainda mais problemático que a restrição do “mercado de trabalho” para professores de filosofia parece ser, entretanto, o déficit formativo que essas novas políticas públicas estão a fomentar. Sobretudo num momento de hegemonia tecnológica tremenda, de advento de novos e ubíquos processos de formação de subjetividades, o desinvestimento no ensino de filosofia é no mínimo anacrônico. Existisse lucidez formativa, haveria de se incentivar que a filosofia se constituísse como lugar importante de questionamento dessas novas realidades, especialmente de modo a evitar, como já foi sugerido, a formação de novas gerações de “meros usuários de novas tecnologias” – zumbis, na pior das hipóteses.

Há decerto quem hoje esteja a garimpar nas linhas da BNCC questões que concedam sobrevida à filosofia, como componente curricular

ou transversalmente, em oficinas, laboratórios, núcleos, incubadoras, conforme sugerido no documento. Seja como for, o cenário se mostra ainda muito indefinido.

O resultado das eleições presidenciais de 2022 faz crer que a discussão será reaberta, restando ver em que extensão e profundidade, e com que predominância de interesses. A “equipe de transição” montada no momento de finalização deste texto aponta para uma presença assimétrica, desproporcional, de representantes de instituições privadas. Seria em todo caso muito aconselhável que a comunidade filosófica pudesse amadurecer uma defesa formativa do ensino de filosofia na educação básica, tanto quanto possível propositiva e exequível, sobretudo capaz de ser posta na mesa em tempo de influenciar a revisão em epígrafe. A torcida é para que tenha lugar um debate realmente aberto, plural e demorado, à altura da complexidade das questões envolvidas e do real desafio formativo posto pelos desafios e impasses do século XXI.

Minhas contribuições de pesquisas recentes

Um resumo da minha trajetória e publicações de interesse para a pesquisa sobre ensino de filosofia até 2018 pode ser encontrado no livro *Humanidades em questão – abordagens e discussões* (Lyra, 2018). O que se percebe analisando essa trajetória é que toda ela está, de uma forma ou de outra, ligada à sobrevivência da filosofia em um mundo hegemonicamente tecnológico.

O trabalho mais recente e de mais fôlego é o já citado *O Esquecimento de uma Arte*, publicado nas Edições 70, da Almedina. Transcrevo diretamente uma restituição do propósito da pesquisa lá compartilhada:

[...] estas reflexões tiveram origem em necessidades didáticas ligadas ao ensino formal de filosofia. Remontam ao momento em que se começava a falar de ensino a distância e tecnologias de sala de aula, como o computador e os projetores multimídia; começava a

se disseminar entre os estudantes o uso de *smartphones* e internet, assim como a sofisticarem-se os *games* hospedados nesses ambientes. Tudo apontava para novos hábitos discentes e para uma radicalmente nova economia do conhecimento e da atenção, convidando professoras e professores a repensarem suas práticas. Claro, em se tratando de ensinar filosofia, era aconselhável não apenas “embarcar tecnologia” em sala de aula, mas convidar a sóbria e articuladamente pensar as transformações em curso, de dentro do enquadramento tecnológico que cada vez mais as caracterizava e que então começava a atravessar as paredes das salas de aula. E isso demandava habilidades retóricas (Lyra, 2018, p. 8).

Precedido pelo artigo *Contribuições da Retórica para o Ensino de Filosofia* (Lyra, 2017), o livro parte de uma leitura fenomenológico-hermenêutica da *Retórica* de Aristóteles – escrito de referência para toda a retórica posterior –, visando aplicá-la aos desafios da sala de aula contemporânea. A solução pode parecer anacrônica, mas o fato é que muitos teóricos da comunicação digital buscam nos cânones retóricos antigos suporte para pensar questões ligadas ao mundo discursivo algorítmico.

A paráfrase da retórica aristotélica que serve de epígrafe ao livro dá boa conta da referida contribuição: “todo discurso é discurso sobre certo assunto, dirigido a determinado público, em dada circunstância e por determinado orador, capaz de mobilizar certo repertório para a consumação de certos propósitos”. Mudam as interfaces, as circunstâncias, os repertórios, os fins, e têm, por tudo isso, que mudar também os professores e suas relações com suas alunas e seus alunos. Mas a paráfrase continua válida.

Outro ponto importante é que a *Retórica* não foi originalmente concebida como um texto pedagógico, mas político, judicial, cerimonial, e mais geralmente voltado para a cotidianidade grega. Foram os deslocamentos tópicos interpretativamente feitos em dois dos seus conceitos axiais – *pistis* e *topos* – que definiram seu aproveitamento docente.

Sobretudo a primeira noção se mostrava limitante para fins pedagógicos ao ser traduzida canonicamente por *persuasão*, com ainda mais razão para o ensino de filosofia. Lê-se na Introdução do livro:

O entrave maior surge do fato das práticas docentes não serem necessariamente *persuasivas*, sobretudo quando é a filosofia que está em jogo. Não é razoável imaginar, pelo menos nos dias de hoje, que um professor de filosofia com real formação teórica busque convencer seus alunos de que Deus existe ou não existe, e de que tem tais ou quais atributos; ou de que a liberdade é ou não um bem maior que a igualdade ou a segurança. Sem aprofundar discussões sobre as finalidades do ensino de filosofia, é bem mais razoável que seus docentes se contentem em convidar seus públicos a reflexões capazes de elevá-los da mera opinião à opinião sóbria e pacientemente examinada (Lyra, 2017, p. 15-16).

O conceito foi então retraduzido para contemplar sua real envergadura semântica. A opção de vertê-lo por “convincência”, em vez de “persuasão”, é autorizada tanto pelo texto aristotélico quanto pelos dicionários. Sua polissemia original permite enxergar finalidades muito mais amplas, nomeadamente, a construção de *discursos convincentes, dignos de atenção, independentemente de provocarem ou não efetiva mudança de opinião no público*.

Essa retradução deflagrou, por sua vez, uma revisão hermenêutica de quase toda a conceitografia da *Retórica*. Sobretudo as três *pisteis* – *logos*, *ethos* e *pathos* –, formas elementares de produção de *convincência*, foram detidamente relidas no livro. De suma importância foi descobrir que essas três *pisteis* estão sempre entrelaçadas – decerto com pesos diferentes – nas diversas situações retóricas, não sendo exceção a sala de aula. Não há discurso que não seja atravessado por disposições afetivas (*pathe*), pelos costumes vigentes e pela reputação dos falantes (*ethe*). À luz da leitura fenomenológico-hermenêutica que desloca a *Retórica* do âmbito estrito da argumentação, mesmo o *logos* ganha ares de uma racionalidade de fato

ampliada, proporcionando uma revisão geral dos processos inferenciais muito oportuna para fins didático-pedagógicos.

Ainda um segundo deslocamento de maior monta foi operado nessa esteira. Menos desenvolvido no livro que a revisão da noção de *pistis*, a acepção hermenêutica – ou topológica como passou a ser tentador chamá-la – da noção de *topos* se revela muito promissora para a conversa com públicos mais amplos que o das nossas bolhas acadêmicas. Escrevi sobre *topos* que se trata de um

conceito titânico que atravessa o corpus aristotélico sem ser cabalmente definido. Sua acepção retórica transcende a ideia de “esquematização argumentativa” que estrutura o quarto livro do *Órganon* – Tópicos –, e justo na medida em que precisa considerar as dimensões mundanas que distinguem a retórica da dialética. A presente perspectiva hermenêutica de leitura da *Retórica* flerta, nesse sentido, com o ganho de visão das linhas de força que constituem cada contexto discursivo, numa trama de opiniões, hábitos, reputações, afetos e outros múltiplos fios. A capacidade de elaborar discursos convincentes, “adequados a cada caso”, estará por tudo isso essencialmente ligada a um investimento na compreensão da noção retórica de *topos* e concomitantes topologias discursivas (Lyra, 2017, p. 9).

Fato é que essa compreensão *topológica* abre sobretudo um novo entendimento do primeiro momento da elaboração retórica, o da aquisição de visão da circunstância discursiva presente a cada vez. Da suficiência dessa visão de conjunto depende a escolha dos caminhos a trilhar numa aula, numa palestra, numa entrevista em mídia televisiva ou em rede social.

Esse descortinamento topológico nos leva, por fim, à apresentação da pesquisa mais recente em curso, aquela que visa dar a público, na forma de um novo livro, as primeiras linhas para a construção de uma filosofia da opinião sintonizada com a era digital.

Mais uma vez é a chave fenomenológico-hermenêutica que dá a direção, mais precisamente o capítulo 15 de um livro menos lido de Martin

Heidegger, de 1924, intitulado *Conceitos Fundamentais da Filosofia Aristotélica*. O autor define ali a opinião (*doxa*) como “genuína orientabilidade do ser-com-outros-no-mundo” (Heidegger, 2002, p. 136, tradução minha).

A premência por uma filosofia da opinião se radica em motivos fortes e múltiplos. Fenômeno contemporâneo dos mais preocupantes, sobretudo pedagogicamente, é o furor opiniático que esgarça a atual cena discursiva. Esse fenômeno tem seu vértice nas redes sociais, mas se estende muito além daqueles limites, nos ameaçando com uma verdadeira e generalizada “falência discursiva” (Lyra, 2021). Mesmo verdades científicas até pouco tempo insuspeitas passaram a sofrer ataques “negacionistas”. O quadro se mostra particularmente insólito quando consideramos o que Bruno Latour chamou de “caixa preta” da produção técnico-científica contemporânea (Latour, 2012, p. 3). Por que, afinal, alguém deveria crer em verdades cuja elaboração e cujo mérito estão fora do seu alcance? Fato é que a tradição ocidental investiu quase que unilateralmente em “filosofias do conhecimento”, sobrando para a opinião, com raras exceções de interesse político, apenas o depreciativo status de “mera opinião”. Como seja, perdeu-se de vista nessa opção algo muito caro aos gregos do tempo de Aristóteles, a noção de *endoxa*, espécie de opinião mundanamente legitimada e de alguma forma tornada resiliente. Trata-se de discussão diretamente ligada aos *tópicos* e à *topologia* recém mencionada, com a promessa de descortinamento de novas formas de normatividade discursiva, capazes de *devolver ao senso comum a sua plasticidade e à ciência uma credibilidade renegociada*.

Tanto a crise da ciência observada na nova economia digital – duplamente açoitada pelos “negacionismos” e por formas técnicas de produção de “conhecimento” cada vez mais opacas –, quanto o esgarçamento do senso comum pelo vale-tudo político protagonizado pelas *fake news* e desinformação em geral são fenômenos de enorme monta e preocupação, pelo que se faz *necessário repensar nossas formas de estabilizar opiniões e discursos em geral*.

Embora não tenha ele mesmo perseverado nesse caminho, o legado de Heidegger nos dá ponto de partida para a busca de um entendimento fenomenológico-hermenêutico da *doxa* em geral e da sua configuração

contemporânea, entendimento que precisa ligar o processo geral de formação e deformação do senso comum com o problema agudo e recente da “convincência” das verdades científicas.

Tal é o resumo da pesquisa em curso, de claro interesse político-pedagógico, pesquisa decerto nutrida com literatura recente sobre, por exemplo, retóricas algorítmicas (Ingraham, 2014).

Considerações finais

Formar mais que “meros usuários de novas tecnológicas” se afigura como um imperativo do nosso tempo. Volta e meia parece furtivamente subentendido nos discursos educacionais de certa elite dita progressista a ideia de que se trata de manter nossos estudantes sintonizados ou alinhados com as demandas mais recentes ditadas pelos centros tecnológicos mais desenvolvidos, sobrando para a velha consciência crítica um papel subalterno, mesmo *vazio*, à luz da presente aceleração tecnológica e da vertiginosa modificação da economia do conhecimento e da atenção em curso.

Justiça seja feita, a BNCC, em vias de ser rediscutida junto com a famigerada reforma do ensino médio, não é um documento desatento às demandas ditadas por esses desenvolvimentos. Mas reserva espaço apenas tímido para soluções curriculares sintonizadas com as urgências aqui em discussão. Seu principal pecado – e a meu ver da própria comunidade filosófica – é não indicar ou reivindicar para a filosofia um papel mais decisivo no atendimento da necessária demanda tecnológica.

Não, não se trata de incluir no rol de componentes curriculares uma nova disciplina de “filosofia da tecnologia” às expensas da “liberdade de cátedra” defendida por este texto desde o seu início. Mas talvez seja hora de uma curadoria do acervo filosófico canônico (e não canônico) atenta aos enormes desafios hoje postos à própria discursividade pela digitalização do mundo, sobretudo perigosos se eticamente desobrigados. É preciso, na verdade, mais que formar pessoas capazes de atenção ética a esses desenvolvimentos. Estão em jogo nossas formas de organização política, nossas

formas de perceber e sentir, de conhecer e pensar, de trabalhar e existir. É a filosofia toda, no seu sentido histórico hegemônico e tensionado pelas alteridades emergentes que precisaria ser mobilizada num projeto formativo consequente e adequado aos seus públicos. Não deveria tratar-se, em suma, de negociar e garantir duas ou quatro horas por semana para o ensino de filosofia no ensino médio. Isso é muito pouco frente ao que se ergue no atual horizonte planetário.

Referências

ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad. Manuel Alexandre Júnior. Biblioteca de Autores Clássicos. Lisboa, Imprensa Nacional, 2006.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen. *Mapping New Philanthropy and the Heterarchical State: the mobilization for the national learning standards in Brazil*. International Journal of Educational Development. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>.

BOOTH, Wayne. *The Rhetoric of RHETORIC – the quest for effective communication*. Malden, Blackwell, 2004.

FRODEMAN, Robert (Ed). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. UK, Oxford Press, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.001.0001>.

BRASIL. *Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. *Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

- HEIDEGGER, Martin. *Grundbegriffe der Aristotelischen Philosophie*. Klostermann, Frankfurt A.M., 2002, GA 18. 2014.
- HEIDEGGER, Martin. *Basic Concepts of Aristotelian Philosophy*. Transl. Robert Metcalf and Mark Tanzer. Indianapolis: Indiana University Press, 2009.
- INGRAHAM, Chris. Toward an Algorithmic Rhetoric. In: VERHULSDONCK, Gustav; LIMBU, Marohang (Eds.). *Digital Rhetoric and Global Literacies - Communication Modes and Digital Practices in the Networked World*, IGI Global, 2014.
- LATOUR, Bruno. *Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2012.
- LYRA, Edgar. *O Esquecimento de uma Arte – retórica, educação e filosofia no século 21*. São Paulo, Almedina, 2021.
- LYRA, Edgar. Notas sobre a Formação de Professores e ensino de Filosofia no Brasil. *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 45, p. 320-351, 2019. DOI: <https://doi.org/10.32334/oqnp.2019n45a688>.
- LYRA, Edgar. Importância e Lugar da Filosofia na era tecnológica. In: DINIZ, Júlio; SCHOLLHAMER, Karl Erik (Orgs.). *Humanidades em questão – abordagens e discussões*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2018.
- LYRA, Edgar. Contribuição da Retórica para o Ensino de Filosofia. *Sofia*, Vitória, v. 6, n. 3, p. 94-105, jul./dez. 2017.
- BRASIL. *BNCC*, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)*, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- BRASIL. *PNE*, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- VELASCO, Patrícia Del Nero. *Filosofar e ensinar a filosofar: registros do GT da ANPOF 2006-2018*. Rio de Janeiro, NEFI, 2020.

Data de registro: 23/01/2023

Data de aceite: 23/08/2023