

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

CIRINA LUZ DE SOUZA TROVÓ

**O DESPERTAR DO PENSAMENTO CRÍTICO NA ERA  
DAS NOTÍCIAS FALSAS: UMA ABORDAGEM  
FILOSÓFICA PARA O ENSINO MÉDIO NA REDE  
PÚBLICA**

SÃO CARLOS – SP  
2026

CIRINA LUZ DE SOUZA TROVÓ

**O DESPERTAR DO PENSAMENTO CRÍTICO NA ERA  
DAS NOTÍCIAS FALSAS: UMA ABORDAGEM  
FILOSÓFICA PARA O ENSINO MÉDIO NA REDE  
PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional, Prof-Filo, da  
Universidade Federal de São Carlos -  
UFSCar, como requisito para a obtenção  
do título de Mestre.

Área de concentração: Filosofia

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Mattar  
Maamari

SÃO CARLOS – SP  
2026

Trovó, Cirina Luz De Souza

O despertar do pensamento crítico na era das notícias falsas: uma abordagem filosófica para o ensino médio na rede pública / Cirina Luz De Souza Trovó -- 2026.  
88f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Adriana Mattar Maamari

Banca Examinadora: Luiz Bezerra Neto, Silena da Fonseca Pimentel Paizan

Bibliografia

1. Ensino de Filosofia. 2. Construção de Conceitos. 3. Ensino Médio. I. Trovó, Cirina Luz De Souza. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180


---

## Folha de Aprovação


---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Cirina Luz de Souza Trovó, realizada em 20/03/2026.


### Comissão Julgadora:

Documento assinado digitalmente  
 SILENA DA FONSECA PIMENTEL PAIZAN  
Data: 24/04/2026 13:22:06-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Silena da Fonseca Pimentel Paizan (Unesp)

Documento assinado digitalmente  
 LUIZ BEZERRA NETO  
Data: 24/04/2026 13:10:38-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr Luiz Bezerra Neto (UFSCar)

Documento assinado digitalmente  
 ADRIANA MATTAR MAAMARI  
Data: 15/04/2026 23:49:07-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Adriana Mattar Maamari (UFSCar) - Presidente

A Deus, fonte de toda sabedoria e alento,  
a quem entrego os frutos desta caminhada.

À memória de minha mãe, Maria Helena da Luz Souza, cuja partida recente deixou um vazio imensurável, mas cujo legado de força, ética e amor permanece vivo em cada linha deste trabalho. Esta dissertação é uma homenagem ao seu exemplo e à sua presença, que, embora agora transcendental, continua a guiar meus passos e a iluminar meu pensamento.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, Adriana Mattar Maamari, pela generosidade intelectual, pelo rigor acadêmico e pelo acolhimento constante durante todo este processo. Suas orientações foram o pilar que sustentou a construção desta reflexão filosófica.

À minha família, meu marido, Rogério, e meus filhos, Gabriel, Bárbara e Giovanna, meu reconhecimento profundo. Agradeço a paciência, o suporte incondicional e a compreensão diante da minha ausência física em tantos momentos para a dedicação a este estudo; vocês são a base que torna possível a realização de todos os meus projetos.

À Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pela oportunidade de imersão no Programa de Pós-Graduação em Filosofia (Prof-Filo). Aos meus colegas de jornada, pelas trocas e pelo debate que enriqueceram minha formação.

Aos meus alunos da rede pública de Itápolis, a razão maior deste trabalho. É na vivência da sala de aula e no desafio diário de educar para o pensamento crítico que este estudo encontra sua verdadeira finalidade.

TROVÓ, C. L. S. **O despertar do pensamento crítico na era das notícias falsas: uma abordagem filosófica para o ensino médio na rede pública.** 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2026.

## RESUMO

A presente pesquisa investiga como o ensino de Filosofia pode contribuir para o combate à desinformação e para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual no interior de São Paulo, em face dos desafios impostos pela era digital. A proliferação de *fake news* e a manipulação de informações exigem uma reavaliação do papel da Filosofia como espaço de reflexão e problematização. Para tanto, a análise concentra-se na pedagogia do conceito, com ênfase nas ideias de conceito e plano de imanência presentes na obra *O que é a filosofia?*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari, articuladas às contribuições de autores brasileiros que aplicaram essa perspectiva ao Ensino Médio, com destaque para Sílvio Gallo e sua proposta da oficina de conceitos. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e propositivo, situando historicamente os desafios do Ensino Médio público brasileiro, as tensões curriculares envolvendo a disciplina de Filosofia e os impactos das mídias digitais na formação dos jovens. O objetivo central é desenvolver ferramentas pedagógicas que estimulem a criticidade, a análise argumentativa e a construção de conceitos, em consonância com o referencial teórico adotado. Como produto educacional, foi proposta uma revista digital destinada a professores de Filosofia, estruturada a partir da metodologia da oficina de conceitos e organizada em etapas que vão da problematização das narrativas midiáticas à criação conceitual coletiva. A proposta busca oferecer orientações práticas e acessíveis para que os docentes possam conduzir atividades de análise crítica de informações, identificação de *fake news* e desmistificação de conteúdos duvidosos, contextualizando histórica e ideologicamente as narrativas que circulam no ambiente digital. Como resultado, este estudo propõe ressignificar o ensino de Filosofia, transformando-o em um espaço de resistência à desinformação e de promoção da autonomia intelectual por meio do movimento problema-conceito, no qual os estudantes aprendam a navegar criticamente no complexo cenário informacional contemporâneo.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia; Construção de Conceitos; *Fake News*; Ensino Médio.

TROVÓ, C. L. S. **Awakening Critical Thinking in the Age of Fake News: A Philosophical Approach to Public High School Education.** 2026. Thesis (Professional Master's Degree in Philosophy) – Federal University of São Carlos, São Carlos, 2026.

## **ABSTRACT**

This study investigates how the teaching of Philosophy can contribute to combating misinformation and fostering critical thinking among students in public high schools in the interior region of the state of São Paulo, Brazil, in light of the challenges posed by the digital age. The proliferation of fake news and the manipulation of information demand a reassessment of the role of Philosophy as a space for reflection and critical inquiry. To this end, the analysis focuses on the pedagogy of concepts, with emphasis on the notions of concept and plane of immanence developed in *What Is Philosophy?* by Gilles Deleuze and Félix Guattari, articulated alongside the contributions of Brazilian scholars who have applied this perspective to secondary education, particularly Sílvio Gallo and his proposal of the “concept workshop.” The research adopts a qualitative, bibliographic, and proposal-oriented approach, historically situating the challenges faced by Brazilian public secondary education, the curricular tensions surrounding the discipline of Philosophy, and the impacts of digital media on youth formation. The central objective is to develop pedagogical tools capable of stimulating critical thinking, argumentative analysis, and concept creation, in accordance with the adopted theoretical framework. As an educational product, the study proposes a digital magazine designed for Philosophy teachers, structured around the methodology of the concept workshop and organized into stages ranging from the problematization of media narratives to collective conceptual creation. The proposal seeks to provide practical and accessible guidelines enabling teachers to conduct activities focused on the critical analysis of information, the identification of fake news, and the demystification of dubious content, while historically and ideologically contextualizing the narratives circulating in digital environments. As a result, this study proposes a reconfiguration of Philosophy teaching, transforming it into a space of resistance to misinformation and of promoting intellectual autonomy through the problem-concept movement, in which students learn to navigate the complex contemporary information landscape critically.

**Keywords:** Philosophy Teaching; Concept Formation; Fake News; Secondary Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Medida Provisória
OMS	Organização Mundial da Saúde
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SP	São Paulo
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>2 O CONTEXTO ESCOLAR E OS DESAFIOS DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO</b> .....	<b>18</b>
2.1 O ENSINO MÉDIO E UM BREVE PANORAMA NORMATIVO .....	32
2.2 EDUCAÇÃO E FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA .....	35
2.3 A ERA MIDIÁTICA E O DESAFIO DAS <i>FAKE NEWS</i> .....	40
<b>3 PROBLEMATIZAÇÃO DE CONCEITOS COMO ATO DE RESISTÊNCIA E CRÍTICA</b> .....	<b>44</b>
3.1 SILVIO GALLO E A URGÊNCIA DO PENSAMENTO CRÍTICO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO .....	58
3.2 OFICINA COMO CRIAÇÃO DE CONCEITOS: FERRAMENTAS PARA O PENSAMENTO EM REDE .....	60
3.3 PENSAMENTO ATIVO: DA PROBLEMATIZAÇÃO AO COMBATE ÀS <i>FAKE NEWS</i> .....	62
3.4 MÍDIAS DIGITAIS E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	65
3.5 IMPACTOS DAS MÍDIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DOS JOVENS .....	67
3.6 DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA .....	69
3.7 CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL E TECNOLÓGICO.....	71
<b>4 FILOSOFIA DA CRIATIVIDADE: OFICINA DE CONCEITOS – PROPOSTA PEDAGÓGICA DE UMA REVISTA DIGITAL</b> .....	<b>73</b>
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>81</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>88</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Diante do grande desafio que as escolas hoje enfrentam com a facilidade de acesso à informação, que nem sempre é de origem fidedigna e, na maioria das vezes, possui conteúdo desinformativo, faz-se necessário repensar o papel do professor em sala de aula, não como um simples mediador, mas como incentivador da busca pela verdade, a fim de motivar os estudantes ao questionamento que leva à reflexão e produção de conceitos próprios.

Nos últimos anos, a escola vem perdendo parte de seu espaço como instância legítima de produção e difusão do conhecimento, especialmente diante do avanço das tecnologias digitais e da multiplicidade de meios de comunicação e entretenimento que competem pela atenção dos estudantes. Conteúdos que deveriam ser analisados criticamente no ambiente escolar acabam sendo consumidos de maneira superficial ou acrítica fora dele. Como argumenta Moran (2018), as tecnologias digitais ampliam o acesso à informação, mas não garantem, por si só, a construção do conhecimento, sendo necessária a mediação pedagógica para que os estudantes desenvolvam habilidades de análise, reflexão e argumentação.

Outro fator que intensificou essa mudança na dinâmica escolar foi o período pandêmico provocado pela covid-19, iniciada em 2020 e declarada oficialmente pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março do mesmo ano. A suspensão das atividades presenciais e a adoção do ensino remoto emergencial atingiram mais de 1,6 bilhão de alunos no mundo (Unesco, 2021). No Brasil, milhões de estudantes passaram a ter aulas mediadas por plataformas digitais, o que ampliou a dependência das tecnologias educacionais e fortaleceu hábitos de consumo digital que permaneceram após o retorno das aulas presenciais.

No período pós-pandêmico, observamos um crescente desinteresse dos jovens do Ensino Médio pelas práticas escolares tradicionais, com maior engajamento em interações mediadas por dispositivos móveis. Conforme destaca Bauman (2001), a sociedade contemporânea caracteriza-se por relações cada vez mais fluidas e mediadas por tecnologias, o que influencia diretamente a forma como os jovens constroem vínculos sociais e percebem os espaços institucionais. A instituição escolar passa a disputar a atenção dos alunos com ambientes digitais altamente atrativos, exigindo a construção de estratégias pedagógicas capazes de dialogar com essa nova realidade.

Entretanto, a escola continua sendo um espaço privilegiado de formação social e cidadã. Ela possui uma função institucional específica na formação integral do indivíduo. É nesse espaço que os educandos têm a oportunidade de conviver com a diversidade cultural, social e intelectual, aprender a lidar com diferenças, desenvolver competências socioemocionais e construir conhecimentos sistematizados. Para Libâneo (2013), cabe à escola a responsabilidade de promover a formação crítica dos jovens, oferecendo condições para que compreendam a realidade social e participem de forma ativa e consciente da vida em sociedade.

O Ensino Médio assume um papel estratégico, por representar a etapa final da educação básica e preparar os jovens tanto para a continuidade dos estudos no ensino superior quanto para sua inserção no mundo do trabalho. O fácil acesso à informação por meio da internet modificou a posição tradicional do professor como principal detentor do conhecimento. Como destaca Kenski (2012), o papel docente transforma-se de transmissor de conteúdos para mediador do processo de aprendizagem. A escola precisa reinventar suas práticas pedagógicas para integrar as tecnologias digitais de forma crítica, valorizando o protagonismo estudantil e fortalecendo o diálogo entre professores e alunos. Somente assim será possível reafirmar o âmbito escolar como locus central na construção do conhecimento e na formação integral dos jovens.

Paralelamente, o fenômeno das notícias falsas, por meio da rápida disseminação de informações, traz para o cotidiano escolar grande preocupação quanto à necessidade de debater a questão da verdade nas aulas de Filosofia. A velocidade informativa e os diversos canais que as tecnologias proporcionam, as chamadas mídias digitais, estão presentes no dia a dia e atraem a atenção dos alunos para essa dinâmica de consumo em escala global, gerando posições contraditórias e polarizadas. Segundo Wardle e Derakhshan (2017), a desinformação consiste na produção e propagação intencional de materiais falsos com o objetivo de influenciar percepções e comportamentos sociais. Jovens em formação tornam-se particularmente vulneráveis à reprodução acrítica dessas narrativas, especialmente quando não dispõem de ferramentas educacionais adequadas para avaliar a credibilidade das fontes.

A presente reflexão destaca a importância de resgatar, por meio do ensino de Filosofia no Ensino Médio, o interesse dos educandos pela investigação, pela dúvida e pela problematização dos discursos que circulam socialmente. Esse campo do

saber, historicamente, constitui-se como área voltada à reflexão crítica, ao questionamento e à busca racional pela verdade. Para Chauí (2010), a Filosofia é uma atividade intelectual que incentiva o sujeito a analisar criticamente as ideias, crenças e valores presentes na sociedade. As aulas dessa disciplina podem contribuir para que os alunos desenvolvam uma postura investigativa diante das informações recebidas, evitando a aceitação automática de conteúdos disseminados pelos meios digitais.

O interesse acadêmico e educacional pela desinformação ganhou maior visibilidade a partir da década de 2010, quando o crescimento das redes sociais ampliou a velocidade de circulação de conteúdos *online*. O debate tornou-se mais intenso após eventos políticos internacionais, como as eleições presidenciais dos Estados Unidos em 2016 e o referendo do Brexit no Reino Unido, momentos em que pesquisadores passaram a analisar de forma mais aprofundada o impacto da desinformação no processo democrático (Allcott; Gentzkow, 2017). No Brasil, o tema recebeu grande atenção a partir de 2018, quando se intensificaram discussões sobre alfabetização midiática, pensamento crítico e educação para a cidadania digital.

O ensino de Filosofia assume um papel fundamental na formação de indivíduos capazes de refletir antes de acreditar ou compartilhar conteúdos disseminados nas redes digitais. A prática filosófica estimula habilidades como argumentação, análise lógica, interpretação de discursos e questionamento de evidências. Segundo Saviani (2013), a educação deve promover a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a realidade social e agir de maneira consciente. Ao incentivar o debate, a escuta e a problematização de ideias, a disciplina contribui para que os jovens compreendam que o conhecimento não deve ser aceito passivamente, mas construído por meio da reflexão e do diálogo racional.

Diante da crescente circulação de informações falsas, torna-se indispensável fortalecer práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos alunos. O ensino de Filosofia pode funcionar como importante instrumento de formação cidadã, permitindo que os estudantes desenvolvam competências para avaliar criticamente discursos, identificar possíveis manipulações e participar de forma consciente da vida social e política. Como destaca Freire (1996), a educação deve promover a conscientização dos indivíduos, permitindo que compreendam o mundo em que vivem e atuem de maneira transformadora.

Por intermédio do ensino de Filosofia é possível despertar nos estudantes do Ensino Médio o desejo de desvendar os fatos por trás da notícia e construir opiniões próprias, questionar, agir cognitivamente e investigar antes de aceitar como verdade opiniões alheias, conforme dispõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) quanto à necessidade de desenvolver a criticidade no ambiente das novas tecnologias de comunicação e informação.

A necessidade de desenvolver, por meio deste estudo, ferramentas pedagógicas que auxiliem os professores na construção de novas formas de diálogo e interação com os estudantes torna-se especialmente relevante no Ensino Médio. Essa etapa representa um momento decisivo na formação dos jovens, pois antecede seu ingresso no ensino superior, no mercado de trabalho e na participação ativa na vida social e política. Os alunos passam a assumir gradualmente responsabilidades sociais mais amplas, incluindo o exercício do direito ao voto e a participação em debates públicos. É imperativo que a escola contribua para o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas que permitam aos jovens compreender a complexidade das informações que circulam na atualidade (Libâneo, 2013).

O papel do professor assume importância central diante das transformações provocadas pela sociedade da informação. O acesso instantâneo a grandes volumes de dados por meio da internet alterou profundamente a forma como o conhecimento é produzido, disseminado e apropriado. A abundância informativa não significa necessariamente compreensão crítica ou formação intelectual consistente. Segundo Kenski (2012), a presença massiva das tecnologias digitais exige que a escola reconfigure suas práticas pedagógicas, integrando novas estratégias de ensino que estimulem o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos educandos. O docente deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador do processo de aprendizagem.

A realidade contemporânea é marcada pela circulação acelerada de informações superficiais, fragmentadas e, muitas vezes, distorcidas. Para Bauman (2001), a modernidade líquida caracteriza-se pela instabilidade das relações sociais e pela rapidez com que os conteúdos são consumidos e descartados. Jovens alunos podem ser facilmente influenciados por narrativas simplificadas, o que reforça a necessidade de uma formação educacional voltada para a análise crítica e para a capacidade de interpretar diferentes discursos sociais.

A escola possui responsabilidade significativa na formação de cidadãos conscientes. Para Saviani (2013), a educação escolar deve contribuir para que os alunos compreendam a realidade social de forma crítica, possibilitando sua participação ativa e consciente na vida coletiva. Ao estimular o debate, a reflexão e o questionamento, a escola fortalece a capacidade discente de resistir à superficialidade informacional.

Entretanto, é legítimo questionar até que ponto iniciativas acadêmicas conseguem transformar práticas pedagógicas consolidadas. De acordo com Tardif (2014), o trabalho docente é influenciado por múltiplos fatores institucionais, culturais e estruturais, o que torna qualquer mudança educacional necessariamente gradual e complexa. Propostas pedagógicas não devem ser compreendidas como soluções definitivas, mas como contribuições possíveis para a reflexão e o aprimoramento das práticas educativas. Da mesma forma, a rotina docente, marcada por carga horária elevada e demandas administrativas, pode limitar o contato com produções acadêmicas extensas. Ainda assim, a produção de pesquisas educacionais continua sendo fundamental para fomentar debates e ampliar repertórios pedagógicos (Freire, 1996).

A presente pesquisa busca responder à seguinte questão: de que forma a escola, por meio do ensino de Filosofia, pode contribuir para despertar nos estudantes a capacidade de questionar a veracidade das informações difundidas pelos meios de comunicação e pelas plataformas digitais, permitindo que consigam distinguir fatos de opiniões, interpretar discursos e desenvolver formas críticas de compreender as narrativas presentes no ambiente informacional contemporâneo? Segundo Wardle e Derakhshan (2017), o fenômeno da desinformação está diretamente relacionado à facilidade de produção e disseminação de conteúdos digitais, o que torna essencial o desenvolvimento de competências críticas para a interpretação do que circula na sociedade.

O ambiente escolar assume um papel central na formação intelectual e cidadã dos alunos, especialmente durante o Ensino Médio. De acordo com Libâneo (2013), a escola deve contribuir para o desenvolvimento de capacidades críticas que permitam ao educando compreender a realidade social e agir de forma consciente. A Filosofia se apresenta como componente curricular particularmente relevante para o desenvolvimento do pensamento crítico. Para Chauí (2010), a Filosofia consiste em uma atividade intelectual que busca questionar aquilo que é apresentado como

evidente ou natural. Conforme argumenta Gallo (2006), ensinar Filosofia no Ensino Médio não significa apenas transmitir conceitos filosóficos, mas proporcionar aos jovens experiências intelectuais que articulem diferentes formas de pensamento.

A ideia de que os educandos se tornam “consumidores de narrativas” deve ser analisada com cautela. Segundo Buckingham (2019), os jovens não são apenas receptores passivos de conteúdos midiáticos, mas sujeitos que interpretam, negociam e reinterpretem as mensagens que recebem. O papel da educação consiste em oferecer instrumentos que permitam aos estudantes desenvolver uma leitura crítica desses conteúdos, compreendendo os interesses, valores e perspectivas presentes nas narrativas midiáticas.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de ressignificar o ensino de Filosofia como forma de potencializar o diálogo entre alunos e professores, fomentar práticas significativas, preparar os educandos para pensar de forma ativa e criativa, questionar as informações midiáticas e desenvolver autonomia para discernir notícias falsas. A partir da investigação de como esses processos educativos ocorrem nas aulas da disciplina, investiga-se o espaço do professor enquanto agente transformador.

Com base em pesquisas, estudo de obras e normativas oficiais, o desenvolvimento de propostas metodológicas para realização de oficinas de pensamento conceitual resultou na proposição de uma revista pedagógica com base teórica e proposta de intervenção para as aulas de Filosofia, contribuindo para a prática docente diante dos desafios da era digital.

Como resultado desta investigação, a proposta pedagógica que serviu como norteadora para o trabalho docente teve como público-alvo a primeira série do Ensino Médio e consistiu em uma proposta de revista pedagógica no formato digital, elaborada para desenvolver o pensamento do filosofar com a criação de conceitos, como proposta dinâmica para sala de aula, tendo como objetivo principal a mudança de paradigmas no consumo de narrativas midiáticas, instrumentalizando os discentes a questionar e combater as notícias falsas, desenvolvendo a autonomia no pensar e no agir.

A escola pública é um espaço democrático que consolida o direito à educação, a qual deve ser de qualidade, a fim de proporcionar oportunidades equânimes aos estudantes. Reforçar a importância do ensino da Filosofia como base para a construção de indivíduos que pensam, questionam e atuam dentro do seu meio social

constitui a principal contribuição da educação para a sociedade. A educação vem passando por muitas transformações; para esta pesquisa, o recorte limita-se ao surgimento da BNCC (Brasil, 2018), documento normativo que estabelece competências e habilidades a serem desenvolvidas nos componentes curriculares. No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos (Brasil, 2018, p. 474).

A escola que serve como contexto para a proposta desta pesquisa – Escola Estadual Dr. Antônio Moraes de Barros, localizada em Itápolis (SP) – atende aproximadamente 400 alunos nos três turnos. O foco são os estudantes da primeira série do Ensino Médio noturno, jovens que em sua maioria exercem atividade laborativa diurna. A maioria dos estudantes é de baixa renda, contribui para o sustento familiar e estuda na mesma escola desde os anos iniciais. Embora habituados ao espaço e às regras de convivência, apresentam apatia, desinteresse pelas aulas, uso excessivo de celular, dificuldades de interação social e alto índice de faltas. Esse cenário é compreendido como um dos efeitos do período pós-pandêmico, somado à mediatização da vida social (Hjarvard, 2013).

Torna-se relevante compreender quem é o aluno do Ensino Médio que retorna às escolas após a pandemia. A experiência prolongada de ensino remoto e de intensa exposição a ambientes digitais produziu mudanças nas formas de atenção, nas práticas de estudo e nas expectativas em relação ao processo educativo. De acordo com relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2021), milhões de alunos em países em desenvolvimento enfrentaram perdas significativas de aprendizagem durante a pandemia, fenômeno frequentemente denominado *learning loss*. Além das dificuldades de aprendizagem, o período pandêmico intensificou a mediatização da vida social, na qual as práticas sociais passam a ser mediadas por tecnologias e plataformas de comunicação digital, influenciando comportamentos, valores e formas de interação (Hjarvard, 2013).

A Filosofia, por sua natureza, busca o sentido das narrativas, utilizando o espaço destinado às aulas de conteúdos referenciais históricos da disciplina ou dos cânones de autores consagrados para conversar com o aluno tecnológico do século XXI. Por ser atemporal e promover a reflexão sem a rigidez das verdades absolutas,

ela permite ao professor da área estabelecer uma conexão entre o que o estudante vivencia e como ele dialoga com esses conteúdos e com as interações, sensações e experiências digitais. Busca-se identificar quem é este discente e como participar dessa nova dinâmica, penetrar nas bolhas que envolvem cada um ensimesmado em seus aparelhos celulares e conhecer as suas subjetividades.

Com o propósito de conferir maior clareza ao percurso investigativo, a estrutura deste trabalho organiza-se em quatro partes, seguidas das Considerações Finais. Na Introdução, expõem-se o tema, a contextualização do problema, a delimitação temporal e espacial do estudo, bem como os aspectos metodológicos. Também são discutidos o papel do professor no desenvolvimento do pensamento crítico, a relevância do ensino de Filosofia diante da desinformação e os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa. Conforme Severino (2016), a introdução de um trabalho científico deve situar com precisão o problema, sua relevância e o caminho metodológico adotado.

A escolha do tema decorre de inquietações surgidas a partir da observação da realidade escolar contemporânea, especialmente no Ensino Médio da rede pública. A pesquisadora, ao se deparar com a crescente dificuldade de engajamento discente, com a presença intensa de dispositivos digitais e com a circulação acelerada de informações pouco verificadas, identificou a necessidade de refletir sobre o papel da Filosofia como componente curricular capaz de favorecer a análise crítica da realidade. Para Freire (1996), toda prática educativa comprometida com a emancipação precisa partir da realidade concreta dos sujeitos.

A primeira parte, portanto, busca explicitar a razão pela qual se torna necessário investigar a contribuição da Filosofia na formação de educandos mais reflexivos e menos vulneráveis à aceitação irrefletida de discursos midiáticos. O professor da disciplina assume papel relevante não como mero transmissor de conteúdos, mas como mediador de processos de problematização e elaboração conceitual. De acordo com Gallo (2012), ensinar Filosofia no Ensino Médio significa criar condições para que o estudante pense por si, exercite a dúvida, formule problemas e construa conceitos.

Na segunda parte, o trabalho apresenta o cenário do Ensino Médio na escola pública, delimitando o tempo e o espaço da intervenção investigativa. Ao contextualizar a escola pública como espaço de tensões e possibilidades, a pesquisa

reconhece que o processo educativo não ocorre em abstrato, mas em condições materiais, institucionais e culturais específicas (Libâneo, 2013).

A terceira parte consiste no pilar teórico-conceitual, aprofundando o problema e discutindo as categorias centrais. O estudo apoia-se em autores que refletem sobre o ensino de Filosofia, a formação do pensamento, o trabalho docente e a criação de conceitos como experiência pedagógica. Destacam-se Gallo (2006; 2012), Deleuze e Guattari (1992), Tomazetti (2016) e Zuin e Gomes (2017). Em *O que é a filosofia?*, Deleuze e Guattari (1992) afirmam que a Filosofia consiste na arte de formar, inventar e fabricar conceitos.

A quarta parte apresenta uma proposta de revista digital destinada a professores de Filosofia da rede pública estadual, concebida a partir da oficina de conceitos e fundamentada nos referenciais teóricos discutidos ao longo da pesquisa. A proposta parte da ideia de que o ensino filosófico deve ser experiencial, problematizador e criativo, favorecendo a elaboração de conceitos pelos alunos a partir de questões concretas de seu tempo. Gallo (2006) defende que a oficina de conceitos constitui uma estratégia potente para o ensino da disciplina.

As Considerações Finais retomam o percurso da pesquisa, seus principais resultados e as contribuições construídas. O objetivo geral é identificar e diagnosticar o problema da recepção acrítica de narrativas midiáticas por alunos do Ensino Médio, buscando alternativas pedagógicas que favoreçam a reflexão, o questionamento e a formação conceitual. Conforme Saviani (2013), a educação escolar precisa estar comprometida com a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e nela intervir de modo consciente.

## **2 O CONTEXTO ESCOLAR E OS DESAFIOS DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO**

O Ensino Médio no Brasil, no contexto da escola pública, exerce um papel de grande relevância na democratização do ensino, do acesso ao conhecimento e das possibilidades de formação integral do estudante nesta última fase da Educação Básica, etapa que precede o Ensino Superior e a participação social efetiva como trabalhadores e cidadãos. A proposta de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, somada à expectativa de desenvolvimento crítico e autônomo desses jovens, faz com que o Ensino Médio seja de fundamental importância na preparação dos estudantes em formação.

Entretanto, o Ensino Médio público brasileiro, ao longo das últimas décadas, vem passando por diversas modificações estruturais e curriculares, impulsionadas por políticas educacionais que buscam adequar essa etapa às transformações sociais, econômicas e culturais da contemporaneidade. Essas mudanças frequentemente provocam debates sobre a finalidade dessa fase, especialmente no que se refere ao equilíbrio entre formação geral, preparação para o mundo do trabalho e acesso ao ensino superior.

Historicamente, observa-se que muitas propostas de reforma tendem a reproduzir o caráter propedêutico herdado do Ensino Fundamental, priorizando a transmissão de conteúdos voltados para exames seletivos e avaliações externas, embora nem sempre estejam plenamente alinhadas às necessidades formativas reais dos estudantes e às condições concretas das escolas públicas. Para Kuenzer (2002), o Ensino Médio brasileiro vive uma tensão permanente entre sua função formativa ampla e as demandas de preparação para o mercado de trabalho e para o ensino superior.

A partir da década de 1990, o sistema educacional brasileiro passou por um intenso processo de reformas estruturais, influenciado por transformações econômicas globais e por novas orientações das políticas públicas, com a adoção de medidas de modernização administrativa, ampliação do acesso à educação e redefinição das finalidades da escola básica. Muitas dessas políticas foram inspiradas em modelos educacionais de países considerados desenvolvidos, nos quais a ampliação da escolarização média era vista como estratégia para aumentar a competitividade econômica e promover maior inclusão social. Segundo Oliveira

(2004), as reformas desse período ocorreram em um contexto de reorganização do papel do Estado, influenciado por políticas de ajuste econômico e por diretrizes de organismos internacionais que defendiam a expansão da educação básica como elemento estratégico para o desenvolvimento.

Nesse contexto, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB), que passou a organizar juridicamente o sistema educacional brasileiro, redefinindo a estrutura da educação básica e estabelecendo princípios, objetivos e diretrizes para a organização curricular das diferentes etapas de ensino. No caso do Ensino Médio, a LDB determinou que essa etapa deveria consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, preparar o estudante para o exercício da cidadania e fornecer bases para sua inserção no mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos.

De acordo com Saviani (2013), a referida lei representou uma tentativa de reorganizar o sistema educacional brasileiro após o processo de redemocratização do país, buscando ampliar o acesso à educação e atualizar a legislação diante das novas demandas sociais. Entretanto, diversos pesquisadores apontam que as reformas dos anos 1990 também devem ser analisadas criticamente, uma vez que foram implementadas sob a influência de políticas neoliberais e de processos de reestruturação econômica. Para Frigotto e Ciavatta (2001), tais reformas não podem ser compreendidas isoladamente, pois fazem parte de um conjunto mais amplo de transformações políticas e econômicas que redefiniram o papel do Estado e das políticas sociais no Brasil.

Além da LDB, outras políticas educacionais foram implementadas nas décadas seguintes com o objetivo de orientar o currículo do Ensino Médio. Entre elas, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados no início dos anos 2000, que propuseram a organização do currículo a partir de áreas de conhecimento e competências formativas, incentivando abordagens interdisciplinares e práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e culturais.

Contudo, a implementação dessas diretrizes nas escolas públicas brasileiras nem sempre ocorreu de forma homogênea ou efetiva, em razão de desigualdades regionais, limitações de infraestrutura, carência de recursos pedagógicos e sobrecarga de trabalho docente. Libâneo (2013) ressalta que as políticas educacionais frequentemente apresentam propostas inovadoras em seus

documentos oficiais, mas encontram obstáculos significativos quando precisam ser concretizadas nas realidades das instituições escolares, de modo que a distância entre o currículo prescrito e o efetivamente praticado torna-se um dos desafios persistentes do sistema educacional brasileiro.

Outro aspecto importante das reformas refere-se às mudanças nas formas de avaliação e acompanhamento do desempenho escolar. A partir dos anos 2000, ampliaram-se os sistemas de avaliação em larga escala, como exames nacionais e indicadores de qualidade educacional, que passaram a influenciar significativamente as práticas pedagógicas e as políticas educacionais. Para Afonso (2009), esses sistemas podem contribuir para o monitoramento das políticas públicas, mas também podem gerar efeitos de padronização curricular e pressão sobre as escolas e os professores.

Diante desse conjunto de transformações, o Ensino Médio brasileiro continua sendo um espaço de disputas conceituais e políticas sobre o sentido da educação escolar. Enquanto algumas propostas enfatizam a formação técnica e a preparação para o mercado de trabalho, outras defendem a importância de uma formação humanística e crítica.

Disciplinas como a Filosofia assumem, portanto, papel fundamental na construção do pensamento reflexivo e na problematização das transformações sociais contemporâneas. Como destaca Arroyo (2011), a escola pública deve ser compreendida como espaço de formação humana integral, no qual os estudantes possam desenvolver não apenas competências técnicas, mas também capacidades críticas e participativas necessárias à vida democrática.

Com a ampliação das políticas de universalização do acesso à educação básica nas últimas décadas, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da consolidação da legislação educacional nos anos 1990, novos desafios passaram a emergir. A expansão do acesso permitiu que um número cada vez maior de jovens ingressasse no Ensino Médio, mas trouxe consigo transformações estruturais importantes, relacionadas à diversidade do público atendido, às desigualdades socioeconômicas e às diferentes trajetórias escolares. A escola passou a lidar com uma realidade mais heterogênea, exigindo novas estratégias pedagógicas e políticas públicas capazes de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem dos alunos (Canário, 2006).

A universalização do acesso, portanto, não significa automaticamente a superação das desigualdades educacionais. Ao contrário, conforme apontam Dubet e Martuccelli (1998), os sistemas educacionais contemporâneos enfrentam fenômenos como diversificação, massificação, hierarquização e competição entre trajetórias escolares, uma vez que, à medida que mais estudantes passam a frequentar a escola, tornam-se mais visíveis as diferenças sociais, culturais e econômicas que influenciam as condições de aprendizagem.

No Brasil, os dados educacionais indicam que a permanência no Ensino Médio continua sendo um dos principais desafios. Segundo informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável pelo Censo Escolar da Educação Básica, a taxa de abandono ainda apresenta índices relevantes, especialmente em regiões com maiores desigualdades socioeconômicas. Dados de 2022 indicam que milhões de jovens ainda enfrentam dificuldades para concluir essa etapa, seja por motivos econômicos, necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho ou falta de identificação com o ambiente escolar (Inep, 2023).

Outro indicador relevante é a taxa de evasão escolar entre jovens. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua Educação), uma parcela significativa dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos encontra-se fora da escola ou apresenta trajetória escolar irregular. Em 2022, cerca de 8% dos jovens nessa faixa etária não estavam frequentando a escola ou haviam abandonado os estudos antes de concluir o Ensino Médio (IBGE, 2023). Esses dados evidenciam que, apesar dos avanços na expansão do acesso, a permanência escolar continua sendo um desafio relevante para as políticas educacionais brasileiras.

Diversos fatores contribuem para esse quadro, entre eles questões socioeconômicas, desigualdades regionais, necessidade de inserção no mercado de trabalho, dificuldades de aprendizagem acumuladas ao longo da trajetória escolar e falta de identificação dos alunos com o currículo e com as práticas pedagógicas. Para Krawczyk (2011), o Ensino Médio brasileiro apresenta uma identidade ainda em disputa, pois precisa conciliar diferentes finalidades formativas. Soma-se a isso o impacto das condições institucionais e estruturais do sistema educacional, como infraestrutura inadequada, escassez de recursos pedagógicos, formação docente e organização curricular. Segundo Cury (2008), a garantia do direito à educação envolve três dimensões fundamentais: acesso, permanência e qualidade do ensino.

Além disso, a experiência escolar dos estudantes é influenciada pelas transformações culturais e tecnológicas características da sociedade contemporânea. A presença crescente das tecnologias digitais, das redes sociais e de diferentes formas de circulação de informação modifica a maneira como os jovens se relacionam com o conhecimento e com o ambiente escolar. A escola enfrenta o desafio de construir práticas pedagógicas capazes de dialogar com essa realidade cultural, sem renunciar à formação crítica e à construção sistematizada do conhecimento. Para Dayrell (2007), compreender a juventude contemporânea exige reconhecer os diferentes modos de socialização e de construção de identidades que atravessam a experiência dos jovens na sociedade atual.

Diante disso, torna-se fundamental que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas considerem a complexidade dos processos que influenciam a permanência e o sucesso escolar, buscando fortalecer o vínculo dos alunos com o ambiente escolar. Iniciativas que valorizem o pensamento crítico, o diálogo e a participação ativa podem contribuir para tornar a escola um espaço mais significativo. Como argumenta Arroyo (2011), a escola pública precisa reconhecer as múltiplas trajetórias e experiências dos educandos, promovendo a formação integral dos sujeitos.

Libâneo (2012) aponta que as políticas públicas tendem a naturalizar a realidade e limitar a capacidade de resistência individual, o que contribui para o esvaziamento da função educativa da escola e a desvalorização do conhecimento escolar. As mudanças legais, de acordo com essa visão, falham ao não propor um projeto educacional significativo para os estudantes. A escola deixa de ser um espaço para o desenvolvimento de habilidades que deveriam potencializar as capacidades individuais do pensar e do agir, para replicar o ensino de conteúdos plataforma e sem conexão com a realidade dos alunos (Matta; Ribeiro; Pamplona, 2025).

Paralelamente, o papel do professor também vai sendo transformado juntamente com as mudanças nos modelos educacionais. A autoridade docente entra em declínio, deixando de ser reconhecida pelos estudantes do Ensino Médio como fonte de transmissão do conhecimento e passando a ser percebida apenas como mediadora entre o aluno, os conteúdos e as plataformas digitais. Estabelece-se, então, a crise de autoridade do professor, que antes era sustentada pelo modelo tradicionalista. Com a perda da narrativa e da transmissão, essenciais

para a formação, cede-se espaço para a informação fragmentada das mídias digitais (Dufour, 2005).

Pesquisas no campo da sociologia da educação e da filosofia da educação indicam que, em muitos contextos escolares contemporâneos, observa-se uma redução das experiências comunicativas profundas no interior da escola, fenômeno que se manifesta na centralidade assumida pela informação em detrimento do diálogo reflexivo. A circulação acelerada de conteúdos fragmentados, mediados por tecnologias digitais e redes sociais, modifica as formas de interação entre professores e alunos, dificultando a construção de experiências educativas baseadas na escuta, na argumentação e na reflexão coletiva. Para Larrosa (2018), a experiência educativa exige tempo, atenção e abertura ao encontro com o outro, elementos frequentemente enfraquecidos em uma sociedade marcada pela aceleração da informação e pela superficialidade das interações.

Estudos apontam que os professores enfrentam dificuldades crescentes para se posicionar como mediadores de um "mundo comum" compartilhado com os estudantes, uma vez que a escola passa a disputar sua centralidade com múltiplas fontes de informação disponíveis no ambiente digital. A filósofa Hannah Arendt, ao refletir sobre a crise da educação, já apontava que o papel do professor consiste justamente em apresentar aos estudantes o mundo comum construído historicamente pela humanidade. Para Arendt (2016), o educador assume a responsabilidade de introduzir as novas gerações nesse mundo, estabelecendo uma mediação entre tradição e renovação. Quando essa mediação se fragiliza, surgem tensões nas relações pedagógicas e nas formas de autoridade no espaço escolar.

A dificuldade de construção desse espaço compartilhado também está relacionada às transformações nas relações geracionais dentro da escola. O distanciamento entre professores e estudantes não pode ser compreendido apenas como um problema disciplinar ou comportamental, mas como resultado de mudanças culturais mais amplas. Dubet (2002) destaca que os estudantes não se relacionam mais com a escola da mesma maneira que gerações anteriores, pois a instituição deixou de ser a única referência de socialização e de acesso ao conhecimento, passando a coexistir com outras instâncias formativas, como mídias digitais, redes sociais e diferentes espaços culturais.

A chamada "crise da autoridade docente" tem sido amplamente discutida na literatura educacional. Diferentemente de uma simples perda de controle disciplinar,

essa crise refere-se à dificuldade de legitimação do papel do professor como referência intelectual e cultural. Segundo Tardif (2014), o trabalho docente envolve não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a construção de relações pedagógicas baseadas na confiança, na mediação cultural e no reconhecimento da autoridade pedagógica. Quando essas relações se fragilizam, surgem desafios para a organização do processo educativo.

No entanto, diversos pesquisadores ressaltam que essa crise não deve ser interpretada apenas de forma negativa, pois também pode representar uma oportunidade de transformação das práticas pedagógicas. Ao questionar modelos tradicionais baseados na autoridade hierárquica e na transmissão unilateral de conteúdos, abre-se espaço para a construção de novas formas de relação entre professores e alunos. Para Nóvoa (2009), a renovação da profissão docente passa por práticas pedagógicas mais colaborativas e reflexivas, nas quais o professor atua como mediador do conhecimento e facilitador de processos de aprendizagem mais participativos.

A coerção e o autoritarismo mostram-se cada vez menos eficazes como estratégias pedagógicas. Pesquisas indicam que ambientes escolares baseados exclusivamente em controle disciplinar tendem a produzir resistência e distanciamento, ao passo que práticas educativas que valorizam o diálogo, a escuta e a participação ativa dos alunos favorecem a construção de vínculos pedagógicos mais significativos. Freire (1996) destaca que a educação dialógica constitui um processo no qual professores e estudantes constroem o conhecimento em interação, reconhecendo-se mutuamente como sujeitos do processo educativo.

Outro elemento importante nesse debate refere-se à necessidade de reconhecer a dimensão geracional presente nas relações escolares. A negação das diferenças geracionais pode gerar incompreensões e conflitos no cotidiano da escola. Jovens estudantes vivem em um contexto cultural profundamente marcado pelas tecnologias digitais, pela circulação acelerada de informações e por novas formas de sociabilidade. Dayrell (2007) argumenta que compreender a juventude contemporânea exige reconhecer seus modos próprios de expressão, comunicação e construção de identidades. A escola precisa criar espaços de diálogo que permitam aproximar as experiências culturais dos discentes das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

A construção de uma convivência pedagógica equilibrada exige o afastamento tanto da arbitrariedade quanto do autoritarismo. Em vez de relações baseadas exclusivamente na imposição hierárquica, torna-se necessário desenvolver práticas educativas fundamentadas no diálogo, no reconhecimento mútuo e na construção coletiva do conhecimento. Conforme destaca Tomazetti (2016), o ensino de Filosofia no Ensino Médio pode desempenhar um papel importante nesse processo, pois oferece condições para que os alunos participem de debates, problematizem ideias e desenvolvam formas mais elaboradas de argumentação, contribuindo para fortalecer a experiência comunicativa na escola e ampliar as possibilidades de construção de um espaço educativo verdadeiramente compartilhado.

O Ensino Médio brasileiro enfrenta, portanto, uma crise complexa, marcada pela massificação, pelo distanciamento entre a cultura escolar e a midiatização, pela fragilização da autoridade docente e pela dificuldade em oferecer um ensino que faça sentido para os jovens. A superação desse quadro exige uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas, a incorporação da diversidade e das experiências dos alunos, e a reconstrução de um espaço escolar que promova a convivência e o aprendizado significativo entre as gerações.

O professor de Filosofia no Ensino Médio enfrenta um grande desafio em cumprir a proposta curricular por conta da escassez de tempo e espaço, traduzida em duas aulas semanais – uma presencial e outra de expansão (*on-line*), perfazendo um total anual de sessenta horas, o que exige do docente intensa criatividade para atender tanto os objetivos pedagógicos tradicionais quanto às demandas emergenciais impostas pelo cenário contemporâneo. A forte influência das mídias digitais e o fácil acesso às redes sociais permitiram aos jovens alunos inserir em suas rotinas o consumo indiscriminado de informações de fontes diversas.

Essa prática, intensificada pela disseminação de fake news, tornou-se um dos principais desafios para a Educação e, especialmente, para o Ensino Médio, uma vez que a velocidade e a multiplicidade das informações dificultam a filtragem e a identificação do que é verdadeiro ou falso. Esses conteúdos chegam aos estudantes, que, em sua maioria, ainda não desenvolveram a criticidade necessária para analisar e refutar narrativas desinformativas.

A pluralidade de discursos que procedem de diversos ambientes virtuais, de rápida propagação e consumo pelos alunos, faz com que haja uma ruptura

epistemológica dos preceitos morais e éticos, relativizando a verdade à medida que a pós-verdade se materializa em *fake news*, potencializando o discurso emocional.

Nesse contexto, o ensino de Filosofia pode contribuir para que os estudantes do Ensino Médio desenvolvam uma postura investigativa diante das informações que circulam nos meios digitais. Ao estimular a reflexão, o questionamento e a análise crítica, a disciplina favorece a construção de opiniões fundamentadas e a capacidade de examinar conteúdos antes de aceitá-los como verdadeiros, em consonância com a BNCC e com a necessidade de promover a criticidade no contexto das novas tecnologias de comunicação e informação.

Na atualidade, as *fake news* representam uma séria ameaça às instituições democráticas, à saúde pública e à coesão social. Por isso, o desenvolvimento do pensamento filosófico torna-se a principal ferramenta para preparar e capacitar os estudantes a identificar e resistir às narrativas que trazem a desinformação.

Vale ressaltar que a rede pública de ensino desempenha um papel fundamental na democratização do acesso à educação e na formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, e por meio do ensino da Filosofia os alunos têm a oportunidade de acessar as ferramentas conceituais e metodológicas necessárias para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Mais que isso, a legislação confere ao Ensino Médio um caráter pautado no ensino de técnicas e estratégias de inserção social, o que, de outro lado, pressupõe não a crítica social, mas a aceitação da realidade na qual o estudante, então trabalhador, fará sua inserção. Procurando estabelecer alguns contornos mais sistemáticos, pode-se afirmar que a escola é considerada boa (aqui, não equivalendo a útil), na opinião dos jovens alunos, quando os ensina e os entende, quando possibilita que eles possam participar e apresentar suas opiniões e fazer projetos. A escola é afirmada como atrativa e, igualmente, importante, quando lhes possibilita a esperança de uma vida melhor (Tomazetti; Schlickmann, 2016).

Destaca-se a importância de encontrar metodologias e ferramentas pedagógicas cada vez mais necessárias. Não obstante os estudos já existentes, o combate à desinformação está longe de ser uma questão resolvida, pois, diante da multiplicidade de mecanismos digitais e da facilidade com que as narrativas são propagadas, na maioria das vezes sem formas de verificação de sua veracidade, os indivíduos devem estar cada vez mais preparados para desenvolver uma análise crítica dessas informações.

Nesse contexto de transformação educacional, intensificaram-se as discussões sobre metodologias de ensino capazes de tornar o processo educativo mais significativo para os estudantes. Entre essas abordagens, destacam-se as chamadas metodologias ativas, que propõem maior participação do aluno na construção do conhecimento. Entretanto, é importante destacar que essas metodologias não surgiram com a internet ou com as tecnologias digitais. Suas origens remontam a movimentos pedagógicos anteriores, especialmente às propostas da chamada Escola Nova no início do século XX. Autores como John Dewey defendiam que a aprendizagem deveria ocorrer por meio da experiência, da investigação e da participação ativa dos estudantes no processo educativo (Dewey, 1979).

As metodologias ativas, portanto, baseiam-se em princípios pedagógicos que valorizam o protagonismo do estudante, a resolução de problemas, o trabalho colaborativo e a construção coletiva do conhecimento. Entre as estratégias mais conhecidas estão a aprendizagem baseada em problemas (*Problem-Based Learning*), a aprendizagem baseada em projetos e o ensino por investigação.

Essas abordagens procuram superar práticas educativas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos e incentivar o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, criatividade e autonomia intelectual. Segundo Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas buscam criar situações de aprendizagem nas quais os estudantes participam ativamente da construção do conhecimento, em vez de assumirem apenas o papel de receptores passivos de informações.

Para compreender melhor a importância dessas metodologias, é necessário também discutir o que se entende por modelo tradicional de ensino, caracterizado por práticas pedagógicas centradas na figura do professor como principal transmissor do conhecimento e no estudante como receptor das informações. As aulas são frequentemente organizadas em torno de exposições orais, memorização de conteúdos e avaliação baseada na reprodução de informações. Saviani (2013) observa que o ensino tradicional tem raízes históricas profundas na organização escolar moderna, marcada por currículos rigidamente estruturados e pela centralidade da autoridade docente.

Contudo, diversos pesquisadores argumentam que esse modelo apresenta limitações diante das demandas educacionais contemporâneas, uma vez que, em uma sociedade marcada pela circulação intensa de informações e pela presença

constante das tecnologias digitais, torna-se cada vez mais necessário desenvolver competências relacionadas à análise crítica, à resolução de problemas e à colaboração. Para Valente (2014), a integração entre tecnologias digitais e metodologias ativas pode favorecer a construção de ambientes de aprendizagem mais interativos, nos quais os alunos assumem papel mais ativo na construção do conhecimento.

Entretanto, a adoção de metodologias ativas não deve ser compreendida como substituição automática de práticas pedagógicas tradicionais, mas como parte de um processo mais amplo de reflexão sobre o ensino. O desafio central consiste em construir estratégias pedagógicas que combinem diferentes abordagens, considerando as características dos estudantes, os objetivos educacionais e o contexto institucional das escolas. A presença das tecnologias digitais e das metodologias ativas pode contribuir para enriquecer o processo educativo, desde que esteja articulada a um projeto pedagógico consistente. Como destaca Freire (1996), a educação deve ser compreendida como prática reflexiva e dialógica, na qual professores e estudantes participam conjuntamente da construção do conhecimento e da compreensão crítica da realidade.

As modificações culturais contemporâneas resultantes das inovações tecnológicas que fazem parte do cotidiano dos estudantes do Ensino Médio – que têm acesso constante às mídias digitais e as utilizam para entretenimento, informação, comunicação e até mesmo para outras demandas da vida diária – acabam por captar toda a atenção não só dos jovens, como têm sido utilizadas por todas as gerações como facilitadoras de tarefas do cotidiano.

Na escola não é diferente, visto que, com a plataformização das aulas e conseqüentemente das atividades propostas pelo novo modelo pedagógico digital, o uso do aparelho celular e dos computadores já faz parte da rotina escolar, o que dificulta as relações interpessoais e o interesse em participar das aulas. Este estudante não reconhece na figura do professor aquele que transmite conhecimentos, já que toda sorte de informações pode ser acessada em sites de busca e outras fontes midiáticas.

Ocorre, desta forma, o empobrecimento das relações humanas e das formas de comunicação dentro do contexto escolar. Em contrapartida, aumenta o consumo de produtos tecnológicos. O olhar para as telas torna-se mais atrativo do que olhar para o outro; ouvir e trocar ideias passam a não integrar o rol de interesses desses

jovens estudantes. A virtualidade das relações configura-se em grupos de *WhatsApp* para troca de conteúdos para diversos fins. A concentração e o foco diminuem consideravelmente, o que acende um alerta e enseja a criação da Lei Federal nº 15.100/2025, que restringe o uso de celulares nas escolas. Convém destacar o que dispõe o artigo 4º e seus parágrafos:

Art. 4º As redes de ensino e as escolas deverão elaborar estratégias para tratar do tema do sofrimento psíquico e da saúde mental dos estudantes da educação básica, informando-lhes sobre os riscos, os sinais e a prevenção do sofrimento psíquico de crianças e adolescentes, incluídos o uso imoderado dos aparelhos referidos no art. 1º desta Lei e o acesso a conteúdos impróprios.

§ 1º As redes de ensino e as escolas deverão oferecer treinamentos periódicos para a detecção, a prevenção e a abordagem de sinais sugestivos de sofrimento psíquico e mental e de efeitos danosos do uso imoderado das telas e dos dispositivos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive aparelhos celulares.

§ 2º Os estabelecimentos de ensino disponibilizarão espaços de escuta e de acolhimento para receberem estudantes ou funcionários que estejam em sofrimento psíquico e mental decorrentes principalmente do uso imoderado de telas e de nomofobia.

Os sinais que evidenciaram um possível adoecimento resultante do uso excessivo de telas, especialmente dos discentes do Ensino Médio, tornam evidente que cabe à educação contribuir para evitar riscos irreparáveis à saúde desses estudantes, restringindo o uso do celular na escola e salvaguardando especialmente a função da escola de formar integralmente o indivíduo, capacitando os estudantes a desenvolver a autonomia intelectual, o uso consciente dos artefatos tecnológicos e suas mídias digitais e, principalmente, a refutar a desinformação e navegar criticamente no complexo cenário informacional contemporâneo.

Diante deste cenário, cabe a discussão sobre como a Filosofia pode contribuir para despertar estes alunos que estão imersos no mundo digital, acríticos e consumidores de uma gama de informações superficiais, muitas vezes inverídicas e falaciosas, que se apresentam em grandes quantidades e de diversas fontes, sem nenhum controle e nenhuma filtragem.

Ao citar a importância do ensino da Filosofia e da luta pela autonomia, trata-se de notar uma mudança cultural, na visão de mundo, de paradigmas. Filosofar dentro da estrutura escolar com os jovens adolescentes é capacitá-los para o debate, para o confronto de ideias. Se a Filosofia trata da experiência com o conceito, é fundamental que o adolescente tenha a oportunidade de fazer por si só a experiência

do pensamento e não apenas reproduzir. Dar espaço para uma educação filosófica é, acima de tudo, procurar um novo posicionamento mediante a realidade social.

Trata-se, antes de tudo, de promover um movimento que possibilite ao estudante ultrapassar o senso comum e desenvolver uma consciência crítica acerca da realidade em que está inserido. O senso comum, caracterizado por explicações superficiais e pouco fundamentadas sobre o mundo, tende a reproduzir ideias e opiniões sem que estas sejam devidamente questionadas ou analisadas.

A educação escolar desempenha papel fundamental ao proporcionar condições para que os alunos avancem em direção a formas mais elaboradas de compreensão da realidade. Segundo Paulo Freire (1996), o processo educativo deve favorecer o desenvolvimento da consciência crítica, permitindo que os indivíduos compreendam os contextos sociais, históricos e culturais que estruturam a sociedade. A educação torna-se, assim, um espaço de reflexão e transformação, no qual o conhecimento deixa de ser apenas acumulado e passa a ser problematizado.

Contudo, é importante reconhecer que essa tarefa não pode ser atribuída exclusivamente ao ensino de Filosofia. Embora essa disciplina desempenhe papel relevante na formação do pensamento crítico, a construção da consciência reflexiva depende de um conjunto mais amplo de experiências educativas e sociais. A escola, como instituição formadora, precisa atuar de maneira integrada em diferentes áreas do conhecimento, promovendo práticas pedagógicas que estimulem o questionamento, o diálogo e a reflexão. De acordo com Saviani (2013), a educação escolar deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade social, superando visões simplificadas ou fragmentadas do mundo.

O ensino de Filosofia possui uma contribuição específica, relacionada ao exercício do pensamento conceitual e à problematização das ideias que circulam na sociedade. A Filosofia, historicamente, tem sido compreendida como uma atividade intelectual voltada para o questionamento das certezas estabelecidas e para a investigação dos fundamentos do conhecimento. Desde a tradição socrática, a prática filosófica baseia-se na formulação de perguntas e na análise crítica das respostas possíveis. Para Chauí (2010), filosofar consiste em colocar em questão aquilo que é apresentado como evidente, abrindo espaço para novas interpretações da realidade.

Entretanto, não se pode afirmar que a Filosofia, por si só, seja capaz de provocar mudanças automáticas nas atitudes ou comportamentos dos estudantes. O

processo de formação humana é complexo e envolve múltiplas dimensões, como experiências sociais, culturais e afetivas que ultrapassam os limites da sala de aula. O ensino filosófico deve ser compreendido como uma oportunidade de exercício do pensamento crítico, e não como uma garantia imediata de transformação individual. Como observa Gallo (2006), ensinar Filosofia no Ensino Médio significa criar condições para que os alunos experimentem o ato de pensar, exercitando a problematização e a criação de conceitos.

Essa perspectiva torna-se ainda mais evidente quando se considera a concepção filosófica desenvolvida por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), para os quais a Filosofia é essencialmente uma atividade de criação de conceitos. Para esses autores, filosofar não significa apenas estudar teorias filosóficas produzidas ao longo da história, mas desenvolver a capacidade de produzir novos conceitos capazes de interpretar e compreender a realidade. Essa compreensão amplia significativamente o papel da disciplina no contexto educacional, pois transforma o ensino filosófico em um espaço de experimentação intelectual e de elaboração conceitual.

Quando o estudante é incentivado a investigar o significado dos conceitos e a compreender sua imanência – isto é, os elementos que constituem o próprio fundamento das ideias –, ele passa a participar ativamente do processo de construção do pensamento filosófico. Esse movimento exige tempo, reflexão e abertura para o questionamento das próprias certezas. De acordo com Kohan (2000), o ensino de Filosofia na escola deve favorecer experiências de pensamento que permitam aos alunos desenvolver autonomia intelectual e capacidade de argumentação, elementos essenciais para a formação crítica.

Além disso, o exercício do pensamento filosófico contribui para que os jovens compreendam que o conhecimento não é algo estático ou definitivo, mas resultado de processos históricos de investigação e debate. Ao entrar em contato com diferentes correntes filosóficas e com os problemas que mobilizaram diversos pensadores ao longo da história, os educandos ampliam sua capacidade de interpretar a realidade e de dialogar com diferentes perspectivas. A Filosofia atua como um campo de reflexão que estimula a construção de argumentos, o confronto de ideias e a análise crítica de discursos presentes na sociedade.

Dessa forma, quando ensinada e vivenciada no contexto escolar, a Filosofia pode contribuir para o desenvolvimento de uma postura reflexiva diante do mundo. Mais que respostas prontas, o ensino filosófico convida os estudantes a participar do

processo de construção do conhecimento, estimulando a curiosidade intelectual e o questionamento permanente. Como destaca Lipman (1995), a educação filosófica na escola pode fortalecer o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e cuidadoso, promovendo a formação de indivíduos capazes de refletir sobre suas próprias ideias e sobre os desafios da sociedade contemporânea.

## 2.1 O ENSINO MÉDIO E UM BREVE PANORAMA NORMATIVO

A Reforma do Ensino Médio no Brasil, aprovada e implementada em 2017, tem como um de seus objetivos ajustar a grade curricular para a oferta de cursos mais voltados à formação profissionalizante dos estudantes. Como parte dessa reforma, diversas disciplinas – incluindo a Filosofia – foram consideradas "eletivas", isto é, os estudantes têm autonomia para escolhê-las, mas não há obrigatoriedade de cursá-las.

A redução da Filosofia a esse *status* pode representar um certo desprezo à sua importância, pois a disciplina tem papel relevante na formação do cidadão, auxiliando no desenvolvimento de habilidades essenciais para a compreensão e interpretação do mundo e para o posicionamento diante de questões morais e éticas.

No que se refere à Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, essa normativa promoveu uma profunda reestruturação do Ensino Médio brasileiro, reorganizando o currículo a partir de áreas de conhecimento e instituindo os itinerários formativos. Uma das mudanças mais debatidas foi a alteração na obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia e Sociologia. A nova legislação retirou a obrigatoriedade da oferta da Filosofia como componente curricular específico, estabelecendo que seus conteúdos passariam a ser tratados de forma transversal na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa mudança gerou intensos debates no campo educacional, especialmente entre pesquisadores e professores da área.

A reforma proposta pela MP nº 746/2016 ocorreu em um contexto político marcado por fortes disputas e instabilidades institucionais, durante o governo de Michel Temer, que assumiu a presidência após o processo de *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff em 2016. Esse episódio foi interpretado por diferentes setores da sociedade e por diversos pesquisadores como uma ruptura política significativa, sendo frequentemente descrito como um processo de destituição

presidencial com características controversas do ponto de vista democrático. Nesse cenário, várias reformas estruturais foram implementadas por meio de medidas provisórias, instrumento legislativo que permite tramitação acelerada no Congresso Nacional (Motta; Frigotto, 2017).

No campo educacional, a reforma do Ensino Médio foi alvo de críticas por parte de pesquisadores que apontaram a ausência de amplo debate público antes de sua implementação. Diversas entidades acadêmicas e organizações educacionais argumentaram que mudanças estruturais no currículo escolar deveriam ser resultado de processos participativos. Para Motta e Frigotto (2017), a reforma foi conduzida em um contexto de priorização de agendas econômicas e redução do espaço de discussão democrática nas políticas públicas. A reorganização curricular passou a ser analisada, portanto, como parte de um projeto mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais brasileiras.

Antes da reforma, a Filosofia havia recuperado sua obrigatoriedade no Ensino Médio por meio da Lei nº 11.684/2008, resultado de décadas de mobilização acadêmica e política. Entretanto, com a reforma de 2017, a disciplina deixou de figurar explicitamente como componente obrigatório, passando a integrar os conteúdos da área de Ciências Humanas de forma mais ampla. Essa mudança reacendeu debates históricos sobre a legitimidade e o papel da Filosofia na formação escolar.

De fato, a presença da Filosofia no currículo brasileiro sempre esteve marcada por avanços e retrocessos. Durante a ditadura civil-militar instaurada em 1964, a disciplina foi progressivamente eliminada das escolas, sendo substituída por Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Segundo Saviani (2013), essas mudanças refletiam a tentativa de controlar o pensamento crítico no ambiente escolar.

Como observa Frigotto (2006, 2023), o modelo neoliberal tem sido o maior responsável pela retirada do ensino de Filosofia do currículo, pois direciona os rumos das políticas educacionais, adequando o currículo às ideologias de quem está no poder. A Filosofia passa a ser considerada desnecessária pelo sistema capitalista e pelo mercado, que busca a formação de mão de obra desprovida de pensamento crítico.

É fundamental seguir o caminho histórico da Filosofia como disciplina escolar no Brasil para que não haja um impacto maior do esquecimento e do desprezo. Alves (2014) afirma que, após o Golpe Militar de 1964, a disciplina permaneceu optativa até

1971, quando foi excluída do currículo e proibida de ser ensinada nas escolas, para não servir aos interesses econômicos e ideológicos da época. Nota-se, portanto, que a Filosofia esteve subordinada a interesses políticos, e mesmo quando aprovada como disciplina obrigatória, não se consolida porque coloca em risco o poder da classe dominante ao ser ensinada no sentido da formação de um pensamento crítico, com vistas à emancipação humana.

A aprovação dessas alterações representou um retrocesso na formação dos jovens no Brasil, pois, quando a Filosofia não era assegurada pela lei, raramente constituía o currículo do ensino público nacional. Ela é uma disciplina indispensável, pois se relaciona com outras áreas do conhecimento – História, Literatura, Psicologia e Sociologia –, oferecendo uma compreensão mais ampla e profunda das questões históricas e contemporâneas.

A reforma do Ensino Médio introduzida pela Lei nº 13.415/2017 propõe a ampliação da oferta de formação técnica e profissional. Essa proposta busca aproximar o currículo escolar das demandas do mundo do trabalho, mas a valorização da formação técnica não deve implicar a diminuição da importância das disciplinas voltadas à formação humanística. A formação integral exige o desenvolvimento de diferentes dimensões do conhecimento, incluindo competências técnicas, culturais, sociais e reflexivas (Kuenzer, 2017).

A reforma reorganizou o Ensino Médio em duas grandes dimensões: a BNCC e os itinerários formativos. A BNCC corresponde ao conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, enquanto os itinerários formativos oferecem percursos diferenciados de aprofundamento ou formação técnica. Segundo o Ministério da Educação, essa estrutura busca tornar o Ensino Médio mais flexível (Brasil, 2018). Um dos pontos mais discutidos refere-se à definição da carga horária destinada à BNCC, que não pode ultrapassar 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio (Brasil, 2018). Essa medida foi interpretada por diversos pesquisadores como possível fator de redução do espaço destinado às disciplinas da formação geral, incluindo as Ciências Humanas.

Autores como Frigotto (2006, 2023) destacam que a reforma pode reforçar uma tendência histórica de priorização da formação técnica em detrimento da humanística, favorecendo uma concepção de educação mais orientada pelas demandas do mercado de trabalho. Para o autor, essa tendência reflete a influência de políticas

educacionais nas quais a educação passa a ser concebida principalmente como instrumento de formação de mão de obra qualificada.

Entretanto, a formação escolar não pode ser reduzida exclusivamente à preparação para o mercado de trabalho. A escola também desempenha papel fundamental na construção de conhecimentos históricos, culturais e filosóficos que permitem aos estudantes compreender criticamente a realidade social. Para Nussbaum (2015), uma educação voltada apenas para a formação técnica pode comprometer o desenvolvimento de cidadãos capazes de participar criticamente da vida democrática.

A presença da Filosofia na formação geral básica e nos itinerários formativos da matriz curricular paulista segue o que a BNCC propõe para o desenvolvimento de habilidades e competências, mas falta espaço para que as aulas de Filosofia sejam legitimadas em sua essência para cumprir o papel de proporcionar aos estudantes o desenvolvimento do pensar crítico por meio de problematizações contextualizadas. A discussão sobre a reforma do Ensino Médio revela, assim, a necessidade de equilibrar diferentes dimensões da formação escolar. Garantir espaço para as disciplinas das Ciências Humanas no Ensino Médio não significa negar a importância da formação técnica, mas reconhecer que uma educação verdadeiramente integral deve articular diferentes formas de conhecimento e de compreensão da realidade social.

## 2.2 EDUCAÇÃO E FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

A Filosofia, em sua essência, não se limita a uma busca por respostas prontas ou sistemas de verdades universais. Ela é, sobretudo, um exercício constante de problematização, um chamado ao pensamento crítico. Gilles Deleuze oferece caminhos desafiadores para romper com os paradigmas dogmáticos que frequentemente estruturam tanto o pensamento quanto as práticas sociais. O pensamento crítico não é algo dado, mas algo a ser conquistado, muitas vezes contra as forças que buscam domesticar a capacidade humana de criar, resistir e transformar.

Deleuze denuncia o que chama de dogmatismo do pensamento, isto é, a tendência a aceitar o pensamento como algo natural e espontâneo. Para ele, pensar não é um ato mecânico, mas algo que se dá em encontros com forças que perturbam, inquietam e obrigam a mente a romper com o que já é conhecido. O pensamento crítico não é apenas a arte de desconstruir discursos, mas também de criar modos de

entender e viver o mundo. Deleuze vê no pensamento uma potência criadora que, no entanto, é frequentemente sufocada por estruturas rígidas – sejam elas políticas, econômicas ou epistemológicas.

Na transição das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, como observado por Deleuze, o ensino da Filosofia assume um papel ainda mais urgente. Se nas sociedades disciplinares o poder era exercido por instituições fechadas – escolas, prisões, fábricas –, hoje ele se difunde de maneira sutil e contínua, por meio de algoritmos, vigilância digital e estímulos comportamentais. A educação, nesse contexto, corre o risco de ser cooptada por uma lógica de controle que transforma o aprendizado em um ato funcional e utilitário, reduzindo o pensamento à conformidade com demandas mercadológicas. O ensino da Filosofia deve, portanto, resistir a essa captura, proporcionando espaços onde o pensamento possa se tornar subversivo e libertador.

No entanto, ensinar Filosofia para o pensamento crítico não é apenas transmitir ideias ou teorias. Trata-se de cultivar uma atitude filosófica: o hábito de perguntar, de desconfiar do óbvio, de buscar o que Foucault chamava de "limites do pensamento". Em uma sociedade cada vez mais pautada por respostas rápidas, polarizações e superficialidades, a Filosofia ensina o valor do silêncio reflexivo, da dúvida metódica e do enfrentamento corajoso das contradições. O professor de Filosofia, nesse cenário, não é um mero transmissor de conteúdos, mas um instigador de questões, um provocador de rupturas no imaginário estabelecido.

O pensamento crítico, contudo, não deve ser romantizado como um fim em si mesmo: é um ato de resistência, sim, mas também de criação. Para Deleuze, resistir é criar novos modos de existência, novas formas de vida que escapem às lógicas de controle. Isso implica, no ensino da Filosofia, não apenas criticar as estruturas dominantes, mas também imaginar futuros alternativos. A Filosofia deve ajudar a construir o que ainda não existe, a abrir fissuras nos sistemas totalizantes, permitindo que outras realidades se tornem possíveis.

Em última instância, a Filosofia é uma prática de liberdade. No entanto, essa liberdade não é algo que se alcança de uma vez por todas. Ensinar Filosofia, portanto, é ensinar a arte de resistir – resistir ao dogmatismo, ao conformismo e às formas de controle que buscam aprisionar o pensamento. É uma tarefa árdua, mas fundamental para formar sujeitos capazes de enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais complexo e controlado.

A Filosofia constitui uma maneira singular de abordar o conhecimento, buscando respostas que permanecem abertas em razão de seus constantes questionamentos. Sócrates foi um dos primeiros filósofos a se preocupar com a educação, embora não existam registros escritos produzidos por ele próprio. Platão foi considerado o primeiro a pensar na Educação. Pode-se afirmar que a Filosofia da Educação é reflexiva, radical e rigorosa quando se refere à realidade da educação. Sua preocupação é conseguir responder se o homem precisa ser educado, se pode ser e qual o significado dessa educação (Perissé, 2008).

A educação se dá por meio da inserção da pessoa no meio físico e social e pressupõe a troca entre pares. A lógica, juntamente com a Filosofia, oferece aos sujeitos um caminho seguro para procurar a verdade e fugir dos erros, dos enganos, compreendendo as leis do pensamento (lógica) e o entendimento do que está sendo comunicado (Filosofia) de forma que apliquem esses saberes em suas vidas. Ambas contribuem para analisar a correspondência entre o conhecimento e o objeto a ser conhecido, a concordância entre os pensamentos e a identificação da utilidade prática para o agir sobre o meio.

A conscientização é uma forma de tomar posse da realidade; logo, é uma maneira de aprender e compreender a realidade social através do exercício da reflexão, com a finalidade de intervir nela de forma intencional e eficaz. Nessa concepção, Freire (2018) aborda que a conscientização é a visão mais crítica possível da realidade, que a desvela para conhecer os mitos que enganam e que auxiliam na manutenção da realidade da estrutura dominante, pois o sujeito é um ser em relações com os seus semelhantes, com o meio em que está inserido. Desse modo, o homem não é apenas um ser no mundo, mas um ser com o mundo.

É um indivíduo no mundo porque existe, e é um ser com o mundo devido à sua participação nele, ao tomar decisões, realizar ações e interferir na realidade em que está inserido. Diante disso, o termo consciência pode ser pensado em dois sentidos: 1) sendo a descoberta de algo exterior que se refere a um objeto ou realidade; 2) as experiências do eu, que é interior, pois diz respeito às vivências individuais de cada indivíduo, seus sofrimentos, suas conquistas, entre outras. Assim sendo, a conscientização faz com que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica em que a realidade se dá como objeto cognoscível e em que o homem assume uma posição epistemológica.

Portanto, nas aulas de Filosofia torna-se imprescindível desenvolver nos estudantes a capacidade de refletir criticamente sobre suas ações, projetar suas atividades futuras e avaliar as consequências de suas decisões. Esse processo envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas relacionadas ao raciocínio lógico, à argumentação e à análise crítica de diferentes perspectivas. A Filosofia, enquanto campo do conhecimento dedicado à reflexão sobre os fundamentos da realidade, da ética e do pensamento, oferece instrumentos importantes para que os estudantes ampliem sua capacidade de compreender e interpretar o mundo em que vivem. Conforme destaca Immanuel Kant, a educação deve contribuir para que o indivíduo desenvolva autonomia intelectual, tornando-se capaz de pensar por si mesmo e de orientar suas ações com base em princípios racionais (Kant, 1999).

O ensino de Filosofia no Ensino Médio não deve restringir-se à exposição histórica de sistemas filosóficos ou à memorização de conceitos elaborados por pensadores clássicos. Embora o conhecimento da tradição filosófica seja importante, o principal objetivo da disciplina consiste em estimular a prática do pensamento filosófico. Isso significa incentivar os estudantes a questionar, problematizar e analisar criticamente as ideias presentes em seu cotidiano. Para Chauí (2010), filosofar envolve justamente a capacidade de questionar aquilo que é apresentado como evidente, permitindo que o indivíduo desenvolva uma postura reflexiva diante da realidade.

O papel do professor de Filosofia torna-se fundamental para a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam o diálogo e a reflexão coletiva. O professor não deve limitar-se à reprodução de conteúdos previamente estabelecidos, mas atuar como mediador do processo de construção do conhecimento. Isso implica promover situações de debate, incentivar a formulação de perguntas e estimular o confronto de ideias entre os estudantes. Segundo Paulo Freire (1996), a educação deve ser compreendida como um processo dialógico, no qual professores e alunos participam conjuntamente da construção do conhecimento por meio do diálogo crítico.

Além disso, a prática pedagógica no ensino de Filosofia deve buscar desenvolver uma postura crítico-criativa nos estudantes, afastando-se de modelos educacionais baseados apenas na transmissão de conteúdos prontos. A formação filosófica exige que os estudantes sejam estimulados a interpretar diferentes problemas e a construir argumentos próprios, articulando conceitos e experiências concretas da vida social. A Filosofia pode contribuir para o desenvolvimento de

competências intelectuais relacionadas à análise de problemas complexos, à formulação de hipóteses e à construção de raciocínios consistentes. Para Lipman (1995), a educação filosófica na escola pode fortalecer o pensamento crítico, criativo e reflexivo dos estudantes.

Uma das estratégias pedagógicas frequentemente discutidas no ensino de Filosofia consiste na problematização de temas relacionados à realidade vivida pelos estudantes. A partir de questões presentes no cotidiano social, cultural e político, o professor pode estimular os alunos a refletir sobre diferentes interpretações da realidade e a desenvolver argumentos fundamentados. Essa abordagem permite aproximar o ensino filosófico da experiência concreta dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. Segundo Kohan (2000), o ensino de Filosofia deve criar oportunidades para que os estudantes experimentem o ato de pensar, desenvolvendo autonomia intelectual e capacidade de reflexão.

A proposta de criação de conceitos por meio da problematização assume papel central no ensino filosófico contemporâneo. Inspirado nas reflexões de Gilles Deleuze e Félix Guattari, o filósofo brasileiro Sílvio Gallo (2006) propõe que o ensino de Filosofia na escola deve estimular os estudantes a participar do processo de criação conceitual. Para esses autores, filosofar significa produzir conceitos capazes de interpretar e compreender os problemas do mundo. O ensino de Filosofia deixa de ser apenas um estudo da história das ideias e passa a constituir um espaço de experimentação intelectual.

Ao trabalhar com temas relevantes da realidade dos estudantes, o professor pode incentivar a construção de conceitos que ajudem a compreender problemas sociais, culturais e éticos presentes no cotidiano. Esse processo envolve a análise crítica das experiências vividas pelos estudantes e a elaboração de interpretações mais amplas sobre a realidade social. De acordo com Gallo (2006), a chamada "oficina de conceitos" constitui uma metodologia pedagógica que busca justamente estimular os estudantes a construir conceitos a partir da problematização de questões concretas, desenvolvendo uma visão mais coerente e reflexiva da realidade vivida.

O ensino de Filosofia no Ensino Médio pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de estudantes capazes de interpretar e transformar a realidade social. Ao incentivar o diálogo, a problematização e a criação de conceitos, a disciplina possibilita que os estudantes ampliem sua capacidade de reflexão e de participação na vida social. A Filosofia não

se limita a transmitir conhecimentos teóricos, mas atua como instrumento de formação intelectual e cidadã, contribuindo para que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais crítica e consciente do mundo em que vivem.

### 2.3 A ERA MIDIÁTICA E O DESAFIO DAS *FAKE NEWS*

Na era digital e da disseminação acelerada do conhecimento, os meios de comunicação e produção de informação passam por profundas transformações. Recursos tradicionais, como livros, cartas, artigos científicos e periódicos impressos, convivem atualmente com novas formas de produção e circulação de conteúdos mediados pelas tecnologias digitais. Plataformas como *YouTube*, *Instagram*, *TikTok* e blogs pessoais tornaram-se espaços amplamente utilizados para divulgação de informações, opiniões e conteúdos diversos. Esse cenário caracteriza o que Manuel Castells denomina de “sociedade em rede”, na qual os fluxos de informação circulam de forma rápida, descentralizada e globalizada (Castells, 2015). Embora essas transformações ampliem o acesso ao conhecimento, também geram novos desafios relacionados à confiabilidade das informações.

Observa-se que a busca por respostas rápidas e imediatas tornou-se uma característica marcante da cultura digital contemporânea. Mesmo indivíduos com elevado nível de escolarização recorrem frequentemente a mecanismos de busca ou a conteúdos de redes sociais como primeira fonte de informação. Para Jenkins (2009), a cultura da convergência digital transformou os usuários em participantes ativos da produção e circulação de conteúdos, ampliando as possibilidades de interação, mas também tornando mais complexos os processos de verificação e validação das informações.

Entretanto, emergem fenômenos que despertam preocupação no campo educacional, político e científico. Entre eles destaca-se a proliferação das chamadas *fake news*, isto é, conteúdos informativos fabricados ou distorcidos que se apresentam como verdadeiros, mas carecem de fundamento factual ou científico. Segundo Wardle e Derakhshan (2017), as *fake news* fazem parte de um fenômeno mais amplo denominado desordem informacional, que inclui diferentes formas de manipulação de conteúdos, como desinformação, informação enganosa e conteúdos fora de contexto.

A disseminação de *fake news* tornou-se particularmente preocupante devido ao seu potencial de influenciar decisões individuais e coletivas, podendo gerar interpretações equivocadas sobre acontecimentos sociais, científicos ou políticos. De acordo com Allcott e Gentzkow (2017), a circulação de *fake news* nas redes sociais pode influenciar percepções políticas e comportamentos eleitorais, especialmente quando os usuários compartilham conteúdos sem verificar sua veracidade ou procedência. Estudos recentes apontam que conteúdos enganosos frequentemente se espalham com maior velocidade nas redes sociais do que informações verificadas, devido ao apelo emocional e à simplicidade das narrativas apresentadas (Vosoughi; Roy; Aral, 2018).

A difusão de *fake news* passou a ser considerada uma ameaça persistente para as democracias contemporâneas, pois pode comprometer a qualidade do debate público e enfraquecer a confiança nas instituições. Para Sunstein (2018), ambientes digitais altamente polarizados favorecem a formação de “bolhas informacionais”, nas quais os indivíduos consomem apenas conteúdos que confirmam suas próprias crenças, reduzindo o contato com perspectivas divergentes e dificultando o diálogo democrático.

Nessa perspectiva, a educação assume papel fundamental no enfrentamento da disseminação de *fake news*. A escola, especialmente no Ensino Médio, constitui espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências relacionadas à análise crítica das informações e à avaliação da confiabilidade das fontes. Segundo Buckingham (2019), a educação midiática deve ser incorporada ao currículo escolar para que os estudantes desenvolvam habilidades de interpretação crítica dos conteúdos que circulam nos meios de comunicação. Disciplinas como a Filosofia assumem papel relevante ao estimular o questionamento, a argumentação e a reflexão sobre os fundamentos do conhecimento.

Segundo Quixabeira e Leite (2024), as *fake news* exercem impacto profundo sobre o sistema jurídico e a sociedade em geral, deturpando fatos e promovendo visões distorcidas da realidade, o que afeta o julgamento da população sobre temas fundamentais. O conceito de pós-verdade, amplamente estudado por Waisbord (2018), ajuda a compreender o cenário em que as *fake news* prosperam: uma era em que as emoções e as crenças pessoais se sobrepõem aos fatos objetivos, gerando ambiente fértil para a proliferação de informações falsas e manipuladoras.

O impacto das *fake news* no processo eleitoral também é amplamente discutido. Conforme Pimenta *et al.* (2024), o uso de informações falsas nas campanhas eleitorais representa séria ameaça à legitimidade dos pleitos, manipulando a opinião pública e influenciando resultados de maneira antidemocrática. Outro aspecto relevante é a responsabilidade das plataformas digitais na disseminação de *fake news*. Delmazo e Valente (2018) argumentam que a falta de regulação e a permissividade dessas plataformas facilitam a propagação de *fake news*, que, ao serem amplamente compartilhadas, criam uma sensação de veracidade.

Wardle e Derakhshan (2017) enfatizam a importância de uma abordagem interdisciplinar para lidar com as *fake news*, ressaltando que a responsabilidade não deve recair apenas sobre o setor público, mas também sobre a sociedade civil e as próprias plataformas digitais. A disseminação de *fake news* só pode ser enfrentada de forma eficaz por meio de um esforço conjunto que envolva a criação de leis adequadas, a conscientização da população e o compromisso ético das empresas de comunicação digital.

A mídia tem se destacado como ferramenta indispensável na sociedade contemporânea (Recuero, 2018). Ela possui poder central nos inúmeros âmbitos da sociedade – política, escola, esporte, economia – sendo marcada pelos impactos dos meios de comunicação em massa. Vive-se em uma realidade em que o fator basal de aumento é a informação, dentro de um conjunto de inovações tecnológicas que marcham de forma acelerada. Nota-se o surgimento de uma nova produção de subjetividade, em que as vivências e as relações são pautadas pela mídia (Zuin; Gomes, 2017).

As mídias digitais configuram-se como instrumentos de grande influência na organização das dinâmicas sociais contemporâneas, permitindo que conteúdos sejam disseminados em escala global com grande velocidade. Entretanto, o controle sobre os fluxos informacionais permanece concentrado em determinados grupos econômicos e institucionais. Como observa Castells (2015), a sociedade contemporânea caracteriza-se por redes de comunicação altamente complexas, nas quais o poder está diretamente relacionado à capacidade de influenciar os fluxos de informação. Segundo Pierre Bourdieu (1997), os meios de comunicação exercem um tipo específico de poder simbólico, capaz de influenciar a maneira como os indivíduos percebem e interpretam o mundo social.

Com o avanço das tecnologias digitais, esse processo de construção simbólica da realidade tornou-se ainda mais complexo. Plataformas digitais, redes sociais e sistemas de recomendação algorítmica passaram a influenciar significativamente a visibilidade de determinados conteúdos. Segundo Pariser (2012), os ambientes digitais tendem a criar “bolhas informacionais”, nas quais os usuários são expostos principalmente a conteúdos que confirmam suas próprias crenças. Esse cenário torna-se ainda mais relevante quando se considera o contexto de globalização e de intensas transformações sociais. Para Sunstein (2018), a fragmentação informacional presente nas redes digitais pode enfraquecer a qualidade do debate público e comprometer o funcionamento das democracias contemporâneas.

Isso posto, emerge um desafio importante para a formação educacional: desenvolver indivíduos capazes de interpretar criticamente os conteúdos que circulam nos meios de comunicação. A autonomia intelectual dos cidadãos depende da capacidade de analisar informações, compreender os interesses envolvidos em determinados discursos e avaliar a confiabilidade das fontes. Em um contexto marcado pela forte influência das mídias digitais na formação da opinião pública, torna-se fundamental que a escola contribua para o desenvolvimento de competências relacionadas à análise crítica da informação e à interpretação de discursos midiáticos. Ao promover o pensamento reflexivo e a capacidade de análise, a escola contribui para a formação de cidadãos mais autônomos, capazes de exercer sua consciência política e participar ativamente da vida democrática.

### 3 PROBLEMATIZAÇÃO DE CONCEITOS COMO ATO DE RESISTÊNCIA E CRÍTICA

Desde Aristóteles, a Filosofia se define como um fim em si mesma, um exercício de pensamento autônomo. No entanto, sua justificativa e inserção curricular na Educação Básica frequentemente recaem sobre uma perspectiva instrumental, limitando-a ao serviço de algo como a cidadania. Essa abordagem, que restringe a Filosofia a um mero utilitarismo, corre o risco de se tornar uma antifilosofia. Cabe perguntar, portanto: como pode o ensino de Filosofia na escola, caracterizado muitas vezes por uma Educação Maior de controle e comunicação vazia, ser transformado em um espaço de criação conceitual e desestabilização do pensamento?

O momento presente é marcado pela contínua aceleração e pela efemeridade das mídias digitais. A essa rapidez temporal soma-se o império da opinião generalizada, potencializado pelos meios de comunicação e recursos da informática, de forma que há a necessidade de se ter uma opinião para tudo, sobre qualquer assunto, o que constrói um ecossistema onde a opinião se torna necessária e dominante.

A Filosofia, por sua natureza, se coloca em resistência a essa aceleração e à falta de tempo para o conceito. O exercício filosófico consiste em insistir no extemporâneo, trazendo para o tempo presente interpretações que não são deste tempo. A opinião, nesse contexto, é uma falsa saída do caos e uma forma de não pensar, pois a falsa sensação de segurança impede o risco, e fora do risco não há criatividade ou pensamento possível. Seguindo Deleuze e Guattari, é preciso afirmar que, não sendo possível vencer o caos, urge aprender a viver com ele, extraíndo suas potencialidades de pensamento por meio de um exercício de desestabilização.

Convém ressaltar que, desde a década de 1990, as práticas relacionadas ao ensino de Filosofia no Brasil passaram por diversas transformações, acompanhando mudanças mais amplas nas políticas educacionais e nas concepções pedagógicas presentes no sistema escolar. Consolidou-se uma tendência de inserção da disciplina na escola vinculada a finalidades previamente definidas pelas políticas curriculares e pelos projetos educacionais institucionais. Em muitos casos, ela passou a ser utilizada como instrumento para atingir objetivos formativos específicos, como a formação para a cidadania ou o desenvolvimento de determinadas competências sociais. Embora essas finalidades possuam relevância no contexto educacional, alguns pesquisadores argumentam que tal abordagem pode reduzir a potência crítica

da Filosofia ao subordiná-la a interesses externos ao próprio exercício do pensamento filosófico. Segundo Sílvio Gallo (2006), essa tendência pode ser compreendida como expressão de uma "Educação Maior", na qual o ensino filosófico é orientado por objetivos previamente estabelecidos pelas estruturas institucionais da educação.

A noção de Educação Maior refere-se a um modelo educacional no qual a Filosofia passa a desempenhar funções determinadas pelo currículo oficial e pelas políticas educacionais, muitas vezes distanciando-se da experiência concreta dos estudantes. Nesse modelo, a disciplina tende a ser apresentada como conjunto de conteúdos ou debates previamente organizados, frequentemente desvinculados das problemáticas vividas pelos alunos em seu cotidiano. Como consequência, o ensino filosófico pode ser reduzido a atividades superficiais de comunicação e troca de ideias, nas quais o debate de opiniões substitui o trabalho rigoroso com conceitos. Para Gallo (2012), quando a Filosofia é tratada apenas como espaço de expressão de opiniões, corre-se o risco de esvaziar sua dimensão crítica e sua capacidade de problematização.

Esse fenômeno está relacionado também às transformações sociais que caracterizam o mundo contemporâneo. Em uma sociedade marcada pela circulação acelerada de informações e pela valorização de discursos imediatos, torna-se comum a substituição do pensamento conceitual por opiniões rápidas e pouco fundamentadas. A Filosofia corre o risco de ser assimilada pela lógica da comunicação instantânea, perdendo sua especificidade como campo de reflexão crítica e elaboração conceitual. Para Marilena Chauí (2010), ela exige tempo de reflexão, análise rigorosa e questionamento sistemático das ideias, características que contrastam com a lógica acelerada da cultura informacional contemporânea.

Além disso, a discussão sobre Educação Maior está diretamente relacionada ao conceito de "sociedade de controle", desenvolvido por Gilles Deleuze (1992). Segundo o filósofo francês, as sociedades contemporâneas passaram por transformações nas formas de organização do poder, substituindo progressivamente os modelos disciplinares por mecanismos mais difusos de controle social. Instituições como a escola desempenham papel importante na regulação de comportamentos, valores e modos de pensamento, podendo funcionar como instrumentos de normalização social, moldando os indivíduos de acordo com expectativas estabelecidas pelas estruturas sociais dominantes.

A partir dessa perspectiva, alguns autores argumentam que propostas educacionais centradas exclusivamente na formação para a cidadania ou para determinadas competências sociais podem, em certos contextos, funcionar como mecanismos de controle simbólico. Isso ocorre quando a educação filosófica é direcionada apenas para a adaptação dos indivíduos às normas sociais vigentes, em vez de estimular a problematização crítica dessas mesmas normas. Para Foucault (2008), as instituições modernas, incluindo a escola, participam de complexos sistemas de produção de saber e poder que influenciam a formação dos sujeitos.

Em contraposição a essa lógica, a proposta de uma "Educação Menor" busca recuperar a dimensão criativa e transformadora do pensamento filosófico. Inspirada nas reflexões de Deleuze e Guattari, essa abordagem entende a Filosofia como prática de criação de conceitos e de questionamento das estruturas estabelecidas. O ensino filosófico deve ser concebido como espaço de experimentação intelectual, no qual os estudantes possam problematizar a realidade e elaborar interpretações próprias sobre o mundo. Para Deleuze e Guattari (1992), filosofar significa produzir conceitos capazes de compreender e interpretar os problemas da existência.

A chamada Educação Menor propõe que o ensino de Filosofia na escola seja orientado menos por objetivos institucionais rígidos e mais pela abertura ao pensamento crítico e criativo. Em vez de limitar-se à transmissão de conteúdos filosóficos ou à discussão superficial de opiniões, a disciplina deve incentivar os estudantes a desenvolver práticas de investigação conceitual e reflexão crítica. O professor assume o papel de mediador da experiência filosófica, estimulando os alunos a questionar as ideias dominantes e a explorar novas possibilidades de pensamento.

Compreender o ensino de Filosofia a partir da perspectiva da Educação Menor significa reconhecer seu potencial como ferramenta de emancipação intelectual. Ao oferecer aos estudantes instrumentos conceituais para interpretar a realidade e questionar estruturas sociais estabelecidas, ela contribui para a formação de sujeitos capazes de refletir criticamente sobre sua própria existência e sobre as condições sociais em que vivem. A educação filosófica pode tornar-se, assim, uma prática de resistência e criação, permitindo que os jovens desenvolvam formas de pensamento que ampliem sua autonomia intelectual e sua capacidade de intervenção no mundo social.

Faz-se necessária uma prática educativa que seja capaz de avaliar criticamente a capacidade de resistência ou, ao contrário, de submissão dos indivíduos às formas contemporâneas de controle social. Essa reflexão torna-se especialmente relevante quando se considera o papel da escola e das instituições educativas na formação das novas gerações. Em seu conhecido texto sobre as sociedades de controle, Deleuze (1992) argumenta que as formas modernas de poder não se limitam mais aos modelos disciplinares clássicos, mas operam por meio de mecanismos mais difusos e contínuos de regulação das condutas. Práticas educativas podem tanto reforçar esses mecanismos quanto oferecer possibilidades de resistência crítica a eles.

A escola, portanto, ocupa uma posição estratégica nesse cenário, pois constitui um dos espaços privilegiados de formação intelectual e social dos indivíduos. Quando organizada de maneira reflexiva e crítica, a sala de aula pode tornar-se um ambiente de construção coletiva do pensamento, no qual estudantes e professores participam de processos de investigação conceitual e problematização da realidade. Em vez de funcionar apenas como espaço de transmissão de conteúdos, o ambiente escolar pode favorecer a criação de experiências de pensamento capazes de estimular a autonomia intelectual dos alunos. Segundo Paulo Freire (1996), a educação deve promover processos de conscientização que permitam aos sujeitos compreender criticamente as estruturas sociais e agir de forma transformadora.

A sala de aula pode ser compreendida como um espaço de encontro entre diferentes experiências e perspectivas, no qual a reflexão individual se transforma em processo coletivo de construção do conhecimento. O que inicialmente pode surgir como momento de reflexão solitária transforma-se, no ambiente educativo, em um agenciamento coletivo de pensamento. Esse processo envolve a circulação de ideias, conceitos e interpretações que permitem aos estudantes ampliar sua compreensão sobre os problemas que atravessam a realidade social. Para Hannah Arendt (2016), a educação possui justamente a função de introduzir os novos sujeitos em um mundo comum, possibilitando o diálogo entre diferentes gerações e perspectivas.

No contexto do ensino de Filosofia, essa dimensão coletiva do pensamento assume um papel particularmente importante. A prática filosófica não se limita à análise de teorias abstratas ou à memorização de sistemas filosóficos elaborados ao longo da história. Ao contrário, filosofar implica participar ativamente da construção de conceitos e da problematização das experiências humanas. Para Sílvia Gallo (2006), o ensino da disciplina deve estimular a criação de espaços de pensamento nos quais

os estudantes possam elaborar conceitos próprios a partir de questões concretas de sua realidade.

Essa perspectiva pressupõe compreender a Filosofia como atividade de criação conceitual, ideia fortemente desenvolvida na obra de Deleuze e Guattari. Em *O que é a filosofia?*, os autores afirmam que ela se distingue de outras formas de conhecimento justamente por sua capacidade de criar conceitos capazes de interpretar e compreender os problemas da existência. Filosofar não significa apenas estudar conceitos já formulados por filósofos anteriores, mas participar do processo de elaboração conceitual que caracteriza a atividade filosófica (Deleuze; Guattari, 1992).

A criação de conceitos ocorre sempre em relação a problemas concretos que emergem da experiência humana. Um conceito filosófico não surge de forma arbitrária ou desvinculada da realidade, mas responde a questões que exigem reflexão e interpretação. Ele pode ser compreendido como uma tentativa de organizar racionalmente determinadas experiências ou dificuldades interpretativas que se apresentam na vida social. Segundo Deleuze e Guattari (1992), cada conceito filosófico corresponde a uma forma singular de enfrentar um problema específico.

Nesse processo, o conceito assume caráter imanente, pois está diretamente relacionado às condições concretas nas quais os problemas são experimentados. Diferentemente de abstrações puramente teóricas, os conceitos filosóficos possuem ligação profunda com as experiências vividas pelos sujeitos e com os contextos históricos nos quais são elaborados. Essa característica permite que o pensamento filosófico se mantenha permanentemente aberto à revisão, à crítica e à criação de novas interpretações sobre a realidade.

No âmbito da educação filosófica, essa compreensão implica desenvolver práticas pedagógicas que incentivem os estudantes a identificar problemas relevantes em seu cotidiano e a elaborar conceitos capazes de interpretá-los criticamente. Em vez de limitar-se à reprodução de ideias consagradas, o ensino de Filosofia deve criar condições para que os alunos experimentem o processo de pensamento filosófico em sua dimensão criativa e investigativa. Como observa Kohan (2000), ensinar Filosofia significa convidar os estudantes a participar da aventura do pensamento, estimulando sua curiosidade intelectual e sua capacidade de questionamento.

O ensino dessa disciplina pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. Ao estimular a criação de conceitos, a análise crítica de problemas e o diálogo reflexivo, ela oferece instrumentos importantes para que os indivíduos compreendam e enfrentem os desafios da sociedade contemporânea. A educação filosófica não se limita à transmissão de conhecimentos teóricos, mas constitui uma prática formativa que busca fortalecer a capacidade dos sujeitos de pensar por si mesmos e de participar de forma crítica da vida social.

A aula de Filosofia deve ser concebida como uma oficina de conceitos, um laboratório onde se façam experiências e experimentações com eles, sendo uma atividade/processo e não um produto. A mediação na aula da disciplina é a relação com os conceitos, não os conceitos em si mesmos, mas seus usos, mecanismos de criação, apropriação e recriação. O ensino deve promover o ato de filosofar, que Savater (2005) propõe ser feito por meio de grandes temas (morte, liberdade, tempo) tratados problemáticamente. No entanto, afirmar a importância do filosofar não permite prescindir do conteúdo filosófico acumulado ao longo dos milênios, que serve como tradição e ponto de partida.

A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer um controle absoluto. Pode haver métodos para ensinar, mas não há métodos para aprender, pois o método é uma máquina de controle, mas a aprendizagem está para além de qualquer controle. A defesa de um ensino ativo implica assumir uma outra postura que não a da transmissão direta de saberes (Deleuze). Diante disso, o papel da Filosofia é, à maneira socrática, transmitir um sentimento de ignorância, desconfiando da certeza fácil de que aquilo que é ensinado é aprendido.

A educação filosófica deve ser compreendida como um exercício de diferenciação, um trabalho do pensamento que convida os estudantes a experimentar o pensamento em seu registro filosófico. Em um tempo de aceleração e opinião (o caos), a Filosofia oferece o caminho da criação conceitual como a única forma de construir compreensões para o real, operando contra a falsa sensação de segurança oferecida pela opinião. O que se pretende ao ensinar Filosofia é que o estudante aprenda a filosofar por meio da apropriação e recriação dos conceitos, engajando-se na contínua passagem do não saber ao saber. A essência do ensino é a problematização e a oficina de conceitos.

A aceleração descrita anteriormente encontra seu correlato ideológico no império da opinião (*doxa*). Os tempos hipermodernos se consolidam como tempos de opinião generalizada, onde os meios de comunicação, munidos dos recursos da informática, constroem um ecossistema que seduz o indivíduo a opinar sobre qualquer coisa com os mais diversos tipos de pesquisas e questionários. A atração exercida pela opinião reside na sua promessa de pertencimento e na sua facilidade.

Conforme sugerem Deleuze e Guattari, a resistência não pode se dar pela anulação do caos, mas pela afirmação de que não é possível vencê-lo: é preciso aprender a viver com ele, trazendo dele potencialidades de pensamento. A opinião, ao pretender ordenar o caos sem o trabalho da criação, é uma forma de não pensar, é a falsa saída do caos, pois oferece uma segurança intelectual imediata, impedindo o arriscado e complexo trabalho do pensamento.

No contexto do ensino, essa lógica se traduz no esvaziamento da aula de Filosofia. Quando a prática pedagógica se limita à comunicação e à troca de ideias, sem um rigor conceitual, o debate rapidamente se reduz a debate de opiniões. Nesse vácuo, a disciplina se torna estéril e a Filosofia se dissolve.

O conceito é, portanto, a ferramenta central para o combate às narrativas falsas, pois ele exige um processo de criação e problematização que transcende a mera subjetividade ou o senso comum. Sem o trabalho do pensamento e a primazia do conceito, a própria Filosofia perde sua razão de ser no espaço escolar.

A instrumentalização da Filosofia na escola, ao submetê-la a fins pedagógicos predeterminados como a simples formação cívica, revela a operação da Educação Maior, um modelo que serve à sociedade de controle. Essa educação maior desloca a disciplina da vida e do cotidiano, transformando-a em mera atividade comunicativa, limitando-se a interesses externos.

Deleuze descreve a transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, onde a vigilância e a moldagem ocorrem em espaços abertos e fluidos, como a escola. A Educação Maior opera como um instrumento de controle, pois visa a previsibilidade e a assimilação passiva de saberes. A capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a esse controle, é avaliada ao nível de cada tentativa (Deleuze, 1992, p. 218).

A proposta de uma chamada "Educação Menor" em Filosofia surge como uma estratégia crítica diante das formas contemporâneas de organização do conhecimento escolar. Inspirada nas reflexões filosóficas de Gilles Deleuze e Félix Guattari, essa

perspectiva busca questionar modelos educacionais excessivamente normativos, nos quais o ensino é estruturado a partir de currículos rígidos e práticas pedagógicas centradas na simples transmissão de conteúdos. A noção de Educação Menor não significa uma educação de menor importância, mas uma forma de pensar o ensino como espaço de experimentação, criação e problematização. Conforme argumenta Sílvio Gallo (2006), essa abordagem propõe que o ensino de Filosofia se constitua como prática de pensamento que resiste à padronização e à instrumentalização do conhecimento escolar.

Essa resistência refere-se, sobretudo, às formas contemporâneas de controle social que operam por meio de instituições, discursos e práticas educativas. Em seu texto sobre as sociedades de controle, Deleuze (1992) argumenta que as instituições modernas passaram a funcionar como dispositivos que regulam comportamentos e modos de pensamento, muitas vezes de maneira difusa e imperceptível. A escola pode tanto reproduzir esses mecanismos quanto oferecer espaços de questionamento crítico. A proposta de uma Educação Menor em Filosofia busca justamente fortalecer essa dimensão crítica, estimulando práticas pedagógicas que incentivem a autonomia intelectual dos estudantes.

Uma das implicações dessa perspectiva é a necessidade de questionar processos excessivos de pedagogização da Filosofia no ambiente escolar. Quando a disciplina é reduzida a um conjunto de conteúdos organizados de forma didática e transmitidos de maneira direta aos estudantes, corre-se o risco de esvaziar sua potência crítica. A chamada pedagogização explicadora, criticada por diversos autores da filosofia da educação, pressupõe que o conhecimento possa ser simplesmente transmitido e assimilado de maneira passiva pelos alunos. No entanto, como observa Jacques Rancière (2002), a aprendizagem não ocorre apenas pela explicação, mas pela participação ativa do sujeito no processo de construção do conhecimento.

O ensino de Filosofia deve ultrapassar a simples comunicação de ideias ou a realização de debates superficiais baseados apenas na troca de opiniões. Filosofar implica participar de um processo mais complexo de problematização e elaboração conceitual. Para Marilena Chauí (2010), a atividade filosófica consiste justamente em questionar aquilo que é considerado evidente, analisando criticamente os fundamentos das ideias e das práticas sociais. A Filosofia no ambiente escolar precisa ser compreendida como prática reflexiva que estimula a análise rigorosa dos problemas que atravessam a realidade.

A sala de aula pode ser concebida como um espaço de experimentação intelectual no qual a reflexão individual se transforma em processo coletivo de construção do pensamento. Aquilo que inicialmente surge como momento de reflexão solitária pode transformar-se em um agenciamento coletivo de ideias e conceitos. Professores e estudantes participam de uma rede de interações que favorece a circulação e a elaboração de conceitos capazes de interpretar problemas concretos da realidade social. De acordo com Deleuze e Guattari (1992), a Filosofia distingue-se de outras formas de conhecimento justamente por sua capacidade de criar conceitos.

Essa compreensão permite afirmar que a Filosofia no Ensino Médio não deve ser entendida apenas como componente curricular destinado à transmissão de conteúdos históricos da tradição filosófica. Embora o conhecimento das diferentes correntes filosóficas seja importante, a dimensão mais significativa da disciplina reside na experiência do pensamento que ela pode proporcionar. Ensinar Filosofia significa criar condições para que os estudantes participem do processo de construção conceitual, desenvolvendo autonomia intelectual e capacidade crítica. Para Kohan (2000), o ensino da disciplina na escola deve ser concebido como convite permanente ao exercício do pensamento.

Alguns autores utilizam a ideia de "militância filosófica" para enfatizar o compromisso da Filosofia com a criação de espaços de reflexão crítica dentro da escola. Essa militância não deve ser compreendida em sentido partidário ou ideológico restrito, mas como atitude intelectual que busca preservar a capacidade de questionamento diante das estruturas sociais estabelecidas. Educadores e estudantes tornam-se participantes de uma prática filosófica que utiliza os conceitos como instrumentos de análise e interpretação da realidade.

A criação de conceitos constitui uma das principais ferramentas da atividade filosófica. Entretanto, o valor desses conceitos não está apenas em sua formulação teórica, mas em sua capacidade de ser utilizada, reinterpretada e recriada em diferentes contextos de reflexão. Para Deleuze e Guattari (1992), cada conceito filosófico corresponde a uma tentativa de responder a um problema específico. Eles não são apenas ideias abstratas, mas instrumentos intelectuais que permitem compreender e enfrentar os desafios da realidade.

Para que a Filosofia permaneça como força viva no contexto escolar, é necessário compreender o ensino da disciplina como prática de diferenciação e

experimentação intelectual. Em vez de limitar-se a um compêndio enciclopédico de teorias e debates históricos, ela deve oferecer aos estudantes ferramentas conceituais que possibilitem o exercício autêntico do pensamento. A proposta de trabalhar o ensino filosófico como uma verdadeira "oficina de conceitos" permite transformar a sala de aula em espaço de criação, problematização e reflexão crítica, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interpretar e transformar a realidade em que vivem.

Uma das características mais singulares da Filosofia, e que a distingue decisivamente de outras formas de conhecimento, é sua relação específica com a criação de conceitos. Enquanto áreas como a ciência e a arte desenvolvem formas próprias de produção do saber – por meio de funções científicas ou de expressões estéticas –, a Filosofia se caracteriza pela elaboração conceitual. Seguindo as reflexões de Gilles Deleuze e Félix Guattari, é possível afirmar que ela tem como tarefa fundamental a criação de conceitos capazes de interpretar e problematizar a realidade. Filosofar não significa apenas analisar ideias já existentes, mas participar ativamente da produção de conceitos que permitam compreender os problemas que atravessam a experiência humana (Deleuze; Guattari, 1992).

O conceito filosófico não deve ser compreendido como uma simples representação abstrata ou como uma definição estática de determinado objeto. Ao contrário, trata-se de uma construção intelectual complexa que surge como resposta a problemas concretos da experiência humana. Ele organiza racionalmente um conjunto de questões e dificuldades interpretativas que emergem da realidade social, cultural ou existencial. Cada conceito constitui uma tentativa de equacionar um problema específico, oferecendo uma interpretação coerente das experiências vividas. Para Deleuze e Guattari (1992), os conceitos não são descobertos de maneira espontânea, mas produzidos por meio de um processo ativo de pensamento.

Essa criação conceitual ocorre sempre a partir de uma relação com a imanência. A imanência refere-se ao campo de experiências no qual os problemas emergem e exigem reflexão filosófica. Diferentemente de concepções que buscam fundamentos transcendentais para explicar a realidade, a filosofia deleuziana enfatiza que o pensamento nasce das próprias condições concretas da existência. O conceito não é algo dado previamente ou imposto externamente, mas resultado de um processo criativo que responde a questões experimentadas no interior da própria realidade vivida.

A criação de conceitos está diretamente vinculada ao processo de problematização. Filosofar implica identificar problemas que exigem reflexão e elaborar conceitos capazes de interpretá-los. Esse movimento exige um exercício contínuo de questionamento e análise crítica das ideias estabelecidas. Segundo Marilena Chauí (2010), a Filosofia começa justamente quando aquilo que parecia evidente passa a ser questionado, abrindo espaço para novas formas de compreensão da realidade.

Além disso, o processo de criação conceitual não ocorre de maneira isolada ou puramente individual. A atividade filosófica está sempre inserida em contextos históricos, culturais e sociais que influenciam a formulação dos problemas e das interpretações possíveis. Os conceitos refletem as questões de seu tempo e dialogam com tradições intelectuais anteriores. Para Michel Foucault (2004), o pensamento filosófico está sempre relacionado às condições históricas nas quais os discursos são produzidos, o que demonstra a importância de compreender o contexto em que determinados conceitos emergem.

No campo educacional, essa compreensão da Filosofia como criação de conceitos possui implicações significativas para o ensino da disciplina. Se filosofar significa produzir conceitos em resposta a problemas, seu ensino não pode limitar-se à transmissão de conteúdos históricos ou à memorização de sistemas filosóficos. É necessário criar condições para que os estudantes participem do processo de problematização e elaboração conceitual. Segundo Sílvio Gallo (2006), o ensino dessa disciplina deve incentivar os alunos a experimentar o pensamento filosófico, desenvolvendo autonomia intelectual e capacidade crítica.

A sala de aula pode ser concebida como um espaço de investigação filosófica, no qual os estudantes são convidados a refletir sobre problemas relevantes de sua realidade e a construir conceitos capazes de interpretá-los. Esse processo exige que o professor atue como mediador do pensamento, estimulando a análise crítica, a formulação de perguntas e o confronto de diferentes perspectivas. Para Walter Omar Kohan (2000), ensinar Filosofia significa convidar os jovens a participar da experiência do pensamento, permitindo que descubram a potência criativa da reflexão filosófica.

Além disso, a criação de conceitos contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. Ao participar do processo de elaboração conceitual, os alunos aprendem a analisar problemas complexos, formular

argumentos e construir interpretações próprias sobre a realidade. Essa prática fortalece a capacidade de pensar de forma independente e crítica, características fundamentais para a formação cidadã. A Filosofia desempenha papel importante no desenvolvimento de competências reflexivas necessárias para a participação consciente na vida social.

Compreender a Filosofia como atividade de criação conceitual permite reconhecer sua relevância no contexto educacional contemporâneo. Em uma sociedade marcada pela circulação acelerada de informações e pela multiplicidade de discursos, torna-se cada vez mais importante desenvolver a capacidade de interpretar criticamente os problemas da realidade. Ao incentivar a problematização e a criação de conceitos, o ensino da disciplina contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender a complexidade do mundo e de participar ativamente da construção de novos modos de pensar e agir.

A discussão e a prática do ensino de Filosofia necessariamente passam pela compreensão de que a aula deve ser vista como uma oficina de conceitos, e não como uma sala de museu onde o conhecimento é meramente contemplado ou transmitido passivamente. Os conceitos devem ser apresentados como ferramentas manipuláveis, como um laboratório onde se façam experiências e experimentações. A função da aula é promover o conceito a ser criado, recriado, retomado e renovado, estimulando um ensino ativo que convida para uma experiência no pensamento e reafirmando a Filosofia como uma atividade e um processo, e não como um produto acabado.

A Filosofia, como afirmam Deleuze e Guattari, é singular, pois apenas ela produz conceitos. O conceito não é algo simplesmente dado *a priori*, mas sim uma criação que emerge de um problema ou de um conjunto de problemas. Ele é uma forma racional de equacionar essas questões, articulando uma visão coerente sobre a experiência vivida, e possui um caráter de imanência, pois surge dos problemas que são experimentados e pensados.

A atividade de criação conceitual pode ser comparada, em muitos aspectos, ao trabalho desenvolvido por artistas ou cientistas, pois em todos esses campos a produção intelectual é impulsionada pela necessidade de enfrentar determinados problemas ou desafios. Assim como o cientista formula hipóteses para compreender fenômenos naturais e o artista produz obras para expressar interpretações do mundo, o filósofo cria conceitos para responder a questões que emergem da experiência

humana. A Filosofia não se limita à contemplação abstrata da realidade, mas constitui um exercício ativo de elaboração conceitual voltado à compreensão crítica dos problemas que atravessam a existência humana. Conforme argumentam Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), ela distingue-se precisamente por sua capacidade de criar conceitos capazes de interpretar os problemas do mundo.

Os problemas, portanto, desempenham papel central no processo de produção filosófica. Diferentemente de outras áreas do conhecimento que podem operar por meio de métodos experimentais ou empíricos específicos, a Filosofia organiza sua atividade a partir da problematização das experiências humanas. Um conceito filosófico surge quando determinadas questões exigem reflexão sistemática e interpretação racional. Ele não é simplesmente descoberto ou revelado, mas construído como resposta a problemas que se apresentam ao pensamento. Para Marilena Chauí (2010), filosofar consiste justamente em transformar problemas aparentemente comuns em questões que exigem investigação crítica.

Essa compreensão possui implicações importantes para o ensino de Filosofia no ambiente escolar. Se o pensamento filosófico nasce da problematização e da criação conceitual, a aula da disciplina não deve ser concebida apenas como espaço de transmissão de conteúdos ou exposição histórica de teorias. Embora o conhecimento da tradição filosófica seja relevante, o ensino precisa criar condições para que os estudantes participem do processo de elaboração conceitual. A prática pedagógica deve incentivar a reflexão crítica, o questionamento e a análise de problemas presentes na realidade vivida pelos alunos.

Com base nessa perspectiva, diversos pesquisadores defendem que o ensino de Filosofia deve ser organizado como uma verdadeira "oficina de conceitos". Essa proposta pedagógica consiste em transformar a sala de aula em um espaço de experimentação intelectual, no qual os estudantes possam trabalhar ativamente com conceitos filosóficos. Em vez de receber conceitos prontos e acabados, os jovens são convidados a explorar problemas, formular hipóteses interpretativas e desenvolver novas formas de compreensão da realidade. Segundo Sílvio Gallo (2006), a oficina de conceitos constitui uma estratégia metodológica capaz de aproximar os estudantes da experiência real do pensamento filosófico.

Os conceitos deixam de ser compreendidos como definições rígidas e imutáveis e passam a ser vistos como ferramentas intelectuais que podem ser utilizadas, reinterpretadas e recriadas. Assim como um laboratório científico permite a

experimentação de hipóteses e procedimentos investigativos, a aula de Filosofia pode funcionar como um laboratório conceitual no qual os alunos experimentam diferentes interpretações sobre determinados problemas. Esse processo contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade de argumentação.

Além disso, a proposta de trabalhar com conceitos como ferramentas manipuláveis contribui para tornar o ensino filosófico mais significativo para os estudantes. Quando os conceitos são apresentados apenas como definições abstratas desvinculadas da experiência concreta, os jovens tendem a percebê-los como conteúdos distantes de sua realidade. Por outro lado, quando são utilizados como instrumentos para interpretar problemas reais, tornam-se mais acessíveis e relevantes para o processo de aprendizagem. Segundo Matthew Lipman (1995), a educação filosófica deve estimular o pensamento crítico e criativo por meio de práticas pedagógicas que incentivem a investigação e o diálogo reflexivo.

Outro aspecto importante dessa abordagem pedagógica refere-se ao papel do professor no processo educativo. Em uma aula organizada como oficina de conceitos, o professor não atua apenas como transmissor de conhecimentos previamente estruturados, mas como mediador do processo de investigação filosófica. Isso implica criar situações de aprendizagem que incentivem a formulação de perguntas, a análise de argumentos e o confronto de diferentes perspectivas. Para Walter Omar Kohan (2000), ensinar Filosofia significa convidar os estudantes a participar de uma experiência de pensamento que ultrapassa a simples memorização de conteúdos.

Além de favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, a criação de conceitos em sala de aula também contribui para o fortalecimento da capacidade de interpretação da realidade social. Ao refletir sobre problemas relacionados à ética, à política, à cultura ou à ciência, os alunos desenvolvem habilidades intelectuais que lhes permitem compreender de maneira mais ampla os desafios do mundo contemporâneo. O ensino de Filosofia pode contribuir para a formação de indivíduos capazes de analisar discursos, avaliar argumentos e participar de debates públicos de forma mais consciente.

Compreender a aula de Filosofia como oficina de conceitos permite reconhecer o potencial transformador da educação filosófica. Ao incentivar a experimentação conceitual e a problematização crítica da realidade, a disciplina contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da criatividade reflexiva dos estudantes. Mais do que transmitir conteúdos, o ensino da disciplina passa a constituir um espaço

de criação e investigação, no qual os alunos são convidados a participar ativamente da construção do pensamento.

### 3.1 SILVIO GALLO E A URGÊNCIA DO PENSAMENTO CRÍTICO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Após discutir os fundamentos da problematização conceitual como ato de resistência, torna-se necessário examinar as contribuições de autores que pensam o ensino de Filosofia em sua dimensão prática e metodológica. É nesse sentido que se insere a reflexão de Sílvio Gallo. Este subcapítulo introduz o pensamento do filósofo brasileiro e sua reflexão sobre a importância da educação filosófica como instrumento fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico na sociedade contemporânea. Em um contexto marcado pela circulação acelerada de informações e pela presença constante das tecnologias digitais, torna-se cada vez mais necessário formar sujeitos capazes de interpretar criticamente os discursos que circulam no ambiente informacional. Gallo destaca que o ensino de Filosofia na escola deve ser compreendido como um convite à experiência do pensamento, permitindo que os estudantes desenvolvam autonomia intelectual diante das múltiplas narrativas presentes na sociedade (Gallo, 2006).

A sociedade da informação caracteriza-se pela intensa produção e circulação de dados, conteúdos e mensagens por meio das tecnologias digitais e das redes de comunicação. Esse cenário amplia significativamente o acesso ao conhecimento, mas também apresenta novos desafios relacionados à interpretação e à validação das informações. Para Manuel Castells (2015), a sociedade contemporânea é estruturada por redes de comunicação que reorganizam as relações sociais, políticas e culturais, tornando o fluxo informacional um dos elementos centrais da vida coletiva.

Entretanto, a grande quantidade de informações disponíveis não garante, por si só, a construção de conhecimento crítico. Pelo contrário, a velocidade com que conteúdos são produzidos e compartilhados pode favorecer interpretações superficiais e pouco reflexivas da realidade. Discursos simplificados e narrativas manipuladoras podem circular com grande facilidade nas redes digitais. Para Cass Sunstein (2018), ambientes informacionais altamente polarizados podem favorecer a formação de "bolhas informacionais", nas quais os indivíduos entram em contato apenas com conteúdos que reforçam suas próprias crenças.

Frente a esse quadro, Gallo argumenta que a educação filosófica possui papel decisivo na formação de indivíduos capazes de resistir à simplificação dos discursos e à manipulação informacional. O ensino de Filosofia não deve ser reduzido à transmissão de conteúdos históricos da tradição filosófica, mas precisa incentivar o desenvolvimento da capacidade de problematização e reflexão crítica. Segundo o autor (2006), a disciplina na escola deve funcionar como espaço de experimentação do pensamento, no qual os estudantes aprendem a formular problemas, analisar argumentos e elaborar conceitos.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção de Filosofia desenvolvida por Gilles Deleuze e Félix Guattari, que a definem como atividade de criação de conceitos. Para esses autores, o pensamento filosófico não consiste apenas em interpretar ideias já estabelecidas, mas em produzir conceitos capazes de responder aos problemas do mundo contemporâneo (Deleuze; Guattari, 1992). A prática filosófica na escola deve incentivar os estudantes a participar ativamente desse processo de criação conceitual.

O desenvolvimento do pensamento crítico pode ocorrer por meio de práticas pedagógicas que estimulem a investigação filosófica e a problematização da realidade. A análise de discursos midiáticos, a discussão de dilemas éticos e a reflexão sobre questões políticas e sociais podem constituir pontos de partida para o trabalho filosófico em sala de aula. Ao explorar problemas presentes no cotidiano dos alunos, o professor pode incentivar a construção de argumentos fundamentados e o confronto de diferentes perspectivas interpretativas.

Outro aspecto relevante destacado por Gallo refere-se à necessidade de superar modelos pedagógicos baseados apenas na transmissão de conteúdos. A educação filosófica exige a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Para Paulo Freire (1996), a educação crítica deve promover o diálogo e a problematização da realidade, permitindo que professores e alunos participem conjuntamente da construção do saber. Essa abordagem pedagógica fortalece a autonomia intelectual e a capacidade de reflexão dos jovens.

Além disso, o pensamento crítico desenvolvido por meio da Filosofia contribui para a formação de cidadãos capazes de participar de maneira consciente dos debates públicos. Em sociedades democráticas, a capacidade de analisar informações, avaliar argumentos e compreender diferentes perspectivas torna-se fundamental para a participação política e social. A disciplina desempenha papel

relevante na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente os discursos presentes na esfera pública.

A reflexão de Sílvio Gallo sobre a urgência do pensamento crítico na sociedade da informação evidencia, portanto, a importância do ensino de Filosofia no contexto educacional contemporâneo. Ao estimular a problematização, a criação de conceitos e a análise crítica da realidade, a educação filosófica contribui para a formação de indivíduos mais autônomos e capazes de resistir às simplificações e manipulações presentes no ambiente informacional. O ensino dessa disciplina torna-se não apenas um componente curricular, mas um espaço de construção da autonomia intelectual e da reflexão crítica na sociedade contemporânea.

### 3.2 OFICINA COMO CRIAÇÃO DE CONCEITOS: FERRAMENTAS PARA O PENSAMENTO EM REDE

A proposta da oficina de conceitos no ensino de Filosofia representa uma alternativa metodológica que busca aproximar os estudantes da experiência efetiva do pensamento filosófico. Diferentemente de abordagens pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos previamente estabelecidos, ela propõe uma dinâmica de investigação coletiva na qual os alunos participam ativamente da produção de conhecimento. A sala de aula deixa de ser um espaço exclusivamente destinado à exposição de teorias filosóficas e passa a funcionar como um ambiente de experimentação conceitual. De acordo com Sílvio Gallo (2006), ensinar Filosofia significa criar condições para que os estudantes experimentem o ato de pensar, participando da criação e da problematização de conceitos relacionados aos problemas do mundo contemporâneo.

A noção de oficina de conceitos inspira-se na compreensão da Filosofia como atividade criadora. Para Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), a tarefa fundamental dessa disciplina consiste na criação de conceitos capazes de interpretar problemas da existência humana. Esses conceitos não são simplesmente descobertos ou transmitidos, mas produzidos em resposta a questões que emergem da experiência social e histórica. A prática filosófica implica um processo contínuo de problematização e elaboração conceitual. Quando essa perspectiva é incorporada ao ensino, a aula transforma-se em um espaço de investigação no qual estudantes e professores participam conjuntamente da construção do pensamento.

A oficina de conceitos pode ser compreendida como um ambiente pedagógico que estimula a criação coletiva do conhecimento. Em vez de apresentar conceitos filosóficos prontos e acabados, o professor propõe situações de problematização que incentivam os jovens a refletir sobre questões presentes em seu cotidiano. A partir dessas problemáticas, eles são convidados a construir interpretações e conceitos que permitam compreender a complexidade da realidade. Para Walter Omar Kohan (2000), o ensino de Filosofia deve proporcionar experiências de pensamento que estimulem a curiosidade intelectual e a capacidade de questionamento dos estudantes.

Outro aspecto importante da oficina de conceitos refere-se à descentralização da autoridade do saber. Em modelos tradicionais de ensino, o professor frequentemente assume o papel de principal detentor do conhecimento, enquanto os estudantes ocupam uma posição predominantemente receptiva. A proposta da oficina filosófica busca romper com essa lógica hierárquica, valorizando o diálogo e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Isso não significa eliminar o papel do professor, mas transformá-lo em mediador do processo de investigação filosófica. Segundo Paulo Freire (1996), o processo educativo deve basear-se em uma relação dialógica, na qual professores e alunos aprendem conjuntamente por meio da problematização da realidade.

Além disso, a oficina de conceitos contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico ao incentivar a análise e o confronto de diferentes perspectivas interpretativas. Ao discutir problemas filosóficos e sociais, os estudantes aprendem a formular argumentos, avaliar posições divergentes e construir interpretações fundamentadas. Esse processo fortalece habilidades cognitivas relacionadas à argumentação, à análise lógica e à reflexão ética. Para Matthew Lipman (1995), a educação filosófica deve promover o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e reflexivo por meio de práticas pedagógicas que estimulem a investigação coletiva.

A ideia de pensamento em rede também se relaciona com as transformações culturais e tecnológicas da sociedade contemporânea. Em uma era marcada pela circulação intensa de informações e pela interconexão digital, o conhecimento passa a ser produzido de maneira cada vez mais colaborativa. A oficina de conceitos pode ser compreendida como espaço pedagógico que dialoga com essa lógica de construção coletiva do saber. Segundo Manuel Castells (2015), a sociedade contemporânea organiza-se em torno de redes de comunicação e produção de

conhecimento, o que exige novas formas de aprendizagem baseadas na interação e na colaboração.

Ao trabalhar com a lógica do pensamento em rede, a oficina permite que diferentes experiências e perspectivas sejam integradas ao processo de aprendizagem. Cada estudante contribui com interpretações e reflexões que enriquecem a construção coletiva do conhecimento. O pensamento filosófico deixa de ser atividade isolada e passa a constituir um processo colaborativo no qual as ideias circulam, são questionadas e transformadas. Esse movimento contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade de diálogo entre diferentes perspectivas.

Além de favorecer a reflexão crítica, a oficina de conceitos também estimula a criatividade intelectual dos alunos. Ao participar da criação conceitual, eles desenvolvem habilidades relacionadas à imaginação filosófica e à elaboração de novas interpretações da realidade. Esse processo fortalece a capacidade de enfrentar problemas complexos e de construir soluções fundamentadas. Para Edgar Morin (2000), a educação contemporânea deve estimular o pensamento complexo, permitindo que os indivíduos compreendam as múltiplas dimensões dos fenômenos sociais.

A oficina de conceitos configura-se, portanto, como uma importante ferramenta pedagógica para o ensino de Filosofia no contexto da sociedade da informação. Ao descentralizar a autoridade do saber, incentivar a criação conceitual e promover a construção coletiva do conhecimento, essa metodologia contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes. A sala de aula torna-se um espaço de investigação filosófica no qual eles aprendem não apenas conteúdos conceituais, mas também a exercitar o pensamento de forma criativa e reflexiva.

### 3.3 PENSAMENTO ATIVO: DA PROBLEMATIZAÇÃO AO COMBATE ÀS *FAKE NEWS*

Se a oficina de conceitos oferece a base metodológica para o ensino filosófico, é preciso articular essa proposta a estratégias didáticas concretas que preparem os estudantes para enfrentar os desafios informacionais da contemporaneidade. A proposta de desenvolver um pensamento ativo no ensino de Filosofia está diretamente relacionada à necessidade de formar alunos capazes de interpretar criticamente as

informações que circulam na sociedade. Em um contexto marcado pela intensa presença das tecnologias digitais e pela rápida disseminação de conteúdos nas redes sociais, torna-se cada vez mais importante desenvolver habilidades intelectuais relacionadas à análise crítica da informação. A educação filosófica pode desempenhar papel decisivo ao incentivar práticas pedagógicas que promovam a problematização das narrativas presentes no ambiente digital. Conforme argumenta Paulo Freire (1996), a educação crítica deve estimular a reflexão sobre a realidade social, permitindo que os indivíduos desenvolvam consciência crítica diante das estruturas e discursos que os cercam.

A circulação de informações nas redes digitais ampliou significativamente o acesso ao conhecimento, mas também favoreceu a disseminação de conteúdos enganosos ou distorcidos. Esse fenômeno tornou-se particularmente visível com a proliferação das chamadas *fake news*, que podem influenciar percepções sociais, decisões políticas e comportamentos individuais. Estudos recentes indicam que conteúdos enganosos podem se espalhar com maior rapidez nas redes sociais do que informações verificadas, especialmente quando despertam reações emocionais intensas (Vosoughi; Roy; Aral, 2018). A escola passa a assumir papel fundamental na formação de indivíduos capazes de avaliar criticamente as informações que consomem e compartilham.

Nesse contexto, o ensino de Filosofia pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas ao fortalecimento do pensamento crítico. Uma das possibilidades consiste na organização de práticas didáticas estruturadas em etapas que incentivem a problematização das narrativas digitais. Essas práticas permitem que os estudantes desenvolvam o hábito de questionar informações aparentemente evidentes, analisando seus fundamentos e verificando sua confiabilidade. Para Sílvio Gallo (2006), o ensino da disciplina deve estimular a criação de espaços de pensamento nos quais os jovens possam formular problemas e construir conceitos capazes de interpretar a realidade.

A primeira etapa do processo didático consiste na problematização. Ela envolve a identificação de questões relevantes relacionadas às informações que circulam no ambiente digital. O professor pode apresentar aos estudantes exemplos de narrativas presentes nas redes sociais e convidá-los a analisar criticamente seus conteúdos. Esse processo permite que os alunos reconheçam que toda informação possui um contexto de produção, interesses

envolvidos e possíveis interpretações divergentes. Segundo Marilena Chauí (2010), a Filosofia começa justamente quando aquilo que parece evidente passa a ser questionado.

A segunda etapa refere-se à investigação crítica das fontes e argumentos. Nesse momento, os estudantes são incentivados a buscar evidências que confirmem ou contestem determinada informação. Isso envolve a análise de diferentes fontes, a comparação de dados e a avaliação da credibilidade dos conteúdos analisados. Ao desenvolver esse tipo de investigação, os alunos aprendem a distinguir entre informações baseadas em evidências e narrativas construídas a partir de interpretações distorcidas da realidade. Para Cass Sunstein (2018), a análise crítica das informações é essencial para evitar que indivíduos se tornem reféns de bolhas informacionais presentes nas redes digitais.

A terceira etapa consiste na construção de argumentos e conceitos interpretativos. Após analisar diferentes informações e perspectivas, os estudantes são convidados a elaborar interpretações próprias sobre o problema discutido. Isso envolve a formulação de argumentos fundamentados e a construção de conceitos que permitam compreender de maneira mais ampla os fenômenos analisados. Inspirada nas reflexões de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), essa etapa reconhece que a Filosofia se caracteriza pela criação de conceitos capazes de responder a problemas da realidade.

A quarta etapa refere-se à reflexão coletiva e reconstrução do pensamento. Nela, os estudantes compartilham suas interpretações e confrontam diferentes argumentos apresentados durante a atividade. O diálogo coletivo permite que novas perspectivas emergjam e que os conceitos elaborados sejam aprimorados. Essa etapa reforça a ideia de que o conhecimento não é construído de maneira isolada, mas resulta de processos de interação e debate entre diferentes sujeitos. Para Matthew Lipman (1995), a prática filosófica em sala de aula deve estimular comunidades de investigação nas quais os estudantes aprendem a pensar de forma colaborativa.

Ao integrar essas quatro etapas – problematização, investigação crítica, elaboração conceitual e reflexão coletiva –, o ensino de Filosofia contribui para o desenvolvimento de hábitos intelectuais que fortalecem a autonomia dos alunos. Em vez de aceitar passivamente as informações recebidas, eles passam a questionar narrativas e analisar criticamente os discursos presentes no ambiente digital. Esse

processo é fundamental para a formação de cidadãos capazes de participar de maneira consciente da vida social e política.

O pensamento ativo desenvolvido nas aulas de Filosofia pode tornar-se, assim, um instrumento importante no enfrentamento da disseminação de *fake news*. Ao incentivar o questionamento, a análise crítica e a criação de conceitos, a educação filosófica fortalece a capacidade dos estudantes de interpretar a realidade de maneira reflexiva. O ensino da disciplina não apenas contribui para o desenvolvimento intelectual dos jovens, mas também desempenha papel relevante na formação de indivíduos capazes de exercer plenamente sua cidadania na sociedade contemporânea.

### 3.4 MÍDIAS DIGITAIS E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A ascensão das mídias digitais caracteriza-se como um dos fenômenos mais marcantes da sociedade contemporânea, promovendo uma reconfiguração radical das formas de comunicação, sociabilidade e acesso à informação. A digitalização dos meios de comunicação transformou o modo como os sujeitos produzem, compartilham e consomem conteúdos, instaurando uma lógica de interatividade, conectividade e instantaneidade (Silva, 2022). Plataformas como redes sociais, serviços de *streaming*, fóruns e aplicativos de mensagens tornaram-se onipresentes no cotidiano, configurando um novo ecossistema informacional no qual a distinção entre emissores e receptores tradicionais é progressivamente diluída. Esse cenário, por um lado, potencializa a democratização do acesso ao conhecimento, mas, por outro, intensifica os desafios ligados à curadoria, legitimidade e veracidade das informações (Souza, 2015).

A sociedade contemporânea, sob o influxo das mídias digitais, experimenta uma ampliação das possibilidades de participação social, cultural e política, ao mesmo tempo em que vivencia fenômenos como a fragmentação do espaço público, a polarização discursiva e a emergência de bolhas informacionais (Freire; Machado, 2012). O ambiente digital favorece a proliferação de discursos plurais, mas também potencializa a disseminação de desinformação, discursos de ódio e práticas de manipulação algorítmica (Silva, 2022). A lógica dos algoritmos, que orienta a personalização de conteúdos, contribui para a formação de comunidades fechadas, nas quais perspectivas divergentes são progressivamente marginalizadas,

dificultando o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Essa dinâmica desafia os sujeitos a desenvolverem competências críticas para navegar por contextos complexos e ambíguos, nos quais a superficialidade e o sensacionalismo frequentemente se sobrepõem à análise aprofundada e ao discernimento reflexivo.

No âmbito educacional, as mídias digitais impõem uma reconfiguração dos processos de ensino e aprendizagem, exigindo a revisão de paradigmas pedagógicos tradicionais e a incorporação de novas linguagens, metodologias e tecnologias (Souza, 2015). O acesso ampliado à informação não se traduz automaticamente em formação crítica, sendo necessário que a escola se posicione como mediadora no processo de apropriação dos conteúdos digitais. A instituição escolar, diante da ubiquidade das mídias digitais, é chamada a promover práticas pedagógicas que estimulem a análise crítica, a problematização e a contextualização das informações, em oposição à mera reprodução e passividade diante do consumo digital (Silva, 2022). A mediação docente adquire papel central ao orientar os estudantes na construção de critérios para avaliação e validação das informações, bem como na compreensão dos impactos éticos, sociais e políticos das tecnologias digitais.

A emergência das mídias digitais também tem implicações profundas para a constituição da subjetividade dos jovens, especialmente no que diz respeito à construção de identidades, pertencimentos e relações interpessoais (Freire; Machado, 2012). A exposição contínua a fluxos informacionais e interativos, muitas vezes mediados por lógicas de performance e visibilidade, pode gerar tanto oportunidades de expressão e reconhecimento quanto vulnerabilidades relacionadas à pressão social, à ansiedade e à alienação (Souza, 2015). O processo de formação de opinião torna-se cada vez mais atravessado por influenciadores digitais, plataformas de entretenimento e comunidades virtuais, que operam segundo lógicas próprias de valor, reputação e autoridade. A compreensão dessas dinâmicas é fundamental para que a escola contribua na formação de sujeitos capazes de exercer sua autonomia intelectual e ética diante dos desafios impostos pela cultura digital.

Por fim, a sociedade contemporânea, marcada pela centralidade das mídias digitais, demanda da educação um compromisso renovado com a formação crítica e ética dos sujeitos. O letramento digital, entendido como competência para acessar, analisar, avaliar e criar conteúdos digitais de modo responsável, emerge como condição *sine qua non* para a participação democrática e para o enfrentamento das desigualdades informacionais. A articulação entre práticas filosóficas e o universo

digital revela-se estratégica para o desenvolvimento do pensamento crítico, na medida em que possibilita o questionamento dos discursos hegemônicos, a identificação de falácias e manipulações, e a promoção do diálogo plural e da argumentação fundamentada (Freire; Machado, 2012). A compreensão dos impactos das mídias digitais sobre a sociedade contemporânea constitui, portanto, elemento imprescindível para a construção de uma educação emancipadora e sintonizada com as demandas do século XXI (Silva, 2022).

### 3.5 IMPACTOS DAS MÍDIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DOS JOVENS

A presença massiva das mídias digitais na vida dos jovens impacta profundamente os processos de socialização, construção de identidade e formação intelectual (Alves; Fürkotter; Gitahy, 2023). O ambiente digital, caracterizado pela disponibilidade instantânea de informações, amplia o acesso a múltiplas fontes de conhecimento, mas, simultaneamente, impõe desafios relativos à seleção, validação e interpretação crítica dos conteúdos. Essa ambivalência resulta em uma sobrecarga informacional, fenômeno que pode gerar tanto o empoderamento intelectual quanto a superficialidade cognitiva, na medida em que a velocidade e fragmentação das informações dificultam a elaboração de juízos reflexivos. Os jovens, imersos em plataformas digitais, constroem suas percepções de mundo a partir de fluxos informacionais marcados pela efemeridade, o que tende a favorecer abordagens acríticas e respostas imediatistas diante das questões sociais, políticas e culturais (Diniz; Wanderley, 2024).

A dinâmica das mídias digitais promove a formação de comunidades virtuais pautadas por afinidades eletivas, frequentemente reforçadas por algoritmos que direcionam conteúdos personalizados (Cunha; Pontes; Braga, 2025). Tal processo pode intensificar o fenômeno das bolhas informacionais, nas quais as perspectivas divergentes são minimizadas, prejudicando a exposição ao contraditório e enfraquecendo o exercício do pensamento dialógico (Alves; Fürkotter; Gitahy, 2023). O predomínio de discursos homogêneos e a validação social por meio de curtidas, compartilhamentos e comentários estabelecem novos parâmetros de pertencimento e reconhecimento, moldando comportamentos e opiniões. Esse contexto favorece a formação de subjetividades conformadas, menos propensas ao questionamento e à

problematização, sobretudo quando as experiências digitais não são mediadas por práticas educativas críticas e reflexivas.

Outro aspecto relevante refere-se à influência dos influenciadores digitais, *youtubers*, *streamers* e demais produtores de conteúdo, que ocupam papel central na formação de valores, atitudes e aspirações dos jovens (Alves; Fürkotter; Gitahy, 2023). A autoridade tradicional do professor e da instituição escolar é, muitas vezes, relativizada diante do carisma, da proximidade e da linguagem acessível desses atores do universo digital (Cunha; Pontes; Braga, 2025). Tal deslocamento do *locus* de autoridade pode contribuir para a democratização do conhecimento e para o reconhecimento de múltiplas vozes, mas também expõe os jovens à manipulação, à desinformação e à adesão acrítica a modismos e discursos superficiais. O papel da escola é o de fomentar a capacidade dos estudantes de analisar criticamente os conteúdos midiáticos, discernindo entre informação e opinião, verdade e *fake news*, influência legítima e persuasão manipuladora.

O consumo contínuo de mídias digitais também impacta a saúde mental e emocional dos jovens, influenciando a construção de autoimagem, autoestima e relações interpessoais. Estudos apontam para o aumento de quadros de ansiedade, depressão e sensação de inadequação entre adolescentes, decorrentes da busca por validação social e da exposição constante a padrões de sucesso, beleza e felicidade propagados nas redes (Cunha; Pontes; Braga, 2025). Além disso, a cultura do imediatismo e da recompensa instantânea pode comprometer a capacidade de concentração, a persistência diante de desafios cognitivos e o engajamento em processos de aprendizagem mais aprofundados (Alves; Fürkotter; Gitahy, 2023). O ambiente digital, ao privilegiar interações rápidas e fragmentadas, desafia a escola a criar espaços de escuta, diálogo e elaboração crítica, fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por fim, as mídias digitais redefinem práticas de cidadania, participação política e engajamento social entre os jovens. A mobilização por meio de *hashtags*, campanhas virtuais e ativismos digitais revela o potencial das plataformas para a construção de agendas públicas e para a reivindicação de direitos. No entanto, tais práticas podem ser marcadas por engajamentos superficiais, polarizações extremas e ausência de debate qualificado, limitando o alcance transformador das ações coletivas (Diniz; Wanderley, 2024). A formação crítica dos jovens passa pela compreensão dos mecanismos de viralização, manipulação discursiva e construção

de narrativas no ambiente digital, exigindo da escola e do ensino filosófico o compromisso com a promoção de competências argumentativas, éticas e reflexivas que preparem os estudantes para uma participação cidadã consciente e transformadora (Alves; Fürkotter; Gitahy, 2023).

### 3.6 DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA

O Ensino Médio na rede pública enfrenta uma série de desafios estruturais, pedagógicos e socioculturais que dificultam a promoção do pensamento crítico em um contexto marcado pelas transformações digitais (Bessa-Oliveira, 2021). A precariedade da infraestrutura escolar, evidenciada pela insuficiência de laboratórios de informática, acesso limitado à internet e escassez de recursos didáticos atualizados, compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e integradas às mídias digitais. Tal realidade evidencia o abismo entre as diretrizes curriculares que valorizam a formação crítica e a materialidade das condições de ensino, produzindo um cenário de desigualdade no acesso às oportunidades formativas (Ribeiro, 2011). A escola pública, em muitos casos, permanece ancorada em metodologias tradicionais, centradas na transmissão unidirecional de conteúdos, o que restringe o protagonismo dos estudantes e o exercício efetivo da reflexão filosófica diante dos desafios contemporâneos.

O perfil heterogêneo dos estudantes da rede pública, marcado por trajetórias escolares dispare, contextos familiares vulneráveis e múltiplas demandas sociais, impõe desafios adicionais à construção de práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico. Muitos jovens conciliam o estudo com o trabalho, enfrentam situações de insegurança alimentar, violência e desestruturação familiar, fatores que impactam diretamente sua capacidade de concentração, permanência e engajamento escolar (Bittencourt, 2017). As desigualdades regionais e urbanas são agravadas pelo acesso desigual às tecnologias digitais, perpetuando o fenômeno da exclusão digital e limitando o letramento crítico necessário para a navegação segura e responsável no ambiente *on-line*. A escola pública precisa enfrentar não apenas as barreiras pedagógicas, mas também as múltiplas dimensões da exclusão social que atravessam o cotidiano dos estudantes (Bessa-Oliveira, 2021).

A formação e valorização dos professores constituem outro eixo central dos desafios enfrentados no Ensino Médio público (Bittencourt, 2017). A sobrecarga de

trabalho, os baixos salários, a carência de formação continuada e a ausência de políticas institucionais que promovam a inovação pedagógica dificultam a implementação de práticas filosóficas e reflexivas no cotidiano escolar. Muitos docentes sentem-se despreparados para lidar com as demandas específicas da era digital, seja pela falta de domínio das ferramentas tecnológicas ou pela ausência de estratégias para abordar criticamente os conteúdos circulantes nas redes (Ribeiro, 2011). A desvalorização da carreira docente, aliada à fragmentação curricular e à pressão por resultados em avaliações externas, favorece a reprodução de práticas conservadoras e limita o potencial emancipador do ensino de Filosofia e do desenvolvimento do pensamento crítico.

O contexto das mídias digitais, longe de ser homogêneo, apresenta-se como espaço de disputas simbólicas, circulação de *fake news*, discursos de ódio e polarização ideológica, exigindo da escola pública uma atuação pautada na promoção do diálogo, da tolerância e da argumentação fundamentada (Ribeiro, 2011). Entretanto, a ausência de políticas públicas robustas para a formação em letramento digital crítico e para a mediação de conflitos virtuais fragiliza a capacidade das instituições escolares de responder de modo efetivo aos impactos das tecnologias digitais sobre a formação dos jovens. A atuação da escola é frequentemente reativa e limitada a ações pontuais, incapaz de promover uma cultura escolar que valorize o pensamento crítico, a ética e o respeito à diversidade em meio à efervescência das redes sociais e à volatilidade dos discursos digitais.

Por fim, a fragmentação curricular e a ausência de projetos interdisciplinares consistentes dificultam a integração entre Filosofia, mídias digitais e demais áreas do conhecimento, restringindo o desenvolvimento de competências críticas de forma transversal e contextualizada (Ribeiro, 2011). A prevalência de uma lógica conteudista e fragmentada favorece a compartimentalização dos saberes, reduzindo o potencial de articulação entre teoria e prática, reflexão filosófica e análise crítica dos fenômenos sociais. Tal cisão limita a capacidade dos estudantes de compreender a complexidade dos desafios contemporâneos e de posicionar-se de modo autônomo diante das demandas da sociedade digitalizada (Bittencourt, 2017). Superar esses desafios implica repensar o projeto pedagógico do Ensino Médio público, investindo em políticas de inclusão digital, formação docente, inovação curricular e fortalecimento da dimensão ética e reflexiva da educação.

### 3.7 CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL E TECNOLÓGICO

O contexto socioeducacional do Ensino Médio na rede pública brasileira é marcado por profundas desigualdades estruturais, históricas e regionais, que se refletem tanto nas condições de oferta da educação quanto nas trajetórias escolares dos estudantes. A maioria dos alunos provém de famílias de baixa renda, residentes em áreas periféricas ou rurais, com acesso limitado a bens culturais, tecnológicos e de infraestrutura básica. Esse cenário impacta diretamente o cotidiano escolar, restringindo as possibilidades de uso pedagógico das tecnologias e dificultando a implementação de práticas educativas inovadoras (Barbosa, 2018). A escola pública frequentemente se constitui como espaço de acolhimento de demandas sociais complexas – violência, insegurança alimentar, trabalho infantil, vulnerabilidade familiar –, o que impõe desafios adicionais à promoção de uma formação crítica, reflexiva e emancipadora (Diniz; Wanderley, 2024).

A inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar é atravessada por assimetrias significativas de acesso, uso e apropriação. O fenômeno conhecido como “exclusão digital” manifesta-se não apenas na ausência de dispositivos e conectividade adequada, mas também na carência de letramento digital – ou seja, na limitação de competências para navegar, selecionar, analisar e produzir informações de modo autônomo e crítico (Diniz; Wanderley, 2024). Essa exclusão é agravada pela distribuição desigual de equipamentos entre as regiões do país e pelas dificuldades de manutenção e atualização das ferramentas disponíveis nas escolas públicas. O potencial das mídias digitais como instrumentos de democratização do conhecimento e de promoção do pensamento crítico encontra-se, portanto, frequentemente limitado pelas condições materiais e institucionais vigentes (Bonilla; Pretto, 2021).

No plano pedagógico, a integração das tecnologias digitais ao currículo do Ensino Médio ainda é marcada por iniciativas pontuais, descontinuidades e ausência de uma política de formação continuada robusta para os docentes. Muitos professores, sobretudo aqueles pertencentes à geração anterior à era digital, sentem-se inseguros diante dos desafios impostos pelas novas linguagens e plataformas, o que resulta em práticas restritivas ou meramente instrumentais do uso das mídias. A sobrecarga de trabalho, a precarização das condições de exercício docente e a pressão por resultados em avaliações padronizadas dificultam a experimentação pedagógica e a construção coletiva de projetos inovadores (Barbosa, 2018). Em

consequência, a utilização das mídias digitais tende a reproduzir lógicas tradicionais de ensino, pouco explorando seu potencial crítico, colaborativo e problematizador (Diniz; Wanderley, 2024).

Destaca-se que a cultura escolar é atravessada por tensões entre tradição e inovação, o que se manifesta na relação dos estudantes com o conhecimento, com a autoridade docente e com as tecnologias digitais. Embora a maioria dos jovens seja considerada nativa digital, muitos ainda não possuem repertório crítico suficiente para lidar com as complexidades do ambiente digital, tornando-se mais vulneráveis à desinformação, à superficialidade dos conteúdos e à manipulação de discursos (Barbosa, 2018).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas configuram-se como um espaço marcado por contradições, podendo atuar tanto como espaço de resistência quanto como forma de reprodução de múltiplas dominações. O sentido da prática educativa e sua força de resistência dependem da consciência das intencionalidades que a orientam e da construção de um diálogo crítico e reflexivo entre intenções e ações (Franco, 2015). Desse modo, a promoção do pensamento crítico exige não apenas o uso de recursos tecnológicos, mas também uma transformação cultural que envolva toda a comunidade escolar e considere as especificidades do território em que a escola está inserida.

Finalmente, o contexto socioeducacional e tecnológico do Ensino Médio público brasileiro mostra-se desafiador, mas também fecundo para a experimentação de novas práticas que articulem Filosofia, tecnologia e formação crítica. A necessidade de superar as barreiras materiais, culturais e formativas impõe a urgência de políticas públicas integradas, capazes de garantir não apenas o acesso às mídias digitais, mas também a apropriação significativa de suas potencialidades para a construção do pensamento crítico. A compreensão das condições concretas em que se desenvolve a educação básica no país é fundamental para delinear estratégias pedagógicas que respondam às demandas da era digital, sem perder de vista o compromisso com a equidade, a justiça social e a promoção de uma cidadania ativa e reflexiva (Franco, 2015; Penteado; Pellegrini; Silveira, 2023).

#### 4 FILOSOFIA DA CRIATIVIDADE: OFICINA DE CONCEITOS – PROPOSTA PEDAGÓGICA DE UMA REVISTA DIGITAL

Este capítulo apresenta a proposta pedagógica resultante da pesquisa: uma revista digital interativa e multimídia destinada a professores de Filosofia do Ensino Médio da rede pública, estruturada a partir da metodologia da oficina de conceitos e orientada ao desenvolvimento do pensamento crítico diante das narrativas midiáticas contemporâneas. A escolha do formato digital responde à necessidade de aproximar a produção acadêmica do cotidiano docente, oferecendo um recurso acessível, dinâmico e coerente com as formas contemporâneas de circulação do conhecimento.

Conforme observa Castells (2015), a sociedade atual organiza-se em torno de redes de informação que exigem novas formas de produção e compartilhamento do saber, o que torna pertinente a opção por um suporte capaz de integrar textos, imagens, vídeos, *hiperlinks* e infográficos em plataforma interativa. A estrutura conceitual desta proposta encontra-se sintetizada na representação visual disponível no Apêndice A deste trabalho, que organiza de forma esquemática os fundamentos teóricos, os objetivos pedagógicos, a metodologia adotada e os resultados esperados.

O fundamento teórico do material assenta-se na concepção da Filosofia como criação de conceitos, desenvolvida por Deleuze e Guattari (1992), articulada à metodologia da oficina de conceitos proposta por Sílvio Gallo (2006). Para Deleuze e Guattari, filosofar não consiste em interpretar ideias estabelecidas, mas em produzir conceitos capazes de responder aos problemas do mundo contemporâneo.

Transposta ao ensino médio por Gallo, essa perspectiva propõe que a aula de Filosofia seja concebida como espaço de experimentação intelectual, no qual os alunos participam ativamente da construção do pensamento em vez de se limitarem à recepção de conteúdos previamente estruturados. A sala de aula deixa de ser um museu de ideias consagradas e passa a funcionar como laboratório de conceitos: lugar onde problemas reais se transformam em matéria-prima do pensar filosófico.

Esse entendimento encontra respaldo nas diretrizes da BNCC (Brasil, 2018). O documento determina que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve promover o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos (Brasil, 2018, p. 474). O material foi estruturado para ser coerente com esse mandato curricular: cada unidade conduz

os alunos a analisar fenômenos sociais de forma argumentativa, a construir interpretações fundamentadas e a desenvolver autonomia intelectual diante das informações que recebem. A articulação entre a pedagogia do conceito e as competências da BNCC confere ao recurso uma dupla legitimidade, filosófica e normativa, ampliando sua pertinência no contexto da escola pública atual.

A concepção do material levou igualmente em conta a realidade concreta do professor de Filosofia da rede pública descrita nos capítulos anteriores. Com apenas duas aulas semanais, uma presencial e outra em formato de expansão *on-line*, perfazendo sessenta horas anuais, o docente dispõe de tempo limitado para desenvolver atividades que exijam planejamento extenso ou infraestrutura sofisticada. Some-se a isso o perfil dos estudantes do Ensino Médio noturno: jovens que em sua maioria exercem atividade laborativa diurna, chegam à escola com disponibilidade cognitiva reduzida e apresentam, como evidenciado na contextualização desta pesquisa, sinais de apatia, desinteresse e uso excessivo de dispositivos digitais. O guia foi pensado para operar dentro dessas restrições reais: cada unidade é autocontida, pode ser aplicada em uma ou duas aulas e não exige infraestrutura além de um dispositivo com acesso à internet. A flexibilidade não é um atributo secundário do material, mas uma exigência direta de sua viabilidade prática.

O material foi concebido com os seguintes objetivos: estimular a prática filosófica como experiência ativa de pensamento; desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de problematizar; incentivar a criação de conceitos como instrumento de compreensão da realidade; oferecer ao professor um recurso adaptável a diferentes contextos escolares; e promover o uso crítico e significativo das tecnologias digitais. O resultado esperado é a formação de estudantes capazes de pensar criticamente, criar conceitos e atuar de maneira consciente na sociedade, por meio de um ensino de Filosofia conectado aos desafios informativos e éticos do mundo contemporâneo.

O material organiza-se em quatro seções articuladas entre si. A primeira traz textos introdutórios que contextualizam os temas filosóficos de cada unidade, situando professores e alunos no problema a ser investigado. A segunda apresenta propostas de problematização: situações, questões e narrativas midiáticas que desafiam os estudantes a questionar o que parece evidente. A terceira reúne atividades práticas voltadas à análise crítica de informações e à criação de conceitos filosóficos, nas quais os alunos elaboram interpretações próprias a partir da reflexão e da experiência. A

quarta disponibiliza recursos digitais e sugestões de uso, indicando vídeos, plataformas de aprendizagem e ferramentas de produção colaborativa de conteúdo. Essa organização progressiva permite ao professor conduzir o processo pedagógico de forma gradual, adaptando o roteiro conforme as necessidades e o ritmo de cada turma.

A metodologia que articula essas seções é a oficina de conceitos, operacionalizada em quatro momentos. No primeiro, *problematizar*, o professor apresenta uma situação concreta extraída do cotidiano informacional dos alunos: uma manchete duvidosa, um vídeo viral, uma narrativa política amplamente compartilhada em grupos de *WhatsApp*. A partir daí, propõe questões filosóficas que o material desvela nessa situação: o que é verdade? como distinguimos informação de manipulação? quem tem interesse em que acreditemos nessa narrativa?

No segundo momento, *investigar*, os estudantes exploram diferentes perspectivas sobre o tema, analisam argumentos presentes em fontes variadas, cotejam dados e confrontam pontos de vista divergentes, desenvolvendo o hábito crítico de não aceitar passivamente o que circula no ambiente digital.

No terceiro, *criar conceitos*, os alunos produzem, de forma individual ou coletiva, conceitos filosóficos que respondam ao problema investigado, elaborando suas próprias definições de termos como pós-verdade, desinformação ou autonomia intelectual a partir da experiência concreta da turma.

No quarto, *compartilhar*, as ideias são socializadas, debatidas e aprimoradas pelo grupo, transformando a sala de aula naquilo que Gallo (2006) denomina espaço de investigação, diálogo e construção coletiva do pensamento.

Nesse processo, o professor deixa de ser transmissor de conteúdos para atuar como mediador da experiência de pensamento, orientando os alunos a promover experiências filosóficas significativas em sala de aula. O material foi estruturado para apoiar essa mediação sem substituí-la: oferece orientações e referências, mas preserva a autonomia docente e o conhecimento situado que cada professor possui da realidade de sua escola.

Conforme argumenta Nóvoa (2009), a valorização da prática reflexiva é condição para o desenvolvimento de experiências educativas significativas. Por essa razão, o guia foi concebido como recurso aberto: a sequência das atividades, a seleção das narrativas a serem problematizadas e a profundidade conceitual de cada etapa são decisões que pertencem ao professor, não ao material.

A escolha das narrativas midiáticas como eixo central das atividades não é arbitrária: ela responde diretamente ao problema que originou esta investigação. Como demonstram Wardle e Derakhshan (2017), a desinformação consiste na produção e propagação intencional de conteúdos falsos com o objetivo de influenciar percepções e comportamentos sociais, e os jovens em formação constituem público particularmente vulnerável a esse fenômeno. Tomar as *fake news* como ponto de partida do exercício filosófico é, portanto, uma escolha pedagogicamente coerente e politicamente necessária.

Para Freire (1996), a educação crítica deve partir da realidade concreta dos sujeitos e promover a consciência de que toda informação carrega uma perspectiva, um interesse e um contexto de produção. A oficina de conceitos operacionaliza exatamente esse princípio, ao transformar o conteúdo midiático cotidiano em matéria-prima do pensamento filosófico e devolver ao aluno a capacidade de questionar antes de compartilhar.

A criação de conceitos, núcleo dessa abordagem, desenvolve habilidades que transcendem a disciplina de Filosofia. Ao elaborar conceitos, justificar interpretações, confrontar argumentos e dialogar com diferentes perspectivas, os alunos desenvolvem capacidades de argumentação, análise lógica e reflexão ética fundamentais para a formação cidadã. Para Lipman (1995), a educação filosófica na escola fortalece precisamente esse conjunto: pensamento crítico, criativo e reflexivo. O resultado esperado não é apenas uma aula mais participativa, mas a formação de sujeitos capazes de analisar os discursos presentes na esfera pública, resistir à superficialidade informacional e agir de maneira autônoma diante dos desafios da sociedade contemporânea.

A estrutura digital do material responde ainda a um objetivo pedagógico específico: promover o uso crítico das tecnologias em vez de apenas instrumentalizá-las. Para Lévy (1999), a cultura digital produz novas formas de inteligência coletiva baseadas na interação e na colaboração entre sujeitos. O guia busca que essa potência seja aproveitada de forma reflexiva em sala de aula, transformando o mesmo ambiente digital que produz e dissemina desinformação em espaço de investigação filosófica, onde os alunos aprendem a navegar criticamente no complexo cenário informacional contemporâneo.

A revista digital aqui proposta representa, em síntese, uma tentativa de materializar o referencial teórico construído ao longo desta pesquisa em ferramentas

pedagógicas concretas, acessíveis e ajustadas à realidade da escola pública. Ao articular a filosofia da criação de conceitos com os desafios impostos pela era das mídias digitais e com as condições efetivas do trabalho docente no Ensino Médio da rede pública, o material busca oferecer ao professor de Filosofia um recurso que valorize o exercício autêntico do pensamento filosófico e contribua para a formação de estudantes mais reflexivos, críticos e capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem.

## 5 CONCLUSÃO

A análise empreendida ao longo desta dissertação evidencia que o despertar do pensamento crítico no Ensino Médio da rede pública, diante dos desafios impostos pela era das mídias digitais, é uma tarefa complexa e multifacetada, que demanda a articulação entre práticas pedagógicas inovadoras, políticas institucionais robustas e um compromisso ético-político com a formação integral dos estudantes. O predomínio de abordagens tradicionais e a utilização meramente instrumental das tecnologias digitais revelam a persistência de um modelo educativo que privilegia a reprodução de saberes em detrimento da problematização e da reflexão autônoma. A Filosofia, embora reconhecida como disciplina estratégica, encontra-se frequentemente esvaziada de seu potencial emancipador, limitada por obstáculos estruturais, formativos e culturais inerentes à realidade da escola pública.

A presença maciça das mídias digitais no cotidiano juvenil, se por um lado intensifica o acesso à informação e à pluralidade de perspectivas, por outro acirra os riscos de desinformação, polarização e conformismo, exigindo da escola uma atuação proativa no desenvolvimento de competências críticas e éticas. A literatura especializada aponta que iniciativas interdisciplinares, baseadas em metodologias ativas e no diálogo entre Filosofia e letramento digital, têm potencial para gerar impactos positivos no engajamento discente e na capacidade de análise argumentativa dos estudantes. Contudo, tais experiências permanecem isoladas e dependentes da disposição individual de professores, carecendo de institucionalização e de suporte sistemático que viabilize sua ampliação e consolidação no currículo escolar.

A análise dos documentos normativos e da literatura sobre o tema evidencia uma dissociação significativa entre o discurso oficial de valorização do pensamento crítico e sua efetivação nas práticas pedagógicas cotidianas. A carência de espaços de planejamento coletivo, a fragmentação curricular e a ausência de avaliações formativas específicas comprometem a transversalidade e a intencionalidade das ações voltadas à formação crítica. Tais fragilidades são agravadas por condições materiais precárias, exclusão digital e insuficiência de políticas de formação continuada para os docentes, fatores que limitam a apropriação criativa das mídias digitais e a experimentação de estratégias filosóficas voltadas para a análise, a problematização e a fundamentação racional.

Diante do cenário analisado, evidencia-se a necessidade de uma escola que prepare os estudantes para o enfrentamento crítico das realidades digitais, oferecendo-lhes ferramentas para o discernimento entre informação e manipulação, para o diálogo ético e para a resolução de conflitos em ambientes virtuais. A valorização da Filosofia como espaço de escuta, análise e argumentação surge como horizonte desejável, desde que articulada a práticas pedagógicas que reconheçam a centralidade das experiências juvenis e promovam a construção coletiva do conhecimento. A escuta ativa e o protagonismo discente mostram-se indispensáveis para que a escola possa efetivamente contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a transformação social.

A proposta pedagógica desenvolvida nesta pesquisa, concebida na forma de uma revista digital baseada na metodologia da oficina de conceitos, buscou oferecer uma contribuição concreta para o enfrentamento desses desafios. Ao articular os fundamentos teóricos da Filosofia como criação conceitual (Deleuze; Guattari, 1992) com estratégias didáticas voltadas à problematização das narrativas midiáticas, ela pretende apoiar o trabalho docente e estimular práticas pedagógicas que valorizem o exercício autêntico do pensamento filosófico. A oficina de conceitos, conforme discutida ao longo deste estudo, permite transformar a sala de aula em um espaço de investigação intelectual no qual os alunos participam ativamente da construção do conhecimento, desenvolvendo autonomia para interpretar criticamente as informações que circulam na sociedade contemporânea.

Os resultados desta pesquisa confirmam a relevância e a urgência de iniciativas que promovam o despertar do pensamento crítico no Ensino Médio da rede pública, especialmente por meio de uma abordagem filosófica que dialogue com as especificidades da era das mídias digitais. O enfrentamento dos desafios identificados requer o fortalecimento da formação docente, a integração curricular efetiva das tecnologias e a valorização de práticas pedagógicas colaborativas e reflexivas. Assim será possível avançar na construção de uma escola pública comprometida com a emancipação intelectual dos jovens e com a promoção de uma cidadania ativa e responsável em um mundo cada vez mais marcado pela complexidade e volatilidade informacional.

Diante do problema que orientou esta investigação, como o ensino de Filosofia pode despertar nos estudantes o questionamento crítico das informações difundidas pelos meios de comunicação e plataformas digitais, os achados do estudo indicam

que a solução não está em ações pontuais nem na mera inserção de tecnologias em sala de aula. Trata-se, antes, de promover uma mudança na própria concepção do ensino filosófico, deslocando-o da transmissão de conteúdos para a prática viva do filosofar. A criação de conceitos, a problematização das narrativas e o diálogo crítico entre professores e alunos constituem as bases sobre as quais se pode edificar uma formação verdadeiramente emancipadora.

O ensino de Filosofia, quando orientado por essa perspectiva, deixa de ser apenas mais um componente curricular e passa a atuar como instrumento de resistência ao pensamento simplificador e à superficialidade informacional que caracterizam o tempo presente. A revista digital proposta neste trabalho representa, nesse sentido, uma tentativa de materializar essa concepção em ferramentas pedagógicas concretas, reafirmando o compromisso da escola pública com a formação de cidadãos capazes de pensar por si mesmos e de intervir criticamente na realidade em que vivem.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALLCOTT, H.; GENTZKOW, M. Social Media and Fake News in the 2016 Election. **Journal of Economic Perspectives**, v. 31, n. 2, p. 211–236, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>. Acesso em: 5 jun. 2026.
- ALVES, D. O ensino de filosofia nos anos de repressão pós-1964. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 44-63, dez. 2014. Disponível em: [https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo10/ALVES\\_D\\_O\\_ensino\\_de\\_filosofia\\_nos\\_anos\\_de\\_repressao\\_pos\\_1964.pdf](https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo10/ALVES_D_O_ensino_de_filosofia_nos_anos_de_repressao_pos_1964.pdf). Acesso em: 5 jun. 2026.
- ALVES, L. H. R.; FÜRKOTTER, M.; GITAHY, R. R. C. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação e das mídias na educação na sociedade contemporânea e suas influências no ensino jurídico. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 64, p. e23413, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n64.23413>. Acesso em: 5 jun. 2026.
- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARBOSA, C. S. Trabalho e educação no pensamento (neo)liberal e histórico-crítico: fundamentos para pensar a reforma curricular no ensino médio. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/tear.v7.n1.a2527>. Acesso em: 7 mar. 2026.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BESSA-OLIVEIRA, M. A. Arte, cultura, educação, COVID-19 & o pensamento descolonial crítico biogeográfico fronteiriço. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 1964-1995, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rfe.v13i1.8662003>. Acesso em: 7 mar. 2026.
- BITTENCOURT, C. G. G. **O ensino médio em questão**: a perspectiva dos estudantes. Curitiba: Appris, 2017.
- BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. (Orgs.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011.
- BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 29 maio 2026.

BUCKINGHAM, D. **The media education manifesto**. Cambridge: Polity Press, 2019.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Da promessa as incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2010.

CUNHA, K. M. R.; PONTES, F. A. S.; BRAGA, C. F. V. Pensamento crítico no novo ecossistema informacional: a relevância da educação midiática para o Exército Brasileiro. In: **Mídias e educação nas forças armadas**. Curitiba: CRV, 2025. p. 309-324. Disponível em: <https://doi.org/10.24824/978652516582.0.309-324>. Acesso em: 7 mar. 2026.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>. Acesso em: 8 jun. 2026.

DAYRELL, J. A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>. Acesso em: 5 jun. 2026.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELMAZO, C.; VALENTE, J. C. L. Fake news nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. **Media & Jornalismo**, Lisboa, v. 18, n. 32, p. 155-169, abr. 2018. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/mj/v18n32/v18n32a12.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2026.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. (Atualidades Pedagógicas, v. 21).

DINIZ, M. S.; WANDERLEY, M. M. S. F. A prática docente subsidiada pelo uso de tecnologias e mídias digitais: uma análise da experiência de pibidianos na pandemia da Covid-19. In: **Ciências humanas, pensamento crítico e transformação social 4**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2024. p. 1-10. Disponível em: <https://doi.org/10.22533/at.ed.421142425115>. Acesso em: 7 mar. 2026.

DUBET, F. **Le déclin de l'institution**. Paris: Seuil, 2002.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. **En la escuela**: sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.

DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a servidão na sociedade ultraliberal. Tradução de Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601–614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>. Acesso em: 5 jun. 2026.

FREIRE, J. C.; MACHADO, L. R. Educação e emancipação: o ensino de filosofia no nível médio à luz do pensamento de Adorno. **Dialogia**, São Paulo, n. 13, p. 45-58, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n13.2723>. Acesso em: 7 mar. 2026.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Ensino médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ; São Paulo: Expressão Popular, 2023.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GALLO, S. **Ensinar filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2006.

GALLO, S. Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 32, n. 88, 2012.

HJARVARD, S. **The Mediatization of Culture and Society**. London: Routledge, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)** – Módulo Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília: INEP, 2023.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KOHAN, W. O. **Filosofia na escola pública**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KRAWCZYK, N. R. **O ensino médio no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para todos: como atropelar a história sem pedir licença. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331–354, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>. Acesso em: 5 jun. 2026.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre pedagogia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13–28, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: 5 jun. 2026.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MATTA, C. E.; RIBEIRO, M. A.; PAMPLONA, L. S. Impactos da plataformização na Educação Básica: desafios e implicações no contexto educacional. **Educação & Formação** (Fortaleza), v. 10, e15109, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e15109>. Acesso em: 5 jun. 2026.

MORAN, J. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2018.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355–372, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>. Acesso em: 5 jun. 2026.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, R. L. P. A transformação da educação em mercadoria. In: OLIVEIRA, R. L. P.; ADRIÃO, T. (org.). **Gestão, trabalho e educação**: a questão do financiamento. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2004.

PARISER, E. **O filtro invisível**: o que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PENTEADO, C.; PELLEGRINI, J.; SILVEIRA, S. A. (org.). **Plataformização, inteligência artificial e soberania de dados**: tecnologia no Brasil 2020-2030. São Paulo: Ação Educativa, 2023.

PERISSÉ, G. **Introdução à filosofia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIMENTA, R. M.; REGLY, T.; SILVA, A. K. S.; BELFORT, H. A mecânica da desinformação eleitoral: fake news e o paralelo com as "trend topics" das redes sociais em 2022. **Encontros Bibli**, v. 29, e100310, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2024.e100310>. Acesso em: 5 jun. 2026.

QUIXABEIRA, J. M.; LEITE, A. H. O. Impacto das fake news no sistema jurídico brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 11, p. 1787–1795, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i11.16571>. Acesso em: 5 jun. 2026.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RECUERO, R. Estudando discursos em mídia social: uma proposta metodológica. **Estudando cultura e comunicação com mídias sociais**, v. 13, 2018.

RIBEIRO, A. G. A. A construção do pensamento crítico na arte e na filosofia: Walter Benjamin e os modernos. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, Brasília, n. 2, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i2.3948>. Acesso em: 5 jun. 2026.

SAVATER, F. **As perguntas da vida**. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, T. C. F. C. O ensino de filosofia e a pedagogia do conceito: algumas contribuições para o desenvolvimento do pensamento crítico filosófico no ensino médio. **Instante**, Universidade Estadual da Paraíba, v. 4, n. 2, p. 106-118, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/2194248.4.2-7>. Acesso em: 7 mar. 2026.

SOUZA, M. V. Mídias digitais, globalização, redes e cidadania no Brasil. In: SOUZA, M. V.; GIGLIO, K. **Mídias digitais, redes sociais e educação em rede: experiências na pesquisa e extensão universitária**. São Paulo: Blucher, 2015. p. 15-46. Disponível em: <https://doi.org/10.5151/9788580391282-04>. Acesso em: 5 jun. 2026.

SUNSTEIN, C. R. **#Republic: divided democracy in the age of social media**. Princeton: Princeton University Press, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOMAZETTI, E. M. **Parecer sobre o documento base nacional curricular comum**: área de Ciências Humanas; componente curricular - Filosofia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2016.

TOMAZETTI, E. M.; SCHLICKMANN, V. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201606139017>. Acesso em: 8 jun. 2026.

UNESCO. **Relatório Anual da UNESCO no Brasil 2020**. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2021. Acesso em: 29 maio 2026.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação. São Paulo: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 5 jun. 2026.

VALENTE, J. A. **Tecnologias e educação**: o papel das tecnologias digitais na aprendizagem. Campinas: NIED/UNICAMP, 2014.

VOSOUGHI, S.; ROY, D.; ARAL, S. The spread of true and false news online. **Science**, v. 359, n. 6380, p. 1146–1151, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>. Acesso em: 5 jun. 2026.

WAISBORD, S. Truth is What Happens to News. **Journalism Studies**, v. 19, n. 13, p. 1866–1878, 2018.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. **Information Disorder** - Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Council of Europe report. DGI 09, 2017. Disponível em: <https://edoc.coe.int/en/media/7495-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making.html>. Acesso em: 5 jun. 2026.

ZUIN, A.; GOMES, L. R. A Teoria Crítica e a sociedade da cultura digital. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 97–107, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271992183>. Acesso em: 8 jun. 2026.

## APÊNDICE

### SÍNTESE VISUAL DA PROPOSTA PEDAGÓGICA: REVISTA DIGITAL DE FILOSOFIA

Figura 1 – Representação visual estrutural da Revista Digital de Filosofia, produto educacional proposto nesta dissertação.



Fonte: elaborada pela autora (2026). Nota: Esta representação sintetiza os fundamentos teóricos, os objetivos pedagógicos, o público-alvo, a metodologia da Oficina de Conceitos e os resultados esperados com a implementação da proposta. O desenvolvimento integral da revista, incluindo a produção dos conteúdos e a plataforma digital, constitui desdobramento previsto para a fase de implementação do produto educacional.