



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO PROFISSIONAL EM
FILOSOFIA (PROF-FILO)**

VENERANDA FERREIRA NUNES

**ENSINO DE FILOSOFIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO DO
PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO**

**PALMAS/TO
2025**

VENERANDA FERREIRA NUNES

**ENSINO DE FILOSOFIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO DO
PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito para obtenção do título de Mestrado em Filosofia.
Orientadora: Profa. Dr^a. Suze da Silva Sales.

**PALMAS/TO
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

F383e Ferreira Nunes Souza, Veneranda.
 Ensino de Filosofia e sua contribuição para formação do
 pensamento crítico no Ensino Médio.. / Veneranda Ferreira Nunes
 Souza. – Palmas, TO, 2026.
 112 f.

 Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do
 Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-
 Graduação (Mestrado) Profissional em Filosofia, 2026.
 Orientador: Suze da Silva Sales.

 1. ENSINO DE FILOSOFIA E PENSAMENTO CRÍTICO.. 2.
 ENSINO DE FILOSOFIA: UM OLHAR PARA A LEGISLAÇÃO E
 DIRETRIZES NO BRASIL E EM TOCANTINS.. 3. Documento
 Curricular do Território do Tocantins.. 4. O diário de bordo como gênero
 textual.. I. Título

CDD 100

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que
citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha
catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

VENERANDA FERREIRA NUNES

**ENSINO DE FILOSOFIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO DO
PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentado à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Palmas, Programa de Pós-Graduação em Profissional em Filosofia, foi avaliado para obtenção do título de Mestre em Filosofia e aprovado em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data da Aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Suze da Silva Sales, Orientadora, UFT

Prof^a. Dr^a. Raquel Alves de Carvalho, Examinadora Externa, UFGD

Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta, Examinador Interno, UFT

*Dedico este trabalho a Deus e à minha
família (in memoriam, ao meu pai,
Francisco de Assis Nunes).*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Pai ao Filho e ao Espírito Santo, pela sabedoria pela força e inspiração que me sustentaram durante esta caminhada.

Aos meus familiares, em especial à minha mãe, Firmina Ferreira da Silva. Ao meu esposo Ailon de Souza Dias, aos meus filhos Welton Jhones Nunes Pereira e Wriany Pereira Nunes e demais familiares que sempre acreditaram em mim e não mediram esforços para contribuir com a minha formação acadêmica, bem como, por suas orações, pelo apoio financeiro, por cada cuidado, gestos, demonstração de carinho.

À professora orientadora Dr^a. Suze da Silva Sales, que desde o nosso primeiro contato se mostrou atenta e paciente diante de perguntas, inquietações, mensagens, áudios, na construção deste trabalho. Agradeço pela confiança e pela oportunidade de realizarmos este trabalho juntas. Por sua compreensão quando perdi o meu pai. Posso dizer: Deus escolheu você para ser a minha orientadora. Obrigada, professora Dr^a. Suze Sales.

Aos professores do programa de mestrado, obrigada por cada aula e debate que ampliaram minha visão sobre educação e Filosofia, em especial a. Roberto Amaral, Fabio Caires e professor Paulo Sergio, principalmente no momento do falecimento do meu pai. O apoio de vocês e a compreensão fizeram diferença em minha vida.

Aos colegas do programa de mestrado, pela construção e troca de conhecimento ao longo das aulas.

Ao Colégio Estadual São José, onde realizei minha intervenção e aos alunos que participaram ativamente com suas perguntas, respostas e reflexões. A participação de todos deu sentido a este estudo.

À banca examinadora, formada pela Prof^a. Dr^a. Raquel Alves de Carvalho e Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta, pela leitura comprometida e atenda do meu texto.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade. A estes, deixo meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O objetivo geral desta dissertação é apresentar o processo de elaboração e aplicação de uma sequência didática voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico, tendo como aporte textual para a sistematização de ideias o diário de bordo produzido por discentes do Ensino Médio. A sequência contemplou seis aulas, planejadas a partir de conteúdos indicados por docente atuante no ensino de Filosofia. A temática deste estudo orientou-se, para o exercício do pensamento crítico, sendo a problemática formulada nos seguintes termos: em que medida é possível aprimorar o ensino de Filosofia em sala de aula, fundamentando-o na Teoria Crítica, de modo a contribuir para a formação do pensamento crítico dos(as) estudantes do Ensino Médio diante dos desafios impostos pela sociedade, pelas políticas educacionais recentes e pela racionalidade técnica dominante? A hipótese central sustentou que, apesar dos limites estruturais e curriculares, é possível construir práticas filosóficas consistentes que resgatem o sentido emancipador da Filosofia, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e socialmente engajados(as). Especificamente, este trabalho teve como objetivos: compreender o conceito de pensamento crítico e sua fundamentação epistemológica; analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT), buscando compreender as finalidades atribuídas ao ensino de Filosofia, com ênfase no contexto do estado do Tocantins; discutir os impactos das políticas educacionais recentes, como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, sobre o ensino da disciplina; e investigar as contribuições da Teoria Crítica, especialmente a partir das obras de Adorno (1995), Adorno e Horkheimer (1985), bem como de pensadores como Macedo (2021), Bugs (2024), Pimenta (2007), Pucci (2021), Almeida (2022), Cerletti (2008), Gallo (2006; 2013) e Oliveira (2024). Espera-se, ao final deste percurso, evidenciar que o ensino de Filosofia, quando orientado por princípios críticos e emancipadores, pode contribuir para a superação da lógica da alienação, promovendo nos(as) estudantes a capacidade de pensar, agir e transformar conscientemente a realidade em que vivem, além de demonstrar que é viável integrar recursos, como o diário de bordo, a uma sequência didática bem estruturada, de modo a tornar as aulas de Filosofia mais significativas, inclusivas, compreensíveis e sistematizadas.

Palavras-chave: Teoria crítica. Pensamento Crítico. Ensino de Filosofia. Ensino Médio. Sequência Didática.

ABSTRACT

The general objective of this dissertation is to present the process of designing and implementing a didactic sequence aimed at developing critical thinking, using the logbook produced by high school students as the textual basis for the systematization of ideas. The sequence consisted of six classes, planned based on content indicated by a teacher working in the teaching of Philosophy. The theme of this study was oriented toward the exercise of critical thinking, and the research problem was formulated as follows: to what extent is it possible to improve the teaching of Philosophy in the classroom by grounding it in Critical Theory, in order to contribute to the development of critical thinking among high school students in the face of the challenges imposed by society, recent educational policies, and the dominant technical rationality? The central hypothesis maintained that, despite structural and curricular limitations, it is possible to develop consistent philosophical practices capable of recovering the emancipatory meaning of Philosophy, thereby contributing to the formation of autonomous, reflective, and socially engaged subjects. Specifically, this study aimed to: understand the concept of critical thinking and its epistemological foundations; analyze the National Common Curricular Base (BNCC) and the Curriculum Document of the Territory of Tocantins (DCT), seeking to understand the purposes attributed to the teaching of Philosophy, with emphasis on the context of the state of Tocantins; discuss the impacts of recent educational policies, such as the BNCC and the High School Reform, on the teaching of the discipline; and investigate the contributions of Critical Theory, especially from the works of Adorno (1995), Adorno and Horkheimer (1985), as well as thinkers such as Macedo (2021), Bugs (2024), Pimenta (2007), Pucci (2021), Almeida (2022), Cerletti (2008), Gallo (2006; 2013), and Oliveira (2024). At the end of this process, it is expected to demonstrate that the teaching of Philosophy, when guided by critical and emancipatory principles, can contribute to overcoming the logic of alienation by promoting in students the capacity to think, act, and consciously transform the reality in which they live. It also aims to show that it is feasible to integrate resources such as the logbook into a well-structured didactic sequence, making Philosophy classes more meaningful, inclusive, comprehensible, and systematized.

Keywords: Critical Theory. Critical Thinking. Philosophy Teaching. High School. Didactic Sequence.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Primeira Aula da Sequência Didática	66
Quadro 2: Segunda Aula da Sequência Didática	68
Quadro 3: Terceira Aula da Sequência Didática	70
Quadro 4: Quarta Aula da Sequência Didática.....	72
Quadro 5: Quinta Aula da Sequência Didática.....	74

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. ENSINO DE FILOSOFIA E PENSAMENTO CRÍTICO	16
3. ENSINO DE FILOSOFIA: UM OLHAR PARA A LEGISLAÇÃO E DIRETRIZES NO BRASIL E EM TOCANTINS	33
3.1 O Ensino de Filosofia no Brasil: algumas análises.....	33
3.2 Documento Curricular do Território do Tocantins.....	46
3.3 Construindo, implementando e desenvolvendo uma sequência didática para o Ensino de Filosofia, com ênfase no DCT do Ensino Médio do estado do Tocantins.....	51
3.4 Sequência didática para o pensar crítico a partir do conteúdo de Filosofia no Ensino Médio.....	54
3.5 O diário de bordo como gênero textual	57
4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO NAS AULAS DE FILOSOFIA.....	63
4.1 Intervenção.....	64
4.2 Proposta para intervenção prática na sala de aula	76
4.3 Produção dos estudantes, perfil discente e evolução da aprendizagem	77
4.4 Perfil docente e contextualização do ensino de Filosofia na rede	80
5. CONCLUSÃO	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
APÊNDICES	89

1. INTRODUÇÃO

Sou Veneranda Ferreira Nunes Souza, tenho 49 anos. Nasci e cresci, até os meus 15 anos, em Silvanópolis-Tocantins. Depois dos 15 anos, os meus pais mudaram para uma cidade vizinha, Santa Rosa do Tocantins. Sou professora e atuo há mais de dez anos na área da Educação. A formação docente foi e é, muitas vezes, atravessada por vivências pessoais marcadas pela afetividade e pela resistência cotidiana.

Minha mãe foi minha primeira professora, sendo a grande incentivadora para que eu me tornasse professora. Lembro-me de como ela era carinhosa, paciente com os alunos. Tenho muito orgulho de ter sido alfabetizada por ela, que me ensinou os meus primeiros rabiscos, os meus primeiros desenhos, a minha primeira caligrafia e me chamava atenção quando precisava. Os meus pais sempre falavam: “Estude para se tornar uma pessoa melhor”. Cresci com essa linda memória afetiva significativa.

Após concluir o ginásio, cursei o Magistério, antigo curso Normal de nível médio e, assim que terminei, consegui meu primeiro contrato de trabalho. Vi ali um caminho para iniciar meus estudos para ser professora. Em 2000, comecei a lecionar na Escola Municipal Tia Mirêta, em Santa Rosa do Tocantins, onde morava. Depois, mudei-me para Palmas, Tocantins.

Morando em Palmas, recebi o convite para trabalhar como professora das séries iniciais. Não quis aceitar e trabalhei em outra área. Tinha medo de não conseguir, pois saí de uma cidade do interior só com o Ensino Médio (Magistério). Medo porque as pessoas falavam que dar aulas em capital era muito difícil.

Passou-se um tempo, decidi aceitar o desafio. Com o passar dos períodos letivos, percebi que precisava buscar conhecimento, melhorar a minha prática pedagógica. Trabalhei com a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio.

Inscribi-me no processo seletivo e passei na Universidade Federal do Tocantins para o curso de Pedagogia em 2012, período em que continuei trabalhando como professora dos anos iniciais. Passou-se um tempo e recebi uma proposta para dar aula no Ensino Médio, na disciplina de Filosofia. Naquele momento, ainda era permitido a professor que tinha Pedagogia dar aula de Filosofia, Sociologia, História, Artes, Educação Física, Ensino Religioso, apesar da exigência de formação específica para dar aula ser um requisito estabelecido na legislação

educacional brasileira, em nível nacional, principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996).

Embora hesitasse em aceitar o novo desafio, dado meu histórico com a educação infantil e educação fundamental, a condição de professora contratada limitava minhas opções de escolha. Aceitei e fui dar aula para adolescentes; passei a lecionar para alunos do Ensino Médio. Contudo, com esse novo desafio, percebi que precisava buscar conhecimento na área em que atuava. Sempre tive o sonho de estudar, fazer mestrado, doutorado. Surgiu a oportunidade e as condições em 2023, quando abriu a inscrição no mestrado profissional em Ensino de Filosofia.

Minha evolução como professora, fomentada na infância sob a inspiração de minha mãe, também educadora, foi gradualmente sendo tensionada pela realidade concreta da escola pública, especialmente no Ensino Médio, onde a Filosofia ocupava e, em minha visão, ainda ocupa, um lugar periférico no currículo. Essa experiência, embora particular, revelou contradições que remeteram ao cenário mais amplo da educação brasileira e encontrou eco nas críticas formuladas pela Teoria Crítica da Sociedade, especialmente nas obras de Adorno e Horkheimer (1985).

No exercício da docência em Filosofia, deparei-me com desafios recorrentes: o desinteresse discente, a desvalorização da disciplina, a limitação da carga horária e a precarização da formação docente. Questões como “Filosofia serve para quê?” ou “Por que só temos uma aula por semana?” não apenas expressam dúvidas advindas do senso comum, mas evidenciam um sistema que tende a esvaziar o potencial formativo da Filosofia, substituindo o pensamento crítico pela adaptação técnica. Essa constatação gerou um processo de inquietação que me levou a buscar, por meio do mestrado profissional, alternativas pedagógicas que pudessem fortalecer a prática filosófica em sala de aula.

Minha trajetória no Ensino Superior iniciou-se em 2012, com a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT, 2012–2016). Em 2018, aprofundei minha formação acadêmica ao concluir duas especializações: uma em Psicopedagogia Institucional e outra em Metodologias e Práticas Educativas do Ensino Fundamental, ambas pela Faculdade Campos Elíseos. Em 2021, finalizei a segunda graduação, sendo esta em Filosofia, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Essa nova licenciatura ampliou minhas possibilidades de atuação, permitindo-me lecionar Filosofia. Desde então, venho consolidando minha prática docente na Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio da rede pública.

Desde o início do trabalho como docente da disciplina de Filosofia enfrentei diversos desafios em sala de aula, tais como: minha formação inicial em Pedagogia, o desinteresse dos alunos, os questionamentos recorrentes sobre a utilidade da disciplina e, principalmente, a dificuldade de demonstrar, de maneira eficaz, a importância da Filosofia para a vida cotidiana.

Em busca de respostas e de estratégias mais significativas, recorri a vídeos, textos e metodologias alternativas com o propósito de despertar o interesse dos(as) estudantes pela Filosofia. Esse movimento contínuo resultou no desejo de aprofundar meus estudos e de refletir criticamente sobre a prática docente, culminando na decisão de ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia.

A partir dessa inquietação, elaborei a presente proposta de intervenção, que consiste em transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, reflexão e construção coletiva de sentidos, no qual a Filosofia deixe de ser compreendida como disciplina periférica e passe a ser vivenciada como experiência formativa autêntica, capaz de instigar, libertar e potencializar o pensamento crítico.

Assim, o objetivo geral desta dissertação é apresentar o processo de elaboração e aplicação de uma sequência didática voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico, tendo como aporte textual, para a sistematização de ideias, o diário de bordo produzido por discentes do Ensino Médio. A sequência contemplou um total de 6 aulas, planejadas a partir de conteúdos apontados por professor atuante no ensino de Filosofia de uma escola pública de Palmas/TO.

Especificamente, este trabalho tem como objetivos: compreender o conceito de pensamento crítico e sua fundamentação epistemológica; analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT), buscando compreender as finalidades atribuídas ao ensino de Filosofia, com ênfase no contexto do estado do Tocantins; discutir os impactos das políticas educacionais recentes, como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, sobre o ensino de Filosofia; investigar as contribuições da Teoria Crítica, especialmente nas obras de Adorno e Horkheimer, para a formação de um pensamento crítico e emancipador; e, por fim, propor e desenvolver caminhos metodológicos, como a utilização de diário de bordo, que possam ser aplicados em sala de aula, visando ao fortalecimento da prática filosófica como experiência crítica.

A temática deste trabalho orienta-se, portanto, para o exercício do pensamento crítico, articulando a intersecção entre o ensino de Filosofia no Ensino Médio e a formação da criticidade dos(as) estudantes. Conforme ressalta Moraes (2021, p. 36), o sentido da Filosofia encontra-se no diálogo com a realidade vivida pelos jovens, sendo a prática filosófica fundamental para a construção da autonomia intelectual e da consciência crítica.

A problemática que orientou este trabalho pôde ser formulada nos seguintes termos: em que medida é possível aprimorar o ensino de Filosofia em sala de aula, fundamentando-o na Teoria Crítica, de modo a contribuir para a formação do pensamento crítico dos(as) estudantes do Ensino Médio diante dos desafios impostos pela sociedade, pelas políticas educacionais recentes e pela racionalidade técnica dominante? A hipótese central foi que, apesar dos limites estruturais e curriculares, é possível construir práticas filosóficas potentes que resgatem o sentido emancipador da Filosofia, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e engajados socialmente.

A relevância do tema está diretamente vinculada ao contexto atual da educação brasileira, caracterizado tanto pelos desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula quanto pela intensificação de reformas de caráter neoliberal, que refletem o movimento de desvalorização das humanidades, corroborando com a tendência à tecnicização do ensino.

Diante desse cenário, torna-se urgente reafirmar o papel da Filosofia como promotora da consciência crítica e da capacidade de questionar a realidade. Conforme destacam Oliveira e Castro (2024, p. 66), o pensamento crítico somente floresce em contextos que valorizam o confronto de ideias, a diversidade epistemológica e o diálogo permanente com a realidade social.

O texto está estruturado da seguinte forma: a primeira parte se trata da introdução. A segunda, uma revisão bibliográfica sobre o pensamento crítico baseado nas obras de Adorno, Adorno e Horkheimer (1985), alguns pensadores como Macedo (2021), Bugs (2024), Pimenta (2007), Pucci (2021), Almeida (2022), Cerletti (2008), Gallo (2006, 2013), Oliveira (2024).

A terceira parte, aborda o ensino de Filosofia no pensamento crítico na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribuíram para a descaracterização da Filosofia ao diluí-la entre itinerários formativos, priorizando competências pragmáticas em detrimento da reflexão crítica e as contribuições da teoria crítica ao

ensino de filosófico. Discute as transformações curriculares impostas pelas reformas educacionais e suas implicações para o ensino de Filosofia.

A quarta parte apresentará o planejamento e as práticas pedagógicas fundamentadas em metodologias que valorizam a experiência dos(as) estudantes e exercitam sua capacidade de análise argumentativa, de registro e de socialização do pensamento. Nesse contexto, será aplicada uma sequência didática em aulas de Filosofia, elaborada a partir de conteúdos previamente indicados pelos(as) professores(as) da rede. Essa sequência será organizada de forma gradual, de modo a favorecer o desenvolvimento do pensamento discente e a sistematização de informações que possibilitem uma análise crítica, aproximando-os(as) da realidade (esta parte está em construção).

O trabalho apresentará as conclusões que, neste momento, ainda se associam mais à “Considerações Parciais”, nas quais serão sintetizados os resultados da proposta de intervenção, sua avaliação e, ainda, indicadas possibilidades para futuras investigações e intervenções no campo do ensino de Filosofia.

Espera-se, ao final deste percurso, evidenciar que o ensino de Filosofia, quando orientado por princípios críticos e emancipadores, pode contribuir para o rompimento da lógica da alienação, promovendo nos(as) estudantes a capacidade de pensar, agir e transformar, de forma consciente, a realidade em que vivem. Ademais, busca-se demonstrar que é possível integrar recursos, como o diário de bordo, a uma sequência didática bem estruturada, de modo a tornar as aulas de Filosofia mais significativas, inclusivas, compreensíveis e sistematizadas.

2. ENSINO DE FILOSOFIA E PENSAMENTO CRÍTICO

A racionalidade instrumental, segundo Adorno e Horkheimer (1985), consolidou-se como o modo predominante de pensar nas sociedades modernas, ao priorizar a dominação técnica da natureza e das relações humanas. Essa forma de racionalidade, em vez de promover a autonomia e a emancipação do sujeito, acaba por submetê-lo a uma lógica utilitarista que valoriza a eficiência e o controle. Os autores sustentam que a razão passou a servir à adaptação e à manutenção do status quo, perdendo sua dimensão crítica e reflexiva. O esclarecimento, assim, transforma-se em instrumento de dominação, esvaziando o pensamento de seu conteúdo libertador. De acordo com os autores?

O esclarecimento, nascido com a pretensão de libertar os homens do medo e de os tornar senhores, engendra o mito e recai na dominação. A natureza, estranhada ao homem, é manipulada como mera matéria-prima, enquanto a razão torna-se uma engrenagem da máquina social. [...] A própria ciência, que deveria operar como força de esclarecimento, converte-se em ferramenta de opressão, moldando a consciência segundo os parâmetros da indústria cultural (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 20).

A regressão da razão crítica, amplamente denunciada por Adorno e Horkheimer (1985), é intensificada pela lógica da indústria cultural, que submete a experiência estética, ética e intelectual às exigências do mercado. A cultura, transformada em mercadoria, perde sua potência de negação e torna-se parte do sistema de reprodução ideológica. Nesse cenário, tanto a educação quanto os meios de comunicação deixam de incentivar a reflexão e passam a reforçar padrões de conformismo, repetição e adaptação.

A escola, ao invés de formar sujeitos conscientes de sua historicidade, passa a operar como extensão do sistema produtivo, anulando a possibilidade de uma educação dialética e emancipadora. É nesse ponto que Adorno propõe uma resistência pedagógica: manter os conflitos abertos, recusar sínteses forçadas e cultivar o pensamento crítico como negação permanente da realidade imposta (Adorno e Horkheimer, 1985).

Conforme Silva e Machado (2021), a Teoria Crítica Social baseia-se na necessidade de denunciar as contradições presentes em uma sociedade regida pela razão instrumental e pela dominação cultural. Para os autores, a formação do pensamento crítico é uma ferramenta essencial para a emancipação dos indivíduos,

sendo a educação o espaço privilegiado para esse processo. Eles destacam que a razão instrumental, reforçada pela Indústria Cultural, contribui para a padronização e alienação dos sujeitos, afetando diretamente a formação educacional e cultural. A racionalidade técnica subordina a educação aos interesses mercadológicos, afastando os indivíduos da reflexão crítica e fortalecendo estruturas de dominação que mantêm as desigualdades sociais, o que prejudica a construção da autonomia intelectual.

A crítica de Adorno e Horkheimer à Indústria Cultural demonstra como a cultura e a arte, ao serem transformadas em mercadorias, perdem sua função emancipadora. O pensamento crítico é sistematicamente esvaziado, cedendo espaço à reprodução de práticas superficiais que limitam a autonomia dos sujeitos. Ao se alinhar à lógica de mercado, a educação torna-se tecnicista e mecanizada, desconsiderando conteúdos que promovam a reflexão e o questionamento das estruturas sociais. Para os autores, fortalecer o pensamento crítico é o caminho para resistir à lógica da dominação e ao empobrecimento cultural, resgatando a função social da educação e promovendo a formação de sujeitos autônomos e conscientes (Silva e Machado, 2021).

Os autores Santos e Leite (2024), relatam que a Teoria Crítica elaborada por Adorno e Horkheimer propõe uma ruptura com os processos de alienação produzidos pela sociedade capitalista, sobretudo por meio da Indústria Cultural. As autoras afirmam que a racionalidade instrumental transforma a educação em um mecanismo de adaptação dos indivíduos ao sistema econômico, enfraquecendo a autonomia intelectual. Nesse contexto, a educação deixa de ser um espaço de emancipação para funcionar como ferramenta de reprodução das estruturas de dominação social. Para elas, é necessário recuperar a dimensão crítica da educação para que os sujeitos possam desenvolver uma consciência social ativa e reflexiva.

A obra "Dialética do Esclarecimento" é essencial para compreender como a razão, quando subordinada à lógica técnica, se transforma em um novo mito que alimenta o controle social. As autoras destacam que a indústria cultural contribui para a aceitação passiva das normas e valores impostos, reforçando a massificação cultural e o esvaziamento da consciência crítica. Elas enfatizam que a Teoria Crítica reivindica uma educação que supere a superficialidade e promova o desenvolvimento de sujeitos autônomos. Dessa forma, a educação pode recuperar

seu potencial transformador, criando espaços que possibilitem a reflexão e a construção de uma sociedade democrática (Santos e Leite, 2024).

De acordo com Batista (2022), a análise da indústria cultural feita por Adorno e Horkheimer denuncia um processo de padronização cultural que visa homogeneizar os indivíduos e enfraquecer sua capacidade crítica. O autor destaca que a indústria cultural transforma produtos culturais em mercadorias e os indivíduos em consumidores passivos, prejudicando o desenvolvimento da autonomia intelectual. No contexto educacional, essa lógica massificadora impacta diretamente o ensino filosófico, que, quando reduzido à simples transmissão de conteúdos, contribui para a reprodução de saberes fragmentados e distantes da realidade vivida pelos estudantes.

A noção de pensamento crítico, na perspectiva da Escola de Frankfurt, representa um dos pilares fundamentais para compreender a função social da educação. Para Adorno e Horkheimer, a crítica não deve ser entendida apenas como exercício lógico ou racionalidade técnica, mas como um processo de desvelamento das formas de dominação que se infiltram na cultura e nas instituições sociais. A partir dessa concepção, a educação assume a responsabilidade de desenvolver indivíduos capazes de resistir à massificação e à alienação produzidas pela chamada indústria cultural, que transforma a racionalidade em instrumento de manipulação e controle (Adorno e Horkheimer, 1985).

Adorno (1995) ressalta que a tarefa da educação não pode restringir-se à transmissão de conteúdos ou ao preparo técnico para o mercado de trabalho, pois isso significaria reduzir o indivíduo a uma função adaptativa dentro de uma lógica social já estabelecida. Pelo contrário, a educação deve ser orientada para a formação de sujeitos autônomos, capazes de reconhecer os mecanismos de dominação e, a partir daí, intervir criticamente na realidade. Esse projeto educativo se fundamenta no que o filósofo denomina como “educação para a emancipação”, na qual o conhecimento deixa de ser apenas acúmulo de informações e se torna prática de resistência frente às ideologias que naturalizam a desigualdade e a opressão.

Horkheimer (2002), ao formular a distinção entre teoria tradicional e teoria crítica, destaca que o pensamento crítico não se satisfaz em descrever ou explicar a realidade de forma neutra, mas busca transformá-la. Tal perspectiva confere à Filosofia um papel pedagógico imprescindível, pois o ensino de Filosofia no Ensino

Médio, ao introduzir os estudantes em práticas de problematização e análise de conceitos, aproxima-se dessa função emancipatória. O exercício filosófico, nesse sentido, torna-se espaço privilegiado para questionar as normas, valores e discursos que estruturam a vida social, colocando em evidência que toda ordem social é histórica e, portanto, passível de mudança.

A relevância educacional do pensamento crítico frankfurtiano está também ligada ao diagnóstico de que a racionalidade moderna se converteu, em grande medida, em racionalidade instrumental. Em sua crítica à razão iluminista, Adorno e Horkheimer (1985) evidenciam como o ideal de progresso científico foi desviado para práticas de dominação, em que a razão deixou de ser emancipatória para tornar-se meio de controle e padronização da vida. Nesse cenário, a Filosofia escolar tem a tarefa de resgatar o potencial reflexivo e emancipador da razão, incentivando os estudantes a pensarem contra as lógicas de adaptação acrítica e consumo. Ao contrário de uma formação voltada exclusivamente para resultados técnicos, a Filosofia pode contribuir para que os jovens compreendam criticamente os processos históricos e culturais que moldam suas existências.

Outro aspecto fundamental defendido por Adorno (1995) é a ideia de que o pensamento crítico implica uma postura de permanente inconformismo. O filósofo argumenta que, em sociedades regidas por mecanismos de padronização cultural e ideológica, pensar criticamente significa recusar a aceitação passiva de verdades estabelecidas. Em sala de aula, isso se traduz na promoção de práticas pedagógicas que valorizem o debate, a problematização e a construção coletiva do conhecimento. Não se trata de fornecer respostas prontas, mas de estimular o estudante a formular perguntas, questionar discursos e reconhecer as tensões e contradições que atravessam a realidade social.

A Dialética Negativa, formulada por Adorno, propõe uma crítica radical ao ideal de síntese hegeliana, na medida em que recusa a reconciliação forçada das contradições sociais e epistemológicas. Pensar dialeticamente é manter abertos os conflitos e resistir à tentação de pacificação conceitual. Em vez de buscar uma síntese harmônica, a dialética negativa opera pela negação contínua, reconhecendo que a realidade é fragmentária, contraditória e marcada por tensões históricas irresolvidas (Adorno, 1995).

O autor Adorno (1995), descreve que o pensamento que se pretende emancipador deve renunciar à totalidade reconciliadora e abrir-se ao que é não

idêntico, ou seja, àquilo que escapa à lógica da identificação racional. Essa postura se opõe frontalmente à racionalidade hegeliana, que tende a absorver os conflitos em sínteses abstratas. No contexto educacional, essa negação sem síntese desafia práticas pedagógicas que forçam consensos ou suprimem o dissenso, apontando a necessidade de manter vivos os antagonismos como condição para o pensamento crítico.

Aplicada ao ensino de Filosofia, a dialética negativa exige que os(as) educadores(as) não apaguem os conflitos inerentes à experiência dos(as) estudantes, mas os tomem como ponto de partida para a reflexão. Adorno (1995) sugere que a educação crítica deve operar como um espaço de tensão permanente, no qual a contradição não é um erro a ser corrigido, mas um dado estrutural a ser analisado. Assim, a dialética negativa se converte em método pedagógico para desnaturalizar o mundo e desestabilizar certezas.

Horkheimer (2002) complementa esse horizonte ao afirmar que o pensamento crítico exige uma articulação entre teoria e prática. Em termos educacionais, isso significa que a Filosofia não deve ser ensinada como disciplina descolada da vida concreta, mas sim como ferramenta para analisar criticamente o presente e projetar alternativas de transformação social. Nesse sentido, o pensamento crítico adquire relevância não apenas como competência cognitiva, mas como postura ética e política, vinculada à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Ao trazer os referenciais de Adorno e Horkheimer para o contexto do Ensino Médio, compreende-se que a Filosofia desempenha uma função estratégica no fortalecimento da cidadania crítica. O estudante que exercita o pensamento crítico torna-se capaz de identificar os processos de manipulação cultural, de reconhecer os discursos de poder e de intervir na realidade com base em critérios éticos e reflexivos. Como defendem Gallo (2012) e Cury (2010), essa dimensão formativa aproxima a Filosofia de uma prática educacional comprometida não apenas com o saber, mas com a emancipação dos sujeitos. Assim, o pensamento crítico, ancorado na tradição frankfurtiana, torna-se eixo estruturante da formação escolar, pois prepara o indivíduo para resistir à alienação e assumir sua condição de agente histórico.

Por fim, é importante destacar que, no Brasil, a inclusão da Filosofia no currículo escolar, reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e pela Base Nacional Comum Curricular, reforça o entendimento de que a formação

do pensamento crítico deve ser um dos objetivos centrais da educação básica. Ao relacionar Adorno e Horkheimer com a realidade brasileira, percebe-se que o desafio contemporâneo consiste em superar uma visão utilitarista da educação e promover uma formação integral, que articule conhecimento, ética e cidadania (HEUSER; DIAS, 2020).

A Filosofia, ao estimular o questionamento e a reflexão, cumpre esse papel ao colocar os jovens em contato com a tradição crítica, ensinando-os não a se adaptarem de forma acrítica, mas a se posicionarem diante das contradições da sociedade, condição indispensável para a emancipação humana. Para o autor Adorno (1985), a educação deve impedir o regresso da barbárie e promover a emancipação humana. Adorno critica a educação autoritária e defende uma educação libertadora; contudo, ao não investir, ao não fazer um esforço para a transformação social, acaba por desvalorizar a totalidade da sociedade. Assim sendo, a educação por si só não consegue essa transformação para a sociedade; é preciso unir ações, projetos educativos, para ter essas mudanças sociais.

É sabido que a desinformação em massa pode gerar consequências devastadoras para o corpo social, como, por exemplo, a desvalorização da educação e da ciência, o ataque às instituições públicas e sociais e a crise da democracia, eventos estes que podem levar ao fascismo e à barbárie (Ordine, 2016), como temos presenciado com o avanço da extrema direita ao redor do mundo e, mais precisamente, no Brasil, que culminaram nos atos golpistas e antidemocráticos de 8 de janeiro de 2023.

A escola, ao adotar práticas descontextualizadas, colabora com a lógica da indústria cultural ao formar sujeitos conformados e incapazes de questionar as estruturas sociais. O ensino filosófico precisa ser resgatado como espaço de resistência e formação crítica, criando condições para o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de um pensamento autêntico. É fundamental que a sala de aula seja um ambiente aberto ao exercício do filosofar, permitindo a construção de um pensamento livre das imposições da lógica cultural dominante e das respostas prontas difundidas pelos meios de comunicação de massa (Batista, 2022).

De acordo com Câmara (2025), a distinção entre racionalidade técnica e racionalidade crítica, conforme abordada por Adorno e Horkheimer, é central para compreender os desafios contemporâneos no ensino de Filosofia no Ensino Médio. A autora ressalta que a racionalidade técnica se consolidou como uma forma de

pensamento que visa primordialmente o controle, a padronização e a eficácia, transformando a cultura e a educação em instrumentos de dominação e manutenção da ordem social vigente. Ao tratar o conhecimento como um recurso a ser instrumentalizado, a racionalidade técnica promove uma formação superficial, em que os indivíduos são condicionados a consumir conteúdos previamente organizados, sem espaço para reflexão profunda ou questionamento.

Adorno e Horkheimer destacam que a racionalidade instrumental, ao articular-se ao progresso tecnológico e à indústria cultural, contribui para a homogeneização das consciências e para a manutenção de um ciclo contínuo de manipulação das necessidades sociais. Nesse contexto, a Filosofia assume a tarefa de recuperar o exercício da racionalidade crítica, oferecendo aos(às) estudantes instrumentos para analisar os mecanismos que sustentam a produção cultural massificada. Câmara (2025) reforça que o ensino filosófico deve constituir-se como espaço de resistência à lógica da eficiência e da produtividade, possibilitando aos(às) estudantes questionar as estruturas sociais e compreender as dinâmicas de poder que permeiam os discursos pedagógicos e culturais dominantes.

Freire e Machado (2011) compreendem o desenvolvimento do pensamento crítico como um processo de emancipação intelectual que exige ruptura com a racionalidade instrumental dominante. Essa racionalidade, segundo os autores, condiciona o sujeito à repetição mecânica de conteúdos e à adaptação acrítica ao mundo. A Filosofia, nesse contexto, assume papel central ao criar possibilidades de questionamento, de problematização da realidade e de construção autônoma do conhecimento. Para eles, a escola deve funcionar como espaço de resistência à homogeneização cultural, promovendo a formação de sujeitos historicamente situados e eticamente comprometidos.

O pensamento crítico, nesse sentido, não pode ser reduzido a uma habilidade técnica ou funcional; ele implica uma postura diante do mundo, que recusa a passividade e a repetição. Educar para o pensamento crítico significa educar para a autonomia, para a escuta e para a desnaturalização das estruturas sociais. Essa educação exige coragem intelectual, compromisso ético e abertura ao novo — pressupostos que devem orientar a prática docente cotidiana (Freire e Machado, 2011, p. 49).

Além disso, os autores destacam que a prática filosófica promove um deslocamento epistemológico do ensino bancário para um modelo de formação dialógica. Isso implica que o professor deixe de ser mero transmissor de conteúdo

para atuar como mediador entre os saberes escolares e a experiência do aluno, valorizando suas percepções e promovendo a construção ativa de sentido. Tal abordagem pedagógica está comprometida com a crítica social e com a transformação da realidade, possibilitando aos estudantes uma compreensão crítica do mundo que os cerca (Freire e Machado, 2011).

Essa perspectiva situa o(a) professor(a) como mediador(a), e não como mero transmissor(a) de conteúdos, transformando o processo educativo em um exercício de diálogo e confrontação de perspectivas. Nesse sentido, a Filosofia, enquanto prática pedagógica, rompe com a passividade escolar ao engajar os(as) estudantes na tarefa de interpretar criticamente a realidade, desenvolvendo uma postura de autonomia intelectual. Ensinar Filosofia de modo ativo, convidando ao aprendizado, constitui, portanto, mais do que transmitir a sabedoria filosófica ou os conceitos já elaborados (Gallo, 2012).

Morais (2023), por sua vez, defende que o ensino de Filosofia é essencial para a construção da autonomia intelectual dos (as) jovens, pois promove o raciocínio reflexivo e o desenvolvimento da capacidade argumentativa. Para o autor, o contato com o pensamento filosófico possibilita aos (às) estudantes questionar normas sociais estabelecidas e compreender diferentes perspectivas que estruturam a sociedade. O pesquisador enfatiza, ainda, a relevância de práticas pedagógicas que dialoguem com as vivências cotidianas, integrando-as à discussão filosófica. Tal abordagem fortalece o engajamento discente e contribui para a formação de uma consciência crítica e cidadã, favorecendo reflexões sobre temas como justiça, liberdade, ética e identidade (Morais, 2023, p. 36).

É no diálogo com a realidade vivida pelos jovens que a Filosofia ganha sentido e potência formativa. “A prática filosófica deve promover a problematização do cotidiano, permitindo que o estudante compreenda sua condição no mundo e construa um pensamento capaz de intervir criticamente nas estruturas sociais que o cercam” (Morais, 2023, p. 36).

O ensino da Filosofia no Ensino Médio deve ultrapassar o modelo tradicional baseado na transmissão de conteúdos e memorização de ideias consagradas. Para o autor, a prática filosófica precisa ser vivenciada como experiência intelectual criadora, onde o estudante é levado a refletir criticamente sobre os problemas do mundo e sobre suas próprias vivências. De acordo com Gallo (2006), garantir um currículo do Ensino Médio como expressão de um equilíbrio entre as potências do

pensamento conceitual (Filosofia), do pensamento funcional e proposicional (ciência) e do pensamento perceptual e afetivo (arte) significa oportunizar aos estudantes uma experiência possivelmente única com cada uma dessas potências (Gallo 2006).

Segundo Gallo (2006), enquanto saber, a Filosofia constitui-se sempre como produto do pensamento, sendo, portanto, uma experiência de pensar. Ainda de acordo com o autor, o que a caracteriza é o fato de configurar-se como uma experiência de pensamento que opera por meio de conceitos, criando-os, diferentemente da ciência e da arte. Por essa razão, o seu ensino não deve ser reduzido a uma função meramente instrumental voltada à formação técnica ou à preparação para a cidadania. Ao contrário, deve ser assegurado como um direito à experiência filosófica, compreendida como um modo próprio de pensar e de se relacionar com o mundo. A inserção da Filosofia no currículo escolar revela-se, assim, indispensável para assegurar a pluralidade de formas de pensamento na formação educacional dos (as) jovens.

Além disso, Gallo (2006), enfatiza que a aula de Filosofia deve funcionar como uma “oficina de pensamento”, composta por etapas que incluem a sensibilização, a problematização, a investigação e a conceituação. Essa estrutura pedagógica favorece o amadurecimento intelectual dos estudantes e estimula a criação de um ambiente propício ao surgimento de ideias. Assim, a Filosofia desempenha papel fundamental na formação crítica, ética e reflexiva, preparando os(as) jovens para interagir com a complexidade da vida social de maneira consciente e argumentativa. Apesar dos períodos de instabilidade curricular, a permanência da disciplina mostra-se essencial para o estímulo a reflexões acerca de questões sociais, políticas e éticas.

Ao promover o contato com textos filosóficos e valorizar a importância da argumentação, a Filosofia contribui de modo significativo para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos(as) estudantes, incentivando-os(as) a questionar e a elaborar interpretações próprias sobre a realidade. Ademais, favorece a superação de práticas de ensino baseadas exclusivamente na memorização, estimulando o pensamento reflexivo e a construção de saberes críticos.

Conforme ressalta Macedo (2021), a Filosofia deve ser compreendida como um espaço privilegiado de reflexão, no qual os (as) estudantes são instigados(as) a confrontar diferentes perspectivas e a desenvolver uma postura de questionamento contínuo. Tal processo amplia a capacidade de compreender as múltiplas

dimensões da realidade social, além de favorecer a construção de argumentos sólidos e bem fundamentados. Para a autora, a Filosofia no Ensino Médio transcende os conteúdos técnicos e contribui decisivamente para a formação de sujeitos capazes de tomar decisões conscientes e responsáveis, condição essencial para o exercício pleno da cidadania. Desse modo, o ensino filosófico possibilita que os(as) estudantes se posicionem criticamente diante dos desafios contemporâneos.

Segundo Oliveira e Castro (2024), no Ensino Médio os(as) estudantes devem desenvolver noções de tempo que ultrapassem a dimensão linear, contemplando as diferentes concepções temporais presentes em distintas sociedades. A Filosofia, nesse nível de ensino, desempenha papel essencial ao estimular o raciocínio reflexivo e promover a construção de um pensamento crítico e autônomo. Os autores destacam que o contato com a Filosofia possibilita aos(às) jovens questionar normas sociais estabelecidas, superando visões prontas e superficialmente aceitas.

Nesse sentido, a disciplina contribui para que os(as) estudantes compreendam as múltiplas nuances da vida social e desenvolvam uma consciência cidadã mais consistente. Além disso, possibilita a aproximação crítica e reflexiva diante dos desafios contemporâneos, reforçando sua relevância na formação integral. Para o autor, o contato com o pensamento filosófico ajuda o estudante a questionar as normas sociais estabelecidas e a compreender as diferentes perspectivas que estruturam a sociedade.

Gallo (2012) enfatiza a relevância de práticas pedagógicas que dialoguem com as vivências dos(as) estudantes, integrando o cotidiano à discussão filosófica. Há, segundo o autor, um elemento que distingue a Filosofia de outras formas de saber — como a ciência, a religião ou a opinião —, e é justamente esse aspecto que evidencia a necessidade de uma didática específica para o seu ensino (Gallo, 2012). Ademais, ao refletir sobre o ensino da Filosofia, o autor defende que o espaço pedagógico deve ser concebido como lugar de problematização e debate, no qual os(as) estudantes não apenas recebem informações, mas são estimulados(as) a construir argumentos, refutar ideias e sustentar suas próprias posições.

Conforme o autor Gallo (2013), a Filosofia é essencial para a formação cidadã e para o desenvolvimento de uma participação social crítica. Os autores destacam que o pensamento filosófico contribui para que os estudantes compreendam suas responsabilidades sociais, atuem com ética e desenvolvam a capacidade de questionar as estruturas estabelecidas. A Filosofia cria espaços de diálogo e

investigação, fortalecendo a construção de uma sociedade mais reflexiva, justa e democrática. Ao favorecer a análise crítica, a disciplina amplia a consciência sobre o papel social de cada indivíduo.

O ensino da Filosofia combate a fragmentação do saber e a visão reducionista promovida por interesses meramente econômicos. A Filosofia, ao integrar-se ao currículo escolar de forma efetiva, favorece a construção de ambientes educacionais voltados para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da argumentação fundamentada e do compromisso social. Assim, a Filosofia prepara os estudantes para exercerem plenamente sua cidadania e participarem de forma crítica e ativa na transformação da sociedade, promovendo valores éticos e democráticos (Gallo, 2013).

Oliveira e Castro (2024) afirmam que o pensamento crítico, embora amplamente defendido no discurso oficial da BNCC, não é efetivamente contemplado nas práticas pedagógicas e nas estruturas curriculares. A disciplina de Filosofia, historicamente responsável por fomentar essa competência, é relegada a uma posição secundária, comprometendo a formação ética e reflexiva dos estudantes. O currículo vigente privilegia conteúdos técnicos e pragmáticos, ignorando o papel da Filosofia como promotora da reflexão, da problematização e do posicionamento autônomo diante da realidade.

O fortalecimento do pensamento crítico demanda o reconhecimento e a valorização de diversas tradições filosóficas, inclusive aquelas marginalizadas pela matriz eurocêntrica dominante. Eles argumentam que abordagens africanas, indígenas e orientais ampliam o repertório dos estudantes, promovendo a compreensão de mundo a partir de múltiplas perspectivas éticas e culturais. A ausência dessas vozes no currículo representa não apenas um empobrecimento intelectual, mas também um apagamento simbólico que dificulta a construção de uma consciência crítica plural (Oliveira e Castro, 2024).

O pensamento crítico somente pode desenvolver-se plenamente quando há espaço para o confronto de ideias, para a diversidade de narrativas e para a valorização de epistemologias múltiplas. Negar esse espaço significa comprometer o próprio sentido da educação como prática emancipadora. “A Filosofia, ao fomentar a dúvida, o estranhamento e o diálogo, configura-se como terreno fértil para o florescimento de sujeitos críticos, capazes de interpretar o mundo e nele atuar de forma ética e transformadora” (Oliveira e Castro, 2024, p. 66).

Conforme Macedo (2021), a Filosofia no Ensino Médio ocupa papel fundamental na formação cidadã, ao oferecer aos (às) estudantes a possibilidade de desenvolver competências argumentativas e fortalecer a capacidade de análise crítica. A autora destaca que, apesar dos períodos de instabilidade curricular, a presença da disciplina é essencial para estimular reflexões sobre questões sociais, políticas e éticas. Ao promover o contato com textos filosóficos e enfatizar a relevância da argumentação, a Filosofia contribui de modo significativo para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos(as) jovens, incentivando-os(as) a questionar e a elaborar suas próprias interpretações da realidade. Além disso, favorece a superação de práticas de ensino pautadas exclusivamente na memorização, estimulando o pensamento reflexivo e a construção de saberes críticos.

Ainda segundo Macedo (2021), a Filosofia deve ser compreendida como um espaço privilegiado de reflexão, no qual os(as) estudantes são convidados(as) a confrontar diferentes perspectivas e a desenvolver uma postura de questionamento contínuo. Esse processo amplia a capacidade de compreender as múltiplas dimensões da realidade social, além de favorecer a construção de argumentos sólidos e bem fundamentados. Para a autora, a disciplina no Ensino Médio transcende os conteúdos técnicos e contribui decisivamente para a formação de sujeitos capazes de tomar decisões conscientes e responsáveis, condição essencial para o exercício pleno da cidadania. O ensino filosófico, assim, possibilita que os(as) estudantes se posicionem criticamente diante dos desafios contemporâneos.

De acordo com Von Zuben e Dantas (2025), a Filosofia no Ensino Médio constitui ferramenta essencial para estimular o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos estudantes. Ao proporcionar uma análise consciente de temas sociais, políticos e culturais, a disciplina fortalece as habilidades argumentativas e reflexivas. Com a implantação do Novo Ensino Médio, os livros didáticos passaram a incorporar atividades voltadas à problematização e ao exercício filosófico, promovendo um ambiente de aprendizagem que valoriza a construção de ideias próprias e investigativas. Nesse contexto, a Filosofia atua como instrumento central para o amadurecimento intelectual.

A Filosofia no Ensino Médio também prepara os (as) estudantes para dialogar com diferentes saberes e compreender as complexidades do mundo contemporâneo. Os autores destacam que, ao explorar múltiplas perspectivas, a

disciplina estimula o pensamento questionador e aprofundado. Os novos formatos dos livros didáticos, organizados por áreas de conhecimento, fortalecem a interdisciplinaridade e permitem que a Filosofia seja trabalhada de forma transversal e significativa, favorecendo uma formação integral e crítica. Assim, o ensino filosófico amplia a visão de mundo dos (as) estudantes e os (as) capacita a interpretar diferentes contextos sociais com autonomia (Von Zuben e Dantas, 2025).

Segundo Moraes (2023), a Filosofia no Ensino Médio desempenha papel essencial ao estimular o raciocínio reflexivo e ao promover a construção de um pensamento crítico e autônomo. O autor ressalta que o contato com a disciplina possibilita aos (às) jovens questionar normas sociais estabelecidas, superando visões prontas e superficialmente aceitas. Nesse contexto, a Filosofia contribui para que os (as) estudantes compreendam as diferentes nuances da sociedade e desenvolvam uma consciência cidadã mais consistente. A disciplina também permite uma aproximação reflexiva e consciente diante dos desafios sociais.

A didática do (a) professor (a) é determinante para o desenvolvimento do pensamento filosófico no Ensino Médio. O uso de metodologias inovadoras e a integração com outras disciplinas fortalecem o interesse dos (as) estudantes pela Filosofia. Moraes (2023) destaca que as redes sociais, quando bem utilizadas, podem constituir ferramentas pedagógicas capazes de aproximar os (as) estudantes da Filosofia e das questões sociais atuais, promovendo a elaboração de argumentos sólidos e bem estruturados. Assim, a disciplina estimula o pensamento crítico e contribui para o aprimoramento das competências argumentativas.

Conforme Leite e Santiago (2024), a Filosofia contribui de maneira expressiva para o desenvolvimento das habilidades argumentativas dos (as) estudantes, especialmente quando inserida em metodologias de aprendizagem cooperativa. Os autores defendem que a prática filosófica coletiva estimula a construção de argumentos sólidos fundamentados em teoria e experiências cotidianas, promovendo a interação crítica entre os participantes e fortalecendo o protagonismo estudantil no processo de construção do conhecimento. Ao vivenciarem atividades filosóficas colaborativas, os (as) estudantes tornam-se mais engajados (as) e responsáveis pelo próprio aprendizado.

O ensino da Filosofia em ambientes cooperativos amplia de modo significativo a análise crítica das ideias, fortalecendo habilidades sociais como comunicação, liderança e mediação. Ao abordar temas cotidianos e sociais, a disciplina consolida-

se como espaço capaz de promover a formação de opiniões fundamentadas e sensíveis à realidade, permitindo que os (as) estudantes articulem seus conhecimentos e experiências de forma consistente e crítica diante das diversas problemáticas sociais. O protagonismo discente, nesse contexto, é valorizado, consolidando um espaço dialógico e enriquecedor (Leite e Santiago, 2024).

Para Fávero, Santos e Oliveira (2023), a Filosofia é essencial para a formação cidadã e para o desenvolvimento de uma participação social crítica. Os autores destacam que o pensamento filosófico possibilita aos (às) estudantes compreender suas responsabilidades sociais, atuar de forma ética e desenvolver a capacidade de questionar as estruturas estabelecidas. A disciplina cria espaços de diálogo e investigação, fortalecendo a construção de uma sociedade mais reflexiva, justa e democrática.

O ensino da Filosofia, ao combater a fragmentação do saber e a visão reducionista promovida por interesses meramente econômicos, favorece a construção de ambientes educacionais voltados ao desenvolvimento da autonomia intelectual, da argumentação fundamentada e do compromisso social. Nesse sentido, integra-se de forma efetiva ao currículo escolar e prepara os (as) estudantes para exercerem plenamente sua cidadania, participando de maneira crítica e ativa na transformação da sociedade e promovendo valores éticos e democráticos (Fávero, Santos e Oliveira, 2023).

Conforme Macedo (2021), a Filosofia, no contexto educacional, exerce papel fundamental na formação de uma postura crítica e autônoma. A disciplina deve ser compreendida como uma prática intelectual que desenvolve nos estudantes a capacidade de argumentar, interpretar textos e construir juízos racionais. Essa atuação fortalece o sujeito enquanto cidadão, ao proporcionar instrumentos para analisar discursos, questionar valores e posicionar-se diante das questões sociais de forma fundamentada.

O autor Macedo (2021), analisa que o ensino filosófico precisa garantir o contato com a história da Filosofia e os grandes textos filosóficos, pois é por meio deles que o aluno exercita o pensamento reflexivo. Ao interpretar esses textos, o estudante amplia sua competência discursiva e adquire habilidades para refletir criticamente sobre os dilemas éticos e políticos da sociedade, promovendo, assim, a autonomia intelectual e a formação de um sujeito mais consciente.

A Base Nacional Comum Curricular representa um avanço ao estabelecer competências que incluem o debate ético, o combate às injustiças sociais e a valorização da liberdade e da responsabilidade. “Essa diretriz fortalece a presença da Filosofia no Ensino Médio ao aproximá-la das demandas contemporâneas da sociedade, permitindo que os estudantes desenvolvam autonomia intelectual por meio do diálogo com diferentes perspectivas filosóficas” (Macedo, 2021, p. 16).

Santos e Sousa (2023) observam que a Filosofia é uma ferramenta indispensável na formação de sujeitos críticos, capazes de transcender o senso comum e interpretar a realidade a partir de uma perspectiva reflexiva. No espaço escolar, ela instiga nos alunos o questionamento contínuo, possibilitando-lhes compreender os mecanismos sociais que influenciam suas vidas e incentivando a construção de uma consciência própria.

A fragilidade das políticas públicas voltadas ao ensino de Filosofia, somada à desvalorização da disciplina, compromete sua função formadora. Em uma sociedade marcada pelo imediatismo e pela superficialidade digital, a Filosofia aparece como resistência ao pensamento raso, promovendo o aprofundamento da análise e a formação de juízos críticos bem fundamentados.

Na concepção dos autores, o fortalecimento da Filosofia como prática de questionamento e autonomia depende da adoção de metodologias que considerem a vivência dos estudantes. Através da criação conceitual e da problematização da realidade, o professor atua como mediador entre saber e experiência, tornando possível a apropriação crítica do conhecimento e o desenvolvimento de uma atitude filosófica diante do mundo (Santos e Sousa).

Para o autor Pucci (2021), a Filosofia representa um espaço de resistência frente à lógica educacional tecnicista, centrada na produtividade e na eficiência. Sua inserção crítica no processo formativo rompe com a cultura da semiformação, permitindo a construção de uma consciência crítica que não se submete aos modelos impostos pelo mercado e pelo ensino instrumentalizado. Nesse sentido, a Filosofia não deve ser vista como mero conteúdo, mas como uma experiência formativa que articula saber, sensibilidade ética e compromisso social. Ao desafiar o sujeito a pensar a partir da dúvida, do conflito e da escuta, a Filosofia contribui para a formação de indivíduos autônomos e capazes de intervir criticamente na sociedade.

O autor Pucci (2021), informa que ao ser integrada à formação docente, a Filosofia torna-se instrumento de reconexão entre teoria e prática pedagógica. A

disciplina não visa à repetição de doutrinas, mas sim à formação de sujeitos investigativos e criativos, capazes de compreender a complexidade do mundo e propor alternativas transformadoras a partir da escuta, do diálogo e da análise crítica dos contextos educacionais.

De acordo com os autores Horkheimer e Adorno (2002), a Filosofia exerce função libertadora ao denunciar os mecanismos de dominação simbólica e alienação cultural disseminado pela indústria cultural. Ao propor a problematização da realidade, ela atua como contraponto ao pensamento massificado, recuperando o papel do sujeito enquanto agente crítico e questionador. O pensamento filosófico, ao contrário do consumo acrítico de ideias prontas, exige esforço, reflexão e coragem para romper com os padrões impostos. Nesse processo, a Filosofia se torna o espaço da negatividade, onde o pensamento é provocado a desconstruir o senso comum e a buscar uma compreensão mais profunda da realidade.

A lógica da produção cultural em série transforma até mesmo o pensamento em mercadoria, empacotando ideias sob a forma de entretenimento que simula profundidade, mas que não permite qualquer ruptura com a ordem estabelecida. A Filosofia, enquanto prática de desconstrução das obviedades, atua como contraponto a essa massificação, exigindo do sujeito uma postura ativa diante do conhecimento (Horkheimer e Adorno, 2002, p. 2011).

De acordo com Vizzotto (2022), o ensino de Filosofia no Ensino Médio enfrenta o desafio de superar a racionalidade técnica que predomina em práticas educacionais voltadas à formação meramente instrumental. A autora destaca que a racionalidade técnica, conforme apontado por Adorno e Horkheimer, concentra-se na eficiência e na adaptação dos indivíduos às estruturas sociais existentes, resultando em uma formação que favorece a reprodução das normas e limita a autonomia intelectual dos (as) estudantes. Em contrapartida, a racionalidade crítica propõe a superação da simples descrição da realidade, incentivando a reflexão aprofundada sobre os fundamentos sociais, políticos e culturais que estruturam o conhecimento e as práticas escolares.

A Filosofia, ao adotar a racionalidade crítica como orientação pedagógica, contribui para a formação de sujeitos conscientes e capazes de questionar as estruturas de poder. Vizzotto (2020) evidencia que a racionalidade crítica exige que os(as) estudantes sejam desafiados(as) a analisar criticamente os discursos e as práticas sociais, estabelecendo conexões entre os conteúdos filosóficos e suas

vivências cotidianas. A prática filosófica, nesse sentido, deve promover a compreensão das múltiplas determinações históricas que constituem a realidade, desenvolvendo um pensamento que ultrapasse a mera memorização e que possibilite a construção de saberes voltados ao fortalecimento da capacidade de ação e de transformação social.

Para que a Filosofia cumpra seu papel emancipador, é necessário que as aulas se configurem como espaços de participação ativa, nos quais os(as) estudantes possam expressar suas opiniões e desenvolver argumentos fundamentados. O ensino filosófico deve ir além da exposição teórica, buscando estimular a capacidade dos (as) jovens de problematizar a realidade social e de construir novos significados a partir de suas próprias vivências. Contudo, Vizzotto (2022) reconhece que a formação de professores (as) especializados (as) continua sendo um dos principais desafios enfrentados pelas escolas, especialmente na rede pública.

Conforme Santos e Sousa (2023), a Filosofia desempenha papel essencial na construção de uma educação orientada para o desenvolvimento do pensamento crítico, especialmente no Ensino Médio. Os autores ressaltam que, diante das incertezas e dos desafios impostos pelas constantes reformas educacionais, a disciplina deve manter-se como espaço privilegiado de questionamento, permitindo que os (as) estudantes confrontem verdades estabelecidas e construam novas interpretações da realidade. A Filosofia, nesse sentido, não apenas amplia o repertório teórico discente, mas também prepara os (as) jovens para analisar criticamente as contradições sociais que permeiam o cotidiano escolar e social.

Além disso, Santos e Sousa (2023) reforçam que a prática filosófica no Ensino Médio deve constituir-se como ferramenta para estimular a curiosidade intelectual e a autonomia dos (as) estudantes. Os autores defendem que o ensino de Filosofia precisa superar os modelos tradicionais, os quais reduzem a formação ao acúmulo de informações descontextualizadas. O objetivo consiste em criar espaços de aprendizagem que incentivem a construção de argumentos sólidos e a reflexão coletiva, promovendo um ensino mais humanizado e comprometido com a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade contemporânea.

3. ENSINO DE FILOSOFIA: UM OLHAR PARA A LEGISLAÇÃO E DIRETRIZES NO BRASIL E EM TOCANTINS

3.1 O Ensino de Filosofia no Brasil: algumas análises

Antes de analisar as diretrizes legais que regulam o ensino de Filosofia no Brasil, é necessário compreender os elementos culturais e ideológicos mais amplos que moldam o contexto educacional contemporâneo. Um dos conceitos centrais para essa análise é o de indústria cultural, elaborado por Adorno e Horkheimer (1985), que permite compreender como a cultura se transforma em mecanismo de reprodução da dominação e impacta diretamente a escola, os (as) estudantes e a própria prática filosófica.

Os autores Adorno e Horkheimer (1985), no ensaio “A Indústria Cultural: o Esclarecimento como Mistificação das Massas”, denunciam o processo pelo qual a cultura, sob o capitalismo avançado, perde sua autonomia e torna-se mercadoria. Nesse contexto, filmes, músicas, livros e até informações passam a ser produzidos em série, segundo padrões padronizados e calculados para o consumo. A cultura deixa de ser expressão da liberdade humana e transforma-se em instrumento de dominação ideológica. Para os autores, “a indústria cultural perpetua o engano: mais do mesmo é apresentado como novidade”. Essa lógica da repetição e do entretenimento desmobiliza o pensamento reflexivo e acentua o conformismo. Como destaca Pimenta (2007), ao absorver a cultura como mercadoria, o sistema educacional enfraquece a criticidade e compromete os processos formativos autênticos.

No contexto escolar, os impactos da indústria cultural se tornam evidentes na priorização de conteúdos utilitaristas, no empobrecimento dos currículos e na redução do tempo destinado a disciplinas reflexivas. A Filosofia, quando capturada pela lógica do consumo, corre o risco de se tornar irrelevante aos olhos dos (as) estudantes. A escola precisa funcionar como espaço de resistência, promovendo experiências estéticas, simbólicas e racionais que escapem às determinações do mercado. Somente assim será possível resgatar o sentido formativo da educação e estimular a emancipação dos sujeitos (Pucci, 2021).

A intensificação do uso de tecnologias e redes digitais na contemporaneidade amplifica a lógica da indústria cultural, estruturando gostos, desejos e comportamentos por meio de algoritmos e plataformas comerciais. Essa análise ao

afirmar que a formação crítica requer confronto com os discursos hegemônicos que circulam no cotidiano dos estudantes. Cabe ao ensino de Filosofia criar rupturas nesse fluxo automatizado, possibilitando ao sujeito identificar os mecanismos ideológicos que moldam sua subjetividade e exercer, assim, uma escuta crítica do mundo (Gallo, 2006).

Craveiro (2022) analisa artigos de diferentes autores que apontam uma série de elementos para a reflexão em torno da flexibilização da disciplina de Filosofia e de sua inserção e retirada do currículo ao longo da história da educação no Brasil, possibilitando a reconstrução desse percurso a partir de novos argumentos. A autora também examina os conteúdos das últimas legislações educacionais e suas implicações para a formação cidadã dos estudantes, considerando, especialmente, o processo da reforma que se estende desde o encaminhamento da Medida Provisória n. 746/2016 ao Congresso Nacional até a promulgação da Lei n. 13.415/2017.

Dando continuidade à sua análise, Craveiro (2022) examina os conteúdos das últimas legislações educacionais e suas implicações para a formação cidadã dos (as) estudantes, considerando, especialmente, o processo da reforma iniciado com o encaminhamento da Medida Provisória n. 746/2016 ao Congresso Nacional e culminado com a promulgação da Lei n. 13.415/2017. A autora destaca os impactos dessas reformas sobre o ensino de Filosofia, em particular a flexibilização curricular promovida pela referida lei, que relativizou a obrigatoriedade da disciplina. Tal reformulação, segundo a pesquisadora, enfraquece a presença da Filosofia no Ensino Médio, uma vez que esta passa a ser diluída entre itinerários formativos que priorizam competências técnicas em detrimento da formação ética e crítica.

Além disso, a autora ressalta que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforça que a descaracterização da Filosofia ao integrá-la de forma genérica nas áreas do conhecimento, o que compromete sua especificidade epistemológica e pedagógica. Essa lógica está alinhada à racionalidade instrumental, voltada à produtividade e à adaptação ao mercado de trabalho, afastando o estudante da reflexão crítica e do exercício da autonomia intelectual (Craveiro, 2022, p. 57).

A nova organização curricular dilui a Filosofia, enfraquecendo seu papel enquanto espaço de formação da consciência crítica e da racionalidade ética dos estudantes. O ensino da disciplina deixa de ser uma experiência formativa autêntica e passa a servir como ferramenta auxiliar a projetos de formação técnica e empregabilidade, o que descaracteriza sua vocação

como campo de saber voltado à reflexão, à ética e à cidadania crítica (Craveiro, 2022, p. 57).

De acordo com Gallo (2012), o ensino de Filosofia não pode ser abarcado por uma didática geral, tampouco reduzido exclusivamente a uma questão pedagógica, uma vez que há elementos específicos que lhe são próprios.

Conforme Macedo (2021), somente após a promulgação da Lei n. 11.684/2008, que alterou o artigo 36 da LDB para tornar Filosofia e Sociologia obrigatórias no Ensino Médio, bem como a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 (Resolução CNE/CEB n. 2/2012), a disciplina de Filosofia passou a ter presença mais constante no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse contexto, a Filosofia no Ensino Médio assume papel fundamental na formação cidadã, ao oferecer aos(às) estudantes a possibilidade de desenvolver competências argumentativas e fortalecer a capacidade de análise crítica.

A didática do professor é determinante para o desenvolvimento do pensamento filosófico no Ensino Médio. O uso de metodologias inovadoras e a integração com outras disciplinas fortalecem o interesse dos estudantes pela Filosofia. O autor destaca que as redes sociais, quando bem utilizadas, podem atuar como ferramentas pedagógicas que aproximam os alunos da Filosofia e das questões sociais atuais, promovendo a elaboração de argumentos sólidos e bem estruturados. Assim, a Filosofia estimula o pensamento crítico e contribui para o aprimoramento das competências argumentativas. É importante, destarte, que o/a educador/a, como filósofo/a da educação, reflita sobre a problemática educacional na busca de um significado existencial e político para sua prática educativa. (Oliveira e Castro, 2023).

Sousa, Dias e Costa (2022) afirmam que a presença da Filosofia e da sociologia no Ensino Médio é essencial para consolidar o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico dos estudantes. A legislação brasileira, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assegura que os conteúdos filosóficos devem ser trabalhados de modo a contribuir para a formação integral dos jovens. No entanto, a simples inserção da disciplina no currículo não garante sua efetividade. O impacto da Filosofia na formação dos alunos depende diretamente da qualidade das práticas pedagógicas, das

metodologias utilizadas e do compromisso com um ensino que estimule o debate, a reflexão e a análise crítica das questões sociais contemporâneas.

Para que a Filosofia cumpra seu papel emancipador, é necessário que as aulas proporcionem um espaço de participação ativa, onde os estudantes possam expressar suas opiniões e desenvolver argumentos fundamentados. O ensino filosófico deve ir além da exposição teórica, buscando estimular a capacidade dos jovens de problematizar a realidade social e construir novos significados a partir das próprias vivências. Entretanto, os autores reconhecem que a formação de professores especializados continua sendo um dos principais desafios enfrentados pelas escolas, especialmente na rede pública. A carência de profissionais qualificados e a ausência de um direcionamento claro quanto aos conteúdos prioritários comprometem a construção de um ensino filosófico significativo e efetivamente conectado à realidade dos estudantes (Sousa, Dias e Costa, 2022).

Conforme Fávero, Santos e Oliveira (2023), a Filosofia desempenha um papel essencial na construção de uma educação voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico, especialmente no Ensino Médio. Os autores destacam que, frente às incertezas e desafios impostos pelas constantes reformas educacionais, a Filosofia deve se manter como um espaço privilegiado para o questionamento, permitindo que os estudantes confrontem verdades estabelecidas e construam novas interpretações da realidade. A Filosofia, nesse sentido, não apenas amplia o repertório teórico dos alunos, mas também os prepara para analisar de forma crítica as contradições sociais que permeiam seu cotidiano escolar e social.

Além disso, Fávero, Santos e Oliveira (2023) reforçam que a prática filosófica no Ensino Médio deve ser uma ferramenta para estimular a curiosidade intelectual e a autonomia dos estudantes. Eles defendem que o ensino da Filosofia precisa superar os modelos tradicionais, que limitam a formação ao acúmulo de informações descontextualizadas. O objetivo é criar espaços de aprendizagem que incentivem a construção de argumentos sólidos e a reflexão coletiva, promovendo um ensino mais humanizado e comprometido com a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade contemporânea.

De acordo com Morais (2023), o ensino da Filosofia no Ensino Médio enfrenta desafios relacionados às dificuldades de raciocínio apresentadas por muitos adolescentes, especialmente quando submetidos a metodologias engessadas. O autor ressalta que o desenvolvimento do pensamento crítico requer práticas

pedagógicas que instiguem o raciocínio lógico e a capacidade argumentativa, elementos frequentemente negligenciados em aulas expositivas tradicionais. A Filosofia, nesse contexto, deve atuar como um instrumento de superação dessas barreiras, aproximando-se das realidades dos jovens e apresentando-se como uma ferramenta eficaz para o aprimoramento das competências intelectuais.

Morais (2023) também evidencia que a didática do professor é determinante para o desenvolvimento do pensamento filosófico no Ensino Médio. O uso de metodologias inovadoras e a integração com outras disciplinas fortalecem o interesse dos estudantes pela Filosofia e ampliam suas possibilidades de compreensão crítica da sociedade. O autor destaca ainda que as redes sociais, quando bem utilizadas, podem se tornar ferramentas pedagógicas poderosas para aproximar os alunos das discussões filosóficas e das questões sociais atuais, contribuindo para a elaboração de argumentos mais sólidos e para a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Conforme Nascimento e Lima (2023), a Filosofia exerce um papel fundamental na formação da autonomia intelectual dos jovens, especialmente no contexto do Ensino Médio. Desde suas origens na Grécia Antiga, a Filosofia tem sido uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Nesse cenário, a escola assume grande responsabilidade em proporcionar aos alunos o acesso à Filosofia, principalmente entre jovens da classe trabalhadora, para os quais a escola representa, muitas vezes, a única oportunidade de contato com esse conhecimento. O ensino filosófico precisa ser visto como um recurso indispensável para estimular questionamentos, formar cidadãos críticos e fortalecer.

De acordo com Nascimento e Lima (2023), as recentes reformas educacionais no Brasil, como a Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reduziram a obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio, colocando a disciplina como parte opcional nos itinerários formativos. Esse cenário compromete a formação integral dos estudantes, pois prioriza uma educação voltada para o mercado de trabalho em detrimento da formação crítica e reflexiva. O afastamento da Filosofia dos conteúdos obrigatórios enfraquece a autonomia intelectual dos jovens e limita o potencial da escola como espaço de resistência e construção de uma sociedade mais consciente.

O ensino da Filosofia no Ensino Médio deve ser ressignificado como uma prática cotidiana, capaz de dialogar diretamente com a realidade vivida pelos alunos. O autor enfatiza que a Filosofia pode ser uma poderosa ferramenta de análise e crítica do cotidiano, permitindo aos estudantes interpretarem de forma mais consciente os eventos sociais que os cercam. Ao aproximar o conteúdo filosófico das situações práticas da vida dos jovens, a Filosofia se torna um instrumento acessível e significativo, fortalecendo a autonomia intelectual e a capacidade de transformação social (Batista, 2022).

Além disso, Batista (2022) destaca que o professor de Filosofia deve assumir um papel ativo na mediação de experiências que desafiem os estudantes a pensar criticamente sobre o mundo. O ensino da Filosofia deve criar oportunidades para que os jovens se posicionem, expressem suas dúvidas e construam novos significados a partir da interação com os colegas e com o contexto social. Essa vivência filosófica promove a autonomia intelectual ao estimular o questionamento sobre as normas sociais, incentivando os alunos a agirem de forma ética e responsável na sociedade.

Portanto, ao articular questionamento e autonomia intelectual, a Filosofia no Ensino Médio cumpre uma função formativa de grande relevância. Ela permite ao estudante reconhecer-se como sujeito capaz de pensar criticamente, de construir argumentos próprios e de resistir às imposições externas, sejam elas de caráter cultural, político ou econômico. Trata-se de um processo que exige intencionalidade pedagógica, investimento na formação docente e tempo curricular adequado, mas que representa uma das contribuições mais significativas da disciplina para a educação contemporânea. Como diz Gallo (2012), a Filosofia é chamada a formar sujeitos que não apenas se adaptem às exigências da sociedade, mas que participem ativamente de sua transformação, condição indispensável para o exercício da cidadania crítica e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Conforme Macedo (2021), os desafios enfrentados pelo ensino de Filosofia na Educação Básica brasileira estão fortemente relacionados à manutenção de um modelo educacional tradicional e à lógica de mercado que ainda orienta muitas instituições escolares. O currículo, estruturado sob a racionalidade técnica, reduz a educação à função de preparar os alunos para o mercado de trabalho, ignorando a importância da formação crítica e reflexiva. Neste cenário, a Filosofia encontra

dificuldades para se afirmar como um campo de saber essencial, já que as políticas educacionais neoliberais tendem a priorizar disciplinas consideradas mais "práticas" e imediatamente aplicáveis, em detrimento das humanidades e da reflexão filosófica.

De acordo com Macedo (2021), a Filosofia tem um grande potencial transformador ao propor práticas pedagógicas que estimulem a autonomia, a crítica e a emancipação intelectual dos estudantes. O ensino filosófico pode romper com as limitações tradicionais ao incorporar metodologias ativas que aproximem os conteúdos da realidade dos alunos, como a análise de obras literárias e a discussão de temas sociais cotidianos. O autor ressalta que a Filosofia precisa dialogar diretamente com as subjetividades e os contextos sociais, culturais e políticos vividos pelos estudantes, oferecendo-lhes ferramentas para questionar, refletir e compreender a complexidade das realidades em que estão inseridos.

De acordo com Macedo (2021), a Filosofia é essencial no contexto escolar para enfrentar os desafios impostos pelas tecnologias digitais e combater a alienação dos estudantes. Os autores enfatizam que a presença massiva das tecnologias no ambiente educacional pode reforçar práticas mecânicas e superficiais, limitando a autonomia intelectual dos alunos. A educação filosófica deve ser o espaço onde os estudantes desenvolvam a reflexão crítica sobre o uso das tecnologias e sobre os discursos massificados que se impõem por meio da indústria cultural e da lógica mercadológica.

Portanto, os autores Macedo (2021), o ensino filosófico precisa romper com metodologias tradicionais que privilegiam o acúmulo de informações, favorecendo a construção de saberes reflexivos e críticos. Os autores reforçam que a Filosofia, alinhada à proposta da Escola de Frankfurt, deve contribuir para a formação de sujeitos autônomos, conscientes das imposições culturais e capazes de questionar as narrativas veiculadas pelas mídias digitais. Para eles, a Filosofia é essencial para fortalecer a autonomia intelectual e para criar espaços de reflexão sobre o impacto das tecnologias na construção do pensamento dos estudantes.

O autor Bugs (2024) destaca que o ensino de Filosofia no Brasil passou por fases de exclusão e reintegração que moldaram sua identidade pedagógica. A retirada entre as décadas de 1960 e 1980, a valorização com a LDBEN/96 e a obrigatoriedade em 2008 marcaram o processo histórico de sua legitimação como disciplina. O autor enfatiza que a simples transmissão de conteúdo não garante formação crítica, sendo necessário estimular o filosofar. Esse paradigma rompe com

práticas centradas apenas na história da Filosofia e promove a reflexão dos próprios estudantes. O professor, assim, deixa de ser um transmissor e torna-se mediador do pensamento. Tal perspectiva renova a disciplina e amplia sua função social na educação.

Bugs (2024), informa que a obrigatoriedade da Filosofia impulsionou a criação de materiais didáticos e metodologias próprias para o ensino da disciplina. Essa fase fortaleceu a argumentação, a leitura crítica e a reflexão conceitual como pilares da prática filosófica. No entanto, as reformas educacionais recentes, como a BNCC e o Novo Ensino Médio, reduziram seu espaço formativo. Para o autor, o desafio atual é preservar sua relevância, mesmo em condições de menor carga horária. A luta contemporânea ultrapassa a defesa legal e envolve assegurar qualidade pedagógica. Assim, a Filosofia precisa afirmar-se como prática viva, crítica e indispensável ao currículo escolar.

Os autores Santos e Sousa (2022) analisam a instabilidade da Filosofia no currículo, marcada por movimentos de inserção e exclusão que prejudicaram sua consolidação. A disciplina foi frequentemente marginalizada, sem reconhecimento político e pedagógico adequado. A ausência de uma identidade clara no Ensino Médio dificultou sua valorização. Além disso, fatores estruturais, como pouco tempo de carga horária e ausência de professores habilitados, limitaram seu alcance. No contexto da era digital, os estudantes demonstram desinteresse pelo pensamento crítico. Para os autores, é preciso aproximar os conteúdos da realidade dos alunos para recuperar sua relevância.

Uma saída para revitalizar a Filosofia é adotar metodologias que priorizem o diálogo e a problematização. O professor deve atuar como provocador do pensamento, estimulando os estudantes a elaborarem questões próprias. Essa abordagem investigativa substitui a rigidez da exposição tradicional e valoriza a criação de conceitos. Assim, o ensino de Filosofia ganha caráter transformador, promovendo cidadania e ética. Mais que disciplina, torna-se prática de emancipação e autonomia intelectual. Nesse cenário, sua função é despertar a inquietação filosófica diante dos desafios sociais (Santos e Sousa, 2022).

Os autores Oliveira e Castro (2024) apontam que a BNCC relegou a Filosofia a posição secundária, subordinando-a a uma lógica pragmática de formação voltada ao mercado. Tal hierarquização comprometeu sua função crítica e reduziu sua presença no currículo escolar. Os autores destacam que conteúdos centrais, como

ética, lógica e antropologia filosófica, foram marginalizados. Mesmo quando mencionada, a Filosofia é tratada de forma superficial e descontextualizada. Isso fragiliza a proposta de uma formação humanista. Como consequência, a disciplina perde seu potencial de promover reflexão crítica e emancipação.

Na visão dos autores Oliveira e Castro (2024), a Filosofia deve ser compreendida como eixo central de uma educação formadora. Ao articular aspectos ontológicos, gnosiológicos e éticos, ela amplia horizontes e problematiza práticas pedagógicas. Além disso, defendem a inclusão de Filosofias africanas, ameríndias e asiáticas para romper com o eurocentrismo. Essa abertura epistemológica fortalece a justiça cognitiva e reconhece diferentes racionalidades. A pluralidade filosófica, portanto, contribui para uma educação crítica e democrática. Assim, a disciplina reafirma sua relevância no currículo oficial e torna-se espaço de valorização da diversidade cultural.

O autor Pimenta (2005) explica que o ensino de Filosofia no Brasil foi marcado pelo modelo francês, que priorizava a exegese textual em detrimento do pensamento criativo. Essa tradição acadêmica, hegemônica nas universidades, repercutiu no Ensino Médio com a formação de professores pouco preparados para estimular a reflexão. O autor chama essa limitação de “pensamento tímido”, reduzindo a disciplina a mera repetição. Com isso, a Filosofia perdeu seu potencial crítico diante da realidade contemporânea. Para o autor, a ausência de postura dialógica empobrece a prática pedagógica. Assim, compromete-se o papel da disciplina na formação cidadã.

Segundo o autor Pimenta (2005), o maior entrave à consolidação da Filosofia é a formação docente. Muitos professores vêm de percursos exegéticos, enquanto outros sequer têm formação específica. Ambos os casos comprometem o ensino reflexivo. O autor propõe reformulações curriculares que integrem competências pedagógicas e filosóficas. Para ele, é essencial adotar metodologias dialógicas e temáticas na licenciatura. Tal mudança prepara o professor para mediar o filosofar em sala de aula. Nesse modelo, a Filosofia torna-se prática emancipadora, capaz de desenvolver autonomia intelectual e cidadania crítica.

Gallo (2013) ressalta que a inclusão da Filosofia no ENEM ampliou sua visibilidade, mas gerou tensões. A disciplina, ao ser submetida a avaliações padronizadas, corre o risco de perder seu caráter crítico. Questões objetivas podem simplificar conteúdos e desestimular a autonomia dos estudantes. Para o autor, a

prática filosófica deve preservar sua natureza dialógica e investigativa. A avaliação, nesse sentido, precisa respeitar a especificidade do pensamento filosófico. Caso contrário, a Filosofia se distancia de seu papel formativo. Assim, surge a necessidade de reconfigurar políticas educacionais e práticas avaliativas.

A Filosofia tem função essencial na formação cidadã. Ao desenvolver argumentação, interpretação e consciência ética, ela contribui para uma sociedade democrática. Tais competências, embora difíceis de mensurar, não podem ser reduzidas a índices de desempenho. O autor defende que a disciplina seja reconhecida para além de resultados avaliativos. Mais do que preparar para provas, deve formar sujeitos críticos e transformadores da realidade. A nova fase da Filosofia exige conciliar sua presença em exames com a preservação de sua essência. Assim, mantém-se como pilar indispensável à educação integral (Gallo, 2013).

O autor Almeida (2022) recorda que a Filosofia viveu momentos de invisibilidade nos anos 1970 até conquistar obrigatoriedade em 2008. No entanto, a Reforma do Ensino Médio de 2017 a transformou em disciplina opcional. Para o autor, isso revela o conflito entre uma educação utilitarista e a formação crítica do sujeito. A BNCC reduziu seu estatuto epistemológico ao tratá-la como “estudos e práticas”. Essa mudança fragiliza sua função pedagógica e ameaça sua continuidade. Nesse cenário, a Filosofia enfrenta o desafio de justificar-se como espaço formativo essencial. Assim, torna-se alvo de disputas políticas e pedagógicas.

A desvalorização da disciplina compromete também a formação docente. A redução de seu espaço curricular desestimula a formação de novos professores de Filosofia. Além disso, acentua desigualdades regionais, pois em muitos locais as aulas são ministradas por profissionais sem habilitação. A necessidade de projetos pedagógicos sólidos que articulem teoria e prática. A Filosofia é um exercício constante de interrogação sobre o mundo. Portanto, sua presença é indispensável para formar sujeitos críticos e conscientes. Assim, reafirma-se como prática de emancipação intelectual (Almeida, 2022).

Para o autor Cerletti (2008), o ensino de Filosofia não pode ser reduzido à transmissão de conteúdos pré-definidos, mas deve configurar-se como prática crítica e reflexiva. O autor argumenta que ensinar Filosofia é um processo dinâmico, que envolve tanto o reconhecimento dos contextos sociais e institucionais quanto a

singularidade de cada realidade educacional. Assim, a tarefa do docente exige mais do que domínio conceitual: requer uma postura filosófica diante do próprio ato de ensinar. Essa abordagem desafia modelos instrumentais de educação, comuns a outras disciplinas. O ensino filosófico, portanto, é subjetivo e contextualizado, demandando sensibilidade crítica do professor.

Na visão do autor Cerletti (2009), a pergunta “o que é ensinar Filosofia?” deve anteceder em qualquer prática pedagógica. O autor ressalta que a pluralidade de definições filosóficas impacta os métodos de ensino, pois cada tradição sugere caminhos próprios. Nesse sentido, o filosofar escolar deve equilibrar tradição e criação, promovendo um espaço de questionamento contínuo. O professor atua como mediador do pensar, incentivando perguntas mais do que fornecendo respostas. A BNCC, ao propor competências, pode dialogar com essa perspectiva ao valorizar o exercício da crítica. Assim, a Filosofia se afirma como prática viva, formadora e criativa.

Trindade (2021) observa que o ensino de Filosofia enfrenta dificuldades de motivação estudantil, em parte devido à ênfase em métodos expositivos e repetitivos. Para o autor, é necessário romper com práticas centradas apenas em conteúdos históricos e adotar estratégias que despertem o interesse dos jovens. A proposta de oficinas de conceitos, inspirada em Deleuze, sugere a criação de conceitos como atividade pedagógica central. Essa prática valoriza a inventividade e reposiciona os alunos como sujeitos ativos. No contexto da BNCC, que privilegia competências, tal abordagem fortalece a autonomia intelectual. Assim, a Filosofia torna-se mais próxima e significativa para os estudantes.

A BNCC demanda metodologias ativas e centradas no aluno, o que abre espaço para o uso de imagens como recursos pedagógicos. Essas imagens, interpretadas como dispositivos de pensamento aproximam os conteúdos filosóficos da realidade concreta dos discentes. Sensibilização, problematização, investigação e conceituação, permite que os estudantes construam conceitos a partir de suas próprias experiências. Tal proposta ressignifica o ensino filosófico, alinhando-o às diretrizes da BNCC. Desse modo, a sala de aula torna-se espaço de criação conceitual e de emancipação crítica (Trindade, 2021).

O autor Craveiro (2022) argumenta que a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) representou um retrocesso para a Filosofia ao retirá-la da condição de obrigatória. Essa mudança, vinculada ao avanço de políticas neoliberais,

comprometeu o papel formativo da disciplina como espaço de crítica e cidadania. A BNCC, ao adotar um modelo flexível, esvaziou o lugar da Filosofia no currículo, diluindo-a entre itinerários e projetos. Para a autora, isso reflete uma lógica utilitarista que submete a educação às exigências do mercado. A trajetória da disciplina, historicamente marcada por intermitências, reafirma sua vulnerabilidade política. Assim, sua permanência depende de resistência e mobilização social.

Na análise de Craveiro (2022), a BNCC organiza competências de forma tecnocrática, privilegiando habilidades instrumentais em detrimento da reflexão filosófica. A ausência de conteúdos estruturantes, como ética ou epistemologia, fragiliza a formação crítica dos estudantes. A Filosofia passa a ser tratada de forma transversal, sem garantia de continuidade, o que compromete sua especificidade epistemológica. Nesse modelo, perde-se a centralidade do pensamento crítico e autônomo. A disciplina, ao ser reduzida a complemento, deixa de cumprir seu papel de questionamento social. Para a autora, esse cenário expressa uma precarização do saber humanista e democrático.

O autor Macedo (2021) destaca que a Filosofia no Ensino Médio sempre esteve sujeita a tensões entre políticas curriculares e avaliações em larga escala. A autora observa que, mesmo após a Lei nº 11.684/2008, sua inserção no Enem só ocorreu de forma consistente a partir de 2012. Contudo, as questões priorizaram temas como ética e Filosofia política, deixando de lado áreas como lógica e epistemologia. Essa lacuna reflete divergências entre as Ocem, que previam abordagem ampla, e a matriz do Enem, mais voltada a competências práticas. Assim, a disciplina passou a conviver com contradições entre currículo oficial e exames nacionais.

Essas diferenças decorrem de propósitos distintos: enquanto as Ocem defendem formação crítica a partir de textos filosóficos clássicos, o Enem herda critérios do Encceja, centrado em competências cotidianas. Mesmo a BNCC, publicada em 2018, não solucionou totalmente esse descompasso, já que sua efetivação depende de articulação com o Enem. A ausência de conteúdos como lógica e metafísica compromete a integralidade da formação filosófica. Para a autora, há necessidade de diálogo contínuo entre documentos normativos e instrumentos avaliativos. Só assim será possível assegurar coerência entre currículo, avaliação e ensino de Filosofia (Macedo, 2021).

Para o autor Gonçalves (2023), a BNCC reconhece a Filosofia como componente capaz de desenvolver pensamento crítico, reflexão ética e cidadania, mas a insere dentro da área de Ciências Humanas. Essa integração reduziu sua carga horária e visibilidade, já que passou a dividir espaço com História, Sociologia e Geografia. Apesar de a BNCC garantir “estudos e práticas filosóficas”, a disciplina perdeu centralidade. A transversalidade proposta demanda dos docentes maior esforço de articulação interdisciplinar. Nesse cenário, a Filosofia corre o risco de ser diluída, comprometendo sua função formativa. Ainda assim, permanece reconhecida como essencial na formação integral dos jovens.

Gonçalves (2023), informa que a aplicação da BNCC em documentos estaduais, como o do Tocantins, reafirma a relevância da Filosofia, mas evidencia dificuldades práticas. A transversalidade exige professores preparados para dialogar com diferentes áreas, o que nem sempre ocorre. Além disso, a flexibilização curricular ameaça a presença efetiva da disciplina, diante da valorização de áreas mais pragmáticas. A Filosofia, portanto, precisa ser constantemente defendida como instrumento de leitura crítica da realidade e de emancipação cidadã. Sua permanência depende tanto das políticas públicas quanto do engajamento docente e comunitário. Assim, torna-se espaço de disputa dentro da escola.

O autor Mendes (2020) afirma que a Filosofia, desde sua reintegração ao currículo, enfrenta ameaças ligadas a reformas educacionais tecnicistas. A BNCC, ao organizar o ensino por competências, exige que a disciplina se justifique pela formação crítica dos sujeitos e não apenas por conteúdos históricos. Souza e Francisco (2020) complementam que os professores devem reinventar estratégias pedagógicas para transformar o filosofar em experiência reflexiva. Para eles, a Filosofia deve ser prática investigativa, problematizando a realidade. Assim, a BNCC redefine a disciplina como espaço de diálogo e construção de sentidos. O desafio é não perder sua vocação crítica.

Mendes (2020) acrescenta que os jovens de hoje, imersos em culturas digitais e imagéticas, muitas vezes percebem a Filosofia como distante de suas vivências. Para superar esse obstáculo, é necessário integrar mídias, cinema e redes sociais à prática docente, aproximando o filosofar da realidade estudantil. A BNCC pode sustentar essa transformação ao prever práticas ativas e centradas no estudante. Nesse modelo, a sala de aula torna-se espaço de escuta, diálogo e pensamento

crítico. A Filosofia, assim, mantém sua relevância como campo formativo essencial, articulando saberes escolares e experiências de vida.

3.2 Documento Curricular do Território do Tocantins

Efetivamente, o processo de elaboração do DCT-TO - Etapa Ensino Médio teve início em setembro de 2019, com a instituição da Equipe Técnica, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), à qual foi composta por vinte e sete profissionais da Secretaria Estadual da Educação - Seduc, com representatividade de dezesseis professores colaboradores das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), e também com um Consultor de Gestão do Consed. O Documento Curricular do Tocantins foi aprovado e homologado em 2019. O Estado do Tocantins, em regime de colaboração com seus 139 municípios, consolidou o Documento Curricular do Tocantins, aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução nº 24, de 14 de março de 2019.

No âmbito das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o DCT-TO organiza a área de forma integrada, articulando Filosofia, História, Geografia e Sociologia em torno das competências gerais da BNCC. Embora essa integração possibilite abordagens interdisciplinares e projetos formativos mais amplos, traz também o risco de invisibilizar a Filosofia como disciplina autônoma, relegando-a a uma função transversal ou complementar. Gonçalves (2023), ao analisar a reforma curricular no Tocantins, alerta que tal configuração pode enfraquecer a densidade conceitual do ensino filosófico, reduzindo-o a conteúdos fragmentados sem a necessária articulação com sua tradição histórica e metodológica.

Um dos aspectos positivos do DCT-TO é sua divisão em quatro cadernos — Disposições Gerais, Formação Geral Básica, Itinerários Formativos e Projeto de Vida. Esse arranjo curricular abre a possibilidade de uma progressão vertical dos conteúdos filosóficos, desde a introdução aos conceitos fundamentais até a aplicação crítica em contextos sociais e éticos. Todavia, conforme aponta Santos (2022), a efetividade dessa proposta depende da formação dos professores e da disponibilidade de recursos pedagógicos, já que, sem essas condições, há o risco de

que a Filosofia permaneça reduzida a conteúdos mínimos, ou seja, absorvida por práticas interdisciplinares superficiais.

A análise crítica de Bugs (2021; 2023) a respeito da BNCC e dos currículos estaduais mostra que a fragmentação da Filosofia em projetos esporádicos compromete o desenvolvimento contínuo de competências como problematização, argumentação e deliberação ética. No caso do Tocantins, esse risco é reforçado pela própria organização curricular, que, ao privilegiar competências gerais, pode desfavorecer a continuidade e a profundidade do trabalho filosófico. Para evitar esse quadro, Gonçalves (2023) sugere que a Filosofia seja preservada como espaço específico de reflexão conceitual e crítica, garantindo sua função de formação da autonomia intelectual e da cidadania ativa.

O autor Adorno (1995) já alertava que uma educação que evita o conflito tende à domesticação do pensamento. A BNCC, ao propor uma formação baseada em competências e habilidades, promove uma lógica de adaptação ao mercado, reduzindo a formação crítica a treinamentos funcionais. Fantin (2023) reforça que essa proposta curricular opera uma “pax romana”: uma harmonia forçada que silencia a pluralidade e a crítica. A padronização dos processos formativos e a imposição de metas tecnicistas resultam na neutralização da autonomia docente. A emancipação só é possível onde há espaço para o dissenso e a negação ativa. Nesse sentido, a BNCC contraria os fundamentos da Teoria Crítica.

A exclusão dos textos de Felipe Cepas, Patrícia Velasco e Eduardo Barra da versão final da BNCC revela uma operação de esvaziamento do pensamento filosófico. Esses autores propunham a valorização da Filosofia como eixo de reflexão crítica e ética, mas foram substituídos por uma abordagem tecnicista e superficial. Para o autor Adorno e Horkheimer (1985), a padronização cultural é um instrumento de dominação que elimina as diferenças sob o disfarce de neutralidade. Fantin (2023) destaca que isso reduz o currículo a um espaço de repetição e desempenho, sufocando o cuidado de si e a subjetividade. O ensino de Filosofia, nesse modelo, perde sua função formadora. A crítica dá lugar à performance.

No Tocantins, o Documento Curricular do Território (DCT-TO) copia a estrutura da BNCC quase integralmente. Essa adesão acrítica ignora os contextos locais e consolida uma lógica de submissão curricular. Argumenta-se que tal modelo não emancipa, mas ajusta o sujeito às demandas do sistema. Currículos autoritários formam indivíduos adaptáveis, e não autônomos. A prática filosófica, nesse

ambiente, sofre esvaziamento e perde potência política. Ao invés de promover o pensamento crítico, a escola tende a reforçar o conformismo e a reprodução social (FANTIN, 2023).

Por outro lado, o DCT-TO oferece também a oportunidade de aproximar a Filosofia das questões locais e regionais, como identidade cultural, diversidade e desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, o documento pode ser entendido como campo de experimentação para um ensino de Filosofia que dialogue com a realidade tocantinense, promovendo um aprendizado significativo e situado. Essa perspectiva encontra ressonância em Cury (2010) e Gallo (2012), para os quais o ensino da Filosofia deve transcender o conteúdo abstrato e estabelecer vínculos com os contextos sociais concretos, ampliando a capacidade crítica dos estudantes.

Em síntese, o DCT-TO revela um duplo movimento: de um lado, a tentativa de consolidar a Filosofia como componente essencial da formação geral básica, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual; de outro, a ameaça de sua diluição em um currículo marcado pela interdisciplinaridade genérica. O futuro de sua efetividade depende, sobretudo, de políticas de valorização docente, tempo pedagógico adequado e implementação de práticas metodológicas que mantenham a Filosofia em seu papel formador, crítico e emancipatório (Gonçalves, 2023; SEDUC-TO, 2022)

O autor Lima (2005), enfatiza que o ensino de Filosofia no Tocantins revela fragilidades estruturais que comprometem sua função crítica. Apesar da obrigatoriedade legal, a ausência de professores formados na área e de materiais didáticos contextualizados faz com que a disciplina seja tratada como complemento de carga horária. Muitos docentes vêm de formações em Pedagogia ou História, o que limita a especificidade do ensino. Essa realidade expressa um modelo improvisado, com pouca valorização da Filosofia como componente essencial. A trajetória histórica da disciplina no Brasil, marcada por exclusões e reinserções, reflete-se no contexto tocantinense. Assim, o ensino ainda se mantém distante de um projeto pedagógico sistemático e consistente.

Lima (2005) acrescenta que 90% dos professores entrevistados apontaram a falta de apoio institucional para sua formação didática e metodológica. Muitos aprendem a lidar com os conteúdos no cotidiano escolar, sem políticas públicas de suporte. O uso de livros genéricos, desconectados da realidade local, evidencia a carência de recursos adequados. Mesmo assim, os docentes reconhecem a

potência da Filosofia para ampliar o pensamento crítico dos estudantes. Para o autor, superar essa precariedade exige a criação de cursos superiores em Filosofia no estado. Além disso, é preciso investir em formação continuada e produção de materiais regionais, fortalecendo a prática docente.

Conforme os autores Souza (2023), a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrada pela Filosofia, História, Sociologia e Geografia, constitui eixo fundamental para a formação cidadã. Essa integração busca fomentar o pensamento reflexivo, a compreensão das diversidades culturais e o respeito às identidades. No Documento Curricular do Tocantins, os autores destacam a importância de trabalhar categorias estruturantes, como tempo, espaço, território, fronteira e cultura. Esses conceitos não funcionam apenas como conteúdos, mas como ferramentas de leitura crítica da realidade. Assim, articulam os saberes escolares às experiências sociais dos estudantes. A abordagem amplia o horizonte ético e político da educação.

Na visão dos autores Souza (2023), o Documento Curricular do Tocantins propõe metodologias interdisciplinares que estimulam a participação juvenil e a autonomia intelectual. A aprendizagem deve se basear em hipóteses, argumentações e projetos de vida com relevância social. Isso garante um ensino significativo, alinhado às competências gerais da Educação Básica. O currículo, nesse sentido, não pode ignorar temas transversais como sustentabilidade, direitos humanos e relações étnico-raciais. É essencial que o ensino dialogue com os desafios contemporâneos, como tecnologia e meio ambiente. Assim, a Filosofia contribui para uma formação crítica, transformadora e enraizada na realidade tocan-tinense.

Os autores Mazai e Ribas (2001) informam que o ensino de Filosofia no Brasil tem raízes coloniais e foi marcado por forte controle ideológico. A educação jesuítica instrumentalizava a Filosofia em favor da doutrina cristã, limitando o pensamento crítico e excluindo saberes divergentes. Mesmo as reformas pombalinas mantiveram uma educação elitista, com pouca valorização da autonomia intelectual. O positivismo e o evolucionismo, introduzidos no século XIX, reforçaram um caráter tecnocrático da disciplina. Nesse contexto, a Filosofia servia mais como adorno teórico do que como prática reflexiva. O ensino, assim, esteve historicamente distante da realidade social brasileira.

No século XX a Filosofia viveu oscilações políticas, sendo retirada dos currículos no regime militar e substituída por Moral e Cívica. Essa exclusão tinha como objetivo impedir a formação de consciências críticas que ameaçassem a ordem vigente. Para os autores, esse movimento comprometeu a formação integral do estudante e reduziu sua capacidade de reflexão autônoma. A reintrodução da disciplina, portanto, deve ocorrer em sua dimensão crítica, conectada à cidadania e à emancipação. Mais que presença formal no currículo, a Filosofia deve estimular problematização e transformação social. Assim, cumpre sua função educativa no Tocantins e no país (Mazai e Ribas, 2001).

Conforme os autores Freire e Machado (2011), o ensino de Filosofia deve se inspirar na teoria crítica adorniana, pautada pelo princípio da emancipação. A educação, nesse sentido, não pode se limitar à repetição de conteúdos, mas deve ser vivida como prática de esclarecimento e transformação social. Isso exige um distanciamento de métodos tradicionais e enciclopédicos, muitas vezes focados apenas na história da Filosofia. Para os autores, é preciso adotar a problematização como caminho pedagógico, estimulando os estudantes a pensar a partir de suas próprias realidades. Essa abordagem rompe com a passividade e fortalece a autonomia intelectual.

A Filosofia deve promover uma consciência crítica e emancipatória, rejeitando o modelo bancário de educação. O professor precisa assumir uma postura provocadora, capaz de gerar debates e valorizar o dissenso. Assim, os estudantes deixam de ser receptores e tornam-se agentes ativos da própria formação. Essa prática exige diálogo, escuta e abertura à diversidade de perspectivas. A Filosofia, alinhada a esse projeto crítico, pode se tornar um exercício de liberdade e resistência. Dessa forma, contribui para a construção de sujeitos capazes de enfrentar estruturas opressoras e transformar sua realidade (Freire e Machado, 2011).

O autor Pucci (2021), informa que a racionalidade neoliberal influencia profundamente a organização dos currículos, impondo padrões empresariais à educação. O autor alerta que documentos como o Currículo do Tocantins, embora apresentem intenções formativas, estão frequentemente subordinados a lógicas de mercado.

A ênfase em desempenho, eficiência e competências padronizadas promove uma visão tecnicista. Essa perspectiva reduz a função da Filosofia ao adestramento

para o trabalho, esvaziando seu potencial crítico. No contexto tocantinense, isso se traduz em currículos que negligenciam as especificidades locais. Assim, o ensino se distancia de sua missão emancipatória.

Na análise do autor Pucci (2021), é indispensável repensar os currículos regionais para que não reproduzam modelos homogeneizadores e excludentes. A educação deve valorizar saberes locais, escutar comunidades escolares e dialogar com identidades regionais. Somente assim, o Documento Curricular do Tocantins poderá cumprir seu papel transformador. Resistir ao paradigma da performance e da meritocracia é fundamental. O currículo precisa ser espaço de liberdade, criticidade e participação democrática. Dessa forma, supera-se a lógica neoliberal e constrói-se uma educação verdadeiramente pública, inclusiva e socialmente comprometida.

3.3 Construindo, implementando e desenvolvendo uma sequência didática para o Ensino de Filosofia, com ênfase no DCT do Ensino Médio do estado do Tocantins

A construção de uma sequência didática voltada ao ensino de Filosofia no Ensino Médio pressupõe um processo de planejamento pedagógico que articule os objetivos da disciplina às diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos desdobramentos locais expressos no Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO). Este documento, publicado em 2022, organiza o ensino a partir das áreas de conhecimento, integrando a Filosofia à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com a finalidade de promover o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da cidadania ativa (SEDUC-TO, 2022). Nesse sentido, pensar uma sequência didática específica para Filosofia exige compreender não apenas a estrutura normativa que a sustenta, mas, sobretudo, as condições de sua implementação prática, de modo que a disciplina não seja diluída em generalidades interdisciplinares, mas mantenha seu caráter formativo e problematizador.

Segundo Zabala (1998), a sequência didática é um conjunto articulado de atividades de ensino e aprendizagem que, ordenadas de forma progressiva, possibilitam ao estudante transitar de conhecimentos prévios para novas compreensões, de modo contextualizado e significativo. Quando aplicada ao ensino de Filosofia, essa noção implica planejar situações que mobilizem problemas,

conceitos e argumentos, permitindo que o estudante se confronte com dilemas, formule hipóteses, desenvolva teses e experimente a crítica de suas próprias posições. Nesse processo, a Filosofia deixa de ser concebida como disciplina de mera transmissão histórica de doutrinas e passa a ser vivenciada como prática reflexiva que estimula a autonomia intelectual (Gallo, 2012).

A implementação de uma sequência didática em Filosofia, em consonância com o DCT-TO, deve ser pautada pela clareza dos objetos do conhecimento e pela escolha metodológica adequada. Gonçalves (2023) observa que a inserção da Filosofia em uma área integrada de Ciências Humanas pode fragilizar sua identidade se o planejamento não explicitar, de modo intencional, quais são os conceitos e procedimentos que caracterizam o filosofar.

Para o autor supracitado, preservar o núcleo crítico da disciplina significa garantir que conteúdos como liberdade, ética, justiça, poder e técnica sejam trabalhados não apenas como noções gerais, mas como problemas conceituais a serem analisados e debatidos pelos estudantes. Essa necessidade está em consonância com o DCT-TO, que orienta o ensino a partir de competências e habilidades relacionadas ao pensamento crítico e criativo, mas que, ao mesmo tempo, demanda do professor um esforço para transformar tais competências em práticas efetivas de sala de aula (Seduc-To, 2022).

O desenvolvimento de uma sequência didática de Filosofia no Tocantins exige, portanto, a articulação entre três dimensões fundamentais. A primeira é a dimensão construtiva, em que o professor organiza o planejamento pedagógico, define os objetivos de aprendizagem e seleciona os conteúdos e estratégias de ensino. Essa etapa é atravessada pela exigência de alinhar-se ao currículo oficial, mas também de adaptá-lo à realidade dos estudantes, contemplando suas experiências socioculturais.

A segunda é a dimensão implementadora, que corresponde à execução das atividades propostas em sala, utilizando metodologias ativas como debates, leitura de textos filosóficos, oficinas de argumentação e produção escrita, em especial os diários de bordo. A terceira dimensão é a desenvolvi mental, marcada pelo acompanhamento e pela avaliação do percurso dos estudantes, que deve ser entendida não como verificação de acúmulo de informações, mas como análise da capacidade de problematizar, sustentar teses, lidar com objeções e reformular posições (Heuser e Dias, 2020).

Um exemplo ilustrativo pode ser encontrado na elaboração de uma sequência temática sobre “liberdade e autonomia no mundo contemporâneo”. Nesse caso, o professor poderia iniciar a sequência com a apresentação de situações-problema relacionadas à vida dos estudantes, como o impacto das redes sociais sobre a liberdade de expressão e a privacidade de dados. Em seguida, seriam introduzidos textos filosóficos de referência, como os verbetes de Abbagnano (2007) e reflexões críticas de Adorno e Horkheimer (1985) sobre a racionalidade instrumental e a indústria cultural.

A partir da leitura e discussão, os alunos seriam estimulados a registrar suas percepções e argumentos em diários de bordo, que funcionariam como espaço de metarreflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem. Ao final, a sequência culminaria na produção de ensaios filosóficos ou debates avaliativos, em que os estudantes explicitariam sua trajetória de pensamento, demonstrando evolução na compreensão e na argumentação.

Esse percurso, embora exemplar, evidencia a importância de compreender a sequência didática não apenas como técnica de organização do ensino, mas como prática filosófica em si. Cerletti (2009) sustenta que ensinar Filosofia é um problema filosófico, na medida em que exige criar condições para que o estudante experimente o filosofar em sala de aula. Essa perspectiva ganha força no Tocantins, onde a adoção do DCT-TO demanda não só alinhamento burocrático às diretrizes curriculares, mas também criatividade pedagógica para evitar que a Filosofia se restrinja a fragmentos transversais. Como destaca Santos (2022), a efetividade do DCT-TO depende da formação docente e da capacidade de implementação prática das propostas, sob pena de o documento permanecer apenas como normatização formal sem impacto real no cotidiano escolar.

Assim, ao construir, implementar e desenvolver uma sequência didática em Filosofia à luz do DCT-TO, o professor atua em três frentes complementares: garante a conformidade curricular, assegurando que sua prática dialogue com as diretrizes oficiais; promove a emancipação intelectual, ao possibilitar que o estudante se torne sujeito ativo do processo de aprendizagem; e fortalece a identidade da disciplina, preservando seu caráter crítico e conceitual frente às demandas de integração curricular.

Nesse sentido, como observa Adorno (1995), a educação que se pretende emancipatória só se realiza quando recusa a adaptação acrítica e estimula a

capacidade de resistência e reflexão. É justamente isso que a sequência didática, quando planejada e implementada de forma intencional e crítica, pode oferecer ao ensino de Filosofia no contexto tocantinense: um espaço privilegiado para o exercício da crítica, da argumentação e da autonomia, dimensões centrais da formação cidadã.

3.4 Sequência didática para o pensar crítico a partir do conteúdo de Filosofia no Ensino Médio

A construção do pensamento crítico no ensino de Filosofia demanda estratégias pedagógicas que não se restrinjam à transmissão de conteúdos, mas que fomentem a autonomia intelectual, a argumentação e a reflexão constante. Nesse sentido, a elaboração de uma sequência didática voltada ao desenvolvimento dessas competências deve ser entendida como um processo intencional de mediação, no qual o professor organiza situações de aprendizagem capazes de provocar o questionamento e a problematização filosófica. Conforme Gallo (2012), ensinar Filosofia significa propor ao estudante experiências de estranhamento e reflexão, nas quais os conceitos se tornam ferramentas para analisar a realidade e não apenas definições abstratas.

Uma das metodologias que melhor se articulam a esse objetivo é o uso dos diários de bordo, compreendidos como registros reflexivos e sistemáticos nos quais os estudantes documentam suas percepções, dúvidas, argumentos e descobertas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Tal recurso permite transformar a aprendizagem em experiência subjetiva e processual, estimulando a metacognição — isto é, a capacidade de pensar sobre o próprio pensar (CERLETTI, 2009). Ao escrever sobre o que aprenderam, o modo como compreenderam determinado problema ou a forma como reformularam suas ideias, os alunos não apenas registram conteúdos, mas exercitam a crítica, a revisão de crenças e a autocompreensão.

Os diários de bordo, quando integrados a uma sequência didática estruturada, funcionam como espaço de diálogo entre o estudante e o próprio processo de formação. Para Aspis e Gallo (2009), é essencial que o ensino de Filosofia seja orientado para o filosofar e não apenas para o estudo da história da Filosofia. Essa perspectiva encontra no diário de bordo um instrumento privilegiado, pois possibilita

ao estudante expressar suas inquietações diante dos conceitos trabalhados e dos problemas debatidos, articulando teoria e experiência pessoal.

Além de seu caráter reflexivo, os diários de bordo cumprem também uma função avaliativa formativa. Diferentemente das provas tradicionais, que medem, sobretudo a memorização de conteúdos, os diários permitem acompanhar a evolução do pensamento do estudante, sua capacidade de formular perguntas, sustentar argumentos e reconsiderar posições. Nessa perspectiva, a avaliação se transforma em um processo contínuo, dialógico e integrado à aprendizagem, conforme defendem Heuser e Dias (2020), ao apontarem que a Filosofia na escola deve se pautar por práticas que promovam a deliberação ética e a reflexão crítica.

A proposta de uma sequência didática com diários de bordo pode ser organizada em etapas. Inicialmente, cabe ao professor introduzir o problema filosófico a partir de textos, vídeos, situações cotidianas ou dilemas éticos, provocando no estudante a necessidade de pensar. Em seguida, desenvolvem-se atividades de debate e análise coletiva, nas quais os conceitos filosóficos são aplicados e confrontados. Por fim, os estudantes registram no diário suas compreensões, dúvidas e posicionamentos, que serão retomados em momentos posteriores para evidenciar a progressão de seu pensamento. Esse movimento entre estímulo, discussão e registro garante um processo reflexivo contínuo, aproximando o estudante da prática filosófica como atividade crítica e criativa (OBIOLS, 2002).

Outro ponto essencial é que os diários de bordo criam um espaço de subjetivação, no qual os alunos podem reconhecer-se como autores de seu próprio percurso intelectual. Tal característica está em consonância com a visão de Adorno (1995), para quem a educação deve promover a emancipação e a resistência à adaptação acrítica. Ao escrever sobre seu processo de aprendizagem, o estudante toma consciência de sua condição de sujeito pensante, engajado em construir sentidos e em resistir à massificação das ideias.

Portanto, a sequência didática com diários de bordo no ensino de Filosofia configura-se como prática inovadora e coerente com os objetivos formativos da BNCC e dos documentos curriculares estaduais. Ela não apenas consolida o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual, mas também fortalece a dimensão ética da educação, ao possibilitar que os estudantes assumam responsabilidade sobre suas próprias reflexões e ações. Como observa Gallo (2012), trata-se de ensinar o aluno a pensar contra si mesmo quando necessário, a

dialogar com os outros e a construir razões melhores, perspectiva que se materializa na escrita contínua e reflexiva dos diários de bordo.

A sequência didática foi planejada para promover a transformação progressiva para o ensino de Filosofia em sala de aula, visando o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno e a sua capacidade de analisar a realidade de forma mais aprofundada partindo do ensino de Filosofia para a consolidação de um pensamento crítico.

O conceito de sequência didática está diretamente vinculado à ideia de planejar o ensino como processo estruturado, intencional e progressivo. Uma sequência didática consiste na organização de um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem articuladas entre si, que partem de objetivos claros, delimitam conteúdos e mobilizam metodologias para alcançar determinadas competências. Zabala (1998) define a sequência didática como um conjunto ordenado e articulado de situações de aprendizagem, cuja função é promover a construção de conhecimentos significativos a partir da interação entre sujeito, conteúdo e contexto.

No campo da educação básica, a sequência didática ganha relevância como ferramenta pedagógica capaz de transformar a sala de aula em espaço de interação ativa entre professor e estudante. Isso significa que ela não se reduz a uma lista de atividades, mas configura um percurso metodológico planejado para favorecer a compreensão, a problematização e a reelaboração de saberes. Nesse sentido, o planejamento sequencial contribui para que a aprendizagem seja compreendida como processo dinâmico e contínuo, em que cada atividade serve de base para a seguinte, promovendo uma progressão cognitiva (Zabala, 1998; Libâneo, 2013).

No ensino de Filosofia, a importância da sequência didática é ainda mais evidente, uma vez que o objetivo central da disciplina não é a memorização de teorias filosóficas, mas a formação da capacidade de pensar criticamente (Gallo, 2012). Uma sequência bem planejada permite que os conceitos filosóficos sejam trabalhados de modo contextualizado e problematizador, provocando o estudante a refletir, argumentar e construir posições próprias diante dos dilemas apresentados. Cerletti (2009) ressalta que ensinar Filosofia é, em si, um problema filosófico, o que exige do professor a criação de itinerários metodológicos que favoreçam a prática do filosofar em sala de aula.

Do ponto de vista pedagógico, a sequência didática cumpre três funções essenciais: orientar o professor, oferecendo clareza sobre os objetivos e meios;

engajar o estudante, propondo desafios progressivos e significativos; e avaliar a aprendizagem, já que cada etapa fornece elementos para verificar o avanço do estudante em direção às competências pretendidas (HEUSER; DIAS, 2020). Assim, no ensino de Filosofia, a sequência didática não deve ser vista apenas como recurso organizativo, mas como estratégia de emancipação intelectual, alinhada à perspectiva crítica de Adorno (1995), que defende uma educação voltada para a autonomia e a resistência à massificação do pensamento.

Portanto, a sequência didática pode ser compreendida como caminho metodológico que confere intencionalidade ao ensino, assegura a progressão do aprendizado e possibilita que a Filosofia cumpra sua função formadora. Ela transforma a aula em experiência reflexiva, na qual o estudante é convidado não apenas a aprender conceitos, mas a repensar suas próprias certezas, elaborando argumentos fundamentados e participando ativamente da construção do conhecimento.

3.5 O diário de bordo como gênero textual

O diário de bordo pode ser entendido como um gênero textual que combina registro, reflexão e interpretação crítica da experiência vivida. Originário das práticas náuticas e científicas, nas quais era utilizado para documentar observações, percursos e acontecimentos, esse gênero se ressignifica no contexto educacional, passando a ser um instrumento formativo e metacognitivo. O autor Schneuwly (2004), gêneros textuais são práticas discursivas situadas que cumprem funções comunicativas específicas; nesse sentido, o diário de bordo assume a função de narrar o percurso de aprendizagem, permitindo ao estudante analisar sua própria trajetória intelectual.

No campo pedagógico, o diário de bordo é considerado uma ferramenta essencial para a aprendizagem reflexiva, pois mobiliza o estudante a pensar sobre o próprio pensar (metacognição). Ao relatar suas descobertas, dificuldades e reformulações de pensamento, o estudante explicita os caminhos de sua compreensão e constrói uma consciência crítica sobre o próprio processo de aprendizagem (CERLETTI, 2009). Além disso, segundo Libâneo (2013), instrumentos como o diário fortalecem a autonomia intelectual porque transformam o

aluno em sujeito ativo do processo educativo, deslocando-o de uma postura passiva para uma prática de autoria.

Quando aplicado ao ensino de Filosofia, o diário de bordo revela-se particularmente fecundo. Diferente de um simples caderno de anotações, ele se configura como um espaço dialógico no qual o estudante relaciona conceitos filosóficos com sua experiência exercita a argumentação e registra os movimentos de revisão e amadurecimento de suas ideias. Aspis e Gallo (2009) defendem que ensinar Filosofia é ensinar a filosofar, e isso implica oferecer ao estudante a possibilidade de formular perguntas próprias, explicitar razões e construir sentido a partir dos conceitos. O diário de bordo, nesse contexto, torna-se o suporte privilegiado para que o filosofar escolar se materialize em forma escrita.

Do ponto de vista linguístico-discursivo, o diário de bordo é um gênero textual híbrido, pois combina descrição, narrativa e argumentação. Nele, o estudante narra experiências de sala de aula, descreve conceitos trabalhados e argumenta sobre problemas e dilemas levantados durante os debates. Schneuwly (2004), essa característica híbrida é formativa, pois obriga o aluno a transitar entre diferentes funções da linguagem, ampliando sua competência comunicativa. Assim, o diário não apenas contribui para o desenvolvimento da criticidade filosófica, mas também para o letramento acadêmico, ao ensinar o estudante a organizar ideias, construir argumentos e dialogar com diferentes vozes.

Outro aspecto relevante é o potencial avaliativo do diário de bordo. Mais do que verificar se o aluno memorizou informações, o professor pode acompanhar, por meio dos registros, o processo de evolução do pensamento: como as ideias iniciais se transformam, quais argumentos foram incorporados, quais objeções se tornaram significativas e de que modo o estudante revisa suas crenças. Esse tipo de avaliação contínua, segundo Heuser e Dias (2020), é fundamental para a Filosofia, que não pode se restringir a resultados imediatos, mas deve valorizar o percurso reflexivo.

A obra *Educação e Emancipação* (1995), de Theodor Adorno, oferece reflexões fundamentais para compreender a educação não como um instrumento de redenção, mas como campo de disputa ideológica. Adorno (1995) afirma que o processo educativo deve combater a repetição da barbárie, sendo a formação crítica uma necessidade ética da sociedade moderna. É preciso romper com o idealismo

pedagógico que acredita na neutralidade do ensino, pois a escola está atravessada por estruturas de dominação que tendem a conformar os sujeitos.

A famosa máxima — “a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas na educação” — revela o papel da formação na prevenção de práticas autoritárias. Assim, a educação emancipadora não consiste em adaptar o indivíduo, mas em formar sujeitos capazes de resistir criticamente. Adorno (1995) propõe uma Pedagogia do confronto, que ensina a pensar contra o estabelecido. Essa perspectiva inspira diretamente a presente proposta de intervenção filosófica.

Adorno (1995) também analisa a posição do professor em seu ensaio “Tabus acerca do magistério”, denunciando a precarização da prática docente em contextos de cultura de massa. A figura do educador foi esvaziada de autoridade crítica e transformada em técnico da instrução. Adorno (1995) afirma que até mesmo os melhores alunos podem fracassar eticamente se forem apenas reprodutores de conteúdo, sem desenvolver a autonomia reflexiva. O autor considera que a educação apenas técnica contribui para a manutenção da ordem, tornando os sujeitos incapazes de enfrentar as contradições sociais.

Emancipar não é o mesmo que conceder autonomia no sentido liberal, pois essa autonomia frequentemente mascara a reprodução da obediência. A verdadeira emancipação implica negar a lógica da adaptação e recusar as formas de consciência reificadas pela razão instrumental. Adorno (1995) defende que o pensamento crítico nasce do inconformismo, da negação e da recusa de aceitar o mundo tal como está. Esse pensamento exige tempo, conflito e resistência exatamente o oposto do que se propaga nas reformas educacionais contemporâneas centradas na eficácia e nas competências. Ao refletir sobre o ensino de Filosofia, Adorno (1995) oferece uma base sólida para pensar práticas pedagógicas que rompam com o senso comum.

Na obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) traçam a distinção entre razão instrumental e razão crítica, denunciando como a modernidade transformou a racionalidade em um meio de dominação. A razão instrumental é aquela que calcula, mede e organiza o mundo em função da utilidade e da eficiência, desprovida de reflexão ética. Ela serve aos interesses da ordem estabelecida, promovendo a adaptação dos sujeitos ao sistema social vigente sem questionamento.

Os autores Adorno e Horkheimer (1985) contrastam essa forma de racionalidade com a razão crítica, que busca compreender a totalidade histórica e social para superá-la. A razão crítica não se limita à lógica do funcionamento técnico, mas persegue o ideal de emancipação, sendo capaz de denunciar os mecanismos de opressão. No ensino, essa distinção se manifesta na contraposição entre um currículo voltado para competências funcionais e uma proposta pedagógica orientada à autonomia e à reflexão crítica.

Para Cerletti (2009), a razão crítica deve estar no centro do ensino de Filosofia, pois só ela permite romper com a passividade e com a alienação. A prática filosófica, nesse sentido, não pode se restringir à reprodução de conteúdo, mas deve provocar os (as) estudantes a desconfiar do mundo como ele é interrogando os discursos dominantes. Em oposição ao ensino tecnicista, a razão crítica promove o pensamento em sua dimensão ética e política, indispensável à formação cidadã.

Adorno e Horkheimer (1985), ao discutirem a indústria cultural, retomam o conceito marxista de fetichismo da mercadoria para explicar como os produtos culturais passam a ser consumidos como bens estéticos desprovidos de conteúdo crítico. Nesse processo, o valor cultural é substituído pelo valor de troca e pela popularidade. Os sujeitos, em vez de interagirem criticamente com a cultura, são levados a consumi-la de modo passivo e acrítico. Isso é visível, por exemplo, na repetição de fórmulas nas músicas populares, nas séries de streaming e nas redes sociais. Para Adorno e Horkheimer (1985), esse empobrecimento do conteúdo cultural tem como efeito a reprodução da alienação. A cultura, ao invés de formar, entretém; ao invés de provocar reflexão, anestesia.

No contexto educacional, o fetichismo cultural se manifesta quando os (as) estudantes chegam à sala de aula imersos em lógicas de consumo, muitas vezes desinteressados por qualquer forma de pensamento não utilitário. Adorno (1995) observa que essa cultura do espetáculo molda expectativas de prazer imediato, dificultando o engajamento com disciplinas reflexivas como a Filosofia. A formação crítica, nesses termos, exige romper com a lógica da superficialidade e reconectar os (as) estudantes com conteúdos que promovam o estranhamento da realidade. Para Adorno (1995), cabe à escola atuar como espaço contra-hegemônico, desafiando a normalização da cultura de massa e reabilitando a experiência estética e racional. Isso demanda metodologias que possibilitem a reflexão sobre os mecanismos que naturalizam a alienação cultural.

Ao denunciar o fetichismo cultural, os autores Adorno e Horkheimer (1985) indicam que a emancipação só será possível quando os sujeitos forem capazes de reconhecer a ideologia embutida nos produtos que consomem. A educação, nesse cenário, precisa ir além da transmissão de conteúdos e assumir um papel formador, que desfaça as ilusões do mercado e recupere o valor da crítica.

Para Oliveira (2024), uma prática filosófica verdadeiramente crítica deve desmascarar os códigos culturais que operam na formação subjetiva dos jovens. Isso implica fazer com que os (as) estudantes analisem a lógica por trás do que assistem, ouvem e compartilham. O ensino de Filosofia, portanto, pode contribuir para o rompimento com a lógica do fetiche, devolvendo à cultura seu papel formativo e libertador.

Portanto, o diário de bordo como gênero textual constitui não apenas um recurso didático, mas um lugar de autoria, reflexão e emancipação. Ele possibilita que o estudante registre o percurso da aprendizagem filosófica, assuma sua voz crítica e desenvolva a capacidade de articular conceitos, experiências e argumentos. Em conformidade com a perspectiva crítica da educação, o diário de bordo contribui para transformar a sala de aula em espaço de diálogo, resistência e construção de autonomia intelectual (Adorno, 1995; Gallo, 2012).

O essencial é enfatizar a importância da Filosofia na sala de aula, proporcionando a participação ativa dos alunos do Ensino Médio. A Filosofia estimula o questionamento e o desenvolvimento de um pensamento crítico, competências específicas para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

É fundamental mostrar aos alunos a relevância da Filosofia, levando para a sala de aula conteúdos que possam ser utilizados de maneira inovadora, como o uso de Google Forms, Sequência Didática para criar aulas atrativas, diferenciadas e cativantes. Mostrar aos alunos do Ensino Médio que é possível e prazeroso estudar Filosofia com entusiasmo, despertando o filósofo que há dentro de cada um, traz a disciplina para a realidade deles, aumentando seu interesse e mostrando a importância da Filosofia em suas vidas. É importante implementar práticas que favoreçam a formação de jovens capazes de desenvolver seu próprio pensamento crítico, formando cidadãos capacitados para enfrentar diversas situações ao longo de suas vidas.

Para viabilizar a execução desta sequência didática, será proposta, como ação educativa-filosófica, a elaboração de um Caderno e Diário de Bordo. Visando

registrar as percepções dos alunos acerca da importância da Filosofia. A opção pelo Diário de Bordo justifica-se em virtude de sua capacidade de não apenas apresentar a realidade de maneira pré-fabricada para os alunos, mas sim de permitir que ela a construa ativamente, por meio de um processo ininterrupto de organização e reorganização (Piaget, 1996, p. 311). Propõe-se a realização desta Sequência Didática por meio de cinco encontros, cada um com duração de quarenta e cinco minutos (45), visando viabilizar a implementação do Diário de Bordo de forma efetiva.

A proposta visa fomentar habilidades indispensáveis que capacitem os alunos para uma aprendizagem autônoma e perene, preparando-os para enfrentar desafios contemporâneos e futuros com eficácia e inovação. A referida proposta preconiza que a trajetória acadêmica dos estudantes do Ensino Médio seja caracterizada pela imprescindível incorporação de saberes diversificados. A partir das contribuições críticas de Karl Marx, Theodor Adorno e Horkheimer, busco formular uma sequência didática que a viabilize percorrer a Filosofia como prática formativa para o pensamento crítico-argumentativo dos estudantes.

A sequência didática foi planejada para trabalhar cinco temas distribuídos em cinco aulas; essas atividades foram aplicadas nas aulas de Filosofia do 2º ano do Ensino Médio. Usamos recursos metodológicos como Google Forms, textos impressos da Sequência Didática e pesquisas com celulares. O objetivo é impulsionar a escrita do Diário de Bordo, oferecer aos estudantes maior participação, facilitar o acesso à Sequência Didática, conteúdos e tornar as aulas mais atrativas, dinâmicas e interativas, visto que os discentes já utilizam o celular.

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO NAS AULAS DE FILOSOFIA

Em 2025, o estado do Tocantins conta com aproximadamente 316 escolas com oferta de Ensino Médio. No município de Palmas, capital do estado, existem 21 unidades escolares sendo apenas uma situada na zona rural —que ofertam essa etapa de ensino. A intervenção pedagógica foi realizada no Colégio Estadual São José, localizado na região sul da cidade, área que apresenta características periféricas e vulnerabilidades sociais marcantes. A atividade ocorreu com a turma 23:05, do segundo ano do Ensino Médio Regular, no período noturno, com cerca de 40 estudantes matriculados. Contudo, observou-se que apenas entre 6 a 10 alunos apresentam frequência regular.

A escola oferta três modalidades de ensino: Ensino Médio Integrado, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio Regular, sendo esta última a modalidade da turma investigada. A maioria dos estudantes é composta por jovens trabalhadores, muitos com distorção idade-série, filhos, responsabilidades familiares e vínculos com programas de transferência de renda, como Bolsa Família e Pé-de-Meia. A adesão à escola, em muitos casos, está condicionada ao acesso a esses benefícios, revelando uma relação instrumental com a educação, que se apresenta mais como exigência burocrática do que como processo formativo significativo. Essa realidade corrobora a crítica de Adorno (1995), segundo a qual a educação que perde seu caráter emancipador torna-se um mecanismo de reprodução social e adequação ao sistema vigente.

Durante a sequência didática, foi possível perceber que a maioria dos discentes demonstrava baixo envolvimento com os conteúdos. O interesse pelas aulas era mínimo, a frequência era irregular e o uso constante de celulares impedia a concentração nas atividades propostas. A escola, nesse contexto, se torna um espaço de socialização informal, mas não de elaboração crítica ou de construção de saberes reflexivos. Aponta-se que para a prevalência da razão instrumental, na qual a educação é reduzida à sua função técnica, perdendo sua capacidade de formar sujeitos autônomos (Horkheimer e Adorno, 1985).

O autor Fantin (2023) ressalta que, em contextos marcados por desigualdades estruturais e vulnerabilidade social, como o aqui descrito, os currículos reguladores, como o da BNCC e seus desdobramentos falham em promover uma formação integral e crítica. O currículo, padronizado e descolado da

realidade dos (as) estudantes, contribui para sua alienação e desengajamento, ao invés de incentivá-los à emancipação. No caso desta turma, ficou evidente que muitos estudantes frequentavam a escola para obter um certificado de conclusão, mas sem se sentirem parte ativa do processo de aprendizagem. Isso exige uma abordagem pedagógica sensível, dialógica e crítica, que possa transformar a sala de aula em um espaço de escuta, elaboração e resistência à lógica reprodutivista do sistema escolar.

4.1 Intervenção

A intervenção pedagógica foi realizada entre os dias 20 de outubro e 10 de novembro, com duas aulas semanais de 45 minutos, aproveitando os horários de Projeto de Vida e Filosofia, mediante organização feita com o professor regente da turma. A atividade foi aplicada no 2º ano do Ensino Médio Regular do Colégio Estadual São José, durante o período noturno, em uma turma com significativa evasão e baixa frequência. A sequência didática foi organizada para abranger cinco encontros ao longo de quatro semanas, com o objetivo de promover a reflexão crítica por meio da escrita do diário de bordo e da discussão de conceitos filosóficos contextualizados na realidade dos estudantes.

Na primeira aula, foi realizada uma apresentação da professora e explicações gerais sobre o propósito do projeto e a importância da participação nas aulas. Foram estabelecidos combinados com a turma, como a permanência em sala e o comprometimento com os debates, especialmente pela relevância dos conteúdos abordados para o ENEM e para a vida cotidiana. Foram introduzidos temas como ideologia, cultura e autores como Marx e Adorno, além da explicação sobre o funcionamento das aulas as quartas e sextas-feiras. Em seguida, iniciaram-se as leituras e diálogos com a turma, criando espaço para a escuta e a problematização. Vale salientar que a aula de Filosofia é de 45 minutos, uma aula semanal.

A recepção dos alunos foi heterogênea: alguns já tinham escutado falar de Marx e cultura, outros se mostraram mais reservados. Com o tempo, a participação aumentou gradualmente, ainda que restrita a poucos alunos. As perguntas realizadas serviram de diagnóstico e como base para o planejamento das aulas seguintes. Percebeu-se o esforço dos discentes em se envolver, mesmo com

desafios como uso excessivo do celular e frequência intermitente. As atividades priorizaram a introdução gradual de conceitos por meio da leitura, debate e registro reflexivo, respeitando o tempo e o ritmo de aprendizagem da turma. A proposta de intervenção apresentada nesta dissertação parte dessa inquietação concreta: como transformar a aula de Filosofia em um espaço formativo significativo, em que o pensamento crítico seja exercitado como experiência viva e não como conteúdo marginal? Para isso, esta pesquisa ancora-se na Teoria Crítica, nas obras de Adorno e Horkheimer (1985), que denunciam os mecanismos de massificação e homogeneização da consciência operados pela razão instrumental e pela indústria cultural. Em contraposição à ideia moderna de autonomia, centrada na conformação a padrões, os autores propõem a emancipação como capacidade de resistência à lógica da dominação.

De forma específica, o trabalho busca: compreender o conceito de pensamento crítico e sua fundamentação epistemológica; analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT), discutindo os sentidos atribuídos ao ensino de Filosofia; refletir sobre os impactos das políticas educacionais recentes, como a reforma do Ensino Médio na prática docente; identificar, a partir da Teoria Crítica, contribuições teóricas e políticas para o fortalecimento de práticas filosóficas emancipadoras; e propor uma metodologia replicável, com base na escrita de diários de bordo, que promova a formação crítica e reflexiva dos estudantes.

A temática insere-se, portanto, no campo das disputas contemporâneas sobre o papel das humanidades na escola e sobre a função formativa da Filosofia. Conforme aponta Moraes (2021), a Filosofia só encontra sentido quando dialoga com a realidade dos estudantes, favorecendo a construção da consciência crítica e da autonomia intelectual, compreendida aqui não como submissão a padrões predefinidos, mas como ruptura com o pensamento único e com a adaptação acrítica à ordem vigente.

A questão-problema que orienta este trabalho pode ser assim formulada: em que medida é possível aprimorar o ensino de Filosofia no Ensino Médio, à luz da Teoria Crítica, de forma a contribuir para a formação do pensamento crítico dos (as) estudantes diante dos desafios impostos pela sociedade, pela racionalidade técnica dominante e pelas recentes políticas educacionais?

A hipótese central que sustenta esta investigação é que, mesmo diante dos limites estruturais e curriculares impostos pela BNCC e pela reforma do Ensino Médio, é possível construir práticas filosóficas potentes e emancipatórias, capazes de fomentar sujeitos críticos, reflexivos e socialmente engajados. A relevância do estudo reside na urgência de reafirmar o lugar da Filosofia como campo do pensamento crítico em um cenário marcado pela valorização da técnica, pela quantificação da aprendizagem e pela redução das disciplinas humanísticas.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro consiste nesta introdução. O segundo apresenta uma revisão bibliográfica sobre o conceito de pensamento crítico, com ênfase nas obras de Adorno e Horkheimer, além de outros autores contemporâneos. O terceiro capítulo aborda o ensino de Filosofia no contexto da BNCC e da DCT-TO, discutindo os tensionamentos entre a formação crítica e os dispositivos curriculares atuais. O quarto capítulo expõe a proposta de intervenção pedagógica por meio da sequência didática com uso do diário de bordo, detalhando sua aplicação, fundamentos e objetivos formativos.

Quadro 1: Primeira Aula da Sequência Didática

Etapa da Aula	Descrição da Atividade
1. Apresentação da temática	Início da aula com a apresentação da proposta da sequência didática, destacando a importância do conteúdo para a vida e para o ENEM.
2. Sensibilização inicial	Questionamento aos alunos: “Você já ouviu falar sobre ideologia?”, “O que é cultura?”, “Conhecem Karl Marx e Friedrich Engels?”
3. Registro reflexivo	Os(as) estudantes respondem no caderno e no Diário de Bordo com base nas perguntas propostas e no diálogo realizado em sala.
4. Leitura coletiva	Distribuição de cópias do texto introdutório “Dois pensadores chamados Karl Marx e Friedrich Engels” e leitura conjunta com breves intervenções da professora.
5. Atividade de interpretação	Após a leitura e debate, os(as) alunos(as) respondem às questões propostas, com base nos conceitos discutidos coletivamente.
Fundamentação teórica	Autores: Adorno e Horkheimer (1985) – Indústria Cultural; Gallo (2006) – Filosofia como sensibilização para a realidade.
Instrumento de avaliação	Participação oral no debate + resposta escrita no Diário de Bordo.

Fonte: Autoria própria, 2025.

O quadro a seguir apresenta a estrutura detalhada da primeira aula da sequência didática aplicada, cujo foco central foi a introdução do conceito de ideologia. A aula foi dividida em momentos pedagógicos articulados: exposição da metodologia, levantamento de saberes prévios, leitura de texto filosófico e produção reflexiva no diário de bordo.

A aula inicial da sequência didática teve como principal objetivo aproximar os estudantes do conceito de ideologia, partindo de suas experiências cotidianas. Inspirada na proposta de Gallo (2012), a metodologia adotada valorizou a problematização como ponto de partida para o exercício filosófico, estimulando o pensamento crítico e o diálogo em sala. Nesse contexto, a professora apresentou a organização da sequência, explicando que os encontros seriam divididos em cinco momentos reflexivos, cada qual articulando leitura, debate e escrita no diário de bordo.

O diário de bordo, distribuído individualmente aos (às) estudantes, foi planejado como instrumento de sistematização e elaboração do pensamento, em consonância com a proposta de Gallo (2006), que concebe o aluno como coautor do processo de investigação filosófica. A escrita, nesse sentido, deixou de ser um mero registro passivo e tornou-se prática reflexiva, favorecendo a articulação entre vivência e teoria. O uso deste instrumento também permitiu mapear as primeiras inquietações dos discentes, servindo como ponto de apoio para os próximos encontros.

A leitura coletiva do texto introdutório sobre Marx e Engels possibilitou o primeiro contato direto dos alunos com uma abordagem crítica do conceito de ideologia. As reflexões iniciais revelaram percepções diversificadas: alguns já tinham escutado os nomes dos pensadores, outros apresentaram resistência ou desconhecimento. A partir das discussões em sala, criou-se um ambiente propício para o diálogo filosófico, onde as contribuições dos alunos, ainda que tímidas, começaram a se fortalecer a partir da escuta e da socialização de ideias.

Com base na leitura, discutiu-se a perspectiva de Marx, segundo a qual a ideologia atua para ocultar as relações de dominação presentes nas estruturas sociais. Esse entendimento preparou o terreno para, em aulas futuras, relacionar tal conceito à crítica desenvolvida por Adorno e Horkheimer (1985) à indústria cultural, entendida como forma moderna de perpetuação da ideologia por meio de produtos

culturais que moldam hábitos e pensamentos. A aula, portanto, cumpriu seu papel introdutório ao lançar luz sobre a dimensão ideológica da cultura.

Os estudantes passaram a compreender que ideologia não se limita à esfera da política institucional, mas estrutura grande parte do pensamento social, influenciando modos de ver e interpretar a realidade. Essa compreensão inicial foi essencial para desmistificar noções equivocadas e ampliar o olhar filosófico dos discentes. Assim, a cultura foi abordada como elemento ativo na manutenção da ordem vigente, expressando, muitas vezes, os interesses das classes dominantes, como discutido por Macedo (2021) em sua abordagem crítica da escola e do currículo.

Estabeleceu-se um elo entre essa abordagem crítica e a concepção de educação como prática de liberdade, conforme defendida por Paulo Freire (1987). Para o autor, o ato de educar deve despertar nos sujeitos a consciência crítica e a capacidade de transformar a realidade. Ao iniciar o percurso formativo com o conceito de ideologia e valorizar a escuta e o diálogo, a aula criou as condições para que os (as) estudantes fossem reconhecidos como sujeitos históricos, capazes de questionar o mundo e de reconstruí-lo pela via do pensamento filosófico.

Quadro 2: Segunda Aula da Sequência Didática

Etapas da Aula	Descrição da Atividade
Leitura introdutória	Realizar a leitura coletiva do texto “ <i>Sociedade, Economia e Política</i> ”, com pausas estratégicas para explicação e diálogo sobre os conceitos centrais.
Questionamento problematizador	Perguntar aos alunos se conhecem Karl Marx. Registrar no quadro perguntas instigantes sobre ideologia, indústria cultural e seu impacto na sociedade contemporânea.
Participação discente	Convidar os (as) alunos (as) a formularem suas próprias perguntas com base no texto lido e na discussão, estimulando o diálogo coletivo.
Sistematização no quadro	Registrar as principais contribuições e questões dos alunos no quadro, organizando os debates em categorias temáticas.
Atividade escrita	Solicitar que cada estudante responda, por escrito, às perguntas dialogadas, utilizando argumentos próprios e articulando com as ideias discutidas em sala.
Fundamentação teórica	Marx – Conceito de ideologia como ocultação da dominação; Adorno e Horkheimer (1985) – Indústria Cultural como perpetuação ideológica; Gallo (2012) – Filosofia como problematização.
Instrumento de avaliação	Participação nos debates + Respostas no diário de bordo e no caderno individual.

Fonte: Autoria própria 2026.

Dando continuidade à proposta de Silvio Gallo (2012), a segunda aula da sequência didática foi dedicada ao aprofundamento da investigação filosófica sobre a ideologia e seus desdobramentos na cultura. A aula seguiu um formato dialogado, com momentos de leitura, debate e produção de registros no quadro e no diário de bordo. Após a leitura do texto “Sociedade, Economia e Política”, a professora lançou questões aos alunos: “Quem é Karl Marx?”, “O que você entendeu por ideologia?” e “Como a Indústria Cultural influencia nosso pensamento e comportamento?” Essas perguntas ativaram o repertório dos estudantes e estimularam a participação.

A partir das respostas e das trocas em sala, foi possível conectar os conceitos marxistas com a crítica da Escola de Frankfurt à Indústria Cultural. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural é uma engrenagem que produz bens simbólicos em série, como músicas, filmes, séries com o objetivo de gerar lucro e conformidade. Essa produção padronizada neutraliza a capacidade reflexiva do indivíduo, promovendo a alienação e reforçando ideologias dominantes. Nesse contexto, os estudantes começaram a perceber como seus gostos e comportamentos podem ser influenciados por estruturas invisíveis de poder.

A crítica de Adorno (1985) vai além: ele aponta que a cultura sob domínio da indústria não oferece ruptura, mas reiteration de valores já estabelecidos. Ao prometer prazer e distração, a cultura de massa mascara sua função de controle simbólico. Na aula, essa análise foi relacionada ao cotidiano dos alunos — como as tendências de redes sociais e os algoritmos de plataformas como Netflix funcionam para homogeneizar interesses. Os estudantes reconheceram que a repetição de conteúdos aparentemente diferentes, mas com estruturas semelhantes, conduz ao conformismo.

Ao utilizar como estratégia o registro das perguntas dos alunos no quadro, a professora organizou um mapa conceitual coletivo que articulava os conceitos de ideologia, consumo, cultura e dominação. Essa prática concretizou a ideia de Gallo (2012), de que o pensamento filosófico nasce do problema vivido e da experiência partilhada. A aula não apenas transmitiu conteúdo, mas configurou um espaço onde o saber era produzido por meio da escuta e da coautoria entre docente e discentes. Assim, o quadro passou a representar visualmente os caminhos da reflexão filosófica coletiva.

Um aspecto marcante dessa aula foi o crescimento da participação dos alunos. Mesmo aqueles que, anteriormente, estavam mais reticentes, começaram a verbalizar suas percepções e associar conceitos filosóficos à sua realidade. Questões sobre propaganda, modas, consumismo e manipulação midiática surgiram espontaneamente. Foi possível observar que a Filosofia, quando contextualizada e mediada por problematizações acessíveis, desperta interesse mesmo entre estudantes que, em outras situações, demonstravam desengajamento. Gallo (2012) reforça que o diálogo autêntico é a via mais potente para o pensamento filosófico escolar.

Ao final do encontro, a turma pôde construir uma visão inicial da indústria cultural como mecanismo moderno de dominação ideológica. Para os estudantes, tornou-se claro que a ideologia não se restringe à política institucional, mas está presente nos hábitos, nas preferências e na cultura cotidiana. Ao reconhecerem essa dimensão, abriram espaço para uma postura mais crítica diante das influências externas. Essa aula foi decisiva para consolidar a transição da teoria marxista para a crítica frankfurtiana, promovendo a ampliação da compreensão dos alunos sobre as formas contemporâneas de alienação.

Quadro 3: Terceira Aula da Sequência Didática

Etapas da Aula	Descrição da Atividade
Atividade interativa	Aplicação de um formulário via Google Forms, com perguntas sobre ideologia, consumo e cultura. Os dados serão usados como ponto de partida para reflexão crítica.
Debate orientado	Discussão em sala sobre Karl Marx, os conceitos centrais da ideologia e como a indústria cultural atua nos comportamentos cotidianos, com exemplos trazidos pelos alunos.
Acompanhamento docente	A professora acompanha individualmente o preenchimento do formulário, ajudando a esclarecer conceitos e contextualizar os temas no cotidiano dos estudantes.
Produção de perguntas discentes	Solicita-se aos alunos que elaborem perguntas próprias e compartilhem com a turma, para estimular o diálogo coletivo e o pensamento investigativo.
Registro no quadro	Sistematização coletiva no quadro com os principais conceitos debatidos, organizando o pensamento dos estudantes e promovendo articulação com os autores estudados.
Atividade escrita	Os alunos respondem individualmente, em seus Diários de

Etapas da Aula	Descrição da Atividade
final	Bordo, às questões discutidas, com base no formulário e nas reflexões construídas durante a aula.
Fundamentação teórica	Pimenta (2007) – valorização da prática reflexiva como eixo formativo; Cerletti (2008) – escrita filosófica como instrumento de construção de sentido; Oliveira (2024) – papel da escola na formação crítica.
Instrumento de avaliação	Participação oral, preenchimento do Google Forms e resposta escrita no Diário de Bordo.

Fonte: Autoria própria, 2025.

A quarta aula teve como ponto de partida a proposta de Gallo (2012), que defende o uso de recursos estéticos e culturais, como imagens, filmes, músicas, quadrinhos e poemas como disparadores da reflexão filosófica em sala. Segundo o autor, tais elementos são capazes de mobilizar o pensamento e aproximar os estudantes da Filosofia por meio de linguagens com as quais já estão familiarizados. Rompendo com a estrutura tradicional da aula expositiva, o objetivo foi criar um ambiente no qual os alunos fossem protagonistas do processo formativo, desenvolvendo a autonomia intelectual e a capacidade de problematização crítica.

A metodologia utilizada integrou recursos tecnológicos e culturais, como o Google Forms, com o intuito de gerar envolvimento e investigar as percepções dos discentes sobre manipulação cultural. O formulário apresentava perguntas como: “Você já caiu em golpes na internet?”, “Já percebeu propagandas suspeitas nas redes sociais?”, e “Você acredita que músicas ou séries influenciam seu comportamento?”. Essas questões promoveram uma rica discussão sobre os mecanismos de alienação cultural, especialmente a partir dos conceitos de fetichismo da mercadoria, conforme proposto por Karl Marx, e da crítica à padronização da cultura desenvolvida por Adorno e Horkheimer (1985).

Durante o debate, os estudantes trouxeram exemplos concretos: plataformas como TikTok, séries da Netflix e propagandas no Instagram foram mencionadas como formas de influência e repetição de comportamentos. Segundo Almeida (2022), é essencial que a sala de aula de Filosofia promova a leitura crítica dessas práticas culturais, visto que a formação emancipadora só é possível quando o sujeito compreende os processos simbólicos que o cercam. Assim, o conteúdo foi trabalhado de forma dialógica, relacionando as experiências cotidianas dos alunos com as teorias estudadas.

A aula também possibilitou aplicar os fundamentos de Pucci (2021), que destaca o papel da linguagem como elemento central na formação da consciência crítica. As falas dos alunos, as referências às mídias e seus registros no quadro revelaram um processo de construção coletiva de conhecimento. Foram criadas conexões entre a estética midiática contemporânea e os mecanismos ideológicos da indústria cultural. Os estudantes começaram a perceber que nem todo consumo cultural é neutro ou “divertido”, mas sim estruturado para naturalizar comportamentos.

Como orienta Macedo (2021), os instrumentos de sensibilização usados na aula não devem apenas entreter, mas provocar o pensamento. Nesse sentido, os alunos mostraram envolvimento acima da média em comparação com as aulas anteriores, expressando surpresa ao serem convidados a discutir Filosofia a partir de seu universo cultural. Comentaram, inclusive, que raramente abordam temas tão próximos de sua realidade nas aulas de ciências humanas.

A atuação da professora se alinhou ao papel de mediadora filosófica, como defendido por Gallo (2012) e Freire (1997), ao estimular a participação dos alunos, ampliar suas reflexões e problematizar suas respostas. A aula demonstrou que, ao utilizar múltiplas linguagens e ferramentas, é possível construir um ambiente mais inclusivo, engajador e filosoficamente produtivo. A conexão entre experiência estética e criticidade mostrou-se eficaz para desenvolver a autonomia do estudante diante da avalanche de conteúdos culturais consumidos diariamente.

Quadro 4: Quarta Aula da Sequência Didática

Etapas da Aula	Descrição da Atividade
Pesquisa orientada	Solicitação para que os alunos pesquisem os conceitos de ideologia cultural, social, econômica e política, com foco em compreensão pessoal e crítica.
Produção escrita individual	Cada aluno registra no caderno e no Diário de Bordo suas respostas, com base na pesquisa feita, priorizando o entendimento e a reflexão individual.
Debate coletivo em sala	Discussão com a turma sobre os tipos de ideologia e suas relações com a Indústria Cultural. Professora questiona: "O que entenderam? Estão gostando da aula?"
Anotações para continuidade	Registro coletivo no quadro das ideias principais que surgiram no debate, que serão retomadas na aula seguinte.
Sistematização crítica	Estabelece-se a relação entre os tipos de ideologia e a lógica da Indústria Cultural conforme discutido por Adorno e

Etapa da Aula	Descrição da Atividade
	Horkheimer, com exemplos próximos da realidade dos alunos.
Fundamentação teórica	Cerletti (2009) – ideologia como produção simbólica do cotidiano; Oliveira (2024) – ideologia e juventude na escola; Adorno e Horkheimer (1985) – crítica à indústria cultural.
Instrumento de avaliação	Participação no debate, respostas no Diário de Bordo, anotações dos conceitos e aprofundamento no debate oral.

Fonte: Autoria própria, 2025.

Na quinta aula, os estudantes demonstraram progressos significativos na articulação entre os debates e os conceitos investigados, relacionando-os à atuação da Indústria Cultural como um mecanismo que opera tanto no campo simbólico quanto econômico. Através das discussões, os alunos passaram a compreender que a ideologia transcende o âmbito político imediato, configurando-se como uma rede complexa de significados produzidos socialmente. Conforme Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural continua sendo uma “indústria da diversão”, cujo objetivo velado é a conformação das consciências, muitas vezes por meio de produtos que se apresentam como meramente recreativos.

Durante os debates, percebeu-se que os discentes conseguiram assimilar a pluralidade da ideologia, entendendo que ela se manifesta de forma difusa na cultura, na mídia, na economia e nas relações sociais. Essa compreensão reflete a crítica de Adorno e Horkheimer (1985), que enfatizam como os meios de comunicação de massa moldam comportamentos e percepções por meio da repetição de conteúdos padronizados, promovendo uma falsa sensação de liberdade de escolha. O que se observa é a reprodução de um pensamento homogêneo, mascarado por uma aparente diversidade cultural.

A proposta de solicitar aos alunos a escrita, com suas próprias palavras, sobre os conceitos de ideologia cultural, política, social e econômica, visou estimular a elaboração pessoal do pensamento. Adorno afirma que a educação deve provocar a autorreflexão e não apenas a transmissão de dados. Essa prática pedagógica alinha-se à proposta da Teoria Crítica, que entende a educação como um espaço de resistência simbólica, em que o sujeito precisa ser capaz de identificar os mecanismos que formam e deformam sua percepção da realidade.

As anotações feitas ao final da aula consolidaram a memória dos conteúdos discutidos e cumpriram papel fundamental no desenvolvimento da autonomia intelectual. Para Adorno (2003), a escrita é um exercício de distanciamento

necessário para elaborar criticamente o vivido, rompendo com a passividade típica da sociedade de consumo. Dessa forma, ao organizar suas ideias por escrito, os estudantes puderam visualizar os fios condutores entre os conceitos debatidos e suas vivências cotidianas, num movimento de construção dialética do conhecimento.

A aula também evidenciou que discutir ideologia no Ensino Médio é discutir formação cidadã. A Filosofia, nesse contexto, contribui para inquietar, provocar e desconstruir certezas prontas. Ao retomar os pressupostos da Teoria Crítica, fica evidente que trabalhar temas como ideologia e Indústria Cultural é fundamental para oferecer ao estudante ferramentas analíticas que o capacitem a resistir à manipulação simbólica. Assim, a aula se configurou como um espaço de ruptura com a lógica funcionalista da educação tecnicista.

É importante destacar que os frankfurtianos, ao reinterpretarem Marx, Freud e Nietzsche, buscaram compreender como o capitalismo avançado modificava as estruturas de dominação e subjetividade. Nesse sentido, o conceito de indústria cultural nasce como crítica à alienação promovida pelo consumo cultural. Ao abordar esse tema em sala de aula, a proposta pedagógica conecta os alunos com questões contemporâneas e favorece uma formação crítica, emancipadora e profundamente filosófica, em consonância com o espírito da Teoria Crítica.

Quadro 5: Quinta Aula da Sequência Didática

Etapas	Descrição das Atividades	Fundamentação Teórica
Investigação inicial	Os alunos utilizaram seus próprios celulares para pesquisar representações visuais da ideologia, como charges, imagens e memes. A proposta era despertar o senso crítico a partir de elementos culturais cotidianos.	Segundo Almeida (2022), a visualidade na cultura contemporânea exerce forte influência na formação de opiniões e valores, sendo importante analisá-la criticamente no contexto escolar.
Registro escrito	Após a pesquisa visual, os alunos receberam uma ficha impressa para descrever, com suas próprias palavras, o que entenderam sobre os tipos de ideologia observados nas mídias culturais.	Cerletti (2008) afirma que a escrita filosófica ajuda a consolidar o pensamento autônomo e a promover distanciamento crítico, especialmente quando vinculada à experiência concreta dos sujeitos.
Elaboração do texto final	Os discentes foram orientados a produzir um pequeno texto explicando o que aprenderam ao longo das aulas da sequência didática, com base nas discussões	Para Pimenta (2007), o ensino de Filosofia deve articular conhecimento, reflexão e produção de sentido, permitindo que o estudante se reconheça

Etapas	Descrição das Atividades	Fundamentação Teórica
	e pesquisas realizadas.	como sujeito pensante.
Mediação docente	Durante toda a aula, a professora mediou o processo investigativo e auxiliou os alunos na organização de suas ideias, retomando os conceitos desenvolvidos desde a primeira aula.	Conforme Pucci (2021), a mediação crítica do professor é essencial para provocar rupturas com o senso comum e favorecer a interiorização de conceitos filosóficos.

Fonte: Autoria própria, 2025.

Na última etapa da sequência didática, os alunos realizaram uma pesquisa individual com seus próprios celulares, buscando identificar elementos ideológicos ocultos ou naturalizados em charges, músicas, memes, publicidades e outros produtos culturais. A atividade possibilitou uma síntese dos conceitos debatidos ao longo das aulas, estimulando a aplicação crítica no cotidiano. Estabeleceu-se uma ponte direta com a crítica da Indústria Cultural feita por Adorno e Horkheimer (1985), ao evidenciar que conteúdos digitais – como séries, filmes, jogos e redes sociais – operam como mercadorias ideológicas, padronizando comportamentos e obscurecendo o pensamento crítico. Ao término da pesquisa, os estudantes foram orientados a elaborar um texto reflexivo sobre os aprendizados obtidos, em alinhamento com Gallo (2012), que defende a escrita como forma de elaboração autônoma do pensamento filosófico.

Observou-se um avanço expressivo na capacidade crítica e na autonomia intelectual dos alunos, que conseguiram relacionar os conceitos de ideologia marxista e crítica cultural à realidade digital contemporânea. A atividade demonstrou como a Filosofia pode ser significativa quando integrada a recursos acessíveis e temas próximos à vivência dos discentes. Os registros escritos revelaram a apropriação do conteúdo e o amadurecimento do olhar analítico, aproximando a experiência daquilo que Cerletti (2009) chama de “acontecimento filosófico”, ou seja, um momento em que a aprendizagem filosófica mobiliza o sujeito em sua totalidade. A mediação docente, ao promover o diálogo e o questionamento, foi essencial para consolidar a reflexão.

Além disso, conforme destacam Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 173), a aplicação de diferentes abordagens para tratar o mesmo objeto, como debate, pesquisa, produção escrita e análise cultural caracteriza um processo de triangulação metodológica. Essa prática confere maior amplitude e consistência às

interpretações e reforça a credibilidade da intervenção. A experiência possibilitou integrar teoria e prática, revelando que a crítica à Indústria Cultural não se limita a conceitos abstratos, mas encontra expressões concretas nas vivências estudantis. Assim, a proposta contribuiu para formar sujeitos mais conscientes, questionadores e capazes de compreender os mecanismos simbólicos que estruturam a sociedade contemporânea.

4.2 Proposta para intervenção prática na sala de aula

Durante a aplicação da sequência didática, observou-se uma significativa evolução na participação dos discentes. A maioria sentiu-se à vontade para contribuir nos debates, favorecendo um ambiente dialógico e respeitoso, essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico. As aulas deixaram de ser apenas momentos de transmissão de conteúdo e passaram a ser espaços de reflexão, nos quais os alunos não apenas assimilaram informações, mas também as problematizaram a partir de suas realidades sociais. O envolvimento crescente refletiu-se na valorização do diálogo e na capacidade dos estudantes de compreender e confrontar diferentes perspectivas.

Inicialmente, alguns alunos demonstraram dificuldades ao lidar com conceitos mais abstratos, como o fetichismo em Marx e a ideia da transformação da arte em mercadoria. Contudo, essas barreiras foram gradualmente superadas mediante a utilização de exemplos do cotidiano, como a distinção entre valor de uso e valor de troca nos produtos consumidos, e a influência das marcas na percepção de valor. Tais estratégias ajudaram a tornar os conceitos mais acessíveis e permitiram que os estudantes estabelecessem conexões entre teoria e prática, facilitando a compreensão da ideologia como construção social.

A culminância da sequência, no quinto encontro, foi marcada por uma aula dinâmica e produtiva, mesmo diante da baixa frequência. Os alunos presentes demonstraram aprendizado ao participar ativamente de debates, responder perguntas, compartilhar exemplos e reconhecer produtos culturais como representações ideológicas. Apesar das limitações tecnológicas – como a ausência de datashow, os estudantes socializaram as atividades em grupo, demonstrando apropriação dos conteúdos por meio de exemplos como músicas, vídeos e memes. A aula revelou um avanço na habilidade de análise crítica e consolidou o processo formativo iniciado nas aulas anteriores.

A proposta da sequência teve como objetivo central desenvolver o pensamento crítico, utilizando o diário de bordo como instrumento de registro e síntese das reflexões dos alunos. As atividades foram guiadas por objetivos específicos, como promover a mediação filosófica a partir da realidade vivida, valorizar o diálogo, fundamentar as discussões com base na bibliografia e estabelecer relações entre os conceitos filosóficos e o cotidiano. A metodologia adotada, de abordagem qualitativa, permitiu explorar os sentidos atribuídos pelos estudantes à ideologia e à cultura, e como esses saberes contribuíram para a construção de suas identidades intelectuais e sociais, conforme destaca Chizzotti (2018).

Nesse sentido, o uso do diário de bordo e das atividades reflexivas fundamentadas em autores como Karl Marx, Adorno, Horkheimer, Paulo Freire e Silvio Gallo possibilitou não apenas a apropriação teórica dos conceitos, mas também o desenvolvimento de uma postura investigativa nos alunos. A abordagem qualitativa permitiu compreender como os discentes ressignificam suas experiências ao refletirem criticamente sobre os fenômenos sociais e culturais.

A avaliação, portanto, foi pautada na participação, na argumentação construída durante os debates e na qualidade das reflexões produzidas, evidenciando que o ensino de Filosofia, quando alinhado à realidade dos estudantes, é capaz de provocar transformações significativas na forma como eles pensam e se posicionam no mundo.

4.3 Produção dos estudantes, perfil discente e evolução da aprendizagem

A análise da sequência didática aplicada no ensino de Filosofia evidenciou aspectos significativos acerca do perfil discente e das condições concretas de aprendizagem no contexto investigado. A turma analisada, composta majoritariamente por estudantes do ensino médio noturno, apresentava características marcadas por vulnerabilidades sociais, responsabilidades familiares e inserção precoce no mundo do trabalho. Muitos estudantes possuíam distorção idade-série e mantinham vínculos com programas sociais, o que, em diversos casos, condicionava sua permanência na escola a fatores externos ao processo formativo.

Tal realidade confirma a crítica de Adorno (1995), ao afirmar que, quando a educação perde seu caráter emancipador, passa a atuar como mecanismo de reprodução social, reforçando a adaptação dos sujeitos às estruturas vigentes.

No que se refere ao comportamento inicial dos estudantes, observou-se baixo engajamento com os conteúdos filosóficos, evidenciado por desinteresse, frequência irregular e participação limitada nas atividades propostas. O uso constante de celulares e a dificuldade de concentração reforçavam a fragmentação da atenção e dificultavam o desenvolvimento de práticas reflexivas mais aprofundadas. Essa realidade pode ser compreendida à luz da Teoria Crítica, especialmente a partir de Adorno e Horkheimer (1985), que apontam a predominância da racionalidade instrumental na sociedade contemporânea, na qual o conhecimento é reduzido à sua dimensão técnica, esvaziando sua capacidade crítica e formativa.

Além disso, Fantin (2023) destaca que currículos padronizados, como aqueles orientados pela BNCC, muitas vezes se mostram incapazes de dialogar com as realidades concretas dos estudantes, contribuindo para o desengajamento e a alienação no ambiente escolar. Essa constatação foi evidente no contexto analisado, em que muitos alunos frequentavam a escola apenas para obtenção de certificação, sem se reconhecerem como sujeitos ativos do processo educativo. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de práticas pedagógicas que rompam com a lógica tradicional e promovam uma educação dialógica, crítica e contextualizada.

No início da intervenção, observou-se também uma postura marcada pela insegurança e pela dificuldade de expressão, tanto oral quanto escrita. Muitos estudantes demonstravam receio de participar dos debates, evidenciando uma formação escolar que pouco valoriza o exercício do pensamento autônomo. Conforme Cerletti (2009), o ensino de Filosofia deve criar condições para que o estudante explice seu pensamento, formule problemas e construa argumentos, superando uma postura passiva diante do conhecimento. Nesse contexto, a introdução do diário de bordo revelou-se uma estratégia fundamental, pois possibilitou ao estudante registrar suas reflexões de forma mais livre e progressiva.

A produção dos estudantes, especialmente por meio do diário de bordo, constituiu-se como um elemento central para a análise da aprendizagem. Inicialmente, os registros eram superficiais, com respostas pouco elaboradas e baixa articulação conceitual. No entanto, ao longo da sequência didática, observou-se uma

evolução significativa na qualidade das produções, que passaram a apresentar maior coerência, argumentação e relação com os conteúdos trabalhados. Esse processo confirma a perspectiva de Libâneo (2013), segundo a qual instrumentos reflexivos contribuem para o desenvolvimento da autonomia intelectual, ao transformar o estudante em sujeito ativo da aprendizagem.

Do ponto de vista metodológico, a utilização de estratégias diversificadas — como leitura coletiva, debates, problematização e uso de recursos digitais — contribuiu para tornar as aulas mais dinâmicas e acessíveis. A incorporação de ferramentas como o Google Forms e o uso orientado do celular possibilitou aproximar os conteúdos filosóficos da realidade dos estudantes, favorecendo maior participação e interesse. Tal abordagem dialoga com Zabala (1998), que compreende a sequência didática como um conjunto articulado de atividades que promovem a construção progressiva do conhecimento, partindo dos saberes prévios dos estudantes.

A evolução dos discentes também foi perceptível na participação em sala de aula. Inicialmente restrita a poucos alunos, a participação foi se ampliando gradativamente, à medida que o ambiente se tornava mais acolhedor e dialógico. Conforme Gallo (2012), ensinar Filosofia implica criar condições para que o estudante participe ativamente do processo de investigação filosófica, formulando questões e construindo sentido a partir dos conceitos. Nesse sentido, a sequência didática possibilitou o fortalecimento do protagonismo discente, ainda que de forma gradual.

No plano conceitual, os estudantes demonstraram avanços na compreensão de temas como ideologia e indústria cultural, especialmente ao relacioná-los com situações do cotidiano. A partir das discussões, passaram a reconhecer como elementos culturais e midiáticos influenciam suas percepções e comportamentos, aproximando-se da crítica desenvolvida por Adorno e Horkheimer (1985) acerca da indústria cultural como mecanismo de reprodução ideológica. Esse avanço indica o desenvolvimento de uma consciência crítica, fundamental para a formação cidadã.

Ademais, a relação entre teoria e prática mostrou-se essencial para o sucesso da proposta pedagógica. Ao estabelecer conexões entre os conteúdos filosóficos e a realidade dos estudantes, a sequência didática contribuiu para ressignificar o ensino de Filosofia, tornando-o mais relevante e significativo. Conforme Oliveira (2024),

uma prática filosófica crítica deve possibilitar que os estudantes analisem os códigos culturais que influenciam sua formação subjetiva, promovendo uma compreensão mais profunda da realidade.

Os resultados evidenciam que, mesmo em contextos marcados por dificuldades estruturais e baixo engajamento inicial, é possível promover avanços significativos na aprendizagem quando se adotam práticas pedagógicas críticas, dialógicas e contextualizadas. A sequência didática, aliada ao uso do diário de bordo, mostrou-se uma estratégia eficaz para o desenvolvimento do pensamento crítico, confirmando a hipótese de que o ensino de Filosofia, quando orientado por princípios emancipadores, pode contribuir para a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e socialmente conscientes, conforme defendido por Adorno (1995).

4.4 Perfil docente e contextualização do ensino de Filosofia na rede

A análise do contexto investigado evidencia que o ensino de Filosofia na educação básica, especialmente na rede pública, está inserido em um cenário marcado por desafios estruturais relacionados à formação docente e à organização curricular. No caso específico da escola analisada, não há garantia de que os professores responsáveis pela disciplina possuam formação específica em Filosofia, realidade recorrente em diversas redes estaduais de ensino. Essa condição revela uma fragilidade histórica na consolidação da disciplina no currículo escolar, na medida em que sua implementação muitas vezes ocorre de forma secundária, sendo atribuída a docentes de outras áreas para complementação de carga horária. Tal situação compromete, em certa medida, a profundidade teórica e a intencionalidade pedagógica do ensino filosófico.

Essa problemática se agrava quando se considera o contexto mais amplo da educação pública brasileira, no qual o ensino de Filosofia frequentemente enfrenta processos de desvalorização e marginalização, sobretudo após as reformas educacionais recentes. Conforme apontam Bugs (2024) e Craveiro (2022), as mudanças curriculares decorrentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio contribuíram para a flexibilização e, em alguns casos, a redução do espaço da Filosofia no currículo, impactando diretamente a formação docente e a continuidade da disciplina nas escolas. Nesse cenário, a atuação de professores sem formação específica tende a reforçar práticas pedagógicas

tradicionais, centradas na exposição de conteúdos e na reprodução de informações, em detrimento de abordagens críticas e reflexivas.

No contexto tocantinense, essa realidade se articula às diretrizes estabelecidas pelo Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT-TO), que organiza o ensino por áreas de conhecimento e integra a Filosofia às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Seduc-TO, 2022). Embora essa proposta tenha como objetivo promover interdisciplinaridade e desenvolvimento do pensamento crítico, ela também pode contribuir para a diluição da especificidade da Filosofia, especialmente quando não há professores com formação adequada para garantir a profundidade conceitual da disciplina. Como destaca Pucci (2021), a organização curricular deve considerar as particularidades das áreas do conhecimento, evitando modelos homogeneizadores que fragilizam o potencial formativo das disciplinas.

Além disso, a ausência de formação específica em Filosofia pode impactar diretamente na escolha das metodologias utilizadas em sala de aula. Em muitos casos, observa-se a predominância de práticas pedagógicas baseadas na cópia, na exposição oral e na transmissão de conteúdos, com pouca ênfase na problematização e no desenvolvimento do pensamento crítico. Essa realidade dialoga com a crítica de Adorno e Horkheimer (1985), ao apontarem que a racionalidade instrumental tende a transformar a educação em um processo técnico e reprodutivo, esvaziando sua dimensão emancipadora. Nesse sentido, a formação docente assume papel central na construção de práticas pedagógicas que resistam a essa lógica.

No que se refere à contextualização da rede de ensino, é importante destacar que o estado do Tocantins possui uma estrutura educacional composta por centenas de escolas que ofertam o ensino médio, distribuídas entre áreas urbanas e rurais, muitas das quais situadas em regiões com elevados índices de vulnerabilidade social. Esse contexto implica desafios adicionais para o ensino de Filosofia, como a evasão escolar, a baixa frequência e as dificuldades de engajamento dos estudantes, fatores que exigem uma atuação docente sensível às especificidades locais e às condições concretas de aprendizagem.

Nesse cenário, Fantin (2023) ressalta que currículos padronizados e descontextualizados tendem a reforçar a alienação dos estudantes, ao não dialogarem com suas experiências e realidades sociais. Assim, a atuação docente

precisa ir além da mera aplicação de conteúdos prescritos, assumindo uma postura crítica e reflexiva que considere o contexto sociocultural dos alunos. Isso implica desenvolver práticas pedagógicas que promovam o diálogo, a participação e a construção coletiva do conhecimento, elementos fundamentais para o ensino de Filosofia.

Diante dessas condições, a proposta desenvolvida nesta pesquisa busca contribuir para o fortalecimento do ensino de Filosofia, oferecendo uma sequência didática estruturada que possa ser utilizada independentemente da formação inicial do docente. Ao integrar recursos como o diário de bordo, metodologias ativas e conteúdos contextualizados, a proposta visa apoiar a prática pedagógica, fornecendo subsídios para que o professor possa desenvolver um ensino mais crítico e significativo. Conforme Gallo (2012), ensinar Filosofia implica criar condições para que o estudante filosofe, o que exige não apenas domínio de conteúdo, mas também sensibilidade pedagógica e compromisso com a formação crítica.

Destaca-se que a superação dos desafios relacionados à formação docente e à organização curricular depende de políticas públicas que valorizem a Filosofia como componente essencial da formação humana. Isso inclui investimentos na formação inicial e continuada de professores, bem como na garantia de condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse sentido, reafirma-se a importância de uma educação filosófica comprometida com a emancipação, conforme defendido por Adorno (1995), na qual o ensino não se limita à transmissão de conteúdos, mas contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

5. CONCLUSÃO

Nesta dissertação procuramos mostrar a relevância do ensino de Filosofia para o crescimento integral dos discentes. A importância da Filosofia para o desenvolvimento do pensamento crítico é amplamente reconhecida por estudiosos e educadores, que defendem a disciplina como uma ferramenta indispensável para a formação de cidadãos reflexivos e engajados. Bugs (2024) informa que a obrigatoriedade da Filosofia impulsionou a criação de materiais didáticos e metodologias próprias para o ensino da disciplina. Essa fase fortaleceu a

argumentação, a leitura crítica e a reflexão conceitual como pilares da prática filosófica. No entanto, as reformas educacionais recentes, como a BNCC e o Novo Ensino Médio, reduziram seu espaço formativo.

A presente pesquisa evidenciou que o ensino de Filosofia é um potente instrumento para a formação do pensamento crítico no Ensino Médio, cumprindo papel central na construção da autonomia e da consciência ética dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que o ensino de Filosofia, quando desenvolvido de maneira dialógica e crítica, é indispensável para a formação de cidadãos capazes de interpretar o mundo, participar ativamente do debate público e intervir na realidade de modo consciente. Essa compreensão oferece o alicerce teórico para a sequência didática proposta neste trabalho, pois evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem a reflexão, a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

Ainda assim, o ensino de Filosofia, quando trabalhado de forma dialógica e crítica, revela-se indispensável para a formação de cidadãos (ãs) capazes de interpretar o mundo e participar ativamente da vida social e política. Essa abordagem pedagógica reforça a necessidade de práticas educativas que estimulem a autonomia, o protagonismo e a capacidade de intervenção consciente na realidade. A sequência didática apresentada nesta pesquisa apoia-se nesse pressuposto, buscando integrar teoria e prática para fortalecer o senso crítico dos discentes e promover um ambiente de aprendizagem pautado na escuta, no debate e na reflexão conceitual.

No planejamento da sequência, foram trabalhados conceitos fundamentais da teoria marxista, como ideologia dominante e relações de classe, relacionando-os a temas cotidianos dos alunos. O objetivo foi fazer com que os discentes compreendessem a estrutura de poder que atravessa o consumo, a cultura e a economia. A abordagem visou incentivar os alunos a refletirem sobre suas escolhas, suas formas de expressão e sua posição social. Pensadores como Adorno, Marcuse e Horkheimer também foram utilizados para mostrar como a indústria cultural transforma a arte em mercadoria, esvaziando seu potencial crítico e adaptando-a às exigências do sistema capitalista.

Com base nessa fundamentação, compreende-se o pensamento crítico como a capacidade de problematizar ideias, avaliar argumentos e tomar decisões conscientes sobre si e o mundo. De acordo com Cerletti (2009), o ensino de Filosofia

no Ensino Médio é um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessa competência, pois trabalha com conceitos rigorosos, estimula a análise e promove a construção argumentativa. Por meio dessa prática, os estudantes não apenas acumulam saberes, mas aprendem a pensar com profundidade e coerência sobre sua realidade social.

Assim, espera-se que a sequência didática desperte o interesse dos alunos pelas obras de Karl Marx e Engels, além de estimular o estudo de conceitos filosóficos como cultura, política, economia e sociedade. A proposta mostrou-se uma ferramenta eficaz na sala de aula, promovendo maior participação discente e ampliando o engajamento com os temas propostos. Para muitos estudantes, a experiência foi inovadora e mobilizadora, revelando o potencial da Filosofia como instrumento formador de consciências críticas e como eixo articulador entre teoria e prática no processo educativo. São apresentadas as considerações, nas quais se avaliam os efeitos da intervenção e se apontam possibilidades para futuras pesquisas e aprimoramentos metodológicos. Espera-se, ao final deste percurso, demonstrar que o ensino de Filosofia, orientado por princípios críticos, pode contribuir para o rompimento com a lógica da alienação e promover a capacidade de pensar, questionar e transformar a realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. E HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ASPIS, Renata Lima. **Ensinar Filosofia: um livro para professores. Atta Mídia e Educação**, 2009.

BATISTA, Gerson Cruz. **Filosofia no Ensino Médio:** a sala de aula como espaço

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2025.

BUGS, Jonathan Dalla Vechia. Uma breve história do ensino de Filosofia no Brasil: alguns discursos em evidência. **Problemata - Revista Internacional de Filosofia**, v. 15, n. 1, p. 178-191, 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 set. 2025.

BUGS, Jonathan Dalla Vechia. Uma breve história do ensino de Filosofia no Brasil: alguns discursos em evidência. **Problemata - Revista Internacional de Filosofia**, v. 15, n. 1, p. 178-191, 2024.

CÂMARA, Geisa Valeria Vale. **O caráter unitário da indústria cultural:** uma leitura em Adorno e Horkheimer. 2025. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COELHO, Tatiana Luiza Souza; MACEDO, Maria de Lourdes Leôncio; MOREIRA, Alcides do Nascimento; BENTO, Cláudio Carvalho; STREIT, Jonara Lúcia; MANCINI, Lilian Moraes; MEDEIROS, Willian Costa de. **Documento Curricular do Território do Tocantins – Etapa Ensino Médio: Ciências Humanas e Sociais**

Aplicadas. Palmas: Secretaria da Educação do Estado do Tocantins, 2021. p. 11-26.

CRAVEIRO, Flávia Carolina Silva. **O ensino da Filosofia no contexto da reforma do Ensino Médio:** no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** Cortez editora, 2000.

DETOMAZI, Bruno Henrique. **A Pedagogia Histórico-Crítica como Metodologia no Ensino de Filosofia.** 2021. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2021.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FANTIN, Franciele. **A construção da identidade formativa – potência filosófica e presença na BNCC,**2023.

FÁVERO, Altair Alberto; SANTOS, Antônio Pereira dos; OLIVEIRA, Julia Costa. Em defesa da Filosofia e de uma educação para o pensar: incertezas e desafios para a escola. **REFilo - Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 9, p. 1–21, 2023.

FREIRE, José Carlos; MACHADO, Leonildo Aparecido Reis. Educação e emancipação: o ensino de Filosofia no nível médio à luz do pensamento de Adorno. *Dialogia*, São Paulo, n. 13, p. 45–57, 2011.

FREIRE, Paulo. *Conscientização.* São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

GALLO, Sílvio. **Avaliações da Educação Básica em debate:** ensino e matrizes de referência das avaliações em larga escala. Porto Alegre: Mediação, 2013.

GALLO, Sílvio. Filosofia e Exame Nacional do Ensino Médio: desafios e perspectivas da avaliação. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Avaliações da Educação Básica em Debate:** ensino e matrizes de referência das avaliações em larga escala. Brasília, DF: INEP, 2013. p. 413-430.

GALLO, Sílvio. **Filosofia e seu ensino:** conceito e transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2006.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de Filosofia:** uma didática para o Ensino Médio. Campinas: Papirus, 2012.

GONÇALVES, Eduardo Ribeiro. **Um olhar analítico sobre a reforma do ensino de Filosofia a partir da Base Nacional Comum Curricular e do Documento Curricular do Estado do Tocantins.** 2023. Dissertação (Mestrado em Filosofia) –

Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Palmas, 2023.

HEUSER, Ester Maria Dreher; DIAS, Adriana Muniz. *Sobras Y Restos De Filosofía En El Bncc-Em: un trampolín para la ética como experimentación*. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, p. 123-134, 2020.

HORKHEIMER, Max. **Teoria tradicional e teoria crítica**. São Paulo: Centauro, 2002.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **A indústria cultural: o Iluminismo como mistificação das massas**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da cultura de massa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MACEDO, Ester Pereira Neves de. Filosofia nas orientações curriculares para o Ensino Médio e no Enem: lacunas temporais e conceituais. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2001.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **Método nas Ciências Naturais e Sociais Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: THOMSON, 1999.

MORAIS, Frederico da Silva. **O papel da Filosofia e as dificuldades do raciocínio nos adolescentes do Ensino Médio**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023.

NASCIMENTO, Franc Lane Carvalho do; LIMA, Maria Nathália Bastos. O lugar legado à Filosofia diante da Reforma do Ensino Médio e as orientações da BNCC. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 190-208, jan. 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8672860>. Acesso em: 05 mai. 2025.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; CASTRO, Dannyel Teles de. A secundarização da Filosofia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Curriculum & Formação**, São Paulo, v. 22, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65482>. Acesso em: 26 abr. 2025.

PIAGET, Jean. **A construção do Real na Criança**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1996.

PIMENTA, Alessandro. O ensino de Filosofia no Brasil: um estudo introdutório sobre sua história, método e perspectiva. **Cadernos da Funcamp**, v. 6, n. 6, 2007, p. 57-72.

PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e Educação** – Vol. 2. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

SANTOS, Edineide Jorge dos; LEITE, Maria Jorge dos Santos. Adorno e a construção da teoria crítica da sociedade. In: Reflexões sobre Direito e Sociedade: fundamentos e práticas, p. 45–63, 2024.

SANTOS, Luciana Maria Lima. **Implementação da BNCC no estado do Tocantins**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2022.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTES DO TOCANTINS (SEDUC-TO). **Documento Curricular do Território do Tocantins – Etapa Ensino Médio**. Palmas: SEDUC-TO, 2022.

SEDUC-TO. Documento Curricular do Território do Tocantins – Etapa Ensino Médio. Palmas: Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes, 2022.

SOUZA, Zilma Sales De. A Prática Pedagógica Do Centro De Ensino Médio Ary Ribeiro Valadão Filho De Gurupi–To Com Os Itinerários Formativos: As Unidades Curriculares Eletivas Em 2022. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN** 2675-6218, v. 4, n. 7, 2023.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes. **Documento Curricular do Território do Tocantins: Etapa Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Palmas: SEDUC/TO, 2019. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/419392/>. Acesso em: 04 jun. 2025.

TRINDADE, José Raimundo. **O ensino de Filosofia e a criação de conceito: uma proposta metodológica a partir das imagens do livro didático do Ensino Médio**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede – Filosofia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

VIZZOTTO, Rozilene. **Ensino de Filosofia, pesquisas e práticas pedagógicas nas diferentes linguagens e espaços**, Curitiba- Bagai, 2020.

VON ZUBEN, Marcos de Camargo; DANTAS, Moacir Araújo. Os temas da Filosofia no novo livro didático do Ensino Médio como possibilidade da experiência discente em Filosofia. **Problemata – Revista Internacional de Filosofia**, v. 16, n. 1, p. 222-245, 2025. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10189731.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A – Atividades desenvolvidas na sequência didática com os estudantes (ALUNO: M.A)

05/05/25 23.05



Olá!! Nos encontramos de novo.
 Hoje vamos fazer uma pesquisa em dupla utilizando o aparelho celular de vocês!!
 Quem vai conduzir é a professora Veneranda
 Vamos lá? 😊

Pesquisando Ideologias

Faça uma pesquisa sobre: O que é ideologia cultural. O que é ideologia política. O que é ideologia econômica. O que é ideologia social?

Uma ideologia política é um conjunto de
ideias, crenças e princípios que orientam como
uma sociedade deve funcionar e quais
objetivos políticos e sociais devem ser buscados.
Ela fornece um modelo para a organização
social, econômica e política, influenciando
visões sobre o governo, a economia e a
relação entre o indivíduo e o Estado.
Exemplos comuns incluem liberalismo
conservadorismo, socialismo e nacionalismo.

Matheus M. de Almeida

matheus almeida



Olá!! Hoje é o nosso último encontro.
 Hoje vamos fazer uma pesquisa procurando imagens, músicas, textos,
 charges, utilizando o aparelho celular de vocês!!
 Quem vai conduzir é a **professora Veneranda**
 Vamos lá? 😊

Ideologia em conteúdos artísticos, textos. Músicas, dentre outras formas de circulação digital

Faça uma pesquisa usando o celular, procure charges, textos, imagens, músicas e, para fechar com chave de ouro. Depois que encontrarmos, vamos socializar entre os(as) colegas o que encontramos, apontando em que sentido a produção é ideológica, ou contém, algum tipo de ideologia, que pesquisamos na aula passada.

Depois de todos esses dias falando sobre ideologia, escreva um texto que demonstre o que você aprendeu, da necessidade de pensar criticamente nas informações que circulam em sociedade. Pense e foque na importância de escrever o que você pensa do assunto.

penso que é fundamental desenvolver um olhar crítico diante das informações muito ruins, das músicas ou das charges que transmitem ideias que refletem certos comportamentos, valores ou visões de mundo, e isso sempre produzimos uma ideia imediata. pensar criticamente nos ajuda a compreender o que está de trás das mensagens e a formar nossas próprias opiniões

Apêndice B – Atividades desenvolvidas na sequência didática com os estudantes (Aluno: A.C)

Ana Carolina F. Mesquita



Olá!! Nos encontramos de novo. Eu ainda não tenho um nome.. Será que podem me ajudar? Bora escolher um nome para mim?

Nome do personagem: _____

Pensando bem, eu fui criado através de IA: Inteligência Artificial, que é uma área da tecnologia que cria máquinas e programas capazes de "pensar" e aprender como as **pessoas**, para resolver problemas, reconhecer imagens, conversar, traduzir textos ou até tomar decisões. Fui criado pela tecnologia desenvolvida por humanos, portanto, sou fruto da **cultura humana**. O acham dessas novas tecnologias?

Sociedade, Economia e Política

Depois dessa reflexão, e agora que já tenho um nome, vamos relembra um pouco da aula passada? Falamos que para entender o que é **ideologia**, precisamos compreender os conceitos de cultura, sociedade, economia e política. Na aula anterior, já falamos sobre cultura, que é o **conjunto de costumes, valores, conhecimentos, crenças, artes, modos de viver e pensar** que um grupo de pessoas desenvolve ao longo do tempo. Ela está presente em **tudo o que o ser humano cria e compartilha** — na língua que falamos, nas músicas que ouvimos, nas roupas que usamos, nas comidas, nas festas e até na forma como enxergamos o mundo. Cada grupo social tem sua própria cultura, e **todas são importantes**, pois mostram a **diversidade e a criatividade humana**. Agora, vamos pensar no conceito de sociedade.

Trabalhadoras e trabalhadores, eu sou o Karl Marx. Já ouviram falar de mim? Aproveite mais um recurso criado pela cultura humana, o celular e pesquisem sobre mim: *Não*

Por que dizem que eu sou sociólogo e economista? *Porque estou na sociedade e na economia*

Qual meu conceito de sociedade? *Grupo de pessoas que vivem juntas*

Qual meu conceito de trabalho? *Atividade para produzir bem*



A partir dessas pesquisas e de seus resultados, você acredita que todas as sociedades são iguais? Por quê? *Não porque há desigualdade entre as pessoas*

As pessoas que compõem uma sociedade têm acesso aos mesmos bens produzidos pela humanidade através do trabalho? *Não porque a distribuição é desigual.*

Ao pensar e responder essas perguntas, entramos no conceito de economia. Há vários anos, temos pensadores que analisaram esse tema e contribuíram para sua compreensão. Vamos conhecer alguns?

- **Adam Smith (1723–1790)** – Considerado o *pai da economia moderna*, autor de *A Riqueza das Nações* (1776). Defendeu o livre mercado e a ideia de que o interesse individual, guiado pela "mão invisível", pode beneficiar toda a sociedade.
- **David Ricardo (1772–1823)** – Desenvolveu a *teoria do valor-trabalho* e a *lei das vantagens comparativas*, base do comércio internacional.
- **Thomas Malthus (1766–1834)** – Conhecido pela *teoria populacional*, que dizia que a população tende a crescer mais rápido do que os recursos disponíveis.
- **Jean-Baptiste Say (1767–1832)** – Criou a *Lei dos Mercados*, segundo a qual "a oferta cria sua própria demanda".
- **John Stuart Mill (1806–1873)** – Uniu ideias liberais e sociais, defendendo o progresso econômico com responsabilidade social.
- **Karl Marx (1818–1883)** – (olha eu aqui de novo!) Embora crítico da economia clássica, é considerado parte desse debate. Desenvolveu uma análise profunda sobre o *capitalismo*, o *trabalho* e a *luta de classes*, influenciando a economia política.

Economia é a ciência que estuda **como as pessoas, as empresas e os governos usam os recursos disponíveis** — como dinheiro, terra, tempo e trabalho — para **produzir, distribuir e consumir bens e serviços**. Em outras palavras, a economia tenta entender **como as escolhas humanas afetam a vida em sociedade**, como se formam os preços, por que há desemprego, inflação e como melhorar o bem-estar das pessoas.

Há vários modelos econômicos em uma sociedade. Na sociedade brasileira, temos o **capitalismo**, que é um **sistema econômico e social** baseado na **propriedade privada dos meios de produção** (como fábricas, terras, máquinas e empresas) e na **busca do lucro** como principal objetivo.

Em um sistema que visa o lucro, acontecem situações muito problemáticas nas relações de trabalho, na divisão das riquezas, dentre outras. A riqueza da nossa sociedade, no modelo em que vivemos, é dividida de maneira igualitária entre seus membros? Por quê? Registre sua opinião e compartilhe:

Não a riqueza não é dividida igualmente. No capitalismo, poucos têm muito e muitos têm pouco por causa da desigualdade.



Ao falarmos em divisão de riquezas, entramos no nosso último conceito, o de **política**. Quando falarmos disso, qual a primeira coisa em que pensamos? Geralmente em partidos políticos, eleições de representantes públicos, como vereadores, prefeitos, deputados, senadores, governadores, presidentes, promessas de campanha, corrupção, escândalos. Mas esta é a política partidária, ou seja, mais associada à escolha dos nossos representantes e de sua atuação. O **conceito de política** é mais amplo que isso.

A **política** é o conjunto de ações e decisões que as pessoas tomam para **organizar a vida em sociedade**. Ela serve para resolver problemas coletivos — como o uso dos recursos públicos, a criação de leis e a garantia de direitos — buscando o **bem comum**.

A palavra vem do grego "**politikós**", que significa "**o que se refere à cidade**" (**pólis**). Para os gregos antigos, fazer política era participar das decisões da cidade, algo considerado um dever de todo cidadão livre.

Em resumo, nós somos seres políticos pertencentes a uma sociedade e **fazer política é participar das decisões que afetam a vida de todos**, seja votando, debatendo ideias, ou atuando em movimentos sociais e instituições públicas.

Agora, registre o que você pensa e o que aprendeu sobre a aula de hoje, refletindo como sociedade, economia e política se conectam e porque existem as desigualdades sociais.

Economia, política e sociedade estão ligadas. As desigualdades existem porque não todos têm as mesmas oportunidades e direitos. A economia mostra como o dinheiro e o trabalho são usados, e a política serve para organizar a sociedade e buscar o bem comum.

Apêndice C – Atividades desenvolvidas na sequência didática com os estudantes (Aluno: D.S)



Olá!! Este material é fruto de uma intervenção da aluna de Mestrado em Filosofia: Veneranda Ferreira Nunes

Você sabe o que é um Mestrado? Vamos conversar sobre isso?

Registre aqui suas ideias: _____

Tema: Ideologia

Hoje, vamos iniciar um trabalho sobre um tema muito importante: a ideologia. Para isso, revisaremos alguns conceitos fundamentais. Para verificar seus conhecimentos prévios, escreva o que você entende por cada conceito.:



Cultura



Sociedade



Economia



Política

É importante pensar um pouco nesses conceitos. Para melhorar nossa reflexão, vamos responder algumas perguntas?

Cultura

- Você pode citar algumas das comidas que vocês mais gostam? *PIZZA*
- Você usa itens que estão na moda ou gostaria de usar? Cite algumas marcas. *Yes, Nike*
- Quais tipos de música você gosta de ouvir? Por quê? *Electrofunk, pq é divertida*
- Você sabe quais as músicas preferidas por seus pais e avós? *Sim*
- Você tem aparelho celular? Está satisfeito com ele ou gostaria de um melhor? *Yes*
- O que mais você acessa na internet? Quais são seus interesses? *NO → NADA*
- Você já comprou ou teve vontade de comprar algo ao ver uma propaganda? *Yes*
- Qual a função de uma propaganda? O que te convenceu a comprar ou querer o que estava sendo anunciado? *→ SEI LA*
- Além do audiovisual, que outras formas podemos utilizar para nos comunicar? *- IPHONE*
- Você acredita que todos(as) em uma sociedade são iguais, têm as mesmas condições de vida, ou seja, comprar o que quer, quando quer, utilizar somente o que gosta?

Dois pensadores, chamados **Karl Marx** e **Friedrich Engels**, no século XIX, disseram que o conceito de **cultura** está profundamente ligado às condições materiais de existência e às relações sociais de produção. Para **Marx** e **Engels**, a cultura não surge de modo isolado, mas influencia a **base econômica**. Assim, as ideias, valores e formas culturais predominantes em uma sociedade expressam os interesses da classe dominante, embora também possam ser instrumentos de transformação social.

Outros pensadores, como **Adorno**, **Horkheimer** e **Marcuse**, no século XX, chamam atenção para o papel da **indústria cultural** na sociedade capitalista, ao transformar a arte em mercadoria e esvaziar seu potencial crítico. Ainda assim, reconhecem na arte e na criação estética uma **possibilidade de resistência e emancipação**.

Dessa forma, no pensamento marxista, a cultura é compreendida como um **campo de luta**, onde se expressam as contradições sociais, os mecanismos de dominação e também as possibilidades de libertação e consciência crítica.

Agora, registre quais ideias apareceram nas discussões e quais você considerou que precisamos pensar mais sobre elas. 😊



Olá!! Hoje é o nosso último encontro.
Hoje vamos fazer uma pesquisa procurando imagens, músicas, textos,
charges, utilizando o aparelho celular de vocês!!
Quem vai conduzir é a professora Veneranda
Vamos lá? 😊

23.05

Voniel Amorim macedo

Ideologia em conteúdos artísticos, textos, Músicas, dentre outras formas de circulação digital

Faça uma pesquisa usando o celular, procure charges, textos, imagens, músicas e, para fechar com chave de ouro. Depois que encontrarmos, vamos socializar entre os(as) colegas o que encontramos, apontando em que sentido a produção é ideológica, ou contém, algum tipo de ideologia, que pesquisamos na aula passada.

Depois de todos esses dias falando sobre ideologia, escreva um texto que demonstre o que você aprendeu, da necessidade de pensar criticamente nas informações que circulam em sociedade. Pense e foque na importância de escrever o que você pensa do assunto.

A ideologia está presente em quase tudo o que vemos
menos na sociedade, especialmente em conteúdos artísti-
cos como músicas, textos, filme, propaganda, etc.
Logo, cada forma de arte traz uma maneira de
expressar a realidade, expressando ideias, valores
e opiniões de quem a produz. Quando um
artista cria uma música, um pintor ou um
texto, ele comunica sua visão sobre o mun-
do e, muitas vezes, tenta influenciar o público.
Nos músicas, por exemplo, podemos perceber
percepções ideológicas de protesto, de crítica
social e valorização cultural. O caso
do rap de um distrito de Rocinha, MC's
mostra a desigualdade e o preconceito nos
percebe, retratando uma ideologia de resistência
e denúncia. Já nas propagandas e nos red-
es sociais, encontramos ideologia ligada ao
consumismo e o desejo por padrões de beleza e
sucesso.

Apêndice D – Atividades desenvolvidas na sequência didática com os estudantes (Aluno: M.A.G)



Olá!! Este material é fruto de uma intervenção da aluna de Mestrado em Filosofia: Veneranda Ferreira Nunes

Você sabe o que é um Mestrado? Vamos conversar sobre isso?

Registre aqui suas ideias: Mestrado é uma forma de apurar o conhecimento em uma certa área

Tema: Ideologia

Hoje, vamos iniciar um trabalho sobre um tema muito importante: a ideologia. Para isso, revisaremos alguns conceitos fundamentais. Para verificar seus conhecimentos prévios, escreva o que você entende por cada conceito.:

Pode ser algumas tradições como: comida, vestes etc.	um grupo de pessoas que podem ser imper etc.
Cultura	Sociedade
guardar dinheiro	Recursos Públicos Ueis etc.
Economia	Política

É importante pensar um pouco nesses conceitos. Para melhorar nossa reflexão, vamos responder algumas perguntas?

Cultura

- a) Você pode citar algumas das comidas que vocês mais gostam? *Shogunoff e churros*
- b) Você usa itens que estão na moda ou gostaria de usar? Cite algumas marcas. *Sim, P. Shara*
- c) Quais tipos de música você gosta de ouvir? Por quê? *Todos os tipos*
- d) Você sabe quais as músicas preferidas por seus pais e avós? *Músicas Antigo*
- e) Você tem aparelho celular? Está satisfeito com ele ou gostaria de um melhor? *Tenho! por*
- f) O que mais você acessa na internet? Quais são seus interesses? *Instagram*
- g) Você já comprou ou teve vontade de comprar algo ao ver uma propaganda? *Tudo time*
- h) Qual a função de uma propaganda? O que te convenceu a comprar ou querer o que estava sendo anunciado?
- i) Além do audiovisual, que outras formas podemos utilizar para nos comunicar? *Pelo celular*
- j) Você acredita que todos(as) em uma sociedade são iguais, tem as mesmas condições de vida, ou seja, comprar o que quer, quando quer, utilizar somente o que gosta? *nao*

Dois pensadores, chamados **Karl Marx e Friedrich Engels**, no século XIX, disseram que o conceito de **cultura** está profundamente ligado às condições materiais de existência e às relações sociais de produção. Para **Marx e Engels**, a cultura não surge de modo isolado, mas influencia a **base econômica**. Assim, as ideias, valores e formas culturais predominantes em uma sociedade expressam os interesses da classe dominante, embora também possam ser instrumentos de transformação social.

Outros pensadores, como **Adorno, Horkheimer e Marcuse**, no século XX, chamam atenção para o papel da **indústria cultural** na sociedade capitalista, ao transformar a arte em mercadoria e esvaziar seu potencial crítico. Ainda assim, reconhecem na arte e na criação estética uma **possibilidade de resistência e emancipação**.

Dessa forma, no pensamento marxista, a cultura é compreendida como um **campo de luta**, onde se expressam as contradições sociais, os mecanismos de dominação e também as possibilidades de libertação e consciência crítica.

Agora, registre quais ideias apareceram nas discussões e quais você considerou que precisamos pensar mais sobre elas. 😊

(Obs. letra E) Tenho celular, porém quero mudar

(Obs. letra G) Sempre tive e que eu quis

Apêndice E – Atividades desenvolvidas na sequência didática com os estudantes (Aluno: T.H)



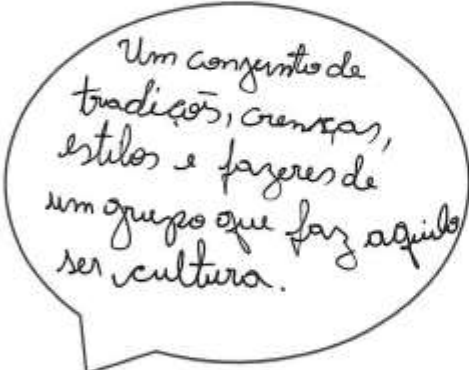
Olá!! Este material é fruto de uma intervenção da aluna de Mestrado em Filosofia: Veneranda Ferreira Nunes

Você sabe o que é um Mestrado? Vamos conversar sobre isso?

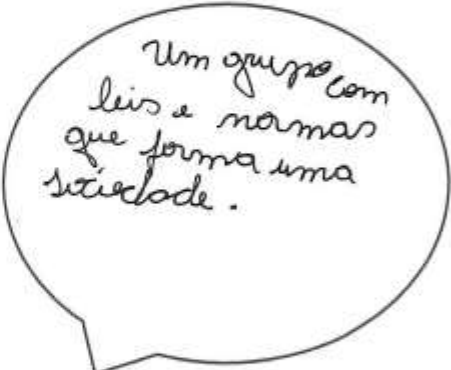
Registre aqui suas ideias: mestrado é uma especialização de que a pessoa atua uma profissão.

Tema: Ideologia

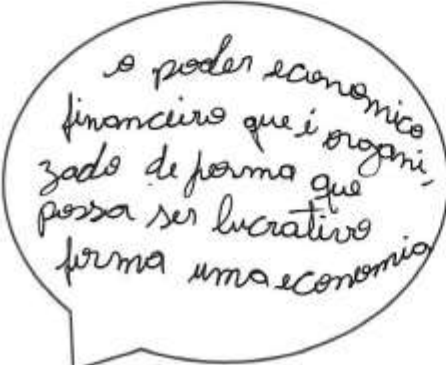
Hoje, vamos iniciar um trabalho sobre um tema muito importante: a ideologia. Para isso, revisaremos alguns conceitos fundamentais. Para verificar seus conhecimentos prévios, escreva o que você entende por cada conceito.:



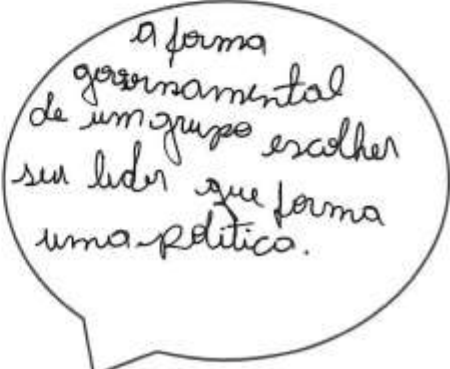
Cultura



Sociedade



Economia



Política

É importante pensar um pouco nesses conceitos. Para melhorar nossa reflexão, vamos responder algumas perguntas?

Cultura

- Você pode citar algumas das comidas que vocês mais gostam? *lasanha*
- Você usa itens que estão na moda ou gostaria de usar? Cite algumas marcas. *gostaria (Zaro)*
- Quais tipos de música você gosta de ouvir? Por quê? *trap. porque gosto das rimas*
- Você sabe quais as músicas preferidas por seus pais e avós? *não*
- Você tem aparelho celular? Está satisfeito com ele ou gostaria de um melhor? *sim, gostaria de um melhor*
- O que mais você acessa na internet? Quais são seus interesses? *netflix, filmes*
- Você já comprou ou teve vontade de comprar algo ao ver uma propaganda? *sim*
- Qual a função de uma propaganda? O que te convenceu a comprar ou querer o que estava sendo anunciado?
- Além do audiovisual, que outras formas podemos utilizar para nos comunicar?
- Você acredita que todos(as) em uma sociedade são iguais, tem as mesmas condições de vida, ou seja, comprar o que quer, quando quer, utilizar somente o que gosta?

Dois pensadores, chamados **Karl Marx e Friedrich Engels**, no século XIX, disseram que o conceito de **cultura** está profundamente ligado às condições materiais de existência e às relações sociais de produção. Para **Marx e Engels**, a cultura não surge de modo isolado, mas influencia a **base econômica**. Assim, as ideias, valores e formas culturais predominantes em uma sociedade expressam os interesses da classe dominante, embora também possam ser instrumentos de transformação social.

Outros pensadores, como **Adorno, Horkheimer e Marcuse**, no século XX, chamam atenção para o papel da **indústria cultural** na sociedade capitalista, ao transformar a arte em mercadoria e esvaziar seu potencial crítico. Ainda assim, reconhecem na arte e na criação estética uma **possibilidade de resistência e emancipação**.

Dessa forma, no pensamento marxista, a cultura é compreendida como um **campo de luta**, onde se expressam as contradições sociais, os mecanismos de dominação e também as possibilidades de libertação e consciência crítica.

Agora, registre quais ideias apareceram nas discussões e quais você considerou que precisamos pensar mais sobre elas. 😊



Olá!! Nos encontramos de novo. Eu ainda não tenho um nome.. Será que podem me ajudar? Bora escolher um nome para mim?

Nome do personagem: Luke

Pensando bem, eu fui criado através de IA: Inteligência Artificial, que é uma área da tecnologia que cria máquinas e programas capazes de "pensar" e aprender como as **peessoas**, para resolver problemas, reconhecer imagens, conversar, traduzir textos ou até tomar decisões. Fui criado pela tecnologia desenvolvida por humanos, portanto, sou fruto da **cultura humana**. O acham dessas novas tecnologias?

Sociedade, Economia e Política

Depois dessa reflexão, e agora que já tenho um nome, vamos relembrar um pouco da aula passada? Falamos que para entender o que é **ideologia**, precisamos compreender os conceitos de cultura, sociedade, economia e política. Na aula anterior, já falamos sobre cultura, que é o **conjunto de costumes, valores, conhecimentos, crenças, artes, modos de viver e pensar** que um grupo de pessoas desenvolve ao longo do tempo. Ela está presente em **tudo o que o ser humano cria e compartilha** — na língua que falamos, nas músicas que ouvimos, nas roupas que usamos, nas comidas, nas festas e até na forma como enxergamos o mundo. Cada grupo social tem sua própria cultura, e **todas são importantes**, pois mostram a **diversidade e a criatividade humana**. Agora, vamos pensar no conceito de sociedade.

Trabalhadoras e trabalhadores, eu sou o Karl Marx. Já ouviram falar de mim? Sim
Aproveite mais um recurso criado pela cultura humana, o celular e pesquisem sobre mim:

- 1- Por que dizem que eu sou sociólogo e economista? Porque ele com
- 2- Qual meu conceito de sociedade?
- 3- Qual meu conceito de trabalho?



4- A partir dessas pesquisas e de seus resultados, você acredita que todas as sociedades são iguais? Por quê?

5- As pessoas que compõem uma sociedade têm acesso aos mesmos bens produzidos pela humanidade através do trabalho?

6- Ao pensar e responder essas perguntas, entramos no conceito de economia. Há vários anos, temos pensadores que analisaram esse tema e contribuíram para sua compreensão. Vamos conhecer alguns? Sim.

- **Adam Smith (1723–1790)** – Considerado o *pai da economia moderna*, autor de *A Riqueza das Nações* (1776). Defendeu o livre mercado e a ideia de que o interesse individual, guiado pela "mão invisível", pode beneficiar toda a sociedade.
- **David Ricardo (1772–1823)** – Desenvolveu a *teoria do valor-trabalho* e a *lei das vantagens comparativas*, base do comércio internacional.
- **Thomas Malthus (1766–1834)** – Conhecido pela *teoria populacional*, que dizia que a população tende a crescer mais rápido do que os recursos disponíveis.
- **Jean-Baptiste Say (1767–1832)** – Criou a *Lei dos Mercados*, segundo a qual "a oferta cria sua própria demanda".
- **John Stuart Mill (1806–1873)** – Uniu ideias liberais e sociais, defendendo o progresso econômico com responsabilidade social.
- **Karl Marx (1818–1883)** – (olha eu aqui de novo!) Embora crítico da economia clássica, é considerado parte desse debate. Desenvolveu uma análise profunda sobre o *capitalismo*, o *trabalho* e a *luta de classes*, influenciando a economia política.

Economia é a ciência que estuda **como as pessoas, as empresas e os governos usam os recursos disponíveis** — como dinheiro, terra, tempo e trabalho — para **produzir, distribuir e consumir bens e serviços**. Em outras palavras, a economia tenta entender **como as escolhas humanas afetam a vida em sociedade**, como se formam os preços, por que há desemprego, inflação e como melhorar o bem-estar das pessoas.

Há vários modelos econômicos em uma sociedade. Na sociedade brasileira, temos o **capitalismo**, que é um **sistema econômico e social** baseado na **propriedade privada dos meios de produção** (como fábricas, terras, máquinas e empresas) e na **busca do lucro** como principal objetivo.

7- Em um sistema que visa o lucro, acontecem situações muito problemáticas nas relações de trabalho, na divisão das riquezas, dentre outras. A riqueza da nossa sociedade, no modelo em que vivemos, é dividida de maneira igualitária entre seus membros? Por quê? Registre sua opinião e compartilhe:

há porque ainda há pessoas que mesmo fazendo o mesmo trabalho que as demais ainda recebem bem menos.



Ao falarmos em divisão de riquezas, entramos no nosso último conceito, o de **política**. Quando falamos disso, qual a primeira coisa em que pensamos? Geralmente em partidos políticos, eleições de representantes públicos, como vereadores, prefeitos, deputados, senadores, governadores, presidentes, promessas de campanha, corrupção, escândalos. Mas esta é a política partidária, ou seja, mais associada à escolha dos nossos representantes e de sua atuação. O **conceito de política** é mais amplo que isso.

A **política** é o conjunto de ações e decisões que as pessoas tomam para **organizar a vida em sociedade**. Ela serve para resolver problemas coletivos — como o uso dos recursos públicos, a criação de leis e a garantia de direitos — buscando o **bem comum**.

A palavra vem do grego “**politikós**”, que significa “**o que se refere à cidade**” (**pólis**). Para os gregos antigos, fazer política era participar das decisões da cidade, algo considerado um dever de todo cidadão livre.

Em resumo, nós somos seres políticos pertencentes a uma sociedade e **fazer política é participar das decisões que afetam a vida de todos**, seja votando, debatendo ideias, ou atuando em movimentos sociais e instituições públicas.

8- Agora, registre o que você pensa e o que aprendeu sobre a aula de hoje, refletindo como sociedade, economia e política se conectam e porque existem as desigualdades sociais.



Olá!! Nos encontramos de novo.
Hoje vamos fazer uma pesquisa em dupla utilizando o aparelho celular de vocês!!

Quem vai conduzir é a professora Veneranda

Vamos lá?



Pesquisando Ideologias

Faça uma pesquisa sobre: O que é ideologia cultural. O que é ideologia política. O que é ideologia econômica. O que é ideologia social?

Ideologia é um conjunto de ideias e valores. A ideologia econômica em si é o conjunto de ideias que orientam como a economia deve funcionar - como a produção, distribuição e o consumo de bens e riquezas devem ocorrer.

Exemplo: capitalismo, socialismo e economia mista.



Olá!! Hoje é o nosso último encontro.
Hoje vamos fazer uma pesquisa procurando imagens, músicas, textos,
charges, utilizando o aparelho celular de vocês!!
Quem vai conduzir é a **professora Veneranda**

Vamos lá? 😊

Ideologia em conteúdos artísticos, textos. Músicas, dentre outras formas de circulação digital

Faça uma pesquisa usando o celular, procure charges, textos, imagens, músicas e, para fechar com chave de ouro. Depois que encontrarmos, vamos socializar entre os(as) colegas o que encontramos, apontando em que sentido a produção é ideológica, ou contém, algum tipo de ideologia, que pesquisamos na aula passada.

Depois de todos esses dias falando sobre ideologia, escreva um texto que demonstre o que você aprendeu, da necessidade de pensar criticamente nas informações que circulam em sociedade. Pense e foque na importância de escrever o que você pensa do assunto.

A ideologia é definida, em um sentido amplo, como um conjunto de ideias, crenças, valores e muitas sustentados por um indivíduo ou grupo social, que servem como "lentes" através das quais a realidade é vista e justificada, podendo ter diferentes interpretações, inclusive a de "falsa consciência" da realidade social, política e econômica, como defendido por Karl Marx. A atividade recai sobre fazer com que os alunos possam identificar os discursos de ideologia no qual aprendemos que existem discursos delas.

Apêndice F – Atividades desenvolvidas na sequência didática com os estudantes (Aluno: K.S)



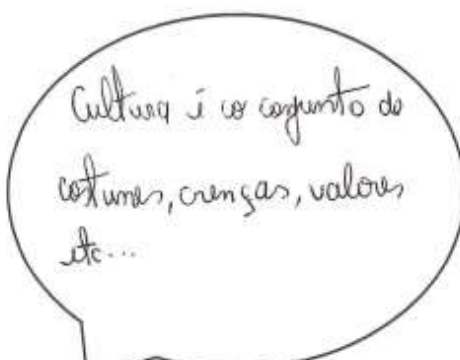
Olá!! Este material é fruto de uma intervenção da aluna de Mestrado em Filosofia: Veneranda Ferreira Nunes

Você sabe o que é um Mestrado? Vamos conversar sobre isso?

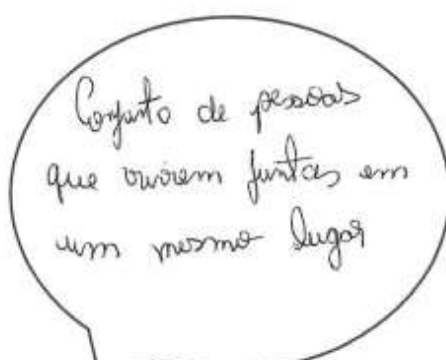
Registre aqui suas ideias: Mestrado é um tipo de curso de pós-graduação

Tema: Ideologia

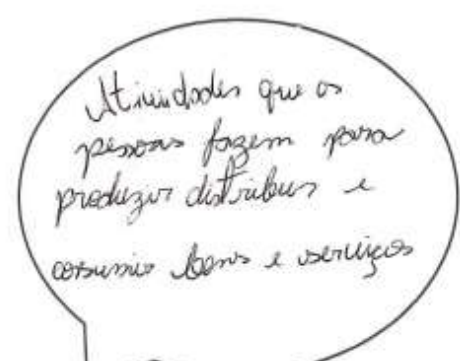
Hoje, vamos iniciar um trabalho sobre um tema muito importante: a ideologia. Para isso, revisaremos alguns conceitos fundamentais. Para verificar seus conhecimentos prévios, escreva o que você entende por cada conceito.:



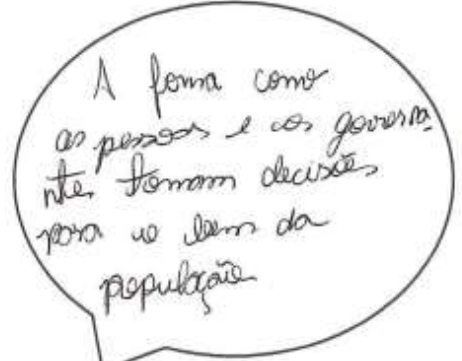
Cultura



Sociedade



Economia



Política

É importante pensar um pouco nesses conceitos. Para melhorar nossa reflexão, vamos responder algumas perguntas?

Cultura

- Você pode citar algumas das comidas que vocês mais gostam? *Stroganoff*
- Você usa itens que estão na moda ou gostaria de usar? Cite algumas marcas. *gostaria*
- Quais tipos de música você gosta de ouvir? Por quê? *Inglês, gospel*
- Você sabe quais as músicas preferidas por seus pais e avós? *não*
- Você tem aparelho celular? Está satisfeito com ele ou gostaria de um melhor? *Sim*
- O que mais você acessa na internet? Quais são seus interesses?
- Você já comprou ou teve vontade de comprar algo ao ver uma propaganda? *Sim*
- Qual a função de uma propaganda? O que te convenceu a comprar ou querer o que estava sendo anunciado? *celular, roupa*
- Além do audiovisual, que outras formas podemos utilizar para nos comunicar?
- Você acredita que todos(as) em uma sociedade são iguais, tem as mesmas condições de vida, ou seja, comprar o que quer, quando quer, utilizar somente o que gosta? *não*

Dois pensadores, chamados **Karl Marx e Friedrich Engels**, no século XIX, disseram que o conceito de **cultura** está profundamente ligado às condições materiais de existência e às relações sociais de produção. Para **Marx e Engels**, a cultura não surge de modo isolado, mas influencia a **base econômica**. Assim, as ideias, valores e formas culturais predominantes em uma sociedade expressam os interesses da classe dominante, embora também possam ser instrumentos de transformação social.

Outros pensadores, como **Adorno, Horkheimer e Marcuse**, no século XX, chamam atenção para o papel da **indústria cultural** na sociedade capitalista, ao transformar a arte em mercadoria e esvaziar seu potencial crítico. Ainda assim, reconhecem na arte e na criação estética uma **possibilidade de resistência e emancipação**.

Dessa forma, no pensamento marxista, a cultura é compreendida como um **campo de luta**, onde se expressam as contradições sociais, os mecanismos de dominação e também as possibilidades de libertação e consciência crítica.

Agora, registre quais ideias apareceram nas discussões e quais você considerou que precisamos pensar mais sobre elas. 😊

As culturas de um povo, a influência que as propagandas tem por meio da internet que influencia as pessoas a comprarem mais.

Pesquisando Ideologias

Faça uma pesquisa sobre: O que é ideologia cultural. O que é ideologia política. O que é ideologia econômica. O que é ideologia social?

Ideologia cultural é um conjunto de ideias, valores, costumes e crenças que uma sociedade compartilha e que servem para manter e justificar as regras como ela vive e se organiza, é a maneira como a cultura guia a maioria no modo de pensar e agir das pessoas, fazendo com que elas acreditem normas, comportamentos e hierarquias como "naturais" ou "corretas".

Ideologia em conteúdos artísticos, textos. Músicas, dentre outras formas de circulação digital

Faça uma pesquisa usando o celular, procure charges, textos, imagens, músicas e, para fechar com chave de ouro. Depois que encontrarmos, vamos socializar entre os(as) colegas o que encontramos, apontando em que sentido a produção é ideológica, ou contém, algum tipo de ideologia, que pesquisamos na aula passada.

Depois de todos esses dias falando sobre ideologia, escreva um texto que demonstre o que você aprendeu, da necessidade de pensar criticamente nas informações que circulam em sociedade. Pense e foque na importância de escrever o que você pensa do assunto.

A ideologia na música é um conjunto de ideias, valores e visões de mundo que uma música transmite, de forma direta ou simbólica. Em outras palavras, é um posicionamento político, social, ou cultural que o artista expressa por meio da letra, do ritmo, do estilo e até da forma de se apresentar.

- Músicas de protesto, como as de Chico Buarque e Sérgio Vaz, têm mensagens críticas sociais e políticas.
- Canções de funk, rap ou reggae podem expressar a realidade dos perifericos, a luta contra a discriminação ou a valorização da identidade negra.
- Músicas pop ou comerciais também podem ter ideologia, ao reforçar padrões de beleza, consumo ou comportamento.

Apêndice G – Atividades desenvolvidas na sequência didática com os estudantes (Aluno: E.F)



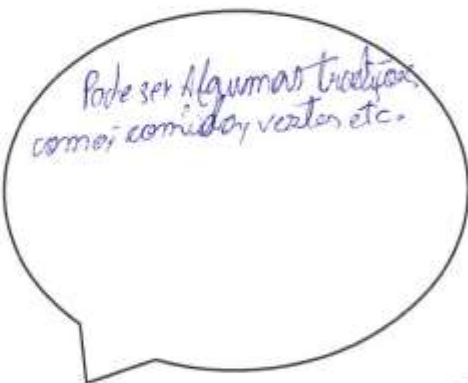
Olá!! Este material é fruto de uma intervenção da aluna de Mestrado em Filosofia: Veneranda Ferreira Nunes

Você sabe o que é um Mestrado? Vamos conversar sobre isso?

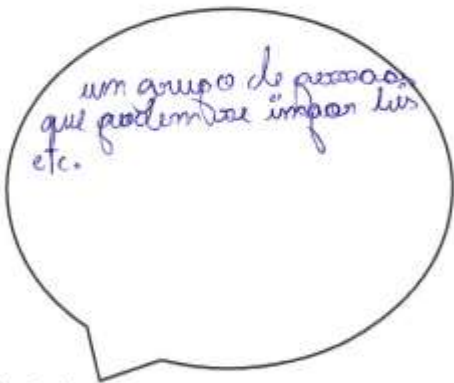
Registre aqui suas ideias: Mestrado é uma forma de aprimorar o conhecimento em uma certa área.

Tema: Ideologia

Hoje, vamos iniciar um trabalho sobre um tema muito importante: a ideologia. Para isso, revisaremos alguns conceitos fundamentais. Para verificar seus conhecimentos prévios, escreva o que você entende por cada conceito.:



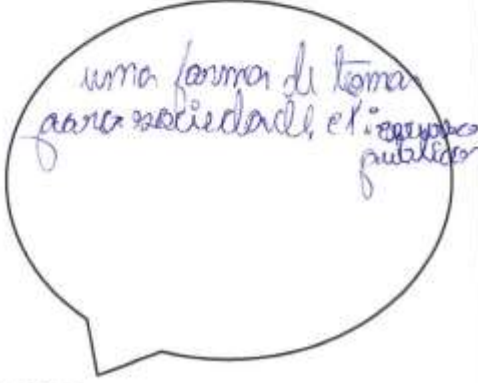
Cultura



Sociedade



Economia



Política

É importante pensar um pouco nesses conceitos. Para melhorar nossa reflexão, vamos responder algumas perguntas?

Cultura

- Você pode citar algumas das comidas que vocês mais gostam? *batata*
- Você usa itens que estão na moda ou gostaria de usar? Cite algumas marcas. *NIKE*
- Quais tipos de música você gosta de ouvir? Por quê? *leuvon*
- Você sabe quais as músicas preferidas por seus pais e avós? *Não*
- Você tem aparelho celular? Está satisfeito com ele ou gostaria de um melhor? *Então*
- O que mais você acessa na internet? Quais são seus interesses? *futebol*
- Você já comprou ou teve vontade de comprar algo ao ver uma propaganda? *SIM*
- Qual a função de uma propaganda? O que te convenceu a comprar ou querer o que estava sendo anunciado? *porque é linda*
- Além do audiovisual, que outras formas podemos utilizar para nos comunicar? *libra*
- Você acredita que todos(as) em uma sociedade são iguais, tem as mesmas condições de vida, ou seja, comprar o que quer, quando quer, utilizar somente o que gosta?
Não

Dois pensadores, chamados **Karl Marx e Friedrich Engels**, no século XIX, disseram que o conceito de **cultura** está profundamente ligado às condições materiais de existência e às relações sociais de produção. Para **Marx e Engels**, a cultura não surge de modo isolado, mas influencia a **base econômica**. Assim, as ideias, valores e formas culturais predominantes em uma sociedade expressam os interesses da classe dominante, embora também possam ser instrumentos de transformação social.

Outros pensadores, como **Adorno, Horkheimer e Marcuse**, no século XX, chamam atenção para o papel da **indústria cultural** na sociedade capitalista, ao transformar a arte em mercadoria e esvaziar seu potencial crítico. Ainda assim, reconhecem na arte e na criação estética uma **possibilidade de resistência e emancipação**.

Dessa forma, no pensamento marxista, a cultura é compreendida como um **campo de luta**, onde se expressam as contradições sociais, os mecanismos de dominação e também as possibilidades de libertação e consciência crítica.

Agora, registre quais ideias apareceram nas discussões e quais você considerou que precisamos pensar mais sobre elas. 😊

Apêndice H – Atividades desenvolvidas na sequência didática com os estudantes (Aluno: L.R)



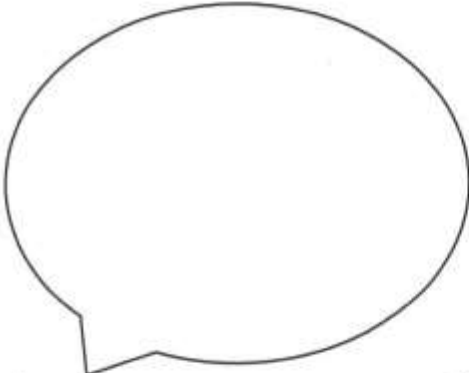
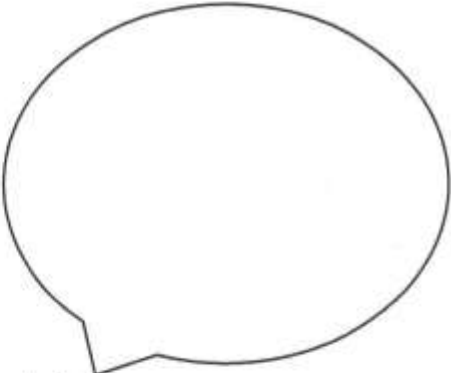
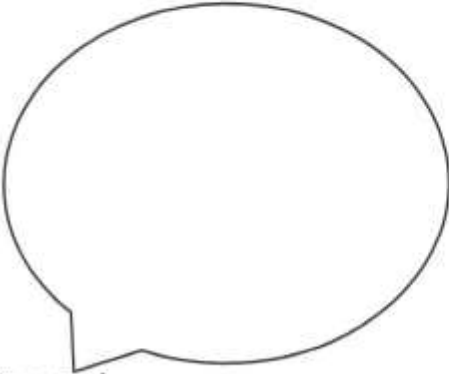
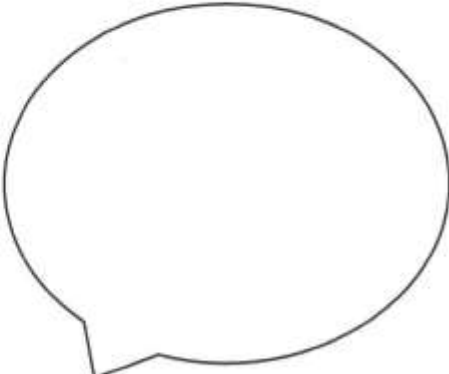
Olá!! Este material é fruto de uma intervenção da aluna de Mestrado em Filosofia: Veneranda Ferreira Nunes

Você sabe o que é um Mestrado? Vamos conversar sobre isso?

Registre aqui suas ideias: é um tipo de
curso de pós graduação.

Tema: Ideologia

Hoje, vamos iniciar um trabalho sobre um tema muito importante: a ideologia. Para isso, revisaremos alguns conceitos fundamentais. Para verificar seus conhecimentos prévios, escreva o que você entende por cada conceito.:

 Cultura	 Sociedade
 Economia	 Política

É importante pensar um pouco nesses conceitos. Para melhorar nossa reflexão, vamos responder algumas perguntas?

Cultura

- a) Você pode citar algumas das comidas que vocês mais gostam? *come orzada*
- b) Você usa itens que estão na moda ou gostaria de usar? Cite algumas marcas. *não*
- c) Quais tipos de música você gosta de ouvir? Por quê? *sertanejo, adele legal*
- d) Você sabe quais as músicas preferidas por seus pais e avós? *não*
- e) Você tem aparelho celular? Está satisfeito com ele ou gostaria de um melhor? *sim, sim*
- f) O que mais você acessa na internet? Quais são seus interesses? *internet, jogos, séries*
- g) Você já comprou ou teve vontade de comprar algo ao ver uma propaganda? *sim*
- h) Qual a função de uma propaganda? O que te convenceu a comprar ou querer o que estava sendo anunciado? *mostrar coisas de que poderia comprar*
- i) Além do audiovisual, que outras formas podemos utilizar para nos comunicar? *celular*
- j) Você acredita que todos(as) em uma sociedade são iguais, tem as mesmas condições de vida, ou seja, comprar o que quer, quando quer, utilizar somente o que gosta? *não*

Dois pensadores, chamados **Karl Marx e Friedrich Engels**, no século XIX, disseram que o conceito de **cultura** está profundamente ligado às condições materiais de existência e às relações sociais de produção. Para **Marx e Engels**, a cultura não surge de modo isolado, mas influencia a **base econômica**. Assim, as ideias, valores e formas culturais predominantes em uma sociedade expressam os interesses da classe dominante, embora também possam ser instrumentos de transformação social.

Outros pensadores, como **Adorno, Horkheimer e Marcuse**, no século XX, chamam atenção para o papel da **indústria cultural** na sociedade capitalista, ao transformar a arte em mercadoria e esvaziar seu potencial crítico. Ainda assim, reconhecem na arte e na criação estética uma **possibilidade de resistência e emancipação**.

Dessa forma, no pensamento marxista, a cultura é compreendida como um **campo de luta**, onde se expressam as contradições sociais, os mecanismos de dominação e também as possibilidades de libertação e consciência crítica.

Agora, registre quais ideias apareceram nas discussões e quais você considerou que precisamos pensar mais sobre elas. 😊

base influencia etc.

Apêndice I – Atividades desenvolvidas na sequência didática com os estudantes (Aluno: H)

Ideologia em conteúdos artísticos, textos Músicas, dentre outras formas de circulação digital

Faça uma pesquisa usando o celular, procure charges, textos, imagens, músicas e, para fechar com chave de ouro. Depois que encontrarmos, vamos socializar entre os(as) colegas o que encontramos, apontando em que sentido a produção é ideológica, ou contém, algum tipo de ideologia, que pesquisamos na aula passada

Depois de todos esses dias falando sobre ideologia, escreva um texto que demonstre o que você aprendeu, da necessidade de pensar criticamente nas informações que circulam em sociedade. Pense e foque na importância de escrever o que você pensa do assunto.

Ideologia está presente em tudo o que vemos, como músicas, filmes, imagens e até nas redes sociais. Ela influencia a vida de todos os seres humanos e animais, muitas vezes sem percebermos.

Um exemplo de ideologia é a música "Lulici" de Chico Buarque e Gilberto Gil. A música critica a corrupção e a falta de liberdade durante o ditador militar no Brasil.

Exemplos de uso:

- Colocar inscrições para eventos ou cursos.
- Fazer avaliações ou provas.
- Criar pesquisas de opinião.
- Registrar presença de alunos.
- Receber devolutivas de projetos.

Para acessar nosso formulário, clique o link que a professora Veneranda compartilhará com você: <https://forms.glebExDrYtW251ZuIB>

Agora, pense reflexivamente e escreva um registro sobre as perguntas abaixo:

Alguns(as) pergunta(s) do formulário te fez pensar sobre a forma de utilizar a internet e suas possibilidades?

Você já foi alvo de algum golpe ou achou alguma propaganda, promoção, suspensão na internet?

Você considera que as pessoas são responsáveis pelo que escrevem/postam/publicam na internet?

O que você acha que deveria ocorrer a quem causa golpe(s) ou publica alguma propaganda/promoção, suspensão na internet?

Escreva um texto refletindo sobre esses questões!!

De acordo com a internet, temos que ter cuidado porque existem muitos golpes e propagandas enganadoras. Eu me preocupo com a internet e com as coisas que encontramos suspetas, que estão postadas na internet. É assim, acho que cada pessoa é responsável pelo que publica, faz ou compartilha. Não posso verificar parte alguma e as coisas que estão lá, e logo depois tanto sobre a informação online de

deixar as pessoas para fazer a internet ser segura.