



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
FILOSOFIA

WESLEY PEREIRA DE SOUZA

UM DEBATE SOBRE O FENÔMENO DA DESINFORMAÇÃO NAS REDES
SOCIAIS A PARTIR DOS CONCEITOS DE INDÚSTRIA CULTURAL E
SEMIFORMAÇÃO EM THEODOR ADORNO

Palmas/TO

2026

WESLEY PEREIRA DE SOUZA

**UM DEBATE SOBRE O FENÔMENO DA DESINFORMAÇÃO NAS REDES
SOCIAIS A PARTIR DOS CONCEITOS DE INDÚSTRIA CULTURAL E
SEMIFORMAÇÃO EM THEODOR ADORNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares.

**Palmas/TO
2026**

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

- P436d Pereira de Souza, Wesley.
 Um Debate Sobre o Fenômeno da Desinformação nas Redes Sociais a Partir dos Conceitos de Indústria Cultural e Semiformação em Theodor Adorno. / Wesley Pereira de Souza. – Palmas, TO, 2026.
 196 f.
- Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Filosofia, 2026.
 Orientador: Paulo Sérgio Gomes Soares
1. Desinformação. 2. Semiformação. 3. Indústria Cultural. 4. Ensino de Filosofia. 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).

WESLEY PEREIRA DE SOUZA

**UM DEBATE SOBRE O FENÔMENO DA DESINFORMAÇÃO NAS REDES
SOCIAIS A PARTIR DOS CONCEITOS DE INDÚSTRIA CULTURAL E
SEMIFORMAÇÃO EM THEODOR ADORNO**

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

Data da Defesa: 09 / 03 / 2026

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares, Orientador, UFT

Prof. Dr. Fábio Caires Correia, Examinador, UFT/UNESP

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, Examinador, UFSCAR

*A exigência de que Auschwitz não se repita
é a primeira de todas para a educação
(ADORNO, Theodor).*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Paulo Sérgio Gomes Soares, não somente pela orientação durante essa pesquisa, mas por todos os diálogos, momentos de trocas, e contribuições na minha carreira acadêmica desde a graduação, quando tive a honra de ser orientando dele também.

Aos membros examinadores da banca, professor Dr. Fábio Caires, do qual já tive a oportunidade de ser discente e ouvinte durante a Graduação e Pós-Graduação e pelo qual eu nutro profundo carinho e respeito, e ao professor Dr. Luiz Bezerra Neto, pela honra em conhecê-lo e ter meu trabalho avaliado por ele, e a ambos por dedicarem seu tempo e atenção para realizar a apreciação desse estudo.

À minha família, em especial à minha esposa com quem compartilho a vida, além dos devaneios, entraves e avanços dessa pesquisa. À minha avó, pelo carinho e ternura de sempre, minha mãe e meu padrasto, pelo incentivo desde sempre à educação.

Aos professores desse Programa de Pós-Graduação, em especial aos professores Dr. Roberto Amaral, Dr. Paulo Sérgio, Dr. Fábio Caires, Dr. José Soares e Dr. Leandro Beck, com os quais tive a oportunidade de compartilhar, em maior ou menor medida, esses dois anos de curso.

À Universidade Federal do Tocantins (UFT), pelas oportunidades concedidas e pelo incentivo em minha formação desde a graduação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelas oportunidade e incentivo à formação continuada de docentes.

Aos colegas de Universidade e trabalho, bem como, aos amigos de vida, com quem compartilhamos momentos de felicidade e melancolia, anseios, preocupações e conquistas.

E aos meus estudantes do Centro de Ensino Médio Tiradentes, em especial aos estudantes formandos das terceiras séries de 2025, que participaram dessa pesquisa, pelo comprometimento e entrega, pelos diálogos e pelo processo de aprendizagem dialética.

RESUMO

A sociedade contemporânea é marcada pelo uso intensivo das tecnologias digitais da informação e comunicação, através de sites e *apps* dispostos na internet e, enquanto dialogam com amigos, jogam, estudam, visitam comunidades virtuais, os estudantes estão suscetíveis a serem vítimas da desinformação nas redes sociais. Nesse sentido, a presente dissertação objetiva apresentar uma metodologia alternativa para o ensino de Filosofia, que utiliza as tecnologias digitais da informação e comunicação para compreender o fenômeno contemporâneo da desinformação disseminada nas redes sociais. A pesquisa foi desenvolvida no Centro de Ensino Médio Tiradentes, uma escola pública estadual, localizada na cidade de Palmas/TO e tem os contornos de uma pesquisa qualitativa, própria da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e abordagem com fundamentos etnográficos e interpretação dos significados expressos pelos estudantes a partir de conceitos presentes na Teoria Crítica do filósofo alemão Theodor Adorno. A pesquisa manteve o foco na dialética e no constante diálogo com os estudantes, visando a produção de um conhecimento coletivo baseado no currículo escolar, que não pode estar dissociado da realidade e da vida deles. O fenômeno da desinformação faz parte dessa realidade e impacta diretamente na experiência formativa dos estudantes. Sendo assim, em que medida o Ensino de Filosofia pode contribuir para minimizar os impactos na formação como forma de prevenir a semiformação disseminada nas redes sociais? Durante as intervenções em sala de aula, a criação de páginas em redes sociais abriu espaço para os estudantes apresentarem as suas perspectivas acerca do fenômeno da desinformação e compartilhá-los com outros jovens, utilizando-se de uma linguagem que é própria de seu contexto sociocultural. Ao final dessa pesquisa, espera-se que os estudantes sejam capazes de identificar e denunciar a desinformação com as quais, porventura, tenham contato nas redes sociais.

Palavras-chave: Desinformação. Ensino de Filosofia. Indústria Cultural. Redes Sociais. Semiformação.

ABSTRACT

Contemporary society is marked by the intensive use of digital information and communication technologies, through websites and apps available on the internet. While chatting with friends, playing games, studying, and visiting virtual communities, students are susceptible to becoming victims of disinformation on social media. In this sense, this dissertation aims to present an alternative methodology for teaching philosophy, which uses digital information and communication technologies to understand the contemporary phenomenon of disinformation disseminated on social media. The research is being developed at the Tiradentes High School, a public state school located in the city of Palmas/TO, and takes the form of qualitative research, typical of the field of Applied Humanities and Social Sciences, and an approach based on ethnography and interpretation of the meanings expressed by students based on concepts present in the Critical Theory of German philosopher Theodor Adorno. The research focused on dialectics and constant dialogue with students, aiming to produce collective knowledge based on the school curriculum, which cannot be dissociated from their reality and lives. The phenomenon of disinformation is part of this reality and directly impacts the students' educational experience. So, to what extent can philosophy education contribute to minimizing the impact on education as a way of preventing the spread of disinformation on social media? During classroom interventions, the creation of social media pages provided an opportunity for students to present their perspectives on the phenomenon of disinformation and share them with other young people, using language that is appropriate to their sociocultural context. At the end of this research, it is hoped that students will be able to identify and report misinformation with which they may come into contact on social media.

Keywords: Disinformation. Teaching Philosophy. Culture Industry. Social Media. Semi-education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formas de acesso à internet	102
Gráfico 2 – Estudantes que utilizam as redes sociais como principal meio para obtenção de informações (em %)	103
Gráfico 3 – Quantidade de estudantes que ouviram falar sobre desinformação na escola	105
Gráfico 4 – Resposta dos estudantes a pergunta “Na sua opinião, discutir sobre desinformação na escola pode ajudar a reduzir o problema?”	105
Gráfico 5 – Recorte socioeconômico dos estudantes que afirmaram que não faz diferença estudar sobre desinformação na escola (em %)	106
Gráfico 6 – Resposta dos estudantes para a pergunta “Na sua opinião, as redes sociais favorecem o compartilhamento de notícias falsas?” (por turma)	108
Gráfico 7 – Resposta dos estudantes a pergunta “Como você avalia que esteja sendo o processo de reconhecimento e punição das pessoas que praticam desinformação nas redes sociais no Brasil?” (por turma)	108
Gráfico 8 – Quantidade de participantes – 23.01	146
Gráfico 9 – Perfil de idade – 23.01	146
Gráfico 10 – Perfil de gênero – 23.01	147
Gráfico 11 – Perfil de cor/raça – 23.01	147
Gráfico 12 – Perfil de orientação sexual – 23.01	148
Gráfico 13 – Perfil de situação profissional – 23.01	148
Gráfico 14 – Perfil de renda familiar – 23.01	149
Gráfico 15 – Perfil de tipo de residência – 23.01	149
Gráfico 16 – Perfil de grupo familiar – 23.01	150
Gráfico 17 – Quantitativo de homens por residência – 23.01	150
Gráfico 18 – Quantitativo de mulheres por residência – 23.01	151
Gráfico 19 – Posse de aparelho celular – 23.01	151
Gráfico 20 – Formas de acesso à internet – 23.01	152
Gráfico 21 – Veículos utilizados para consumir notícias – 23.01	152
Gráfico 22 – Posse de conta em redes sociais – 23.01	153
Gráfico 23 – Redes sociais mais utilizadas – 23.01	153
Gráfico 24 – Média de horas de consumo de redes sociais por dia – 23.01	154
Gráfico 25 – Conhecimento sobre desinformação – 23.01	154

Gráfico 26 – Fonte das informações sobre desinformação – 23.01	155
Gráfico 27 – Importância do debate sobre desinformação na escola – 23.01	155
Gráfico 28 – Combate à desinformação na escola – 23.01	156
Gráfico 29 – Identificação de notícias falsas nas redes sociais – 23.01	156
Gráfico 30 – Formas de identificar notícias falsas nas redes sociais – 23.01	157
Gráfico 31 – Recepção de notícias falsas nas redes sociais – 23.01	157
Gráfico 32 – Remetente da notícia falsa em redes social – 23.01	158
Gráfico 33 – Fator que motiva a geração de notícias falsas – 23.01	158
Gráfico 34 – Redes sociais e o favorecimento de notícias falsas – 23.01	159
Gráfico 35 – Avaliação sobre justiça e punição para desinformação – 23.01	159
Gráfico 36 – Quantidade de participantes – 23.02	160
Gráfico 37 – Perfil de idade – 23.02	160
Gráfico 38 – Perfil de gênero – 23.02	161
Gráfico 39 – Perfil de cor/raça – 23.02	161
Gráfico 40 – Perfil de orientação sexual – 23.02	162
Gráfico 41 – Perfil de situação profissional – 23.02	162
Gráfico 42 – Perfil de renda familiar – 23.02	163
Gráfico 43 – Perfil de tipo de residência – 23.02	163
Gráfico 44 – Perfil de grupo familiar – 23.02	164
Gráfico 45 – Quantitativo de homens por residência – 23.02	164
Gráfico 46 – Quantitativo de mulheres por residência – 23.02	165
Gráfico 47 – Posse de aparelho celular – 23.02	165
Gráfico 48 – Formas de acesso à internet – 23.02	166
Gráfico 49 – Veículos utilizados para consumir notícias – 23.02	166
Gráfico 50 – Posse de conta em redes sociais – 23.02	167
Gráfico 51 – Redes sociais mais utilizadas – 23.02	167
Gráfico 52 – Média de horas de consumo de redes sociais por dia – 23.02	168
Gráfico 53 – Conhecimento sobre desinformação – 23.02	168
Gráfico 54 – Fonte das informações sobre desinformação – 23.02	169
Gráfico 55 – Importância do debate sobre desinformação na escola – 23.02	169
Gráfico 56 – Combate à desinformação na escola – 23.02	170
Gráfico 57 – Identificação de notícias falsas nas redes sociais – 23.02	170

Gráfico 58 – Formas de identificar notícias falsas nas redes sociais – 23.02	171
Gráfico 59 – Recepção de notícias falsas nas redes sociais – 23.02	171
Gráfico 60 – Remetente da notícia falsa em redes social – 23.02	172
Gráfico 61 – Fator que motiva a geração de notícias falsas – 23.02	172
Gráfico 62 – Redes sociais e o favorecimento de notícias falsas – 23.02	173
Gráfico 63 – Avaliação sobre justiça e punição para desinformação – 23.02	173
Gráfico 64 – Quantidade de participantes – 23.05	174
Gráfico 65 – Perfil de idade – 23.05	174
Gráfico 66 – Perfil de gênero – 23.05	175
Gráfico 67 – Perfil de cor/raça – 23.05	175
Gráfico 68 – Perfil de orientação sexual – 23.05	176
Gráfico 69 – Perfil de situação profissional – 23.05	176
Gráfico 70 – Perfil de renda familiar – 23.05	177
Gráfico 71 – Perfil de tipo de residência – 23.05	177
Gráfico 72 – Perfil de grupo familiar – 23.05	178
Gráfico 73 – Quantitativo de homens por residência – 23.05	178
Gráfico 74 – Quantitativo de mulheres por residência – 23.05	179
Gráfico 75 – Posse de aparelho celular – 23.05	179
Gráfico 76 – Formas de acesso à internet – 23.05	180
Gráfico 77 – Veículos utilizados para consumir notícias – 23.05	180
Gráfico 78 – Posse de conta em redes sociais – 23.05	181
Gráfico 79 – Redes sociais mais utilizadas – 23.05	181
Gráfico 80 – Média de horas de consumo de redes sociais por dia – 23.05	182
Gráfico 81 – Conhecimento sobre desinformação – 23.05	182
Gráfico 82 – Fonte das informações sobre desinformação – 23.05	183
Gráfico 83 – Importância do debate sobre desinformação na escola – 23.05	183
Gráfico 84 – Combate à desinformação na escola – 23.05	184
Gráfico 85 – Identificação de notícias falsas nas redes sociais – 23.05	184
Gráfico 86 – Formas de identificar notícias falsas nas redes sociais – 23.05	185
Gráfico 87 – Recepção de notícias falsas nas redes sociais – 23.05	185
Gráfico 88 – Remetente da notícia falsa em redes social – 23.05	186
Gráfico 89 – Fator que motiva a geração de notícias falsas – 23.05	186

Gráfico 90 – Redes sociais e o favorecimento de notícias falsas – 23.05	187
Gráfico 91 – Avaliação sobre justiça e punição para desinformação – 23.05	187

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Alterações na carga horária de Filosofia nos cursos clássico e científico no período de 1942-1954	43
Figura 2 – Exemplo de desinformação publicada em rede social	111
Figura 3 – Perfil @o_seculo_final	112
Figura 4 – Perfil @liberdade.de.expressao33.01	117
Figura 5 – Perfil @alem.da.mente_3302	118
Figura 6 – Perfil @desinformando05	119
Figura 7 – Conjunto de imagens sob o tema Regulamentação das Redes Sociais e a Liberdade de Expressão	120
Figura 8 – Conjunto de imagens sob o tema Impactos da Desinformação	122
Figura 9 – Conjunto de imagens sob o tema Fake News	123
Figura 10 – Declaração de apresentação no II Congresso Internacional de Humanidade Digitais, Cultura e Ensino e III Simpósio Nacional em Mídias, Tecnologia e História	126
Figura 11 – Certificado de apresentação no X Seminário Internacional Sobre Direitos Humanos Fundamentais	127
Figura 12 – Certificado de apresentação no V Encontro Nacional do Prof-Filo	128
Figura 13 – Banner exposto durante o XVII Congresso Internacional de Direitos Humanos	129
Figura 14 – Certificado de premiação no XVII Congresso Internacional de Direitos Humanos	129
Figura 15 – Certificado de apresentação no Colóquio Luso-Brasileiro de Teoria Crítica	130
Figura 16 – Certificado de apresentação no VI Encontro Nacional do Prof-Filo	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Divisão das turmas por turno/série (2024)	31
Tabela 2 – Divisão das turmas por turno/série (2025)	31
Tabela 3 – Datas das aulas utilizadas na primeira etapa da intervenção (2024)	34
Tabela 4 – Datas das aulas utilizadas na segunda etapa da intervenção (2025)	35
Tabela 5 – Conteúdo programático abordado na primeira etapa da intervenção por aula	110
Tabela 6 – Conteúdo programático abordado na segunda etapa da intervenção por aula	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANDES	Sindicato Nacional de Docentes de Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração em Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE-TO	Conselho Estadual de Educação do Tocantins
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID-19	Coronavírus
DCT-TO	Documento Curricular para o Território do Tocantins
DDR	Desinformação Digital em Rede
EMC	Educação Moral e Cívica
ESMAT-TO	Escola Superior da Magistratura Tocantinense
ESP	Escola Sem Partido
FIC	Formação Inicial e Continuada
IA	Inteligência Artificial
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação
MPB	Movimento Pela Base
MP	Medida Provisória
MITECHIS	Grupo de Pesquisa CNPq em Mídias, Tecnologia e História
NEM	Novo Ensino Médio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG's	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política do Brasil

PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programme for International Student Assessment
PNE	Plano Nacional de Educação
PL	Projeto de Lei
PROF-FILO	Mestrado Profissional em Filosofia
SARS-CoV-2	Vírus da família coronavírus
SEAF	Sociedade de Estudos e Atividades Pedagógicas
SEDUC-TO	Secretaria de Educação do Tocantins
TDIC's	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TPE	Todos Pela Educação
UE	Unidade Escolar
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	17
2.	PROBLEMA DE PESQUISA E ENSINO DE FILOSOFIA	21
2.1.	Dos desafios do ensino de Filosofia no Brasil ao problema de pesquisa	21
2.2.	Da história do ensino de Filosofia no Brasil	35
2.2.1.	Do período colonial.....	35
2.2.2.	Do período imperial.....	39
2.2.3.	Do período republicano	40
2.3.	Da crítica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Novo Ensino Médio (NEM).....	49
3.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	61
3.1.	Da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e o filósofo Theodor Adorno	61
3.2.	Da indústria cultural e semiformação à barbárie	69
3.3.	Do fenômeno da desinformação nas redes sociais.....	84
4.	INTERVENÇÃO E PRODUTOS	99
4.1.	Análise dos dados coletados	99
4.2.	Intervenção e produtos metodológicos.....	109
4.2.1.	1ª etapa: formação teórica.....	109
4.2.2.	2ª etapa: produções artístico-filosóficas	114
4.3.	Produtos acadêmicos	125
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS.....	136
	APÊNDICE.....	143

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, o acesso à informação passou por mudanças drásticas, sobretudo, após a pandemia de Covid-19¹, momento este em que o distanciamento físico foi necessário para evitar a contaminação pelo vírus, exigindo diferentes formas de se comunicar e acentuando a busca por informações nas redes sociais. Em razão disso, houve um aumento exponencial das tecnologias digitais da informação e comunicação no cotidiano das pessoas, seja para uso educacional, profissional, saúde, entretenimento e/ou comunicação. O espaço dominado por muitos anos pelas emissoras de televisão, enquanto principal meio de comunicação de massas, cedeu lugar à internet, principalmente, com o advento das redes sociais.

Nesse ambiente virtual, os indivíduos têm acesso à informação e entretenimento de forma rápida a partir de um *smartphone*, por exemplo, que também permite entrar em grupos e comunidades, criar e compartilhar vídeos quase que ininterruptamente. Esse espaço virtual pode ser interpretado, dialeticamente, como um espaço para a produção e divulgação de informação confiável e de qualidade, como, por exemplo, ativismo digital e divulgação científica, na mesma medida em que pode servir para a disseminação de notícias falsas com o objetivo de desinformar os usuários. Sistemáticamente, entretanto, os algoritmos dessas redes sociais privilegiam o *status quo* dominante, incentivando o consumo de conteúdo viral e que defendam a visão de mundo da ideologia dominante.

As notícias falsas, popularmente conhecidas como *fake news*, em tradução literal, são estudadas na academia e incluídas dentro do fenômeno da desinformação, termo que abarca diversos problemas intensificados pelo uso acrítico das redes sociais, como o anticientificismo, o negacionismo, as teorias da conspiração, os discursos de ódio, as práticas antidemocráticas de diferentes matizes ideológicas (que podem ter por objetivo atentar contra a vida humana e não humana e o estado democrático de direito).

A fim de analisar as origens, o *modus operandi* e os impactos da desinformação disseminadas nas redes sociais no processo formativo do ser humano, a presente

¹ Pandemia da doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, da família coronavírus, decretada em 11 de março de 2020, pelo diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom (1965-atual). Os principais sintomas da doença incluem tosse, perda de olfato e paladar, febre, dores musculares e falta de ar. As principais formas de contaminação são contato direto com pessoa infectada ou superfícies contaminadas por gotículas expelidas por infectados ao tossir, espirrar e falar. Os principais meios de prevenção à contaminação incluem lavar as mãos com água e sabão e usar álcool em gel 70%, distanciamento físico e vacinação.

dissertação objetiva desenvolver uma metodologia alternativa para o ensino de Filosofia que utilize as tecnologias digitais da informação e comunicação para ensinar estudantes de Ensino Médio a identificar a desinformação disposta nas redes sociais.

A pesquisa foi desenvolvida por meio do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT), no Centro de Ensino Médio Tiradentes, localizado na cidade de Palmas/TO, por meio de uma pesquisa qualitativa, própria da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com fundamentos etnográficos, que favorece um maior contato entre o pesquisador e o grupo pesquisado e dá ênfase na coleta de dados descritivos (de observação).

A análise dos dados coletados foi interpretada a partir de conceitos abordados pelo filósofo alemão Theodor Adorno, membro da Escola de Frankfurt, como, por exemplo, indústria cultural, semiformação e barbárie, presentes na vasta referência bibliográfica do filósofo, como *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos*, *Teoria da Semiformação e Educação Após Auschwitz*.

A pesquisa foi composta por quatro momentos. No primeiro momento foi realizada uma coleta de dados, a fim de caracterizar o perfil socioeconômico das turmas avaliadas e delimitar os conhecimentos dos estudantes acerca do fenômeno da desinformação nas redes sociais, bem como suas opiniões sobre esse problema contemporâneo. No segundo momento, realizou-se uma formação expositiva e dialogada acerca dos conceitos que relacionam desinformação e semiformação. Já no terceiro momento, realizou-se a produção de *posts* nos quais os estudantes abordam o fenômeno da desinformação em uma linguagem própria deles para uso nas redes sociais. E, por fim, no quarto momento, foi realizada a divulgação desses *posts* em páginas estudantis, como objetivo de conscientizar outros jovens e adolescentes sobre a temática do problema de pesquisa.

Por se tratar de um mestrado profissional, espera-se que o pesquisador elabore uma intervenção a partir do problema de pesquisa e gere um produto tecnológico e/ou educativo, que possa ser replicado em outros contextos e realidades para assegurar a disseminação do conhecimento e a validação do método científico empregado. Sendo assim, para a intervenção, propõe-se uma tríade: I) Uma formação expositiva e dialogada em cinco encontros, em que são abordados os conceitos de indústria cultural, semiformação e desinformação; II) A criação de páginas estudantis em redes sociais para divulgar as publicações confeccionadas pelos estudantes sobre a temática da desinformação; e III) Uma série de produções acadêmicas do

pesquisador, que abordam o problema de pesquisa, por meio de apresentações orais e de *banners* em eventos, publicação de resumos simples, resumos expandidos, artigo em periódico e capítulos de livros.

A dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o problema da desinformação na sociedade e as suas possíveis implicações no campo da Educação. Ademais, abordamos a História do ensino de Filosofia no Brasil, de forma breve e não sistemática (pois este não é o objetivo da pesquisa), perpassando os períodos colonial, imperial e republicano, bem como os regimes ditatoriais próprios desse último período até a atualidade, bem como teceremos considerações críticas sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM).

O segundo capítulo se atém à fundamentação teórica da pesquisa, e nele são abordadas as perspectivas críticas da Escola de Frankfurt, perpassando pelas contribuições de Theodor Adorno para a Teoria Crítica. Ademais, em uma interpretação dos textos adornianos, buscamos traçar paralelos que possam evidenciar como a relação entre a produção de bens culturais para consumo, pela indústria cultural, e a crise de formação nas sociedades capitalistas contemporâneas, têm formado indivíduos de consciência coisificada, com a possibilidade de regressão à barbárie. Aborda-se, ainda, o fenômeno da desinformação disseminada nas redes sociais como problema contemporâneo, mostrando as suas características, formas de disseminação e consequências práticas na realidade objetiva.

Por fim, no terceiro capítulo, abordamos o passo-a-passo da intervenção, apresentando o contexto social da escola-campo e os perfis socioeconômicos dos estudantes pesquisados, assim como buscamos situar o problema da desinformação no cotidiano dos discentes. Além disso, demonstramos os conteúdos e metodologias abordadas na formação teórica inicial e nas produções artístico-filosóficas realizadas, incluindo as redes sociais criadas e geridas pelos estudantes com os conteúdos produzidos ao longo da pesquisa, que compõem a intervenção e os produtos pedagógicos desenvolvidos. Por fim, realizamos a apresentação dos produtos acadêmicos desenvolvidos durante o período dessa pesquisa, compartilhado com os pares em eventos e textos universitários.

Ao final da pesquisa e das intervenções em sala de aula, espera-se que os estudantes saibam identificar, sinalizar, criticar e denunciar uma notícia falsa que, por

ventura, tenham contato na internet, sendo capazes de pensar criticamente e dar respostas ao problema da desinformação disseminada nas redes sociais.

2. PROBLEMA DE PESQUISA E ENSINO DE FILOSOFIA

A história do ensino de Filosofia no Brasil é quase tão longínqua quanto a chegada dos portugueses nestas terras. Assim como as mudanças políticas e estruturais que o país passou ao longo desses anos, o ensino da Filosofia também passou por períodos de presenças e ausência nos currículos escolares, reflexo das disputas políticas e ideológicas que governaram o país e moldaram, e ainda moldam, a educação brasileira. Neste capítulo, demonstraremos como o problema de pesquisa, a saber, a desinformação, está relacionado com a Filosofia e o seu ensino, bem como analisaremos a história do ensino de Filosofia no Brasil, perpassando pelos períodos colonial, imperial e republicano, e, por fim, teceremos algumas críticas às políticas públicas educacionais contemporâneas no que tange ao currículo de Filosofia no Ensino Médio.

2.1. Dos desafios do ensino de Filosofia no Brasil ao problema de pesquisa

A escola não é uma ilha, isolada das condições históricas e materiais da sociedade, e, por estar inserida em uma sociedade capitalista neoliberal, esta também reproduzirá políticas públicas educacionais que vão ao encontro dos interesses da classe dominante. Na prática, podemos inferir que as políticas públicas educacionais em uma sociedade neoliberal serão pautadas na razão instrumental, valorizando aspectos mercadológicos, como, por exemplo, eficiência, produtividade, corte de gastos, promovendo uma privatização solapada e o sucateamento da educação pública.

Carvalho (2013, p. 58), cita Contera para denominar esse modelo de gestão do Estado sobre as Universidades – que se aplica também as escolas públicas – de regulamentação de natureza estratégico-empresarial:

Do ponto de vista filosófico este modelo se orienta por uma racionalidade instrumental em que predomina um interesse técnico. Os juízos objetivos de eficácia instrumental se baseiam inteiramente na evidência concreta do grau em que determinado curso de ação conduz às consequências (ou objetivos) pretendidas. [...] Do ponto de vista político é claramente um modelo cuja intencionalidade explícita é que as universidades públicas 'prestem contas' (*accountability*) do uso do orçamento concedido pelo Estado. [...] uma nova forma de Estado, o Estado avaliador, [que se pauta] nos valores de competitividade, esforço individual e produtividade própria do mercado. [...] O ensino é um instrumento técnico a serviço de objetivos políticos, definidos prioritariamente por exigências econômicas externas, cuja determinação escapa precisamente a quem participa da vida cotidiana das instituições educativas. [...] Do ponto de vista metodológico, o modelo se sustenta em enfoque predominantemente quantitativo já que se parte de uma análise

custo-benefício, insumos resultados e se e desconhecem ou simplesmente ignoram os processos. Enfatiza-se a busca de indicadores de rendimento, fixação de padrões, provas e testes com um objetivo de controle (Contera, 2002 *apud* Carvalho, 2013, p. 58).

Parafraseando a máxima do sociólogo brasileiro Darcy Ribeiro (1922-1997) de que a crise da educação no Brasil não se trata de uma crise, antes, trata-se de um projeto, é possível inferir que a opção das políticas públicas educacionais pela dimensão técnica e instrumental, em contraposição à dimensão ética e cidadã, não se trata de um acidente. Antes, trata-se de uma escolha consciente, pois, quando se exclui o aspecto questionador da educação, forma-se indivíduos mais dóceis às situações de opressão do sistema, normalizando violência e exploração. Em outras palavras, “quando o imaginário social está construído à imagem e semelhança do bloco dominante, o processo de dominação é muito mais consenso e menos força” (Oliveira, 2001, p. 51).

Em um período marcado pela técnica, a Filosofia acaba sendo relegada a uma posição secundária, quer seja nos currículos escolares, favorecendo componentes curriculares que potencializem a formação técnica, quer seja pelos estudantes ou pela sua falta de utilidade prática imediatista. Silva (2002, p. 7-8) salienta bem ao afirmar que:

Todos os que trabalhamos com o ensino da filosofia, em qualquer grau da formação, sabemos que não é fácil justificar a nossa tarefa e afirmar, no quadro de nossa degenerescente contemporaneidade, os fatores de relevância que constituem o sentido da filosofia. [...] E como a educação é uma prática concreta, a filosofia tende a assumir, num contexto em que predomina a urgência do adestramento instrumental, uma posição abstrata Silva (2002, p. 7-8).

Ainda segundo Silva (2002, p. 8, grifo nosso), a razão instrumental não é autossuficiente e a falta de reflexão gera “a experiência de uma *falta* que se tornou constitutiva da racionalidade técnica que impregna tão fortemente a nossa cultura”.

Nesse íterim, no que tange ao ensino de Filosofia, é possível elencar diversas problemáticas que dificultam o acesso dos estudantes ao ensino de Filosofia crítico e de qualidade. Tais problemas começam com a formação inicial e continuada de professores, perpassando pelo currículo da disciplina e a valorização do profissional docente.

A respeito da formação inicial, é possível salientar que os cursos de licenciatura em geral sofrem uma discriminação, por conseguinte, o curso de licenciatura em Filosofia também está inserido nesse grupo. Em nossa sociedade capitalista, há uma

valorização de cursos considerados elitizados, seja pelo título adquirido, seja pela remuneração financeira pós-formação, saturando cursos e áreas profissionais e discriminando outras áreas de atuação. Neste contexto, os cursos de licenciatura, que formam professores para a educação básica, acabam secundarizados, seja por parte das universidades, pela falta de políticas de incentivo, e por parte da sociedade, com a baixa procura por esses cursos.

Vale ressaltar que os cursos de licenciatura, frequentados pela classe trabalhadora, geralmente por serem ofertados no turno noturno, sofrem com a falta de políticas de incentivo à permanência dos jovens trabalhadores, resultando em uma evasão em massa que será sentida, posteriormente, na falta de profissionais nas escolas, bem como a falta de políticas de incentivo à pesquisa e extensão, relegando à classe trabalhadora a uma formação simplória e reduzida.

Aqueles que ultrapassam essas barreiras ainda precisam enfrentar ainda o gargalo da desvalorização profissional. Os problemas podem incluir remunerações abaixo do piso salarial da profissão; falta de concursos públicos; contratos com vínculo político, que obrigam profissionais a realizar campanha políticas em troca da renovação de seu contrato de trabalho e/ou contratos renováveis anualmente, excluindo os meses de férias, deixando professores desempregados por um ou dois meses, precisando fazer malabarismos financeiros para se sustentar e sustentar a família.

No que tange ao ensino de Filosofia, os profissionais enfrentam ainda dificuldades, como ter de lecionar em diversas escolas, com distâncias consideráveis entre elas, e/ou lecionar outras disciplinas para o qual sua formação não o habilita, para complementar carga horária. No primeiro caso, o professor de Filosofia ainda corre o risco do isolamento na escola, em virtude da baixa quantidade de aulas por escola, não disponibilizando tempo e condições para que o professor se integre ao corpo docente e que, por conseguinte, resultará na falta de interdisciplinaridade entre os conteúdos abordados em sala de aula.

Ademais, outro obstáculo encontrado pelos professores de Filosofia se refere ao acesso à formação continuada. A formação inicial simplória, os avanços tecnológicos e os desafios cotidianos do fazer docente exigem do professor em atuação um espaço de reflexão sobre sua *práxis*. Contudo, desafios como, por exemplo, a falta de incentivo das Secretarias de Educação de estados e municípios na oferta de especializações e pós-graduações, a dificuldade de acesso a um

Programa de Pós-Graduação em Filosofia, as autorizações de licença para estudo e/ou a conciliação dos horários de aula do professor com os horários das aulas da pós-graduação, podem impedir os profissionais interessados em dar continuidade aos estudos.

Outrossim, dada a ênfase histórica dos cursos de Filosofia para a formação eclética, não é incomum que os cursos de licenciatura em Filosofia espalhados pelo país tenham ênfase na formação para a docência no ensino superior. Entretanto, as licenciaturas em Filosofia precisam ter seu foco destinado à formação de professores para atuar na educação básica (Pimenta, 2007). De igual maneira, os Programa de Pós-Graduação em Filosofia, em nível de mestrado e doutorado, não podem se eximir de pensar também o ensino de Filosofia, delegando a outras pós-graduações, como, por exemplo, a de Educação, essa tarefa (Costa, 1992).

Somado a isso, o descaso com o currículo de Filosofia, bem como, a secundarização do componente na grade horária de aulas dos estudantes de ensino médio pode trazer grandes prejuízos a formação crítica e reflexiva dos estudantes. O pouco tempo de aula, acaba por tornar o ensino bancário e os professores em depositadores de conteúdos enxugados e resumidos para se adequar à nova carga horária do componente curricular. Uma especificidade da disciplina de Filosofia é fazer os estudantes questionarem. O professor que optar por um ensino técnico, em detrimento de uma formação crítica, pode recair em um contexto em que as aprendizagens não gerem significado para os estudantes, diminuindo o seu potencial transformador.

A este respeito, Costa (1992, p. 57) ressalta os desafios da escola e a importância de professores de Filosofia interessados na formação de indivíduos autônomos, “do discurso progressista à prática progressista, temos um largo caminho a trilhar e é urgente que comecemos a limpá-lo do entulho do ecletismo, para que possamos, juntos, construir a escola a serviço do interesse humano de emancipação”.

Ensinar é, hoje, e deve ser, um ato de rebeldia contra o sistema. A educação, sobretudo a educação pública, não pode estar a serviço do mercado, tampouco a favor dos interesses imediatistas e utilitaristas da ideologia neoliberal da formação de capital humano, que normaliza a exploração do homem pelo homem. Ensinar Filosofia e ensinar a questionar, em uma sociedade marcada pelo paradigma da técnica, é um manifesto contra a barbárie, em seus diversos contornos.

Embora o intuito dessa pesquisa não seja impor uma metodologia dogmática a respeito do ensino de Filosofia, realizando uma opção entre abordagem histórica ou abordagem temática, é imprescindível ressaltar que o ensino de Filosofia deve visar a formação para a emancipação, formando cidadãos conscientes, com visão mais ampla e crítica da realidade e que, para tanto, é necessário que o componente curricular de Filosofia possua uma carga horária resguardada para o seu ensino com qualidade.

Ademais, é possível inferir que tal dualidade não possui um fundamento sólido. Estudar a história da Filosofia possibilita vincular as condições históricas do ser humano às condições materiais do sujeito. Torna-se evidente que estudar a história da Filosofia é importante, mas também é preciso ir além, “é preciso pensar de novo e por si mesmo, na atualidade, a atualidade, mesmo que essa nova elaboração seja inseparável do aporte da tradição, criticamente reconstituída” (Silva, 2002, p. 11). Nisso resulta o aspecto revolucionário da Filosofia, “a liberdade está em transcender essa facticidade compreendendo-a e, se possível, transformando-a” (Silva, 2002, p. 10). Em outras palavras, o ensino de Filosofia possibilita ao estudante pensar sua própria conjuntura, com o auxílio conceitual da tradição e, se possível, buscar os meios necessários para transformar sua realidade.

A redução significativa das horas/aulas de Filosofia no currículo do ensino médio levou professoras e professores de Filosofia de todo o país a colocarem em questão a aprendizagem dos estudantes em um currículo reduzido. Tal indagação não é simplória, demonstra o receio de que a redução na carga horária das aulas de componentes curriculares de Filosofia, Sociologia, Artes, dentre outros, acabe por diminuir a formação crítica, criativa e reflexiva dos estudantes e que, por conseguinte, forme cidadãos passivos, sujeitos às vicissitudes da contemporaneidade, como, por exemplo, a desinformação disposta nas redes sociais.

A sociedade contemporânea é bombardeada diariamente com um excesso de informações por meio de sites e redes sociais disponíveis na internet. O acesso a grande diversidade de sites, plataformas, *apps* dispostos nas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC's) pode impelir as pessoas ao fenômeno da desinformação.

Grupos sociais, como crianças e adolescentes, já nascem inseridas nessa dinâmica das tecnologias digitais, sendo bombardeadas com as ‘novidades’ desde muito novos, por meio de *apps* e plataformas, que são programados para serem

interativos, minimizando assim, a necessidade de formação para sua utilização e/ou reflexão sobre o uso e os conteúdos ali expostos. Além disso, adolescentes costumam usufruir das tecnologias com a finalidade de entretenimento, para ouvir músicas, assistir a vídeos, acessar as redes sociais, entrar em *apps* de jogos e se comunicar com amigos e familiares, tornando-se, assim, alvos fáceis para receber e propagar notícias falsas.

Além disso, a exclusão digital é uma realidade que afeta as populações marginalizadas do capitalismo, como, por exemplo, famílias trabalhadoras que moram em bairros periféricos, moradores das zonas rurais, membros de comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas, dentre outros. Para estes grupos, o acesso à tecnologia é precário, seja pela falta de formação digital, seja pela falta de recursos para adquirir os produtos tecnológicos atualizados, restando assim, tecnologias ultrapassadas e obsoletas, bem como nenhuma formação crítica para identificar notícias e mensagens enganosas nas redes sociais.

Na última década, diversos estudiosos se debruçaram sobre o fenômeno da desinformação na internet (Andrade, 2019; Delmazo e Valente, 2018; Eccard e Durigon, 2021; Loureiro e Gonçalves, 2021), trazendo luz sobre a face dialética das tecnologias digitais da informação e comunicação, que ora podem ajudar na disseminação do conhecimento, ora podem propagar desinformação em massa através das notícias falsas, popularmente conhecidas como *fake news*. Tais estudos são importantes para fechar lacunas geradas na literatura que, desde a modernidade, observavam o desenvolvimento da técnica com olhar inocentemente positivo, em decorrência dos progressos e das grandes transformações ocorridas.

Neste sentido, o presente estudo objetiva desenvolver uma metodologia de ensino de Filosofia que utilize as tecnologias digitais da informação e comunicação, a fim de auxiliar os estudantes a identificarem possíveis focos de desinformação na internet, promovendo o pensamento crítico e dialético dos discentes acerca das tecnologias contemporâneas. Concomitantemente, objetiva-se verificar em que medida a falta de formação digital dos estudantes podem dificultar o processo de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias digitais; realizar um letramento filosófico sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação, ensinando os estudantes a filosofar de forma crítica sobre as informações recebidas e compartilhadas na internet; e, por fim, identificar a relação entre o conceito de semiformação na filosofia adorniana e o fenômeno da desinformação na internet.

Além de expandir a produção do conhecimento sobre a temática levantada por este problema de pesquisa, o presente estudo pode auxiliar professoras e professores de Filosofia, bem como de outros componentes curriculares e/ou áreas do conhecimento a pensar o problema da desinformação, encorajando docentes a inserir as tecnologias digitais em seus planejamentos e metodologias, a fim de oferecer uma formação mais ampla aos discentes, tornando-os capazes de dominar as ferramentas dispostas na rede e capacitando-os a identificar notícias potencialmente falsas.

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, a crise da democracia, eventos estes que podem levar ao fascismo e a barbárie (Adorno, 2020; Ordine, 2016), como temos presenciado com o avanço da extrema direita ao redor do mundo e, mais precisamente, no Brasil (Franco, 2022) que culminaram nos atos golpistas e antidemocráticos de 8 de janeiro de 2023².

Tendo em vista a relevância das discussões acerca do fenômeno contemporâneo da desinformação e seus impactos na sociedade, em aspectos físicos e digitais, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de abordar tal problemática na sala de aula, espaço de aprendizagem e formação social, sobretudo com estudantes em transição da adolescência para a juventude, momento onde alcançam idade para o exercício de alguns direitos cidadãos, como, por exemplo, o ato de votar em uma eleição.

Ademais, a escolha por uma metodologia de ensino de Filosofia que utilize as tecnologias digitais da informação e comunicação se justifica pela necessidade de proporcionar ao estudante de ensino médio uma formação integral, por meio de uma

² Uma série de eventos organizados pelos apoiadores do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, a partir de outubro de 2022, quando o então presidente perdeu as eleições para o atual presidente Luís Inácio Lula da Silva, que incluíam alojamentos improvisados em frente à quartéis e outras autarquias militares, manifestações em locais públicos com exigências que incluíam, desde um golpe de Estado perpetrado pelas Forças Armadas, até a implementação de uma ditadura militar no país e o retorno do ex-mandatário ao cargo de presidente. Esses atos culminaram na invasão e depredação dos prédios públicos da Praça dos Três Poderes em Brasília, entre eles, o Palácio do Planalto, sede do poder Executivo do país, o Congresso Nacional, formado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal, sedes do Legislativo nacional, e o Supremo Tribunal Federal, sede do Judiciário brasileiro, no dia 08 de janeiro de 2023, uma semana após a posse do novo mandatário. Dados apontam que mais de 5500 manifestantes marcharam desde a frente do Quartel General do Exército até a Praça dos Três Poderes naquele dia. Esse número é 20 vezes maior que o número de manifestantes alojados na frente do Quartel no dia 05 de janeiro, antes da chegada de centenas de ônibus trazendo manifestantes de todo o Brasil. Investigações conduzidas pelo Polícia Federal e pelo Judiciário brasileiro investigam que eram os organizadores e os financiadores desses alojamentos.

práxis crítica e reflexiva, que possibilite a assimilação dos conteúdos estudados em paralelo com as vivências do discente. Falar do fenômeno contemporâneo da desinformação sem demonstrar como isso ocorre no cotidiano dos estudantes pode soar enfadonho e abstrato. Neste sentido, a opção pela utilização de tecnologias digitais para abordagem do problema de pesquisa em sala de aula busca tornar mais significativo o processo de aprendizagem para os estudantes.

É verdade que, há muito tempo, exige-se dos docentes o uso das tecnologias da informação e comunicação em sala de aula e, enquanto professoras e professores progressistas, não podemos desconhecer esses aparelhos, tampouco deixar de dominá-los em sala de aula. Ademais, é relevante que o professor conheça as ambiguidades da técnica e saiba demonstrar isso durante a atividade de ensino, sob pena de apresentar uma visão ingenuamente otimista da tecnologia e/ou erroneamente negativista. O educador brasileiro Paulo Freire (1922-1997) já salientava na década de 1990, a respeito da televisão – e se aplica hoje à internet – a importância de:

Debater o que se diz, o que se mostra e como se mostra na televisão, me parece algo cada vez mais importante. Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão, mas devemos usá-la, sobretudo discuti-la (Freire, 2020, p. 136).

Outro aspecto importante que justifica essa pesquisa é a problematização da tecnologia como metodologia de ensino. Neste aspecto, é importante analisar em que medida a falta de formação ou a exclusão digital dos estudantes para utilizar as tecnologias digitais como mediadoras da aprendizagem, e em que medida essas tecnologias são vistas pelos estudantes apenas como passatempo e entretenimento e, quando utilizadas pedagogicamente, são vistas como acúmulo de tarefas.

Esta pesquisa se justifica, ainda, e encontra fundamento nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), sobretudo no que tange aos objetivos 4 – Educação de Qualidade:

4.7 - Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessários para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (IPEA, 2024c, p. 7).

12.8 – Até 2030, garantir que as pessoas, em todos os lugares, tenham informação relevante e conscientização para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida em harmonia com a natureza (IPEA, 2024a, p. 9).

16.3 – Promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça para todos [...]

16.6 – Desenvolver instituições eficazes, responsáveis e transparentes em todos os níveis [...]

16.7 – Garantir a tomada de decisão responsiva, inclusiva, participativa e representativa em todos os níveis [...]

16.10 – Assegurar o acesso público à informação e proteger as liberdades fundamentais, em conformidade com a legislação nacional e os acordos internacionais [...]

16.a – Fortalecer as instituições nacionais relevantes, inclusive por meio da cooperação internacional, para a construção de capacidades em todos os níveis, em particular nos países em desenvolvimento, para a prevenção da violência e o combate ao terrorismo e ao crime (IPEA, 2024b, p. 17-18)

O presente estudo analisa o problema da desinformação, partindo do campo de atuação do professor, a saber, o chão da sala de aula, a partir de uma *práxis* crítica e dialética. Para tanto, a pesquisa tem sua fundamentação em conceitos elaborados pelo filósofo alemão Theodor Adorno (1903-1969), dentro da Teoria Crítica, desenvolvida na Escola de Frankfurt, como, por exemplo, indústria cultural, semiformação e barbárie. Para tal finalidade, nos apoiamos em três obras do filósofo alemão, a saber, 1) o capítulo de livro intitulado “Teoria da Semiformação” (Adorno, 2010); 2) o livro *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos* (Adorno; Horkheimer, 1985), publicado em parceria com o filósofo alemão Max Horkheimer (1895-1973), sobretudo, no quarto capítulo intitulado “A Indústria Cultural: O esclarecimento como mistificação das massas”, e 3) a coletânea de textos publicados postumamente sobre o título de *Educação e Emancipação* (Adorno, 2020), principalmente, o quinto capítulo intitulado “Educação Após Auschwitz”.

Utilizamos, ainda, autores que se debruçam sobre a filosofia adorniana e a teoria crítica, como, por exemplo, Zuin, Pucci e Lastória (2010; 2015), Freitag (1988), Nobre (2008), Chauí (2012) Wiggershaus (2002) e Jay (1989). Ressaltando que estes autores auxiliarão na iniciativa da pesquisa e que, contudo, pode haver a inserção de novas referências com base no desenvolvimento da pesquisa.

No que tange à legislação que guia a prática docente, amparamo-nos na Constituição (Brasil, 1988), na LDBEN (Brasil, 1996), no NEM (Brasil, 2017b) e na BNCC (Brasil, 2017a, 2024). Vale ressaltar que, embora sejamos críticos da forma como a Base foi aprovada e implementada, de maneira solapada, desrespeitando o inciso VI do artigo 206 da Constituição, no que tange à gestão democrática da educação, após a mudança repentina no texto discutido por longo anos, favorecendo

grupos econômicos neoliberais por trás das grandes instituições educacionais privadas, interessados nos altos valores investidos pelo Estado na educação pública, essa norma é a que regulamenta a educação pública brasileira.

Entretanto, dialeticamente, a BNCC é utilizada de forma crítica. Neste sentido, é possível fundamentar o plano de aula e o plano de ensino que aborde o problema da desinformação e da utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação em sala de aula, utilizando-se das competências gerais da Base, como, por exemplo, 1) Conhecimento, 4) Comunicação, 5) Cultura Digital, e 10) Autonomia (Brasil, 2018a, p. 9), ou ainda, das competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – na qual a disciplina de Filosofia está inserida – como, por exemplo, a competência “1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, [...] tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica” (Brasil, 2018b, p. 570) e a “6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições [...]” (Brasil, 2018b, p. 570).

Por fim, utilizamos ainda três legislações que tratam da temática pertinentes nessa pesquisa, a saber, da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, que estabelece a Lei Geral da Proteção de Dados – LGPD (Brasil, 2018a), a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, que estabelece o Marco Civil da Internet, e no Projeto de Lei nº 2.630, de 2020 que institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet (Brasil, 2020a).

O presente estudo é desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa, própria das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por auxiliarem os pesquisadores a “se dedicarem à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações” (Chizzotti, 2000, p. 78). A pesquisa possui fundamentos da etnografia que é caracterizada pelo:

Contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupo selecionados. [...] a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos. [...] a existência de um esquema aberto e artesanal de trabalho que permite um transitar constante entre a observação e análise, entre teoria e *empiria* (André, 2001, p. 38).

Segundo Marli André (2001, p. 38), nessa metodologia “deve ficar claro, desde o início da pesquisa, o grau de envolvimento ou de participação do pesquisador na situação pesquisada”. Neste sentido, cabe ressaltar que, se tratando de um Mestrado Profissional em Filosofia, próprio para professores de Filosofia em atuação, o presente

pesquisador é professor efetivo da unidade escolar Centro de Ensino Médio Tiradentes, localizada no bairro Plano Diretor Sul, na cidade de Palmas, pertencente à rede pública do Estado do Tocantins desde fevereiro de 2024, contudo, o educador exerce suas funções docentes na mencionada escola desde agosto de 2023, quando se formou em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Tocantins e foi contratado pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC-TO), realizou o processo seletivo para ingresso no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO).

Ainda neste íterim, cabe pontuar as justificativas elencadas para seleção das turmas a serem pesquisadas. Segundo o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola (TOCANTINS, 2024), no ano de 2024, a escola contava com 1279 estudantes, distribuídos entre as 31 turmas ofertadas, sendo:

Tabela 1 – Divisão das turmas por turno/série (2024).

MATUTINO		VESPERTINO		NOTURNO	
1ª SÉRIE	4 TURMAS	1ª SÉRIE	4 TURMAS	1ª SÉRIE	1 TURMA
2ª SÉRIE	5 TURMAS	2ª SÉRIE	5 TURMAS	2ª SÉRIE	2 TURMAS
3ª SÉRIE	5 TURMAS	3ª SÉRIE	3 TURMAS	3ª SÉRIE	2 TURMAS

Fonte: Produzido pelo autor, com dados do PPP (Tocantins, 2024).

No ano de 2025, a escola foi surpreendida com uma medida da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins que fechou as turmas do turno noturno ofertadas pela escola, reduzindo o número de estudantes para 1076 e o número de turmas para 28, conforme tabela abaixo:

Tabela 2 – Divisão das turmas por turno/série (2025).

MATUTINO		VESPERTINO	
1ª SÉRIE	5 TURMAS	1ª SÉRIE	5 TURMAS
2ª SÉRIE	4 TURMAS	2ª SÉRIE	4 TURMAS
3ª SÉRIE	5 TURMAS	3ª SÉRIE	3 TURMAS
		AVANÇA MAIS	2 TURMAS

Fonte: Produzido pelo autor, com dados do PPP (Tocantins, 2025).

De acordo com a distribuição dos componentes curriculares proposta pelo Novo Ensino Médio para o ano de 2024, apenas as turmas de 1ª e 2ª séries possuem aulas da disciplina de Filosofia na rede pública estadual do Tocantins, sendo que dessas, o

professor-pesquisador ministrava aulas apenas para as turmas do período matutino. No ano de 2025, com a revogação parcial da BNCC, todas as turmas voltaram a ter aulas de Filosofia.

Das 9 (nove) turmas disponíveis no ano de 2024, optou-se pelas turmas 23.01; 23.02 e 23.05, turmas de segunda série do turno matutino, turmas de continuidade do docente, uma vez que já eram turmas de Filosofia do professor-pesquisador durante a primeira série, bem como pelo horário das aulas nas referidas turmas serem sempre nas terças-feiras, favorecendo a replicabilidade da intervenção e garantindo que não houvesse feriados e/ou outros eventos que impedissem o mesmo prazo de aplicação da intervenção nas turmas escolhidas.

Outrossim, o conteúdo curricular da disciplina de Filosofia das 2ª séries escolhido para o 4º bimestre do ano letivo de 2024 trata-se do estudo da Filosofia Contemporânea. Neste sentido, a despeito de uma visão geral das escolas filosóficas do período, optou-se pelo aprofundamento em apenas uma escola filosófica, a saber, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo os conceitos abordados por Theodor Adorno.

Com isso, as justificativas que levaram a escolha das turmas supracitadas são o tempo de exercício da docência do professor na turma, que gera um vínculo de confiança na relação professor-aluno, e o conteúdo curricular proposto para o bimestre ser muito instigante para abordar questões relacionadas ao problema da desinformação e outros assuntos interligados, como, por exemplo, democracia, confiabilidade da informação, violência e barbárie, dentre outros.

O turno de estudo dos discentes, bem como, o fato de serem estudantes do Ensino Médio não eram passíveis de escolha, porém, a respeito desse último, Severino (1993, p. 11) assevera que “os alunos que cursam o 2º grau já se encontram preparados para envolver-se com a filosofia”, reforçando que essa idade entre os 15 e os 17 anos, é um período promissor para se realizar atividades de abstração e reflexão, próprios da Filosofia.

A presente pesquisa propõe como proposta de ação educativo-filosófica, o desenvolvimento de uma metodologia alternativa para o ensino de Filosofia, mediado por tecnologias digitais da informação e comunicação. A princípio, a intervenção estava prevista para ser realizada com as supracitadas turmas no 4º bimestre de 2024. Contudo, após reunião com o orientador, ficou acordado de realizarmos uma segunda etapa da intervenção no 3º bimestre de 2025, a fim de complementarmos os dados de

observação e validarmos os resultados obtidos. Cabe ressaltar que, neste caso, as turmas em que a intervenção foi realizada em 2025 foram as turmas de continuação, ou seja, as turmas 33.01 (antiga 23.01), 33.02 (antiga 23.02) e 33.05 (antiga 23.05).

Neste sentido, a intervenção desse projeto foi realizada em dois momentos: 1) no primeiro momento foi realizado um letramento filosófico, por meio de uma formação a respeito da desinformação; 2) no segundo momento, foram realizadas pesquisas e produção de conteúdo digital acerca da desinformação.

Cabe ressaltar que foram elaborados e aplicados questionários e avaliações aos estudantes no decorrer da pesquisa, não apenas para quantificar dados e resultados, mas para imprimir significados dos apontamentos e avaliações feitos pelos discentes acerca dos conteúdos e metodologias abordados, bem como dos aprendizados (Mazzotti e Gewandsznajder, 1999).

A princípio, antes de qualquer intervenção do professor-pesquisador, foi aplicado um questionário exploratório (cf. Apêndice A), no qual realizamos a análise do perfil socioeconômico das turmas pesquisadas e dos estudantes em cada turma, bem como investigamos os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da desinformação, quais recursos tecnológicos eles dispunham em seu dia a dia e quais as utilizações que eles faziam dessas tecnologias ao seu dispor. Vale ressaltar que a aplicação do presente questionário antes de qualquer intervenção do professor-pesquisador serve para mensurar a percepção e os significados que os estudantes têm do problema de pesquisa, sem qualquer interferência do professor, antes da formação e intervenções que a pesquisa exige, a fim de comparar com os resultados obtidos após a conclusão do estudo. Durante a intervenção, outras formas de avaliação serviram para coleta de dados acerca da compreensão das metodologias abordadas, nível de aceitação e aprendizagem dos estudantes acerca dos conteúdos utilizados.

A opção pela utilização de uma metodologia alternativa para o ensino de Filosofia visa uma alfabetização filosófica para o uso ético e consciente das tecnologias digitais pelos estudantes, sobretudo, das redes sociais. Para tanto, utilizamos diferentes metodologias, como, por exemplo, pesquisas na internet, criação de conteúdo digitais, produção de apresentações digitais, envio de arquivos digitais, dentre outros.

Neste sentido, utilizamos também os meios tecnológicos disponibilizados pela escola. Após levantamento de patrimônio disponível, verificou-se que a escola possui

os seguintes aparelhos tecnológicos: 89 *chromebooks*; 8 *notebooks*; 4 televisões portáteis; 3 projetores portáteis; 1 lousa digital; 1 Laboratório de informática. Vale ressaltar que a escola está em processo de aquisição de pacotes de internet para liberação da rede *wi-fi* para todos os estudantes, sendo que os professores e os *chromebooks* já possuem acesso à rede, embora a internet seja instável e nem sempre esteja disponível para utilização.

No primeiro momento da intervenção, no ano de 2024, foi utilizado um período para a aplicação das metodologias de cinco aulas por turma, sendo 50 minutos cada aula, realizadas com intervalo semanal entre uma aula e outra, nas terças-feiras, com a turma 23.02 das 07:30 às 08:20; a turma 23.05 das 08:20 às 09:10 e, por fim, a turma 23.05 das 09:10 às 10:00. A intervenção teve início no dia 29 de outubro de 2024 e finalização no dia 26 de novembro de 2024. Ficando programado assim:

Tabela 3 – Datas das aulas utilizadas na primeira etapa da intervenção (2024).

QUANTIDADE	DATA
1	29/10
2	05/11
3	12/11
4	19/11
5	26/11

Fonte: Produzido pelo autor.

Vale ressaltar que o conteúdo abordado durante a primeira etapa da intervenção foi “Conceitos da Filosofia de Theodor Adorno”. A opção por este conteúdo não foi aleatória, pois, como ressalta Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 162), “a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos”. Neste caso, o campo é a escola onde o professor atua, os sujeitos são os próprios estudantes matriculados, no caso do conteúdo curricular, enxugado pela reforma do ensino médio, a sugestão para a segunda série era que fosse abordada a “Filosofia Contemporânea”, a opção do professor-pesquisador pelos “Conceitos da Filosofia de Theodor Adorno” busca somar o referencial teórico do problema de pesquisa ao referencial teórico utilizado para análise dos dados coletados, auxiliando o professor-pesquisador a demonstrar aos estudantes como a

desinformação é um problema contemporâneo que surge com o desenvolvimento da indústria cultural e o agravamento da semiformação.

No segundo momento da intervenção, no ano de 2025, foi utilizado novamente um período de cinco aulas – exceto na turma 33.05, onde a intervenção foi realizada em quatro aulas – com 50 minutos cada aula, realizadas com intervalo semanal entre as aulas, contudo, dessa vez, não foi possível realizar o cronograma da intervenção em todas as turmas no mesmo dia, devido às alterações realizadas no horário do professor-pesquisador pela coordenação da escola, medida que está fora do controle do docente. A segunda etapa ficou programada assim:

Tabela 4 – Datas das aulas utilizadas na segunda etapa da intervenção (2025).

TURMAS	DATAS				
33.01	13/08	20/08	29/08	05/09	11/09
33.02	13/08	20/08	28/08	04/09	10/09
33.05	-----	22/08	27/08	03/09	12/09

Fonte: Produzido pelo autor.

2.2. Da história do ensino de Filosofia no Brasil

O início da história do ensino de Filosofia no Brasil remete à chegada dos portugueses ao Brasil, porém, podemos definir uma cronologia do ensino da Filosofia em terras brasileiras em três principais períodos, a saber, período colonial (1553-1822), período imperial (1822-1889) e período republicano (1889-atual), salvo subperíodos e divisões internas em cada um dos períodos supracitados.

2.2.1. Do período colonial

O período colonial é marcado pela chegada e instalação dos portugueses nestas terras em 1500. Neste sentido, foi necessário implementar um sistema de educação que formasse cultural e intelectualmente a nova colônia. Essa tarefa foi delegada à Companhia de Jesus, uma ordem religiosa católica fundada por Inácio de Loyola (1491-1556) em 1534 que, fundou o primeiro colégio em terras brasileiras em 1553. Por serem de origem católica, os jesuítas possuem forte influência da escolástica tomista e da filosofia aristotélica. O modelo de educação levado a cabo pelos jesuítas era livresco, com objetivo de mera reprodução de ideias difundidas na

Europa e trazidas da metrópole no *Ratio Studiorum*³. Esse modelo de ensino era composto por dois níveis:

Um nível inferior, denominado *Studia Inferiora*, composto de 6 anos de estudo, sendo quatro anos de gramática (*Grammatica*), um ano de humanidades (*Humanitas*) e um ano de retórica (*Rhetorica*). Os objetivos de cada conteúdo eram, nas palavras de Cartolano (1985, p. 22), “de quatro séries de gramática (assegurar expressão clara e exata), uma de humanidades (assegurar expressão rica e elegante), e uma de retórica (assegurar expressão poderosa e convincente)”.

E um nível superior, denominado *Studia Superiora*, composto por dois cursos superiores, Teologia e Filosofia. Na faculdade de teologia (*Facultas Theologiae*) se estudava teologia e na faculdade de artes (*Facultas Artium*) se estudava Filosofia. O curso de Filosofia, em específico, era composto por dois anos, onde se estudava moral e ética, filosofia patrística e escolástica, bem como estudos e textos ligados à filosofia aristotélica, desde que não entrassem em contraste com a religião católica.

Mas afinal, qual era o lugar da Filosofia na sociedade colonial do século XVI? Conforme vimos na história, diferente de países como, por exemplo, França e Grã-Bretanha que colonizaram os países da América do Norte para habitação (ou povoamento), os países ibéricos usaram suas colônias na América Latina para exploração e produção de matéria-prima para exportação para a Europa. Dessa forma, sem um projeto social e cultural para essas terras e vendo a população nativa e os negros africanos trazidos escravizados apenas como mão-de-obra e campo para propagação da religião católica, a educação, de forma geral, e a Filosofia, de forma específica, eram utilizadas para justificar a colonização e formar o colono no modelo de homem europeu, bem como os clérigos da nova colônia e os leigos indígenas e africanos. Nas palavras de Mazai e Ribas (2001, p. 3), “a Filosofia servia para incutir uma determinada doutrina, prevenir possíveis desvios em relação a ela, bem como, defendê-la. Isto prova o papel militante e teológico da Filosofia na época”.

A Filosofia produzida no Brasil nesse período era totalmente alheia à realidade brasileira. Por um lado, trata-se de um epistemicídio, pois ignora os conhecimentos e valores que as comunidades indígenas e negras poderiam agregar à Filosofia e, por outro lado, é um eurocentrismo, pois busca-se aproximar as ideias da metrópole à colônia. De igual forma, a desigualdade entre a educação para os indígenas e para os

³ Conjunto de normas, regras e orientações pedagógicas com vistas a padronização das escolas fundadas e administradas pela Companhia de Jesus.

filhos dos colonos portugueses era notória, uma vez que a educação para os indígenas era marcada pelo ato de ler, escrever e contar, bem como, a catequização e um ofício para ser introduzido no modelo de sociedade europeia, enquanto o filho do colono possuía acesso à *Studia Inferiora* e *Superiora* e, até mesmo, uma formação propedêutica para realizar cursos superiores na Metrópole.

Os países ibéricos possuíam forte influência escolástica da Filosofia de Tomás de Aquino (1225-1274) e Aristóteles (384 a.C-322 a.C). Os lusitanos compreendiam o moderno cartesianismo da época, mas o ignoravam, conforme salienta Margutti (2013, p. 133), os ibéricos “contribuíram para abrir os caminhos do moderno cartesianismo, mas se recusaram a trilhá-lo, permanecendo fiéis à sua visão católica de mundo”.

Vale salientar que a influência católica era marcante no ensino de Filosofia no Brasil, os jesuítas se utilizavam do ensino para propagar a evangelização e a expansão da catequização na colônia, um dos objetivos da ordem, conforme o Concílio de Trento, que estabeleceu uma Contrarreforma à Reforma Protestante de 1517. Inclusive, qualquer texto e/ou autor que contrariasse os dogmas cristãos eram expressamente proibidos, como salienta Costa (1960 *apud* Mazai e Ribas, 2001, p. 3), “os intérpretes de Aristóteles que desmerecem da religião cristã não sejam lidos nem mencionados na escola, sem grande escolha; e acautele-se que os discípulos se lhes não afeiçoem”.

Segundo Margutti (2013), é possível fazer uma subdivisão da Filosofia desenvolvida durante o período do Brasil colonial em dois momentos, a saber:

Um primeiro momento, denominado catolicismo barroco, discutia assuntos como a legitimidade na escravização dos povos originários, a conversão indígena e negra ao catolicismo e outros assuntos ligados à vida na colônia e relacionado aos portugueses, como, por exemplo, a saudade de sua pátria e família, em decorrência da distância da metrópole e, ainda, um messianismo político após o desaparecimento e morte de D. Sebastião, rei de Portugal, em 1578.

Um segundo momento, denominado iluminismo católico, marcado por uma influência neotomista, abordando assuntos iluministas ligados à teologia, moral e metafísica, que iria preparar o caminho intelectual e formativo da colônia para a independência, conforme abordaremos melhor abaixo.

Por volta do século XVIII, a Europa vivia a crise do Antigo Regime e o despontar das ideias iluministas. Portugal perdia poder econômico e influência em relação a outras potências europeias, como, por exemplo, a Grã-Bretanha. Visando a

modernização do Estado e o estímulo da economia portuguesa, Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), mais conhecido como Marquês de Pombal, é empossado como Secretário de Estado de Portugal entre 1750 e 1777 para dar início a uma série de reformas, dentre elas, a educacional.

No campo educacional, as reformas pombalinas, como são conhecidas, têm como principais mudanças a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias em 1759 e o fim do monopólio da Igreja sobre a educação. Com isso, a educação da metrópole e de suas colônias passaria a responsabilidade do Estado que visava preparar pessoal técnico para administrar e desenvolver o Reino e as colônias.

Contudo, Pombal expulsa os jesuítas sem haver preparado um sistema secular para substituir a demanda de estrutura, currículo e metodologias de ensino, tornando suas reformas bastante prejudiciais, como assevera Santos (2017, p. 189):

Com este desmonte da estrutura pedagógica jesuítica (escolas, professores, material didático, etc.) e sem nenhuma base para suprir esta falta, isto é, uma estrutura alternativa de ensino, estas reformas foram mais prejudiciais à educação do que positivas.

Neste período, a Filosofia já era utilizada como uma disciplina propedêutica em cursos como medicina, teologia, cânones e direito, porém, sob a batuta de Pombal, o curso de Filosofia assumiu um caráter totalmente prático e utilitarista nos moldes burgueses, onde passou a formar homens para atuar como técnicos do Reino em toda a sorte de coisas problemas práticos que envolvessem o domínio do homem sobre a natureza. Esse curso de Filosofia durava quatro anos e estava dividido da seguinte forma: 1 – Filosofia racional e moral; 2 – História natural; 3 – Física experimental; 4 – Química teórica e prática (Santos, 2017).

O ensino de Filosofia sob os ideais iluministas valorizava a razão como única fonte de conhecimento, diferentemente dos dogmas teológicos, e visavam a formação do cidadão para defesa do Estado civil e não da igreja. Contudo, dois fatores prejudicaram a Filosofia iluminista importada à educação no Brasil, a saber: I – o ensino era baseado no enciclopedismo, o que a tornava bastante livresca como no *Ratio Studiorum* jesuíta, neste sentido, “o ensino de Filosofia continuou parcelado, fragmentário e de baixo nível” (Cartolano *apud* Alves, 2002, p. 34); II – O receio às consequências dessas ideias nas colônias levou todo o movimento iluminista e enciclopedista a serem considerados subversivos e criminosos em 1794.

O Seminário de Olinda, liderado por Azeredo Coutinho (1742-1821), buscou implementar um curso de Filosofia similar ao curso ofertado pelo Estado, com o objetivo de preparar “homens para descobrir, inventariar as riquezas naturais do reino, ou seja, seu pensamento estava voltado para solução de problemas práticos e econômicos” (Santos, 2017, p. 190). Este curso durava dois anos, sendo: 1 – Lógica, Metafísica e Física experimental; 2 – História natural e Química.

Por fim, em termos de reformas educacionais, o período que marca a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, até a independência do país, foi um período de relativa tranquilidade, permanecendo grande parte das medidas implementadas pelas reformas pombalinas no que tange ao ensino de Filosofia, e delimitando o final do período colonial.

2.2.2. Do período imperial

O período imperial, iniciado com a proclamação da Independência por Dom Pedro I (1798-1834), em 7 de setembro de 1822, é um período de grande efervescência social e cultural no país, o que levou a diversas mudanças nas políticas educacionais, sobretudo no que tange ao ensino de Filosofia. Após a Independência, existiam dois regimes escolares em terras brasileiras, o modelo estatal, de caráter laico e secular, e os modelos particulares, que poderiam ser de cunho religioso ou secular.

Em 1838, a disciplina de Filosofia passa a ser obrigatória no ensino secundário. Mesmo sendo considerado um avanço significativo para o ensino de Filosofia no Brasil, a disciplina ainda possuía forte caráter propedêutico, sendo exigida, por exemplo, na preparação para o curso superior de Direito, em que era exigido o domínio do estudante de filosofia racional e moral, “a Filosofia Racional forneceria ao estudante um meio de pensar, aquilatar o acerto ou o erro das proposições, a Filosofia Moral seria o primeiro degrau para o estudo do direito natural, a base da jurisprudência” (Alves, 2002 *apud* Santos, 2017, p. 191)”.

Tomemos como exemplo, o Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, referência em ensino secundário no Império, para compreender as diversas reformas que ocorreram no currículo, em geral, e no ensino de Filosofia, em específico, durante o período imperial que durou pouco mais de seis décadas. A princípio, o Colégio Pedro II possuía oito séries anuais, sendo que a disciplina de Filosofia estava presente na 5ª e na 6ª série.

Em 1841, uma reestrutura do currículo do Colégio Pedro II, reduziu o número de séries para sete, relegando o ensino de Filosofia à sétima série. Em 1855, a Filosofia passou a ser ministrada nos últimos três anos sob o título de Filosofia racional e moral, Sistemas comparados e História da Filosofia. Em 1862, a Filosofia foi reduzida às duas últimas séries e, infelizmente, em 1876, a disciplina de Filosofia foi reduzida para uma única série anual.

Vale salientar que essa redução na presença da disciplina de Filosofia no currículo do ensino secundário já traz reflexos da corrente positivista, que chega ao Brasil em 1870. Com ênfase na ciência prática e na formação profissional, o positivismo fez frente ao modelo de ensino imperial, dando ênfase às ciências positivas, em que apenas os conhecimentos que pudessem ser comprovados empiricamente teriam lugar no ambiente escolar. Essa medida afetou drasticamente áreas do ensino de Filosofia como, por exemplo, a ética e a metafísica, que passavam a ser vista como disciplinas inúteis, como afirma Costa (1967 *apud* Cartolano, 1985, p. 35):

Negando a metafísica e afirmando que todo o conhecimento está contido nas ciências positivas, o evolucionismo, como o positivismo, declaravam que o homem pode apenas investigar o mundo dos fenômenos. Esta filosofia positiva, naturalista, condizia com a mentalidade das elites brasileiras.

Decerto que o positivismo influenciou em demasiadas áreas do império para além da educação, chegando a áreas como cultura e política, fomentando as ideias que levariam ao final do período imperial e preparando o clima que levaria à proclamação da República no final do século XIX.

2.2.3. Do período republicano

A proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, marca o período republicano, em que o ensino de Filosofia mais sofreu alterações ao longo da história. Essas mudanças são reflexo dos diversos subperíodos nos quais se dividem o período republicano brasileiro, com os períodos de oligarquia, denominado de Primeira República ou República Velha (1889-1930, ditadura do Estado Novo (1930-1945), período entre ditaduras (1946-1964), ditadura militar (1964-1988) e redemocratização (1988-atual). Durante esse período, cada governo alterou, em maior escala, a legislação educacional em geral e, em menor escala, o ensino da disciplina de

Filosofia, a depender de seus interesses e ideologias, conforme veremos melhor abaixo.

Já sob a batuta do positivismo, a primeira alteração sobre a legislação educacional será empreendida por Benjamin Constant (1836-1891). Com uma reforma educacional em 1890, denominada homonimamente, Constant torna o ensino primário gratuito, bem como, aplica os conceitos de liberdade e laicidade ao ensino, retirando a tutela eclesiástica sobre a educação brasileira. Notamos a influência do positivismo nas novas reformas educacionais ainda, nas alterações do currículo escolar, para comportar disciplinas de cunho científico, preterindo as disciplinas clássicas.

A este respeito, Mazai e Ribas (2001, p. 6-7) pontuam os pontos positivos e negativos das reformas de Constant:

Para Benjamin Constant, o ensino dever-se-ia tornar formador e não apenas preparador das escolas superiores. Mas o que ocorreu verdadeiramente, em vez de uma reforma, em toda a extensão do termo, foi apenas um acréscimo de disciplinas científicas às tradicionais, propiciando assim, um ensino mais enciclopédico.

Na prática, as reformas levadas a cabo por Constant no final de 1890 levaram à saída da Filosofia do currículo educacional. Era a primeira vez, em mais de três séculos, entre aumento e diminuição de carga horária, que a Filosofia se via completamente ausente do currículo escolar. Começava aqui um movimento de idas e vindas, em que a Filosofia ora estava presente no currículo enquanto disciplina obrigatório e/ou complementar, ora estava como disciplina optativa, ora estava ausente.

Como forma de se opor ao positivismo vigente nas reformas educacionais e à retirada da disciplina de Filosofia do currículo, surge a Escola de Recife, um movimento que desenvolveu seu pensamento na Faculdade de Direito de Recife, tendo como principais nomes Tobias Barreto (1839-1889), Sílvio Romero (1851-1914), Clóvis Beviláqua (1859-1944), Graça Aranha (1868-1931), dentre outros. Começamos a identificar neste período o que seria a base do pensamento crítico na filosofia brasileira, conforme assevera Mazai e Ribas (2001, p. 7):

Começa a solidificar-se *a priori*, o papel importante da filosofia na construção teórico-crítica do conhecimento, libertando-nos assim, de uma ideologia dominante, que intenta aprisionar as mentes na menoridade. É possível uma inteligência aberta, arejada e possuidora de sua maioridade. Como disse Kant: esclarecida (*aufklärung*)!

Em 1898, a Filosofia volta a vigorar no currículo do ensino secundário, agora sob a denominação de História da Filosofia no 7º ano. Em 1899, influenciado pelos escritos de Sílvio Romero, o governo de Campos Salles (1841-1913), aprova nova legislação educacional, reduzindo de sete para seis anos o período do ensino secundário e substituindo a História da Filosofia no 7º ano, pela disciplina de Lógica no 6º ano. Essa mudança no currículo de Filosofia só passa a vigorar sob a reforma de Eptácio Pessoa (1865-1942) em 1901. Essa medida é revogada em 1910, e a Filosofia volta a sair do currículo até 1914. Em 1915, sob a reforma de Carlos Maximiliano (1873-1960), a Filosofia volta ao currículo educacional, ainda que de forma facultativa.

Em 1925, a reforma de João Luís Alves (1870-1925), denominada de reforma Rocha Vaz, defendia que o ensino tivesse uma formação mais humanista e cultural, preparando os estudantes para lidar com as diversas situações da vida, em detrimento da escolha profissional. Essa formação era dividida em seis séries, tendo a disciplina de Filosofia da história nas duas últimas séries. A respeito dessa reforma, Horn (2000 *apud* Santos, 2017, p. 193) assevera que a disciplina de Filosofia foi aliciada “para um conjunto de doutrinas (católicas), noções e conceitos destinados a manter a ordem social vigente e os interesses de grupos minoritários e dominantes políticos”.

Com o fim da República Velha e início da Era Vargas, já em 1932, a reforma de Francisco Campos (1891-1968) traz duas alterações importante à história da educação, a saber, a primeira trata-se da frequência obrigatória no ensino secundário, garantindo que os estudantes tivessem, pelo menos, três quartos de seus estudos realizados em uma escola; a segunda alteração diz respeito ao currículo do ensino secundário, que passou a ser dividido entre o fundamental, com cinco anos, e o complementar, com dois anos. Nessa nova estrutura, a Filosofia estava presente como disciplina obrigatória no ensino complementar, sob as disciplinas de história da Filosofia e lógica.

Ainda na Era Vargas, mas agora sob a égide do Estado Novo, a reforma perpetrada por Gustavo Capanema (1900-1985) em 1942, denominada reforma Capanema, altera as etapas do ensino secundário propostas por Francisco Campos. Com a reforma, passa a vigorar uma etapa ginásial, com duração de quatro anos, e uma etapa colegial com três anos, sendo que este último poderia ser cursado em um dos dois modelos de cursos, o clássico e o científico. O curso clássico promovia maior

ênfase na formação intelectual, enquanto o curso científico detinha maior ênfase nas ciências.

A Filosofia era disciplina obrigatória nos dois cursos do colegial, tendo o mesmo conteúdo programático, apenas detinha maior amplitude no curso clássico do que no curso científico, estando presente no curso clássico nas 2ª e 3ª séries, e no curso científico apenas nas 3ª séries, sofrendo algumas alterações entre 1942 e 1954, conforme mostra o quadro abaixo.

Figura 1 – Alterações na carga horária de Filosofia nos cursos clássico e científico no período de 1942-1954.

	CLÁSSICO			CIENTÍFICO			
	1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série	
1942		4	2			4	Dec. Lei nº 4244 de 9/4/42
1945		3	3			4	Portaria de 10/12/45
1951		3	3		3	3	Portaria 966 de 2/10/51
1952		3	3	é o m i s s a			Portaria 501 de 1952
1954	2	2	2	1	1	1	Portaria 54 de 1954

Fonte: Costa, 1992, p. 51.

Em 1961, é homologada a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta legislação retira a obrigatoriedade do ensino de Filosofia, conquistado sob a reforma Capanema, tornando a disciplina de Filosofia apenas complementar. A respeito desse retrocesso na legislação educacional, Santos (2017, p. 194) salienta que “apesar de poder figurar como disciplina optativa, tanto no ginásio, quanto no colegial, a filosofia, ainda ausente dos vestibulares, praticamente desapareceu do ensino em detrimento [sic] de uma ênfase às disciplinas que eram cobradas nos vestibulares”.

Com o golpe de estado perpetrado em 1961⁴ e consolidado pelos militares em 1964, o Brasil, de maneira geral, e o ensino de Filosofia, em específico, passariam por

⁴ A renúncia do presidente Jânio Quadros (1917-1992) em 1961, inaugurou uma crise continuada na democracia brasileira. Após a saída de Quadros, assumiria a presidência da República João Goulart – Jango – (1919-1976), que estava em viagem oficial à China. Sob o discurso de ‘risco comunista’, militares, empresários e a elite conservadora tentaram impedir sua posse. Do outro lado, forças ligadas à Jango realizaram uma mobilização popular, denominada Campanha da Legalidade, para defender o seu mandato. Por fim, os militares e as elites conservadoras não conseguiram retirar a presidência de João Goulart, mas impuseram o regime parlamentarista no Brasil que, em resumo, esvaziava os poderes de Jango. O parlamentarismo no Brasil durou de 1961 a 1963, quando Jango

um dos momentos mais sombrios de suas histórias, a ditadura militar brasileira. Coberto pelo autoritarismo de presidentes militares eleitos de forma indireta, desaparecimento e tortura de dissidentes políticos do regime e uma ideologia baseada no Estado de Segurança Nacional, os militares permaneceram por 21 anos no governo.

Já em 1964, a Filosofia é rebaixada em seu posto de disciplina complementar para o status de disciplina facultativa, cabendo a cada Secretaria de Estado e escola optar ou não pela sua inserção no currículo escolar. Na prática, a disciplina foi retirada dos currículos, quer seja por não constar nas listas de disciplinas cobradas nos vestibulares, quer seja pelo medo dos dirigentes educacionais em se indispor com o novo regime, haja vista a visão negativa que a Filosofia possuía para os militares.

A partir de 1964, diversos acordos começaram a ser assinados entre o Ministério da Educação (MEC) e o United States Agency for International Development (USAID), uma agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento internacional. O objetivo dessa agência era fazer com que países centrais investissem e ajudassem países periféricos, para que os últimos conseguissem se livrar de sua condição de subdesenvolvimento. Na prática, tratava-se de uma ingerência dos países desenvolvidos na política interna dos países periféricos, garantindo o controle e a inserção dos países pobres na dinâmica do sistema capitalista.

Segundo a USAID, a culpa pelo subdesenvolvimento dos países pobres estava ligada a falta de mão-de-obra tecnicamente qualificada, desconsiderando quaisquer fatores históricos, políticos e econômicos. Para tanto, a educação deveria servir como um mecanismo do Estado para produzir profissionais com formação técnica para atuar em diversas funções. As mudanças no sistema de ensino, então, passaram a valorizar um modelo de educação técnico-burocrático.

Nesse ínterim, o governo militar precisava lidar com a falta de vagas nas Universidades e o grande número de jovens ociosos, pois “na visão do Estado de Segurança Nacional, o descontentamento estudantil punha em risco a Segurança Nacional” (Silveira, 1994, p. 80). Neste sentido, a escolha por um ensino técnico-profissionalizante visava diminuir a lista de procura pela Universidade, dar uma ocupação aos jovens formados, cumprindo com os acordos firmados.

recuperou seus plenos poderes presidenciais após a realização de um plebiscito. Entretanto, um ano depois, em 1964, os militares concluíram o golpe iniciado em 1961, tomando o poder e instaurando a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).

Foi assim que em 1971, foi sancionada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), que alterava a LDBEN de 1961, reformulando os ensinos de 1º e 2º grau, dividindo o currículo escolar em duas partes, a saber: I) educação geral, composta pelas disciplinas obrigatórias e, II) formação especial, composta por disciplinas técnico-profissionalizante. Com a sanção da lei, a Filosofia, bem como, outras disciplinas da área de ciências humanas e sociais aplicadas são retiradas, substituídas e/ou tem sua carga horária reduzidas para se adequar ao novo currículo escolar brasileiro. A respeito da interferência da USAID nesta nova legislação, Romanelli (1982, p. 203) salienta que :

É sintomática a supervalorização das áreas tecnológicas com predominância do treinamento específico sobre a formação geral e a gradativa perda de *status* das humanidades e ciências sociais, de modo geral, nas reformas de ensino desencadeadas por atuação desse tipo de ajuda internacional para a educação.

Disciplinas como Filosofia, Sociologia, História e Geografia foram substituídas por outras novas, como, por exemplo, Educação Moral e Cívica (EMC), para substituir a primeira, Organização Social e Política do Brasil (OSPB), como substituta da segunda, e Estudos Sociais, a fim de unificar as duas últimas. Em tese, as alterações impostas pela nova legislação educacional tinham por objetivo adequar a formação educacional para produção de mão-de-obra barata e dócil, bem como doutrinar os valores do regime militar nos estudantes, o intuito era formar alunos para reproduzirem o *status quo*, não para pensá-lo e questioná-lo. Para esta finalidade, o controle sobre os conteúdos do currículo, a formação e a escolha dos professores dessas novas disciplinas, serviam melhor ao regime.

Historicamente, a disciplina de Filosofia que sempre serviu como propagadora dos interesses da classe dominante, agora era tirada do currículo sob o pretexto de ser uma disciplina com forte teor subversivo (Santos, 2017). Além disso, outras queixas, como a grande quantidade de disciplinas obrigatórias, a ausência dessa disciplina nos vestibulares, seu caráter não utilitarista nos moldes técnico-profissionalizante, bem como as queixas de doutrinação e de professores ligados a movimentos contra o regime pesaram na decisão pela retirada da disciplina do currículo.

Mas, afinal, se a disciplina de Filosofia sempre serviu ao *status quo* vigente, com um ensino livresco e disseminador das ideias da ideologia dominante em detrimento de uma discussão mais ampla, por que a disciplina de Filosofia agora era

vista como subversiva? Decerto que, a Filosofia pode ser reflexiva mesmo quando não é objetivo de quem a leciona, mas a propaganda contra a disciplina de Filosofia servia aos interesses do regime militar, uma vez que, sob a ideologia do Estado de Segurança Nacional, superestimar os focos de oposição justificava as intervenções estatais. Sob esse pretexto, no auge da repressão da ditadura militar, sob o decreto do Ato Institucional nº 5, instituições de Filosofia foram perseguidas e professores foram presos (Mazai e Ribas, 2001).

A LDBEN de 1971, que alterou o ensino de 1º e 2º graus, alterando o currículo escolar brasileiro, inserindo disciplinas para atender aos interesses do regime militar e a uma formação de caráter técnico-profissionalizante trouxe impactos severos para a educação brasileira, como assevera Mazai e Ribas (2001, p. 11, grifo nosso):

A reforma de 1971 conseguiu conduzir o ensino público de nível médio a uma profunda crise de identidade que se prolonga até hoje: *pouco profissionaliza, não prepara adequadamente para o ingresso na universidade e não possibilita uma formação humana e social integrada ao aluno.*

A resistência contra o regime e em favor do retorno do ensino de Filosofia ao currículo escolar conquistou mais adeptos a partir da segunda metade da década de 70. Por vias legislativas, tivemos os Projetos de Lei nº 343/79 e 400/83, ambos na Assembleia Legislativa de São Paulo e, o Projeto de Lei nº 356/83, na Câmara dos Deputados a nível nacional (Silveira, 1994). Encontros de professores e estudantes de Filosofia também surtiram efeitos positivos, a criação do Centro de Atividade Filosóficas em 1975, posteriormente denominada Sociedade de Estudos e Atividades Pedagógicas (SEAF), em 1984, debatia a importância do retorno do ensino de Filosofia ao currículo da educação básica.

Já no final da ditadura, com o objetivo de deixar uma imagem democrática do regime, o retorno do ensino de Filosofia em algumas escolas e redes estaduais foi utilizado como propaganda de Estado, no sentido de defender que o regime militar era liberal e permitia diferentes formas de pensar, não sem antes planejar o controle e a ingerência nos conteúdos e profissionais.

O melhor exemplo é a Indicação nº 12/80, do Conselho Estadual de Cultura do Rio de Janeiro, que regulamentava essa reimplantação naquele Estado. Após considerar que, "frequentemente sob o nome de Filosofia é veiculado algo que lhe é antitético e que se chama ideologia" e que a reimplantação da disciplina poderia ter vastas consequências, "seja para o bem, seja para o mal da juventude estudantil e do Estado", essa Indicação propunha: a nomeação pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura de uma comissão de três membros que teria a função de "elaborar o programa de

Filosofia a ser ministrado nas escolas", indicar a bibliografia, selecionar os professores, aprovar os nomes dos candidatos aos magistério de Filosofia. Só poderia lecionar Filosofia quem tivesse sido aprovado pela referida comissão. E mais: iniciado o ensino da disciplina, caberia à mesma comissão fiscalizar seu desenvolvimento a fim de que fosse fiel às normas estabelecida (Silveira, 1994, p. 85).

Com a posse de José Sarney (1930-atual), em 1985, como primeiro presidente civil após o golpe de 1964, iniciava-se o processo de transição do final da ditadura ao início do processo denominado de redemocratização. A fim de modernizar a educação e reformular os currículos escolares para retirar os traços da ditadura sobre a educação nacional, logo se iniciaram os debates para atualizar as leis educacionais do país.

Em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, já figurava em seu texto alguns avanços na área da educação, como, por exemplo, no artigo 205 e 206, que tange sobre os objetivos e os princípios da educação nacional:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias (sic.) e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Brasil, 2019, p. 14).

Mas foi somente em 20 de dezembro de 1996 que foi sancionada a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), que revogava a LDBEN de 1971 e trazia uma nova reformulação à

educação nacional. Embora a lei trouxesse avanços em relação à legislação anterior, sancionada durante a ditadura, os avanços não foram tão longe e as discussões em torno da reinserção do ensino de Filosofia no currículo escolar ficou apenas nos debates levantados por professores e estudantes de Filosofia, pois a disciplina não figurava entre as disciplinas obrigatórias na nova legislação, apenas como disciplina complementar.

Uma contradição, a princípio. Já que a disciplina não estava presente entre as disciplinas obrigatórias, mas o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” era cobrado pela legislação, conforme o artigo 36º, § 1º, inciso III (Brasil, 1999, p. 47).

Cabe ressaltar que, vinculado à redemocratização, o Brasil teve forte guinada ao neoliberalismo, com a abertura da economia ao capital estrangeiro e políticas de privatização de estatais, uma vez que, durante a ditadura militar, havia forte intervenção estatal na economia. Nesse sentido, o texto da LDBEN aprovado em 1996, coaduna com esse movimento neoliberal, voltado aos interesses do mercado e minando outros modelos de educação mais participativos e populares, sendo um duro golpe a educação brasileira.

Em 1998, são aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o nível médio, um ano após os PCN's dos níveis fundamentais 1 e 2, que versam sobre o currículo da educação básica. Especialmente no que tange ao ensino de Filosofia no nível médio, os PCN's vão na mesma direção da LDBEN de 1996, dando à Filosofia o status de disciplina complementar, sob o discurso de interdisciplinaridade.

Somente em 2008, com a sanção da Lei nº 11.684 (Brasil, 2008), o ensino de Filosofia volta a ser obrigatório em todas as séries do ensino médio, juntamente com a disciplina de Sociologia. Pela primeira vez em mais de 40 anos, a Filosofia voltava a ser disciplina obrigatória no currículo escolar do ensino médio, desde a reforma Capanema, em 1942, que relegara a ela o status de complementar, do qual oscilou entre complementar, optativa e ausente das grades curriculares.

A aprovação de uma legislação que colocasse a disciplina de Filosofia com caráter obrigatório em todas as séries do ensino médio trouxe grande efusão nos campos que discutiam o ensino de Filosofia. Diversos cursos de licenciatura em Filosofia foram abertos em Universidades públicas e privadas com o intuito de formar professores para atuar no ensino médio.

Uma conquista significativa para o ensino de Filosofia foi a criação de um grupo de trabalho vinculado a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) e denominado “GT Filosofar e Ensinar a Filosofar”, em 2006. A criação desse GT garante que um número de pesquisadoras e pesquisadores reunidos sob a sigla de uma das principais instituições responsáveis por pensar os cursos de mestrado e doutorado na área de Filosofia no Brasil, irá dedicar tempo e atenção para as pós-graduações que tem por objetivo formar professores de Filosofia.

Foi nesse contexto que em 2012, em Curitiba, a ANPOF sediou, paralelamente ao XV Encontro Nacional da ANPOF, o I Encontro Nacional de Professores do Ensino Médio, denominado ANPOF Ensino Médio. Em 2022, a partir do XIX Encontro Nacional da ANPOF, o ANPOF Ensino Médio passou a se chamar ANPOF Educação Básica, demonstrando o anseio e expandindo os campos de atuação e discussão sobre ensino de Filosofia.

Desses encontros profícuos, surgiram as discussões que culminaram, por exemplo, na criação do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), em 2014. O PROF-FILO é um mestrado em rede que abrange diversas Universidades públicas do país para ofertar o curso de pós-graduação para professores de Filosofia.

Contudo, no ano de 2017, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a instauração do Novo Ensino Médio (NEM), o ensino de Filosofia passaria pelo seu maior retrocesso, em termos de políticas públicas educacionais e gestão do currículo da educação básica, desde a redemocratização, conforme discorreremos melhor no próximo tópico.

2.3. Da crítica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Novo Ensino Médio (NEM)

Os debates em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começaram por volta do ano de 2013, vinculadas às discussões a respeito do Plano Nacional de Educação (PNE) referente à década 2014-2024. Entre apoios e críticas, discutia-se a importância de uma regulamentação de um currículo de conteúdos básicos para todo o país e o cuidado para não interferir nas particularidades e na autonomia de cada escola e/ou região.

Nesse contexto, surge o Movimento Pela Base (MPB), uma entidade que tinha por finalidade incentivar as discussões em torno da elaboração de uma base nacional

comum. Tal grupo defendia que a LDBEN preconizava a elaboração desse regulamento, conforme a redação da lei:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

A criação da comissão que trataria de elaborar o texto da BNCC era composta por diversos grupos heterogêneos e até antagônicos em alguns aspectos. Para representar a União e os entes federados participava o Ministério da Educação (MEC) – União – o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) – estados – e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) – municípios. Para representar o elo entre o Estado e a sociedade civil estava vinculado às discussões o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em posições não dominantes estavam presentes, representando os sindicatos, o Sindicato Nacional de Docentes de Instituições de Ensino Superior (ANDES) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), e representando as associações e grupos de estudos em educação, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Política e Administração em Educação (ANPAE) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Compunham ainda os debates em torno da BNCC, organizações não-governamentais (ONGs) que representavam interesses da sociedade civil e de grupos de defesa dos interesses políticos, ideológicos e/ou econômicos da classe dominante, como, por exemplo, o movimento Todos Pela Educação (TPE), Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, dentre outras. A esse respeito, Michetti (2020, p. 4), salienta que:

Tais organizações são bastante representativas de agentes que ocuparam posições centrais no espaço social dos debates sobre a BNCC, no qual os agentes em posição dominante - como o poder público, as fundações privadas e as empresas - contam com maior montante de capital político, social e econômico. Contudo, por se tratar de um debate em torno da educação, uma área considerada pública, o capital econômico encontra dificuldade em ser tomado como legítimo, de forma que os agentes munidos desse capital buscarão convertê-lo em capital simbólico.

A primeira versão da BNCC foi publicada em 16 de setembro de 2015, e havia sido elaborada por especialistas em educação. Quando foi divulgada, abriu-se uma

consulta pública para que professores, estudantes, pais, bem como, a sociedade civil em geral pudesse fazer contribuições ao texto. A partir das contribuições e críticas à primeira versão, foi divulgada uma segunda versão da BNCC em 3 de maio de 2016, com abordagem de direitos mais ampla e de caráter mais progressista (Macedo, 2017). Essa versão também foi disponibilizada à sociedade civil para receber críticas e sugestões.

A partir do golpe de estado perpetrado pela direita e por grupos políticos neoliberais, que levou ao impeachment da presidente Dilma Rousseff (1947-atual) em 31 de agosto de 2016 e a posse do vice-presidente Michel Temer (1940-atual), as discussões em torno da BNCC e os avanços conquistados seriam seriamente afetados, trazendo sérios retrocessos ao texto apresentado até então e as políticas públicas educacionais em geral.

A fim de exemplificar as críticas às primeiras versões da BNCC por grupos neoliberais e conservadores, vejamos dois exemplos, a saber, as demandas de grupos com interesses ideológicos, como o movimento Escola Sem Partido (ESP), e interesses econômicos, como a fundação Lemann.

O movimento Escola Sem Partido, criado em 2004 por Miguel Nagib (1960-atual), se trata de um grupo conservador que luta, inclusive dentro das casas legislativas municipais e estaduais, contra o que denominam de “doutrinação ideológica” dentro das salas de aula. O ESP foi um dos movimentos que se posicionaram contra a segunda versão da BNCC. As duas principais críticas do movimento seriam: I) a BNCC deveria tratar de currículo, não de direitos de aprendizagem; II) o CNE não teria legitimidade para elaborar a BNCC, pois era formado por indicados pelo poder Executivo, antes, deveria ser o Congresso Nacional a realizar tal feito (Macedo, 2017, p. 514-515).

Enquanto a BNCC era formulada por entidades do poder público e pesquisadores em educação, instituições privadas com interesses neoliberais para a educação nacional, discutiam a BNCC em eventos privados, realizados, inclusive, em Universidades no exterior, com especialistas financiados para discutir a situação do Brasil, como, por exemplo, o “*Lemann Dialogue*” realizado em Universidades dos Estados Unidos como Columbia University, Harvard University, University of Illinois e Stanford University e patrocinado pela Fundação Lemann (Michetti, 2020, p. 5). Tais eventos tinham caráter privatista para a educação nacional, visando se apropriar de uma fatia considerável dos recursos públicos destinados à educação nacional.

Nesse contexto, e sob a influência de grupos neoliberais e conservadores, coube ao novo governo trazer a terceira versão da BNCC após as sugestões realizadas pela sociedade civil à segunda versão. E foi assim que, em 6 de abril de 2017, é apresentada ao CNE a terceira versão da BNCC, drasticamente alterada em relação às versões anteriores. Conceitos caros a pesquisadores e profissionais em educação, apresentados e ampliados nas duas primeiras versões foram retirados na terceira versão, como, por exemplo, o conceito de direitos de aprendizagem e ensino, que aparece na primeira versão e avança para direitos de aprendizagem e desenvolvimento na segunda, é substituído por habilidades e competências na terceira versão.

A substituição de pesquisadores de instituições de ensino superior públicas por especialistas estrangeiros financiados por empresas privadas visava garantir que os interesses de seus financiadores seriam atendidos no novo texto da BNCC. A este respeito, Michetti (2020, p. 11) assevera que “aos *agentes* que encabeçaram o processo, o qual teria privilegiado especialistas, pesquisadores estrangeiros e agentes privados que concentram capital econômico”.

Diferentemente das duas primeiras versões da BNCC que tiveram suas respectivas fases de consulta pública para receber críticas e sugestões, a terceira versão apenas foi apresentada pelo CNE em audiências públicas e debates com a sociedade civil e especialistas, onde, “os mais diversos segmentos da sociedade terão oportunidade de oferecer suas contribuições, embora elas não tivessem caráter deliberativo” (Michetti, 2020, p. 7). Tais audiências tinham por objetivo criar uma propaganda de que a elaboração do documento havia sido democrática, com a parceria de especialistas e da sociedade civil.

Contudo, a terceira versão não possuía o aspecto democrático, já que a mesma não havia sido divulgada e discutida amplamente, como as duas primeiras versões, antes, havia sido fruto da interferência de organizações privadas, interessadas nos fundos públicos de educação, por meio de infiltrados em gabinetes do MEC com poder de influenciar na formulação do documento. Além disso, os supostos especialistas utilizados para embasar o aspecto técnico da terceira versão da base eram estrangeiros e financiados por instituições privadas, tornando a veracidade de suas sugestões no mínimo dúbias.

Alguns grupos se posicionaram contra a terceira versão da BNCC. Sindicatos agiram, quer realizando eventos sindicais e manifestações, quer realizando abaixo-

assinados e notas de repúdio contra a versão apresentada. Na academia, a crítica também foi percebida, por meio de artigos e livros publicados onde se discutia a temática e apresentações em anais de eventos (Michetti, 2020).

No entanto, a terceira versão da BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017, cerca de oito meses após sua divulgação. A etapa referente ao Ensino Médio foi divulgada pelo CNE em 03 de abril de 2018 e aprovada em 14 de dezembro de 2018, também oito meses após sua divulgação. A pressa por trás da aprovação da BNCC levou à diversos questionamentos, haja vista que as discussões em torno da BNCC iniciaram em 2013, perpassando pela apresentação e consulta pública de suas duas primeiras versões apenas dois e três anos depois, respectivamente, e agora, em menos de dois anos do novo governo, o texto havia sido apresentado e aprovado em sua versão final em tempo recorde.

A despeito de 2018 ser ano eleitoral e o cenário político brasileiro estar instável, o governo instalado após o golpe de 2016 acelerou reformas e aprovou projetos políticos neoliberais que, em sua maioria, afetariam as trabalhadoras e trabalhadores, como, por exemplo, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, as discussões em torno da reforma da previdência, a reforma do ensino médio, esta última abordaremos melhor abaixo.

Publicada por meio de uma Medida Provisória, a reforma do nível médio instaurou o Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil sob a MP nº 746/2016 (Brasil, 2016), posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b). Essa legislação defendia uma modernização do currículo escolar do nível médio, tornando-o mais atrativo para o estudante que, por sua vez, poderia escolher aprofundar parte dos seus estudos em uma das quatro áreas do conhecimento e/ou formação técnica e profissional, bem como, capacitar mão de obra para aumentar a produtividade no país.

A propaganda em torno da modernização do currículo e o protagonismo estudantil, na verdade, não passavam de falácia para esconder os reais interesses por trás da reforma, o sucateamento e a privatização da educação básica pública e o aumento das desigualdades entre estudantes de escolas públicas e privadas, que impede os filhos da classe trabalhadora de concorrer em igualdade às vagas nas universidades públicas.

Motta e Frigotto (2017) analisam paulatinamente o discurso reformista, concluindo que a demanda por mão de obra qualificada vai na contramão, quer dos empregos gerados pós-redemocratização, onde indústria diminuiu o impacto anual no

PIB, e os empregos gerados “nos diferentes setores econômicos predominaram as atividades de baixo valor agregado, com remunerações próximas ao salário mínimo” (Motta e Frigotto, 2017, p. 360), quer na divisão dos recursos investidos em educação técnica e profissional que, em sua maioria, são utilizados para ofertar cursos de formação inicial e continuada (FIC) “isto é, em cursos de curta duração e voltados para o trabalho simples” (Motta e Frigotto, 2017, p. 361), preterindo cursos técnicos de longa duração, como os vinculados ao nível médio de educação.

Em síntese, o Novo Ensino Médio prevê a divisão do Ensino Médio em duas partes, uma composta pela formação básica, referente aos componentes curriculares presentes na Base Nacional Comum Curricular, e uma parte diversificada, denominada de Itinerários Formativos, composta pelos componentes curriculares Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de Aprofundamento, responsável por incutir nos estudantes a ideologia da classe dominante, frisando conceitos como empreendedorismo e protagonismo estudantil.

Vale ressaltar que a parte diversificada, de livre escolha do estudante para aprofundar seus conhecimentos, pode ser composta pela Formação Técnica e Profissional ou por uma das quatro áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, a saber, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Suas Tecnologias (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), Linguagens e Suas Tecnologias (Artes, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e Matemática e Suas Tecnologias (Matemática).

Uma contradição, uma vez que a formulação da legislação não leva em consideração os recursos enviados às unidades escolares, as condições materiais de cada escola, tampouco, a equipe docente disponível, sendo assim, nas escolas da periferia, cidades do interior, comunidades indígenas e quilombolas, os estudantes não terão a liberdade de escolher entre as diversas áreas do conhecimento. Antes, terão de escolher entre aquelas que a escola tiver condições de oferecer, ampliando o foco de desigualdades da sociedade brasileira.

Outrossim, o NEM estabelece uma especialização precoce, uma vez que coloca nas mãos dos sujeitos dessa reforma, adolescentes e jovens, em sua maioria menores de idade, a obrigação de escolher a área de aprofundamento de seus estudos com base nos seus interesses profissionais, podendo possibilidades futuras e desconsiderando a trajetória individual de cada estudante. Sob o mote de

flexibilidade, sentenciam-se milhares de estudantes a uma escolha que pode lhes afetar pelo resto de suas vidas.

Ademais, trata-se de uma profissionalização forçada, uma vez que estudantes de famílias pobres se sentirão forçados a optar por uma formação técnica, com vistas a adentrar ao mercado de trabalho e contribuir com a renda familiar o quanto antes, podendo, inclusive, desconsiderar a continuidade de seus estudos e um possível acesso ao ensino superior.

Contudo, a reforma do Ensino Médio não encontra contradições apenas relativas à sua parte diversificada. No que tange à base comum, encontramos aquilo que seria o principal revés ao ensino de Filosofia no pós-redemocratização. A BNCC não é composta por disciplinas, antes, é constituída por componentes curriculares unidos em áreas do conhecimento, por exemplo, o componente curricular de Filosofia está presente dentro da grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Suas Tecnologias, que englobam também os componentes de Geografia, História e Sociologia.

A problemática surge da possibilidade aberta pela BNCC de que as cargas horárias dos componentes curriculares possam ser alocadas nas três séries do Ensino Médio sem, necessariamente, estarem presentes nos três anos, desde que outros componentes curriculares da mesma área façam parte do currículo daquela série. Neste sentido, é possível encontrar redes de educação e escolas onde os estudantes tenham aulas de Filosofia em uma série do ensino médio e em outra não.

Ademais, a BNCC estabelece a Filosofia como estudos e práticas, abrindo precedentes para que a disciplina saia do currículo em nome de uma interdisciplinaridade dúbia. Outros componentes curriculares, como, por exemplo, Sociologia, Artes e Educação Física também foram secundarizados nos currículos escolares sob pretextos similares. Disciplinas como Literatura, Espanhol, Redação foram completamente excluídas dos currículos para acomodar os novos componentes da parte diversificada.

A partir da não-obrigatoriedade da presença dos componentes nos três anos/séries do ensino médio, pela primeira vez, desde a Lei nº 11.684/08, a Filosofia deixou o currículo escolar do ensino médio, como analisa Francklin (2023, p. 157):

Por mais de 30 anos, desde a Ditadura Militar brasileira, a Filosofia ficou ausente ou como disciplina opcional no currículo escolar. Por força de lei, somente no ano de 2008 pela Lei 11.684, ela foi considerada uma disciplina

obrigatória, ao passo que a Medida Provisória (MP) Nº 746/2016 [...] e posteriormente a Lei Nº 13.415 [...] tornaram inválida essa obrigatoriedade.

Em uma pesquisa realizada nas 27 unidades que compõem a República Federativa do Brasil, a respeito da presença do componente curricular de Filosofia nos currículos escolares, Franklin (2023, p. 160) mostrou que:

Os dados apresentados indicam que a Filosofia está presente no currículo [do Novo Ensino Médio] na rede pública estadual dos 27 estados brasileiros. Entretanto, verifica-se que a quantidade de aulas de Filosofia no terceiro ano [do Novo Ensino Médio] está muito reduzida ou inexistente (Franklin, 2023, p. 160).

No Estado do Tocantins, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio foram normatizados pelo Documento Curricular para o Território do Tocantins (DCT-TO), etapa do Ensino Médio, por meio da Resolução nº 108, de 21 de junho de 2022 (Tocantins, 2022), do Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEE-TO). No que tange ao ensino de Filosofia, a resolução previa uma hora/aula semanal do componente nas primeiras e segundas séries do ensino médio e sua ausência no currículo das terceiras séries, totalizando uma carga horária anual de 40 horas/aula e 80 horas/aula no ensino médio, uma perda de 1/3 da carga horária de Filosofia em relação ao currículo escolar anterior.

Embora a BNCC se coloque como um documento orientador em relação ao currículo escolar, ele acaba por normalizar tais ausências, uma vez que abre precedentes para que uma disciplina seja preterida em relação as demais por questões políticas, ideológicas e/ou econômicas. Oliveira e Castro (2024, p. 2) analisam que a BNCC:

Constitui um documento que se apresenta como orientador, mas que de fato se configura em um documento padronizador e homogeneizador, direcionando quais conteúdos devem ser priorizados e como devem ser trabalhados, bem como os conteúdos que são ou não obrigatórios, tendo por referência uma visão tecnicista e pragmática de educação.

Diminuir a carga horária da Filosofia, sob o pretexto de que seus conteúdos são interdisciplinares e podem ser abordados por outros componentes curriculares é uma falácia, pois vai de encontro com o próprio conceito de interdisciplinaridade. Conforme assevera Melo (2022 *apud* Franklin, 2023, p. 162), a interdisciplinaridade “não é uma simples adição ou mistura, mas é a combinação de disciplinas que correspondem a novos campos de problemas, que exigem a convergência de várias disciplinas e assim se persiga a completude das partes através de um todo”, e conclui salientando que,

para que seja possível a interdisciplinaridade “com a presença de conteúdos de Filosofia, é preciso que haja a existência da disciplina de Filosofia. Não é possível relacionar/envolver outras disciplinas com a Filosofia se essa última não existir” (Francklin, 2023, p. 162).

Em nota, a ANPOF ainda vai mais adiante ao afirmar que a interdisciplinaridade com conteúdo de Filosofia só é possível com a presença de um profissional formado na área atuando na escola, bem como, com a valorização do professor, dando-lhe uma carga horária com tempo viável para que o mesmo se integre ao corpo docente da unidade escolar (ANPOF, 2018).

Contudo, a redução da carga horária do componente de Filosofia e de outros componentes considerados críticos, esconde uma opção nefasta. Menos aulas pressupõe um currículo enxugado, mais pobre, onde os objetos do conhecimento – como são denominados os conteúdos na BNCC – precisam ser reduzidos, a fim de se encaixar à nova carga horária, atendendo as demandas neoliberais de eficiência e produtividade para a educação, onde uma pincelada de cada conteúdo seria o suficiente.

O currículo fragmentado, como proposto pela BNCC, trata-se, na verdade, de um projeto neoliberal que visa reduzir o potencial crítico e gerador de significado que os componentes curriculares como, por exemplo, Filosofia, Sociologia, Artes, Literatura, dentre outros, podem agregar à formação integral e a cidadania dos estudantes. O foco desse novo currículo é na formação para o trabalho, com ênfase na formação de mão de obra dócil ao sistema, tornando os indivíduos produtivos e evitando a crítica da realidade pelos mesmos.

A este respeito Motta e Frigotto (2017, p. 364) asseveram que:

Consensualmente, os organismos multilaterais, internacionais e regionais difundem a ideia de que os pobres travancam o crescimento econômico, pois podem criar instabilidades políticas que afetam as boas condições de acumulação do capital. Mas também entendem que os pobres têm algum potencial produtivo, e que este está sendo desperdiçado. Conforme expressa a equipe do Banco Mundial (2004 apud MOTTA, 2011, p. 133): “a exclusão de grandes segmentos da sociedade desperdiça recursos potencialmente produtivos e gera conflito social”.

Tal assertiva serve para demonstrar como a opção feita pelas secretarias estaduais de educação não é neutra, tampouco poderia ser, uma vez que as escolas estão inseridas dentro de uma sociedade capitalista, também as políticas públicas educacionais que regulamentam a função das escolas seguiram a ideologia da classe

dominante, isto é, neste caso, o neoliberalismo. Em outras palavras, em um paradigma marcado pela razão instrumental, a educação também priorizará uma perspectiva tecnicista.

Vale salientar que apenas os componentes de Língua Portuguesa e Matemática são considerados obrigatórios dentro da base comum do NEM, reforçando a cobrança por metas, próprio de sistemas e avaliações neoliberais, como, por exemplo, o PISA (Programme for International Student Assessment), programa criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que mede a proficiência dos estudantes em leitura, matemática e ciências. O Banco Mundial se utiliza dos resultados obtidos desse programa para, por exemplo, justificar políticas de empréstimos e reformas.

A forma como o texto da BNCC está posta, cria uma hierarquia que, embora não seja normativa, acaba sendo reproduzida nos currículos estaduais. Oliveira e Castro (2024) demonstram que a BNCC dá ênfase, por exemplo, aos componentes de História e Geografia, secundarizando Filosofia e Sociologia, dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Ademais, quer seja por questões técnicas, quer seja por questões políticas e ideológicas, o precedente aberto pela BNCC está sendo utilizado pelas secretarias de educação para preterir algumas disciplinas em detrimento de outras. A ênfase está nas disciplinas que podem agregar na formação de mão de obra para o mercado de trabalho – o capital humano – em detrimento das disciplinas que são considerados críticas.

Outrossim, os componentes do NEM, quer seja da parte básica, quer seja da parte diversificada, dão ênfase à conceitos, como, por exemplo, empreendedorismo, protagonismo estudantil, competências e habilidades socioemocionais, dentre outras noções neoliberais que surgem com o intuito de justificar a diminuição do Estado e suas atribuições, bem como culpabilizar os indivíduos pelo fracasso, desconsiderando aspectos como desigualdades e falhas sistêmicas, levando-os a naturalizar a precarização do trabalho e a promover uma meritocracia exacerbada.

Em síntese, podemos inferir que o NEM desconsidera as duas primeiras prerrogativas da educação em nossa Carta Magna, no que tange à formação integral do educando e seu preparo para o exercício da cidadania, bem como, sua preparação para o ingresso na Universidade, dando ênfase apenas para a formação de mão de

obra para o mercado de trabalho e que esta medida afeta, sobretudo, os filhos da classe trabalhadora que frequentam a educação básica em escolas públicas.

A este respeito, Motta e Frigotto (2017, p. 367-368) salientam que:

A reforma do Ensino Médio [...] condensa um tríplice retrocesso e de forma pior:

- retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior. [...] Agora com o engodo de que o aluno tem alternativas de escolha, a lei cria cinco itinerários estanques que supostamente seriam oferecidos pelas escolas. Amplia-se, agora, o leque da não equivalência;
- retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados. Não será questão de “livre escolha”, como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória e, quando houver, a ampliação do que denomina de escola de tempo integral em condições infraestruturais precarizadas. Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento;
- retoma, em um outro contexto e dentro de um estado de exceção, o ideário da política de Paulo Renato de Souza. Agora sequer precisam postergar as medidas, como ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. Retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica. [...] Uma comprovação inequívoca de que se trata de uma contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora. Também uma confissão explícita de que o MEC assume, de fato, uma divisão classista da educação.

Por fim, cabe salientar que em 2024, foi sancionada a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), que altera a LDBEN, e revoga em partes as legislações que tratam do NEM e da BNCC. Em síntese, a lei revoga a não-obrigatoriedade de todos os componentes curriculares estarem presentes nos três anos/séries do ensino médio. Além disso, a lei aumentou a carga horária dedicada a parte básica do NEM, garantindo o retorno de componentes curriculares como, por exemplo, Redação, e asseverando a presença de componentes, como, por exemplo, Artes, Filosofia e Sociologia em todas as séries do Ensino Médio.

Com a medida, a Filosofia volta a ser obrigatória no currículo das três séries do Ensino Médio. Entretanto, o problema não foi completamente solucionado, uma vez que a BNCC foi apenas revisada, a sua não revogação atesta que as instituições e os interesses privados por trás de sua aprovação ainda possuem fortes influências dentro do Governo e do MEC para formular, revogar ou fazer permanecer políticas públicas educacionais que atendam aos interesses da classe dominante.

Nesse ínterim, surge um clima de insegurança entre professores de Filosofia, estudantes, pais, pesquisadores em educação e a comunidade em geral de que, em

um futuro próximo, a depender dos interesses ideológicos do governo em exercício, da conjuntura política, social e econômica, e/ou de um estado de exceção, a discussão em torno da exclusão da Filosofia, bem como de outros componentes curriculares, considerados críticos, seja colocada em pauta nas casas legislativas do nosso país e/ou sejam aprovados de forma intransigente. Resta, claro, a necessidade de implementar a permanência da Filosofia e de outros componentes e saberes necessários à formação humana, como política de Estado para a educação, a fim de que estas não fiquem à mercê de interesses políticos e/ou ideológicos.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente estudo busca embasamento teórico na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo, em conceitos elaborados pelo filósofo alemão Theodor Adorno, tais como, por exemplo, os conceitos de indústria cultural e semiformação, para compreender o fenômeno contemporâneo da desinformação. Neste capítulo, buscaremos compreender como Adorno define indústria cultural e semiformação no contexto europeu e estadunidense do século XX, a fim de compreender a relação entre os meios de comunicação de massas daquele período com as mídias do século XXI, bem como teceremos alguns apontamentos sobre o fenômeno da desinformação nas redes sociais, seus impactos na sociedade, formas de combater e legislações pertinentes.

3.1. Da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e o filósofo Theodor Adorno

Os primórdios da Teoria Crítica remetem ao legado da teoria do filósofo alemão Friedrich Hegel (1770-1831), aplicados aos fenômenos políticos e sociais do século XIX pelo filósofo alemão Karl Marx (1818-1883) na década de 1840 (Jay, 1989). Marx salienta a importância de que a Filosofia assumisse um papel arrojado em relação às desigualdades sociais, premissa essa que podemos notar em sua máxima, “os filósofos só *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras, do que se trata é de transformá-lo” (Marx; Engels, 1998, p. 103).

Neste sentido, Marx criticava tanto os socialistas utópicos, por idealizarem modelos sociais igualitários em pequenas comunidades isoladas sem levar em consideração as condições materiais e históricas da sociedade, bem como aqueles pensadores que dedicavam suas análises apenas a descrição do funcionamento do capitalismo, ignorando suas contradições e desigualdades em nome de uma suposta neutralidade científica (Nobre, 2008). Na perspectiva da Teoria Crítica, o pesquisador social está imerso na realidade estudada e não pode desvincular sua análise das condições sociais, econômicas e políticas. Cabe ao pesquisador apresentar as contradições sociais presentes na sociedade, conduzindo os indivíduos à emancipação e a autonomia.

A Teoria Crítica, contudo, não teve grande desenvolvimento na Alemanha após a morte de Marx, no final do século XIX até o pós-guerra no século XX, quando, na década de 20, o contexto social levou a eventos e debates que culminaram na criação do Instituto de Pesquisa Social, denominado de Escola de Frankfurt.

Ao final da Primeira Grande Guerra (1914-1918), as principais discussões relacionadas ao marxismo estavam vinculadas à vitória do partido bolchevique e a Revolução Russa de 1917, no leste europeu. Enquanto isso, na Alemanha, o movimento operário se dividia entre o Partido Socialista não revolucionário⁵, e o recém-criado Partido Comunista ligado aos bolcheviques⁶ (Jay, 1989). Àqueles que se dedicavam ao estudo do marxismo, restou uma revisão minuciosa de sua teoria, a fim de compreender os erros passados que levaram, dentre outras coisas, a Primeira Grande Guerra, bem como adequar suas análises as estruturas capitalista pós-guerra e planejar as ações vindouras.

É neste sentido que, em 1923, é realizada a Primeira Semana Marxista do Trabalho⁷, financiada por um estudante argentino, radicado na Alemanha, Lucio Felix José Weil (1898-1975). O objetivo da semana era reunir diversas vertentes marxistas em um ambiente propício à discussão da teoria. O evento contou com diversos teóricos de destaque, tais como, por exemplo, o filósofo húngaro György Lukács (1885-1971), o filósofo alemão Karl Korsch (1886-1961), o sociólogo alemão Karl August Wittfogel (1896-1988), dentre outros (Jay, 1989).

A Segunda Semana Marxista do Trabalho⁸, embora prevista para 1924, nunca chegou a acontecer. Em seu lugar, Felix Weil foi mais audacioso, procurou fechar acordos para criar um instituo permanente para o estudo interdisciplinar da teoria marxista. Com o apoio de seus amigos, os sociólogos alemães Friedrich Pollock (1894-1970) e Max Horkheimer, bem como o financiamento de seu pai, o alemão radicado na Argentina, Hemann Weil (1868-1927), fundou o Instituto de Pesquisa Social⁹, posteriormente denominada Escola de Frankfurt¹⁰. Embora o objetivo fosse denominar desde a sua fundação de Instituto para o Marxismo¹¹, essa ideia foi abandonada posteriormente, quer seja pela pouca aceitação do marxismo dentro das universidades alemãs, quer seja por possíveis implicações políticas com o Ministério da Educação (Jay, 1989).

O Instituto fincou vinculado à recém-criada Universidade de Frankfurt e ao Ministério da Educação Alemão. A doação inicial de Hemann Weil, bem como suas

⁵ *Sozialdemokratische Partei Deutschlands – SPD.*

⁶ *Kommunistische Partei Deutschlands – KPD.*

⁷ *Erste Marxistische Arbeitswoche.*

⁸ *Zweite Marxistische Arbeitwoche.*

⁹ *Institut für Sozialforschung.*

¹⁰ *Frankfurter Schule.*

¹¹ *Institut für Marxismus.*

demais doações e verbas de outras fontes, deram ao Instituto uma independência financeira, autonomia que seria fundamental à história do Instituto, conforme veremos mais abaixo. Ademais, o Instituto também possuía independência intelectual, estando desvinculado de partidos políticos – embora alguns de seus membros fossem filiados – quer seja por motivação pessoal do grupo fundador da instituição (cf. Jay, 1989, p. 27) quer seja por imposições da cidade para aceitação do Instituto (cf. Wiggershaus, 2002, p. 51). Decerto que a independência financeira e a autonomia intelectual foram fatores decisivos para as pesquisas realizadas pelo Instituto e na inovação teórica de seus membros.

A escolha do diretor do Instituto seria realizada pelo próprio Felix Weil, conforme acordo com a Universidade e o Ministério da Educação, além disso, o diretor do Instituto ganharia também uma cátedra na Universidade de Frankfurt. Weil decidiu por não assumir o Instituto, pois “considerar a possibilidade de um maior progresso acadêmico que o levaria a direção do Instituto, porque ‘muitas pessoas ficariam convencidas de que eu ‘comprei’ a ‘licença para ensinar’ ou, mais tarde, a cátedra” (Weil *apud* Jay, 1989, p. 33, tradução nossa)¹².

Em seu lugar, assumiu o Instituto em 1922, o sociólogo alemão Kurt Gerlach (1886-1922), diga-se de passagem, Gerlach assume o Instituto apenas temporariamente, em virtude de seu falecimento precoce em outubro daquele mesmo ano. Seu sucessor, o sociólogo romeno Carl Grünberg (1861-1940), vem de Viena para a direção do Instituto e a cátedra na Universidade de Frankfurt, trazendo consigo o *Arquivo de História do Socialismo e do Movimento Operário*¹³, popularmente conhecido como *Arquivos de Grünberg*¹⁴, periódico organizado por Grünberg que passaria a publicar os escritos dos membros do Instituto.

O Instituto de Pesquisa Social só foi fundado oficialmente em 3 de janeiro de 1923. Em março daquele mesmo ano a sede do Instituto começaria a ser criada. E, somente em 22 de junho de 1924, o prédio seria inaugurado, sob um discurso de Grünberg, onde ele apresentava os objetivos e as metas do Instituto, bem como sua primazia pela pesquisa em detrimento do ensino, a fim de se opor à tendência alemã

¹² No original: considerar la posibilidad de un progreso académico ulterior que condujera a la dirección del Insititut, porque ‘numerosas personas hubieran quedado convencidas de que ‘compré’ la ‘venia legendi’ o, más tarde, la cátedra’.

¹³ *Archiv für die Geschichte des Sozialismus und der Arbeiterbewegung*.

¹⁴ *Grünberg Archiv*.

da época pela ‘instrução de mandarins’. Grünberg ficou à frente do Instituto até 1929, quando renunciou ao cargo por questões de saúde.

Seu sucessor foi Max Horkheimer, que assumiu o Instituto em 1930, embora só tenha sido empossado oficialmente em 1931. Sua primeira mudança foi a substituição dos *Arquivos de Grünberg*, editada pelo antigo diretor, pela *Revista de Pesquisa Social*¹⁵, em 1932. Outra mudança de destaque refere-se à linha de pesquisa do Instituto que se desloca da história da sociedade para sua teorização. Será também no período de Horkheimer à frente do Instituto, que ocorreram os melhores e piores momentos do Instituto, a saber, o aumento da produção acadêmica e o exílio após a ascensão do nazismo ao poder, respectivamente.

Quando os nazistas chegam ao poder da Alemanha, em 1933, o Instituto inicia seu período internacional, perpassando por dois países e dois continentes diferentes até retornar à Alemanha em 1953 (Held, 2004). Àquela altura, uma organização assumidamente marxista, e que, grande parte de seus membros eram de origem judaica, seriam duplamente perseguidos por unir duas das principais características das quais o novo governo era contrário, a saber, o marxismo e o judaísmo. Inicialmente, o Instituto se muda para Genebra em 1933, contudo, com o avanço dos ideais nazistas pela Europa central, o Instituto precisa mudar sua sede novamente, agora para os Estados Unidos, em 1934. Seus membros se espalharam por diversos países, dentre eles, Suíça, França, Inglaterra e Estados Unidos.

É possível inferir que a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt baseia suas análises da sociedade a partir de três principais características, a saber, a dialética, a totalidade e a revisão constante, em todos esses conceitos notamos a herança do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels. A dialética pretende evidenciar as contradições do capitalismo em seu atual estágio de desenvolvimento. A totalidade demonstra o caráter interdisciplinar do Instituto, analisando a sociedade em seus mais diversos aspectos, como, por exemplo, os econômicos, políticos, sociais, históricos, psicológicos e culturais. No que tange à revisão constante, diz respeito à não pretensão do Instituto por verdades absolutas e/ou modelos prontos e dogmáticos para analisar a sociedade, antes, revisar sempre os seus conceitos para garantir que estes acompanham as mudanças constantes da sociedade.

¹⁵ *Zeitschrift für Sozialforschung*.

Três principais temas serão abordados, em maior ou menor medida, por todos os membros do Instituto, a saber, a crítica da razão iluminista que se transformou em razão instrumental sob a égide do capitalismo, as interferências estatais para manutenção do *status quo* capitalista e as transformações culturais da sociedade e psíquicas do indivíduo.

A princípio, a Escola de Frankfurt tece suas críticas as contradições que levaram a promessa iluminista de uma sociedade mais esclarecida e sua apropriação pelo regime capitalista que levou à profundas desigualdades. Os membros do Instituto defendem que a tese iluminista, que pode ser sintetizada no célebre artigo do filósofo prussiano Immanuel Kant (1724-1804), intitulado *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?* (*“Aufklärung”*), de emancipar os indivíduos e lhes dar autonomia (Kant, 1985), foi subvertida sob a lógica capitalista, que perpetuou a exploração do homem pelo homem.

Para compreender a dualidade do conceito de razão para os frankfurtianos, torna-se indispensável perceber a diferença entre os conceitos *Verstand*¹⁶ e *Vernunft*¹⁷. Segundo Jay (1989, p. 104, tradução nossa)¹⁸:

Por *Verstand*, Kant e Hegel entendiam uma faculdade inferior da mente, que estruturava o mundo dos fenômenos de acordo com o senso comum [...] assim, não penetrava no imediato para captar as relações dialéticas abaixo da superfície. *Vernunft*, por outro lado, significa uma faculdade que ia além das meras aparências, para essa realidade mais profunda.

Para os frankfurtianos, apenas o conceito de *Vernunft* conseguia abranger as contradições dialéticas existentes na sociedade. Eles defenderam essa concepção contra os irracionalistas, com análises obscurantista, e contra positivistas lógicos, que denominavam *Vernunft* de uma metafísica vazia. A dialética da razão iluminista reside no fato de que, apropriado pela classe burguesa, resultou em uma crescente instrumentalização e dominação da natureza e, por conseguinte, do ser humano. A crítica frankfurtiana “consiste em mostrar como a razão abrangente e humanística, posta a serviço da liberdade e emancipação dos homens, se atrofiou, resultando em razão instrumental” (Freitag, 1988, p. 35).

¹⁶ Compreensão.

¹⁷ Razão.

¹⁸ No original: Por *Verstand* Kant y Hegel habían entendido una facultad inferior de la mente, que estructuraba el mundo fenoménico de acuerdo con el sentido común [...] No llegaba así a penetrar la inmediatez para captar las relaciones dialécticas debajo de la superficie. *Vernunft*, por el otro lado, significa una facultad que iba más allá de las meras apariencias, hasta esta realidad más profunda.

Vale ressaltar que, por razão instrumental, compreendemos a racionalidade burguesa, que visa a acumulação do capital a partir de técnicas de dominação da natureza e da exploração da força de trabalho. Para tanto, se utilizam da ciência, que sob a égide do capitalismo, promove uma concepção de desenvolvimento e progresso que impele os indivíduos à ideologia dominante, a fim de reduzir as capacidades de crítica e resistência à classe dominante, bem como, perpetuar o *status quo*.

No que tange às interferências estatais para manutenção do *status quo*, os frankfurtianos se baseiam no conceito de superestrutura para analisar os Estados modernos. Segundo os membros da Escola de Frankfurt, no atual estágio de desenvolvimento das sociedades capitalistas, o Estado tem assumido a função de um Estado empresarial, atendendo aos interesses da classe dominante e controlando as relações de produção. Enquanto parte da superestrutura, o Estado empresarial perpetua o *status quo* dominante, manipulando as crises do capital, interferindo na política e minimizando os conflitos entre as classes sociais.

O intervencionismo estatal atua, pois, em dois planos, o econômico, manipulando as crises cíclicas da economia e limitando os riscos para empresários individuais ou cartéis, e o político, amortecendo o conflito entre as classes de proprietários dos meios de produção e as classes operárias, e procurando cooptar essa última em nome do 'progresso econômico' e o 'bem-estar social' (Freitag, 1988, p. 89).

O presente trecho chama a atenção para um ponto nevrálgico, a saber, a incapacidade de o regime capitalista de promover a autonomia e a felicidade dos indivíduos inseridos no sistema. Sob falsas promessas de progresso e bem-estar, busca-se cooptar a classe trabalhadora à ideologia dominante, a fim de evitar a luta de classes. Entretanto, em última instância, em nome do lucro e do capital, explora e expropria a força produtiva do trabalhador, com baixos salários, ameaças de desemprego frente ao exército de reserva, em meio a uma burocratização e regulamentação da vida social.

Por fim, no que tange às transformações culturais da sociedade e psíquica dos indivíduos, a crítica dos membros do Instituto centralizam-se na comercialização dos bens culturais e na sua capacidade de alienação das massas. A popularização do acesso às obras de arte no século XX, transformou a arte em mercadoria, estipulando-se um valor de troca para esses produtos, bem como desenvolvendo um sistema industrial responsável pela produção de bens culturais para comercialização, denominada de indústria cultural. Desde o início, esta indústria preocupou-se de

introduzir nos bens culturais – filmes, músicas, livros, programas de rádio e televisão – a serem comercializados, a lógica capitalista do consumo, a fim de cooptar psiquicamente os indivíduos à ideologia dominante. Assim, obra de arte “deixa de ser a expressão da genialidade, do sofrimento, da angústia de um produtor [...] para ser um bem de consumo coletivo, destinado, desde o início, à venda” (Freitag, 1988, p. 72).

O acesso do proletariado à cultura não se deu por benevolência da classe dominante, antes, esconde-se a pretensão de alienação e dominação da classe trabalhadora. Freitag (1988, p. 72) salienta que:

A nova produção cultural tem a função de ocupar o espaço de lazer que resta ao operário e ao trabalhador assalariado depois de um longo dia de trabalho, a fim de recompor suas forças para voltar a trabalhar no dia seguinte, sem lhe dar trégua para pensar sobre a realidade miserável em que vive.

A Escola de Frankfurt se dedicou à pesquisa social de forma interdisciplinar, assim como um caleidoscópio, analisando os mais diversos aspectos da sociedade. Tais análises geraram um vasto arcabouço de obras e conceitos para compreender a realidade. Dentre os principais membros da Instituto, podemos citar Max Horkheimer, Karl Wittfogel, Friedrich Pollock, Erich Fromm, Leo Löwenthal, Herbert Marcuse e Theodor Adorno, este último, abordaremos melhor abaixo.

Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno nasceu em 11 de setembro de 1903, em Frankfurt. Filho de Oskar Wiesengrund (1870-1946), um judeu que trabalhava no comércio de vinhos, e Maria Calvelli-Adorno (1865-1952), uma ex-cantora de origem corso-genovesa, Adorno foi inserido na cultura erudita desde muito novo. Aprendeu tocar com sua tia materna Ágathe (1867-1935), que morava com a família. Começou a estudar Filosofia aos 15 anos, orientado pelo intelectual alemão Siegfried Kracauer (1889-1966), amigo da família. Ingressou na recém-criada Universidade de Frankfurt aos 18 anos para estudar Filosofia. Em 1924, defende sua tese intitulada *A Transcendência do Objeto e do Noemático na Fenomenologia de Hesserl*, orientado pelo filósofo alemão Hans Cornelius (1863-1947).

Adorno cultivava forte interesse pela música, o que o levou a se mudar para Viena em 1925 para estudar piano e composição musical no círculo de Schönberg. Entretanto, desiludido com os estudos, retornou a Frankfurt e optou pela carreira universitária, embora não tivesse muito interesse por esta área a princípio (Wiggershaus, 2002). Conquistou sua licença para ensinar na Universidade de

Frankfurt em 1931, com uma tese intitulada *Kierkgaard: A Construção da Estética*, sob a orientação do teólogo alemão Paul Tillich (1886-1965). Em 1932, a Universidade de Frankfurt passa a ser denominada Universidade Johann Wolfgang Goethe de Frankfurt. A essa altura, Adorno já conhecia o Instituto e alguns de seus membros, como, por exemplo, o diretor à época, Max Horkheimer, além disso, já contribuía com alguns textos para a revista do Instituto. Adorno trabalhou como assistente de Filosofia na Universidade até 1933, quando teve sua licença cassada pelos nazistas e precisou se exilar do país.

Inicialmente, Adorno busca asilo em Oxford, na Inglaterra, onde passa a morar de 1934 a 1938. Nesse período, se casou em 1937 com Margarete Karplus (1902-1993), apelidada de Gretel, que passou a usar o sobrenome Adorno. Em 1938, deixa a Inglaterra com destino à Nova York, nos Estados Unidos, onde começou a trabalhar meio período no The Princeton Radio e meio período no Instituto que já havia chegado aos Estados Unidos. Quando o Instituto se muda para Los Angeles em 1941, Adorno também se muda para acompanhá-lo. Adorno só retorna à Alemanha em 1950, quando é convidado para assumir uma cátedra na Universidade de Frankfurt, pouco tempo depois, o Instituto também retorna à Alemanha. Adorno ainda assume a direção do Instituto, após a aposentadoria de Horkheimer. E, no dia 06 de agosto de 1969, aos 65 anos de idade, Adorno morre durante suas férias na Suíça.

É possível inferir que a música teve forte influência na formação acadêmica e docente de Adorno, muito além de artigos e livros publicados sobre composições e crítica musical, embora ele não tenha seguido essa área de atuação. Até mesmo em seus escritos filosóficos, a estética está presente, influenciando-o na escolha de escrever os seus textos em formato de ensaio. Segundo Zuin *et. al.* (2015, p. 31), três fatores levaram Adorno a optar pelo ensino enquanto modelo literário, a saber, o caráter interdisciplinar do Instituto, a biografia do autor e a relação entre forma e conteúdo. A respeito dessa última, Adorno (2003) em artigo intitulado *O Ensaio como Forma I*, publicado no livro *Notas Sobre Literatura I*, descreveu o ensaio como um meio de resistência à “dignidade do universal” na Filosofia, contra o “purismo científico” e a “vulgaridade intelectual” na ciência, porquanto o ensaio enquanto gênero literário possibilita a expressão do individual e a autonomia da forma em relação ao conteúdo.

Dentre seu vasto arcabouço conceitual, vale salientar os conceitos de indústria cultural – cunhado juntamente com Max Horkheimer – e o conceito de semiformação,

conforme abordaremos no próximo tópico. Além disso, dentre as principais obras escritas por Adorno podemos citar: 1) *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos* (1947), escrito em 1944, em parceria com Max Horkheimer, durante o exílio nos Estados Unidos, e publicado na Holanda em 1947, neste livro encontra-se um capítulo intitulado “A Indústria Cultural: O esclarecimento como mistificação das massas”, em que os autores abordam o conceito de indústria cultural pela primeira vez; 2) *A Personalidade Autoritária*¹⁹ (1950) – Publicado no Brasil sob o título *Estudos Sobre a Personalidade Autoritária* (2019) – escrito juntamente com os psicólogos da Universidade de Berkeley, Else Frenkel-Brunswik (1908-1958), Daniel Levinson (1920-1994) e Nevitt Sanford (1909-1996), com patrocínio do Comitê Judaico Americano²⁰; 3) *Teoria da Semiformação*²¹ (1959), tese proferida em um encontro nacional de sociólogos alemães em Berlim em 1959; 4) *Dialética Negativa* (1966); 5) *Educação e Emancipação* (1971), livro póstumo que reúne uma série de palestras e entrevistas dadas por Adorno à rádio de Hessen, entre os anos de 1960 a 1969, dentre elas encontra-se um capítulo intitulado “Educação Após Auschwitz” (1965).

3.2. Da indústria cultural e semiformação à barbárie

Publicado oficialmente pela editora Querido Verlag em Amsterdã, em 1947, por Max Horkheimer e Theodor Adorno, o livro *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos* já circulava entre os membros do Instituto com o título de *Fragmentos Filosóficos* desde 1944. Em seu terceiro capítulo, intitulado “A Indústria Cultural: O esclarecimento como mistificação das massas”, apresenta o conceito de indústria cultural pela primeira vez, como uma crítica à cultura moderna. Alguns estudiosos apontam que a autoria desse capítulo seja apenas de Adorno, haja vista o modelo de escrita adorniano e os aprofundamentos dessa temática nos próximos textos do filósofo alemão (Nobre, 2008, p. 74-75).

Antes de abordar o conceito de indústria cultural na mencionada obra, faz-se necessário salientar a diferença entre uma 'cultura de massas' e uma 'cultura para as massas'. De um lado, por cultura de massas, compreende-se uma cultura de base que nasce no seio da sociedade, também conhecida como cultura popular. Por outro lado, por cultura para as massas, compreende-se uma cultura verticalmente imposta

¹⁹ No original: *The Authoritarian Personality*.

²⁰ *American Jewish Committee*.

²¹ *Theorie der Halbbildung*.

e prescrita para as massas por agentes externos. Adorno (1986 *apud* Zuin *et. al.*, 2015, p. 48) salienta que:

Abandonamos essa última expressão (cultura de massa) para substituí-la por 'indústria cultural', a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular. Ora, desta arte a indústria cultural se distingue radicalmente.

A indústria cultural, portanto, assume o papel de uma cultura para as massas, onde busca integrar, através dos meios de comunicação, a sociedade à ideologia da classe dominante, utilizando para isso, literatura, imprensa, rádio, cinema e televisão. Ao se utilizar de filmes, programas de rádio e televisão, a indústria cultural prescreve às massas um modelo de sociedade a ser seguido, moldando a opinião pública, bem como, ocupando o tempo livre do trabalhador e impelindo-o ao consumismo como único modo de autorrealização nas sociedades capitalistas.

No que tange ao conceito de 'indústria', não se trata apenas da fabricação de produtos culturais, mas do planejamento e padronização de bens culturais aos interesses do mercado, gerando assim, a possibilidade de lucro. Em relação ao termo 'cultural', os produtos da indústria cultural se apresentam enquanto obra de arte, enquanto escondem o que realmente são, produtos destinados, desde a sua produção, ao consumo. Adorno e Horkheimer (1985, p. 100) salientam:

O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos.

Devido ao grande número de consumidores dos produtos da indústria cultural, o planejamento e a produção da indústria cultural não dizem respeito somente aos recursos técnicos empregados para a produção de bens culturais, mas às próprias regras de fabricação sugerem a reprodução e a padronização dos produtos culturais para atender às demandas iguais. Em última instância, “a liberdade de escolha da ideologia, que reflete sempre a coerção econômica, revela-se em todos os setores como a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 138).

Em sua análise, os filósofos alemães procuram demonstrar como a diferença de marca, personagem, roteiro, serve apenas para criar uma falsa sensação de

escolha, quando na verdade os produtos são sempre a mesma coisa. Em suas palavras:

O esquematismo do procedimento mostra-se no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados acabam por se revelar sempre a mesma coisa. A diferença entre a série Chrysler e a série General Motors é no fundo uma distinção ilusória [...] As vantagens e desvantagens que os conhecedores discutem serve apenas para perpetuar a ilusão da concorrência e da possibilidade de escolha (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 102).

Através da padronização de seus produtos, a indústria cultural busca padronizar também os desejos de seus consumidores. Nisso resulta um dos objetivos que a indústria cultural busca esconder. Enquanto tenta cooptar os trabalhadores aos à ideologia dominante, a indústria cultural demonstra a serviço de quais interesses atua, afinal, “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 100).

Para garantir o êxito da indústria cultural, toda mercadoria traz consigo a preocupação quanto à recepção dos espectadores, toda linguagem, personagem, efeitos artísticos empregados na produção precisam ser facilmente assimilada. Para tanto, a indústria cultural se apropria de uma linguagem específica, a elaboração de clichês, desfechos óbvios, nada deve ser complexo demais. Tal linguagem objetiva facilitar o processo de doutrinação ideológica dos interesses da classe dominante nas massas logradas.

Em síntese, toda técnica empregada na produção das mercadorias culturais deve evitar que seus receptores precisem pensar sobre o que estão consumindo. “O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio [...] Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 113). Neste sentido, quanto mais óbvio parecer a próxima ação do personagem, mais eficaz o produto cultural e mais eficaz a alienação do consumidor, pois “desde o começo do filme já se sabe como ele termina” (Adorno, Horkheimer, 1985, p. 103). Adorno salienta o êxito da indústria cultural até o presente momento de sua análise, “os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 105).

Ademais, a indústria cultural atua de forma a domesticar o comportamento das massas, de maneira que, até mesmo as rebeliões contra o sistema, são pensadas para parecer que os indivíduos possuem autonomia para resistir às imposições

culturais dominantes. Contudo, tais momentos são pensados para ter um início, um momento de controle, bem como, seu declínio e retorno ao *status quo*. “O que é decisivo, hoje, [...] a necessidade imanente ao sistema de não soltar o consumidor, de não lhe dar em nenhum momento o pressentimento de possibilidade de resistência” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 117). Não resta dúvida, que os inimigos da indústria cultural não se tratam das obras de artes clássicas e/ou da cultura popular, antes, “o inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 123).

O êxito da indústria cultural reside na capacidade de alienar as massas, tornando-as incapazes de distinguir os limites entre filme e realidade. “A vida não deve mais, tendencialmente, deixar-se distinguir do filme sonoro” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 104). O mundo nada mais deve ser que prolongamento do filme e, com isso, confirmar o vínculo de familiaridade entre o sujeito e a indústria cultural, dando credibilidade a realidade transmitida por esta última.

A impotência perante a realidade divulgada pela indústria cultural deve ser compreendida como um produto de sua capacidade em identificar-se com a realidade na consciência das pessoas. Isso é possível pela tendência a fornecer ao espectador uma visão unificada e coesa da realidade, como se o mundo, graças a sua difusão ostensiva pela indústria cultural tivesse se tornado inteiramente conhecido. Com isso, o mundo perde a estranheza, provocando no espectador a sensação de familiaridade que diminui a distância entre ele e a realidade difundida pela indústria cultural. [...] Ao suprimir tal distância, conferindo ao mundo o aspecto familiar que o indivíduo reconhece sem esforço, a indústria cultural estabelece as condições para que o indivíduo reconheça a imagem que vê na tela ou a informação que houve pelo rádio como a realidade efetiva (Nobre, 2008, p. 84-85).

No processo de aproximação entre o real e a imagem que se reproduz na tela, a indústria cultural, ideologicamente, descredita o mundo real, favorecendo o mundo das câmeras e das telas. Em síntese, “ela [indústria cultural] recorre ao mundo dos fatos, limitando-se a elevar [...] a existência ruim ao reino dos fatos [...] belo é tudo que a câmera reproduza” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 122). A situação de risco recorre ao fato de que, alienada pelo que se reproduz na tela, o consumidor da indústria cultural passe a negar a realidade, contestando fatos históricos e consensos científicos. Para a indústria cultural, “sua vitória é dupla: a verdade, que ela extingue lá fora, dentro ela pode reproduzir a seu bel-prazer como mentira” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 111).

A apropriação que a indústria cultural faz dos bens culturais, como, por exemplo, a música, o filme, o programa de rádio e televisão, tem por objetivo a

alienação das massas, evitando assim, sua possibilidade de resistência contra o sistema e suas mazelas. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 108), a indústria cultural se preocupa em “ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noite, até a chegada ao relógio de ponto, na manhã seguinte”. Em outras palavras, a indústria cultural ocupa o tempo livre do trabalhador fora do expediente, alienando-os com os produtos culturais, proporcionando formas de diversão padronizadas para ocupar o ócio do trabalhador, assim, eles não terão tempo para pensar nas condições socioeconômicas nas quais estão inseridos. Neste sentido, “a diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 113).

O conceito de diversão é muito caro aos escritos adornianos. Para ele, existe uma dicotomia entre diversão e felicidade. Contudo, para compreender o emprego que o filósofo alemão dá à cada conceito, faz-se necessário entender a diferença drástica entre a obra de arte e a indústria cultural. De um lado, a obra de arte moderna possui certa autonomia – quando comparado às obras de arte antigas e medievais, sujeitas aos interesses dos patronos – e finalidades internas, sendo a representação das paixões e melancolias do artista. Por outro lado, a indústria cultural, é marcada por finalidades externas, geralmente, impostas pelo mercado e pela necessidade de lucro, rompendo com a autonomia de quem a produz, bem como a tornando mais um produto que é comercializado, consumido e descartado dentro do regime de produção capitalista. Para Adorno, somente a obra de arte possui a negação necessária ao desenvolvimento da resistência e reflexão crítica, tão necessária para o combate à indústria cultural (Nobre, 2008).

A diversão, levada a cabo pela indústria cultural, objetiva reduzir, dentro da dialética, o momento da negação, “divertir-se significa sempre estar de acordo”, e conclui:

Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. É na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última ideia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir. A liberação prometida pela diversão é a liberação do pensamento como negação (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 119).

Fazendo alusão à obra freudiana, Adorno e Horkheimer buscam demonstrar como “a indústria cultural não sublima, mas reprime” os desejos dos indivíduos. Cientes da impossibilidade de autorrealização dentro do capitalismo, o sistema impele

as pessoas a buscar a felicidade no consumo, desse modo, a indústria cultural promete em seus produtos culturais, um modelo de felicidade que jamais poderá entregar. Os espectadores ficam presos à prosperidade do personagem principal do filme, modelo de vida que jamais alcançaram, assim como no mito de Tântalo que, com fome e sede, se encontra preso em um lago com água fresca que se esvaem de suas mãos antes de chegar à sua boca e árvores frutíferas que balançam com o vento sempre que este tenta agarrar seus frutos.

A indústria cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto aquilo que está continuamente a lhes prometer. A promissória do prazer, emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente: maldosamente, a promessa a que afinal se reduz o espetáculo significa que jamais chegaremos à coisa mesma, que o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio. [...] Não há nenhuma situação erótica que junte à alusão e à excitação a indicação precisa de que jamais se deve chegar a esse ponto (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 115).

Os consumidores da indústria cultural, ao continuar assistindo os produtos culturais, praticam uma forma de autoengodo, alienados com a ilusão de autorrealização através do consumo, assumem uma postura passiva em relação à indústria cultural (Zuin *et. al.*, 2015). Tal prática só é possível pois os espectadores assumem, como se fosse sua, a ideologia do *status quo* dominante. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 110):

A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido. Assim como os dominados sempre levaram mais a sério do que os dominadores a moral que deles recebiam, hoje em dia as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-sucedidos. Elas têm os desejos deles. Obstinadamente, insistem na ideologia que as escraviza. O amor funesto do povo pelo mal que a ele se faz chega a se antecipar à astúcia das instâncias de controle.

A indústria cultural assume a função de eliminar toda a subjetividade dentro da sociedade capitalista. Em nome do progresso e do lucro, todos devem pensar, agir e concordar com a ideologia dominante, nisso resulta um aspecto bárbaro, semelhante a um rito de passagem: “A vida no capitalismo tardio é um contínuo rito de iniciação. Todos têm de mostrar que se identificam integralmente com o poder de quem não cessam de receber pancadas” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 127), e concluem que “na indústria cultural, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão” (Adorne; Horkheimer, 1985, p. 128).

A fim de exemplificar as afirmações postas, no que tange à eliminação da subjetividade, os filósofos alemães comparam a passagem do telefone ao rádio.

A passagem do telefone ao rádio separou claramente os papéis. Liberal, o telefone permitia que os participantes ainda desempenhassem o papel de sujeitos. Democrático, o rádio transforma-os a todos igualmente em ouvintes, para entrega-los autoritariamente aos programas, iguais uns aos outros, das diferentes estações (Adorno, Horkheimer, 1985, p. 100).

Cabe salientar que o rádio é duramente criticado em *Dialética do Esclarecimento*. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 131), “o rádio, esse retardatário progressista da cultura de massa, tira todas as consequências que o pseudomercado do cinema por enquanto recusa a este”. Em outras palavras, o rádio abandona a pretensão por ser arte, e expõe mais radicalmente a união entre indústria cultural e publicidade, sem as máscaras que o cinema ainda utiliza para transmitir originalidade e profundidade, mesmo que ilusórios.

Adorno e Horkheimer, também comparam a televisão como uma síntese entre rádio e cinema, alertando que esta pode potencializar a transmissão de informações do rádio, agora por meios visuais, e romper com a pseudopropriedade do cinema. Nas palavras dos filósofos alemães, “a televisão [...] cujas possibilidades ilimitadas prometem o empobrecimento dos materiais estéticos a tal ponto que a identidade mal disfarçada dos produtos da indústria cultural pode vir a triunfar abertamente já amanhã” (Adorno, Horkheimer, 1985, p. 102).

Vale ressaltar que existe uma relação intrínseca entre indústria cultural e publicidade, sendo que, o rádio e a televisão conseguem unir os produtos culturais e a propaganda comercial, quer seja por meios auditivos, quer seja por meios visuais, diminuindo o esforço para cooptar as massas de maneira passiva, facilitando assim, a dominação ideológica.

Tanto técnica quanto economicamente, a publicidade e a indústria cultural se confundem. Tanto lá como cá, a mesma coisa aparece em inúmeros lugares, a repetição mecânica do mesmo produto cultural já é a repetição do mesmo slogan propagandístico. Lá como cá, sob o imperativo da eficiência, a técnica converte-se em psicotécnica, em procedimento de manipulação das pessoas. Lá como cá, reinam as normas do surpreendente e no entanto familiar, do fácil e no entanto marcante, do sofisticado e no entanto simples. O que importa é subjugar o cliente que se imagina como distraído ou relutante (Adorno, Horkheimer, 1985, p. 135).

Embora fosse um grande crítico dos meios de comunicação de massas, após a Segunda Grande Guerra e seu retorno à Alemanha, Adorno passou a analisar a possibilidade de se utilizar desses mecanismos para a autonomia dos indivíduos.

Como ressalta Nobre (2008, p. 92), “Adorno passa a admitir a possibilidade do uso emancipatório do rádio, televisão e do cinema”, com isso, “se envolve numa série de debates que apontam tanto a necessidade quanto à possibilidade do emprego da televisão com finalidades pedagógicas e esclarecedoras”.

A partir de uma abordagem dialética dos meios de comunicação de massas, é possível inferir que “os que sucumbem à ideologia são exatamente os que ocultam a contradição, em vez de acolhê-las na consciência de sua própria produção” (Adorno, Horkheimer, 1985, p. 130), dessa forma, Adorno observa que tanto o rádio, a televisão e o cinema podem ter finalidades ambíguas, a depender de quem faz o uso desses meios e de seus objetivos, quer seja para a reprodução ideológica da indústria cultural, quer seja para a autonomia e emancipação dos indivíduos.

Entretanto, para seu uso emancipatório, faz-se necessário que os indivíduos sejam formados para identificar quais conteúdos desejam a reprodução da indústria cultural e quais almejam uma formação sólida e confiável. Porém, a indústria cultural cooptou os meios de comunicação de massas de tal maneira que, o valor de uso dos bens culturais é substituído pelo seu valor de troca, dessa forma, “o que se poderia chamar de valor de uso dos bens culturais é substituído pelo valor de troca; ao invés do prazer, o que se busca é assistir e estar informado, o que se quer é conquistar prestígio e não se tornar um conhecedor. [...] Tudo só tem valor na medida em que se pode trocá-lo, não na medida em que é algo em si mesmo” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 131).

Contudo, a alienação causada pela indústria cultural através dos meios de comunicação de massas não interfere apenas nos sentidos humanos, chegando a corromper uma instância mais profunda, a saber, a do intelecto (Adorno, 2010, p. 25). Nas palavras de Campos (2010, p. 193),

A regressão dos sentidos, porém, não se limita a experiência do mundo sensível, mas afeta ao mesmo tempo o intelecto, que se separa da experiência sensível para submetê-la. Este retrocesso dos sentidos atinge a capacidade de entender e refletir, e, assim, configura um novo agir político, corrói a autonomia, a capacidade de julgar e ter experiências próprias.

Segundo Adorno, a regressão do intelecto seria resultado de uma profunda crise de formação dos indivíduos. Essa crise estaria vinculada à educação e ao processo formativo em geral dos sujeitos. Embora Adorno, considere reformas pedagógicas indispensáveis para adequar a formação contemporânea, ele salienta que essas reformas não trazem mudanças substanciais, pois, em geral, “revelam uma

inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles” (Adorno, 2010, p. 8).

A formação²² é um conceito muito caro à filosofia adorniana. Ao participar de um encontro de sociólogos alemães, em 1959, Adorno apresenta um texto intitulado *Teoria da Semiformação*²³, nele, o filósofo alemão pretende demonstrar como a formação, apropriada pelas relações de produção capitalista tem se transformado em semiformação²⁴. Segundo Adorno (2010, p. 25), “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”, em outras palavras, a formação, que deveria levar a emancipação, tem, nas sociedades capitalistas, se transformado em formação regressiva ou regressão do intelecto.

Antes de abordar o conceito de semiformação mais a fundo, faz-se necessário salientar que esse conceito foi traduzido como semicultura na primeira tradução deste texto em 1996, publicado na revista *Educação e Sociedade* (Adorno, 1996) com tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Claudia Barcelos de Moura Abreu. Em sua segunda edição, com tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, publicada no livro *Teoria Crítica e Inconformismo* (Adorno, 2010), a tradução utilizada foi semiformação. Essa diferença existe, pois, o termo *Bildung*, do alemão, pode ser traduzido por formação cultural ou cultura. Sendo assim, *Halbbildung* pode ser interpretado como semiformação ou semicultura. Neste trabalho, optamos pelo conceito de semiformação com base na referência bibliográfica utilizada.

Para entender o conceito de semiformação, antes de tudo, é preciso compreender o conceito de formação em Adorno. Para o filósofo alemão, o conceito de cultura está intrinsicamente ligado ao conceito de formação, “a ideia de cultura não pode ser sagrada [...] pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (Adorno, 2010, p. 9). Neste sentido, formação nada mais é que, a apropriação subjetiva que os homens fazem de sua cultura.

Cabe ressaltar que, segundo Adorno, ter acesso aos bens culturais não significa, necessariamente, ter acesso ao conhecimento. Isso porque, para o filósofo frankfurtiano, a apropriação que o capitalismo faz da formação aliena os indivíduos para que estes pensem que possuem o conhecimento. Nas palavras do autor, “a formação cultural se converte em uma semiformação socializada [...] apesar de toda

²² Bildung.

²³ Theorie der Halbbildung.

²⁴ Halbbildung.

ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda), a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual” (Adorno, 2010, p. 9).

A fim de exemplificar como o acesso aos bens culturais não pressupõe conhecimento, Adorno cita a análise feita pelo escritor suíço Max Frisch (1911-1991) a respeito da barbárie nazista, “Max Frisch observou que havia pessoas que se dedicavam, com paixão e compreensão, aos chamados bens culturais, e, no entanto, puderam encarregar-se tranquilamente da práxis assassina do nacional-socialismo” (Adorno, 2010, p. 10). Em síntese, o acesso aos bens culturais, por si só, não pressupõe uma formação séria, sobretudo, quando esses bens culturais são padronizados e estatizados para reproduzir a doutrinação ideológica, “a indústria cultural, em sua dimensão mais ampla – tudo o que o jargão específico classifica como mídia – [...] seu espírito é a semicultura, a identificação” (Adorno, 2010, p. 19).

Tais contradições são possíveis, pois a semiformação promete a compreensão imediata de qualquer assunto, até mesmo daqueles mais complexos, a partir de sínteses resumidas. Zuin *et. al.* (2015, p. 80-81) salienta que:

A semiformação também se apresenta, ideologicamente, como uma formação completa: capaz de proporcionar sínteses conclusivas que identificam o indivíduo semiformado não como tal, mas sim como profundo conhecedor de assuntos que são, na realidade, absolutamente abreviados.

Adorno critica a apropriação capitalista da razão iluminista. Para ele, a máxima kantiana de que todos os homens deveriam atingir sua maioridade intelectual, pensar por conta própria e agir racionalmente, foi corrompida pela lógica individualista e utilitarista do capitalismo que à transformou em razão instrumental.

A formação devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. Contraditoriamente, no entanto, sua relação com uma práxis ulterior apresentou-se como degradação a algo heterônomo, como percepção de vantagens de uma irresolvida *bellum omnium contra omnes* (Adorno, 2010, p. 13).

A formação, por si só, não é capaz de levar os homens à emancipação e à uma sociedade racional. Para que os indivíduos estejam aptos a se afirmarem racionais em uma sociedade racional, e livres em uma sociedade livre, faz-se necessário que as relações sociais e matérias dessa sociedade estejam organizadas para a

racionalidade e a liberdade. O capitalismo não pode permitir a emancipação dos seres humanos, pois necessita perpetuar a hierarquia social, pautada na exploração do homem pelo homem, para continuar existindo, neste sentido, pensar no sentido e na finalidade da formação cultural é algo que beira a proibição nas sociedades capitalistas.

Às trabalhadoras e trabalhadores, resta uma formação vazia e infértil de transformações, em outras palavras, uma semiformação. Nas palavras de Adorno (2010, p. 14), “os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio”.

Adorno critica ainda a forma como os indivíduos são bombardeados cotidianamente pelos bens de formação cultural, sem uma formação básica que os prepare para identificar e selecionar quais informações consumir ou não.

Por inúmeros canais, fornecem-se às massas bens de formação cultural. [...] O fato de que milhões que antes nada sabiam desses bens e que agora se encontram inundados por eles estejam muito precariamente preparados para isso, até mesmo do ponto de vista psicológico, talvez ainda não seja o mais grave (Adorno, 2010, p. 16-17).

O principal problema, acrescenta Adorno, reside nos objetivos por trás dessa enchente de informações. Por trás das manchetes sensacionalistas, propagandas repletas de carga afetiva, letrados apelativos, existe uma pretensão ideológica de se colocar entre os sujeitos e a realidade objetiva de tal forma que a razão do indivíduo não possa raciocinar, quer seja sobre as informações recebidas, quer seja sobre o mundo real.

Neste sentido, Adorno salienta que a semiformação traz sérios prejuízos a experiência formativa dos sujeitos. Em suas palavras, “a experiência [...] fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero”, e conclui, “que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações” (Adorno, 2010, p. 33). Em outras palavras, o ideal de formação no mote da semiformação está predestinado a estar informado, saber um pouco de tudo. Na contemporaneidade, o sujeito semiformado é representado pelo trabalhador explorado que aprecia suas próprias mazelas, “não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da consequente sobrecarga” (Adorno, 2010, p. 33).

A semiformação estabelece uma espécie de conformismo no indivíduo quanto ao seu desconhecimento. Não há espaço para a crítica e/ou oposição de ideias, para reafirmar sua visão de mundo “coloca-se um ‘É assim’ sem julgamentos” (Adorno, 2010, p. 33). Não há tempo para aprofundar-se em um determinado assunto, qualquer resumo basta, estão “sempre prontos para dar respostas inconsequentes a qualquer pergunta” (Adorno, 2010, p. 33). Não há necessidade de elaborar conceitos complexos, qualquer clichê já pronto, e de fácil assimilação, serve para representar ideias semiformadas.

Nisto resulta, um aspecto perigoso da semiformação, quando se impõe esse ‘é assim’ inquestionável, “sem que haja a mínima possibilidade de que perspectivas discordantes possam confrontá-lo [...] que não admite que outras pessoas pensem de forma diferente dele, ou do grupo com o qual, narcisisticamente, se identifica e é identificado”, resulta a possibilidade de regressão à barbárie (Zuin *et. al.*, 2015, p. 82).

Adorno assimilará a semiformação à uma formação regressiva, pois carrega consigo, tudo aquilo que a formação deveria extirpar da sociedade. “Nos casos em que a formação foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação [...] mas, se essa tensão se desfaz [...] neles perpetua a deformidade que se pensava dominada, a agressão” (Adorno, 2010, p. 11).

A semiformação flerta com a irracionalidade. Adorno salienta que “o disparate de seus elementos, que chegam ao caótico, e a renúncia à plena racionalidade, inclusive de seus *membra disiecta* isolados” (Adorno, 2010, p. 24). Em outras palavras, a semiformação não precisa recorrer à argumentos lógicos, basta que seus clichês sejam facilmente assimilados e reproduzidos pelos indivíduos como uma espécie de mito inquestionável. Para exemplificar como os bordões da semiformação são reproduzidos pela sociedade sem questionamentos, Adorno cita “uma canção famosa dizia de uma moça “*you are a rhapsody*”, sem que ninguém, percebesse o quão pouco lisonjeira é a comparação com uma rapsódia, que é um tipo de composição informe” (Adorno, 2010, p. 24). Neste sentido, existe uma relação intrínseca entre semiformação e ignorância, “dela nutre-se e a ela reproduz e reforça” (Adorno, 2010, p. 28). Em síntese, a semiformação precisa da ignorância de seu público para se disseminar e, ao se difundir reproduz ainda mais a ignorância, levando a um ciclo vicioso.

A grande problemática que a formação regressiva traz aos indivíduos semiformados é a incapacidade de reconhecer a verdade. Diferente do que se pensa

– e, geralmente se reproduz – “a verdade não é atemporal, invariável, como queria o idealismo, mas tem sua vida na dinâmica histórico-social, como os homens, e pode esvanecer-se” (Adorno, 2010, p. 26). O indivíduo semiformado não é capaz de identificar a verdade, ele apenas reproduz o clichê do momento, aquilo que é definido como opinião pública, denunciada por Campos (2010, p. 192) como a “opinião de ninguém”, porquanto manipulada pela semiformação.

Por fim, Adorno busca demonstrar como a semiformação pode levar à barbárie. Para tanto, o filósofo alemão compara os sujeitos semiformados à indivíduos da consciência coisificada²⁵, “no começo, as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas” (Adorno, 2020, p. 141).

Um dos elementos que levariam os indivíduos semiformados à barbárie seria, justamente, uma formação incompleta. Adorno (2010, p. 29) salienta que

o entendido e experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constitui o grau elementar de formação, e sim seu inimigo mortal. [...] Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação.

O indivíduo semiformado passa a ver o mundo sob a ótica da ideologia dominante, “a recepção deixa de obedecer a critérios imanentes para conformar-se ao que o cliente crê obter deles” (Adorno, 2010, p. 27). Ele acredita, piamente, fazer parte de um grupo de pessoas escolhidas para ter acesso àquelas informações, “a satisfação narcisista de ser em segredo um dos escolhidos entre os demais escolhidos dispensa [...] o confronto com a realidade” (Adorno, 2010, p. 34-35).

Alienado, o semiformado possui uma análise maniqueísta exacerbada, dentro ou fora, amigo ou inimigo, deixar viver ou matar. Nas palavras de Adorno (2010, p. 35):

Pensa-se maniqueísticamente, de acordo com o esquema dos predestinados ou à salvação ou à condenação. O semiformado coloca-se todas as vezes entre os salvos e, entre esses, inclui quem está no poder, a que este reino serve de mediador. [...] E, ao julgar o inimigo – frequentemente escolhido ao acaso por alguém ou até inventado dos pés à cabeça –, encharca-se até o extremo da rudeza imposta objetivamente pelo naufrágio da cultura naquilo que reclama.

²⁵ *Verdinglichung*, no original em alemão. Nas obras de Lukács, esse conceito é, normalmente traduzido como ‘reificação’. No entanto, nas obras de Adorno, a maneira mais simples, fluente e direta de atentar à conversão de uma relação humana em ‘coisa’, seria a tradução de *verdinglichung* por ‘coisificação’. Porém, é possível usar tanto ‘coisificação’ quanto ‘reificação’ nos textos adornianos (Adorno, 2020, p. 141, nota do tradutor).

Talvez um dos principais problemas dessa visão dualista resida na possibilidade de o indivíduo semiformado levar as convicções estereotipadas do grupo com o qual se identifica até o limite da irracionalidade, negando visões contrárias e posições discordantes, recorrendo à barbárie, às vias de fato, como acontece frequentemente com torcidas organizadas de futebol. Neste sentido, vale ressaltar que Adorno (2020) assevera a ambiguidade dos esportes que, de um lado, pode proporcionar *fair play* e disciplina por parte dos atletas e, por outro lado, estimular e encorajar a agressão e a barbárie por parte dos torcedores.

São situações de extrema barbárie as protagonizadas por membros de torcidas organizadas de futebol, por exemplo, que simplesmente assassinam torcedores que estão vestindo a camisa de uma agremiação diferente da sua. É por isso que o pensamento estereotipado flerta com o autoritarismo na medida em que os rótulos in ou out são atribuídos a possibilidade de viver ou morrer, dependendo de sua inserção ou não no grupo de indivíduos semiformados. (Zuin *et. al.*, 2015, p. 82-83).

Ademais, é possível inferir que existe uma relação intrínseca entre a semiformação e a dimensão religiosa, “disso procedem suas simpatias pelos irracionalismos de qualquer cor, sobretudo por aqueles que viciosamente façam apoteose da natureza e da alma. É, ao mesmo tempo, espiritualmente pretensioso e barbaramente anti-intelectual” (Adorno, 2010, p. 36).

O principal exemplo apresentado por Adorno para ilustrar como a semiformação pode levar à coisificação, é a barbárie do campo de concentração. Segundo Adorno (2020, p. 219):

A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação [...] Fala-se da ameaça de regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão.

O complexo Auschwitz-Birkenau, localizado na Polônia, foi o maior campo de concentração estabelecido pelos nazistas, no que ficou conhecido como ‘Solução Final’, responsável pelo extermínio de judeus, ciganos, negros, homossexuais, pessoas com deficiência, inimigos de guerra, poloneses, dentre outros. Estima-se que cerca de 1,1 milhão de pessoas foram mortas nas câmaras de gás de Auschwitz, além de milhares de pessoas que foram forçadas à trabalho escravo.

Ainda hoje, minimiza-se o terror dos campos de concentração, levados a cabo pelo crescente progresso da razão instrumental, em virtude dos progressos tecnológicos, do esclarecimento e do humanismo que se seguiram. Contudo,

Auschwitz é a prova de que, quando a coisificação é transformada em política de Estado, “para fazer frente à explosão populacional, dispõe também de contraexplosões, o morticínio de populações inteiras” (Adorno, 2020, p. 131).

A coisificação delega a grupos “considerados socialmente fracos e ao mesmo tempo – seja isto verdade ou não – felizes” (Adorno, 2020, p. 132), por características individuais e, até mesmo, criadas aleatoriamente, o status de inimigos mortais, que devem ser aniquilados. Os alvos escolhidos pelos nazistas foram os judeus, mas também as pessoas com deficiência, os negros, ciganos, qualquer pessoa que não se enquadrasse no mito da raça ariana. Adorno (2020, p. 148) salienta que, “amanhã pode ser a vez de outro grupo que não os judeus, por exemplo os idosos, que escaparam por pouco no Terceiro Reich, ou os intelectuais, os simplesmente alguns grupos divergentes”. Com vistas ao contexto contemporâneo, tendo em vistas as transformações ocorridas nas sociedades capitalistas da época de Adorno para os dias de hoje, os judeus poderiam ser facilmente substituídos por comunistas, ambientalistas, pacificadores, estudiosos, cientistas, dentre outros grupos que ameaçam a hegemonia do capital.

Adorno tenta demonstrar como a falta de diálogo sobre o genocídio nazista carrega consigo a possibilidade de sua reprodução, afinal, “o perigo de que tudo aconteça de novo está em que não se admite o contato com a questão” (Adorno, 2020, p. 136). É possível inferir que existe uma relação entre o elogio da ignorância, próprio da formação regressiva e o individualismo das sociedades capitalistas. Nas palavras de Adorno (2020, p. 145), “se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras [...] então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito”.

Isso porque, para Adorno, existem duas classes de pessoas que fizeram parte da barbárie nazista, os ideólogos e os executores. Enquanto os ideólogos, considerados os assassinos de gabinete, eram responsáveis por planejar e disseminar a ideologia nazista, os executores eram as pessoas que, semiformadas, atuavam na linha de frente dos campos de concentração, sem pensar sobre as consequências de suas práticas, levando milhões de pessoas para a morte. Ao contrário do primeiro grupo, Adorno prevê, mediante uma formação emancipadora a libertação ideológica do segundo grupo.

Temo que será difícil evitar o reaparecimento de assassinos de gabinete, por mais abrangente que sejam as medidas educacionais. Mas que haja pessoas

que, em posições subalternas, como serviçais, façam coisas que perpetuem sua própria servidão, tornando-as indignas [...] contra isso é possível empreender algo mediante a educação e o esclarecimento (Adorno, 2020, p. 149).

Isso serve para demonstrar como a coisificação, levada a cabo pela semiformação, aliena os indivíduos, impelindo-os à violência contra o seu semelhante. Resta claro, que não é possível “mudar isoladamente o que é produzido e reproduzido por situações objetivas dadas que mantêm impotente a esfera da consciência” (Adorno, 2010, p. 37). Entretanto, o fato de não ser possível mudanças estruturais imediatas, “tampouco pode [...] decidir-se a favor da tendência dominante [...] nesse caso se tornaria corresponsável pela volta à barbárie” (Adorno, 2010, p. 37).

A solução – ainda que prévia – encontrada por Adorno para a semiformação socializada é a formação cultural tradicional, não como saudosismo a um tempo passado, mas como autorreflexão crítica sobre semiformação em que se converteu a formação nas sociedades capitalistas. A resistência à alienação dos bens culturais propagados pela indústria cultural, que levam à semiformação e, por fim, impele os indivíduos à coisificação e à barbárie só pode ser conquistada através da realização constante da autocrítica.

3.3. Do fenômeno da desinformação nas redes sociais

No que tange ao objeto de estudo dessa pesquisa, a saber, a relação entre o fenômeno da desinformação e o conceito de semiformação, resta necessário investigar as transformações relacionadas aos meios de comunicação de massas entre a época de Adorno e os dias atuais, analisando as contradições e as transformações ocorridas no capitalismo em seu atual estágio de desenvolvimento na sociedade.

Neste sentido, vale salientar que, por meios de comunicação de massas, em seu tempo, Adorno critica o rádio, a televisão e o cinema. Sendo que o rádio se desenvolveu no fim do século XIX, o cinema ampliou sua produção em larga escala na primeira década do século XX, e a televisão se popularizou na década de 1950. Esses meios de comunicação de massas se enquadram no que ficou comumente conhecido como Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's).

Atualmente, com o desenvolvimento da técnica e da tecnologia, a fundação da internet na década de 1960 – inicialmente, com finalidades militares – e, sua popularização como meio de comunicação de massas na década de 90, levou ao

surgimento das redes sociais, uma nova forma de produzir e compartilhar informação em tempo real. Essa inovação, levou estudiosos a caracterizar os aparelhos que se utilizam da internet para compartilhar informações de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) referem-se aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos que resultam da associação entre informática e telecomunicação (PONTE, 2000), ou “da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas” (BELLONI, 2001, p. 21). Mas, como elas abrangem tecnologias mais antigas, estudiosos têm utilizado o termo Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para referir-se às tecnologias digitais ou aos dispositivos tecnológicos que permitem o acesso à internet (COSTA, DUQUEVIZ e PEDROZA, 2015). (Da Cunha, *et. al.*, 2020, p. 36, nota de rodapé).

Para fins de conceituação, neste estudo, utilizaremos TDIC's para nos referirmos a quaisquer aparelhos *hardware* que utilizem a internet, como, por exemplo, celulares *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, computadores, televisões, dentre outros, bem como, seus sistemas de *software*, que podem incluir, programas, plataformas, sites, aplicativos, dentre outros.

Atualmente, é quase impossível pensar o cotidiano sem o uso da internet, sobretudo, após a pandemia de COVID-19, que tinha como uma das principais formas para combater a transmissão do vírus, o distanciamento físico entre os indivíduos. Hoje, a internet está presente nas escolas, na Universidade, em hospitais, empresas privadas e órgãos governamentais, bem como, nas mãos de qualquer indivíduo que possua um aparelho de celular conectado à internet. Nesse contexto, o aprimoramento dos meios de comunicação à distância e das redes sociais foi necessário.

Somado a isso, existe uma crise de confiança nas mídias tradicionais, resultado da polarização política do país, que faz com que as pessoas abandonem os jornais tradicionais em emissoras de televisão, e passem a buscar informações em páginas na internet e grupos nas redes sociais que concorde com o seu viés político. Em um estudo realizado pela Reuters Institute for the Study of Journalism, em parceria com a Universidade de Oxford, com oito mil pessoas em nove países constatou que 67% dos entrevistados consideram que os veículos de imprensa tradicional possuem algum tipo de 'bias', preferências ou viés na hora de observar e julgar (Genesini, 2018).

Segundo Franco (2022), a mudança do paradigma físico para o virtual, com o advento da internet, pois grupos e indivíduos autoritários que antes precisavam de espaço físico e ou meios de comunicação de massas, dependiam da locomoção das massas e/ou adequar seu discurso sob risco de ser cercado pelas mídias tradicionais. As redes sociais permitiram uma liberdade sem precedentes, nelas, as publicações podem abarcar diversos temas, com quase nenhuma interferência e/ou restrição. Neste sentido, esse novo paradigma é marcado:

Por mudanças significativas no modo pelo qual presenciamos um tempo de emergência, do impulso ao imediatismo, de desorganização informacional, do vertiginoso avanço das tecnologias de comunicação, de desinformação propagada, de espaços múltiplos, maleáveis, descontínuos e fragmentados, um mundo dinâmico e mutável (Franco, 2022, p. 442).

As redes sociais contemporâneas têm suas origens nas duas primeiras décadas do século XXI, com o objetivo de facilitar a comunicação em tempo real entre indivíduos remotamente distantes, bem como publicar conteúdos em geral. Nessa esteira, o Facebook surge em 2004, o YouTube em 2005, X (antigo Twitter) em 2006, Whatsapp em 2009, Instagram em 2010 e, mais recentemente, o TikTok foi lançado em 2016.

É possível inferir que as redes sociais seguem a mesma lógica da semiformação, uma vez que reproduzem o mote dos jornais tradicionais, a saber, permitir ao usuário o acesso a uma infinidade de conteúdos, sobre os mais diversos assuntos possíveis, garantindo que o usuário não terá tempo suficiente para refletir sobre o que visualiza na tela, tampouco, verificar a veracidade das informações recebidas. Nessa lógica, quanto mais publicações acessadas, maior o acesso à informação, mais *likes* e curtidas, mais capital girando. Não por acaso, as redes sociais criaram mecanismos para garantir o acesso rápido e apressado à informação, plataformas como, por exemplo, Whatsapp e YouTube possuem opção de acelerar áudios e vídeos dispostos em seus aplicativos, para encurtar o tempo necessário para escutar/assistir ao determinado conteúdo, bem como, X (antigo Twitter) e Instagram, limitam a quantidade de caracteres que o internauta pode utilizar por publicação, evitando que o usuário passe muito tempo em um único *post*.

Além disso, as redes sociais se utilizam de algoritmos programados para recomendar conteúdos virais, publicitários e/ou vinculados aos conteúdos já procurados pelos usuários. Vale ressaltar que as *Big Techs*, como, por exemplo, Google – que administra o YouTube – e Meta – que controla redes sociais como

Facebook, Instagram e Whatsapp – lucram com a presença dos usuários nas redes, enquanto coletam e comercializam dados desses usuários com pesquisa de interesse e previsões de cliques, ao mesmo tempo em que lhes recomendam produtos por meio de propagandas pagas.

Entre uma publicação de uma pessoa conhecida e um post de uma página seguida, insere-se uma propaganda de um produto de interesse do usuário, que os algoritmos identificaram por meio de pesquisas do usuário em sites e *cookies*. Franco (2022, p. 454) ressalta que:

Agora, através da vigilância, o real cliente são as empresas anunciantes que contratam as plataformas, como a Google, pela produção de um espaço virtual de publicidade mais direcionada e assertiva. A população digital é então a produtora da matéria-prima por meio da experiência humana pelos meios virtuais, entretanto, o que as empresas do ramo do capitalismo de vigilância comercializam são, além dos dados dos usuários, as tendências antecipadas de mercado, os modelos de previsão comportamental.

Os algoritmos também utilizam os interesses do usuário para lhe recomendar conteúdos vinculados às suas preferências sociais, políticas, econômicas, dentre outras. Dessa forma, as redes sociais garantem que o usuário permanecerá *online*, pois estará compactuando com o que está consumindo, postagens que privilegiam suas visões de mundo e, assim, reforçando a alienação do indivíduo.

Outra interferência dos algoritmos diz respeito à recomendação de postagens com alto engajamento, quando uma publicação é curtida e comentada com grande frequência em uma determinada rede social, ela recomenda aquela informação para outras pessoas, por considerar aquele assunto em alta no momento. A grande problemática reside no fato de que as redes sociais não possuem um filtro para verificar a veracidade da informação viral e, para manter o internauta *online* passa a valer tudo, mesmo que compartilhar informações não checadas, o importante é manter o usuário ativo, não necessariamente crítico. Genesini (2018, p. 56) salienta que:

Algoritmos que são otimizados para audiência e publicidade não o são para criar o ambiente de desconfiança e questionamento que seria necessário para que publicações suspeitas fossem naturalmente detectadas. Pelo contrário, a tendência é de que vejamos nas páginas aquilo de que já gostamos e com que concordamos. Se temos preferência, a chance é alta de que mais parciais, em relação ao tema tratado, ficaremos.

Outro mecanismo desenvolvido pelas redes sociais que a diferencia dos jornais tradicionais está contido no conceito de liberação do polo emissor. Nas mídias tradicionais, todos os indivíduos assumem uma posição passiva em relação à

informação veiculada, escuta-se uma frequência de rádio ou assiste-se à um canal de televisão. Apenas as empresas cadastradas e regulamentadas podem reproduzir conteúdo nesses veículos, ao não gostar da informação ou do conteúdo veiculado, o indivíduo pode optar por mudar de sintonia, mas não produzir seu próprio conteúdo. Com o advento das redes sociais, todos os indivíduos podem ser produtores de conteúdo e de informação. Basta ter acesso à internet e uma conta conectada em uma determinada rede social para poder compartilhar quase todo tipo de conteúdo, mesmo que infundados e inverídicos.

A liberação do polo emissor gerou uma falsa sensação de liberdade, onde o indivíduo pode expor sua visão de mundo e se sentir partícipe da confecção da realidade. No entanto, quando utilizada de forma acrítica, as redes sociais podem ser instrumentos de perpetuação da ideologia e doutrinação do *status quo* dominante. Sob a égide da liberdade de expressão, a liberação do polo emissor nas redes sociais abriu espaço para que grupos, como, por exemplo, políticos populistas autoritários, extremistas religiosos, suprematistas brancos, neonazistas, negacionistas climáticos, movimentos antivacina, preconceituosos e intolerantes de diferentes matizes ideológicas, dentre outros, pudessem utilizar desse espaço para propagar seus ideais e cooptar novos membros para sua ideologia.

Contudo, “não se trata de desmerecer as potencialidades da liberação do polo emissor. Ao contrário, a ideia é reconhecer que os obstáculos existem” (Loureiro; Gonçalves, 2021, p. 14). Dialeticamente, as redes sociais podem ser usadas para perpetuar o *status quo* vigente, na mesma medida em que pode ser utilizada para produzir e divulgar conhecimentos críticos e científicos. Na contramão de grupos que utilizam as redes sociais para produzir discurso de ódio, existem movimentos, como, por exemplo, o cyberativismo, que engloba organizações que buscam mobilizar internautas nas redes em protesto por causas sociais, políticas, econômicas em pró de justiça social, e o midiativismo, representado por páginas e produtores de conteúdos digitais livres e independentes que tem por objetivo informar, conscientizar e disputar narrativas nas redes sociais.

O advento das redes sociais, como uma nova forma de consumir e compartilhar informação, não desconsidera a lógica da indústria cultural em cooptar as massas por meio dos bens culturais, nesse caso, os conteúdos dispostos nas mídias digitais. Neste sentido, talvez o principal problema das redes sociais, como principal meio de

comunicação de massas da indústria cultural na atualidade, reside na disseminação de desinformação.

O problema da desinformação nas redes sociais remete a produção e ao compartilhamento de notícias falsas com a intenção de enganar o internauta, como se, aquela informação fizesse referência à realidade objetiva. Embora a criação de notícias falsas não seja algo novo, tampouco, efeito da contemporaneidade, “o novo é que estamos em uma nova era, turbinada pela internet e pelas redes sociais, em que o crescimento é viral e o efeito, exponencialmente explosivo” (Genesini, 2018, p. 49).

Utilizando o conceito de Desinformação Digital em Rede (DDR), Schneider (2022, p. 15), define a desinformação como “conjunto de ações desinformacionais veiculadas nas diversas redes digitais existentes, tais como, Facebook, Twitter, Instagram, Whatsapp, Telegram, TikTok e similares”. No que tange a esse novo fenômeno contemporâneo, Schneider salienta ainda três motivos do porquê a desinformação em redes sociais se dissemina tão facilmente, a saber, “o custo relativamente baixo de suas operações em comparação com a mídia tradicional (1), seu alcance imenso e customizado (2), somado à escassa e difícil regulação dessas ações em termos técnicos e jurídicos (3)” (Schneider, 2022, p. 15-16).

A desinformação é um fenômeno contemporâneo que requer estudos e abordagens transdisciplinares para seu combate, haja vista que os seus impactos afetam diversas áreas da sociedade. Dentro da academia, esse tema é abordado nas mais diversas áreas do conhecimento, em cursos, como, por exemplo, Ciência da Informação, Ciência da Computação, Direito, Filosofia, Jornalismo, Relações Internacionais, dentre outros, por abordar temas como a veracidade da informação, a crise de confiança nas mídias tradicionais, a regulamentação das redes sociais e o direito de acesso à informação de qualidade, maneiras de checar e evitar desinformação, bem como impactos físicos da desinformação disseminada no campo digital.

Antes de prosseguir, vale salientar que se tornou usual na área da Ciência da Informação fazer a distinção entre desinformação e misinformation, sendo que:

A misinformation pode ser entendida como um erro honesto (como um acidente), ou por engano (equivoco). Para Fallis, um erro honesto, nesses termos, não deve ser concebido como desinformação (disinformation). É interessante observar que, segundo esse raciocínio, se a fonte de misinformation sabe que é mentira, trata-se de uma desinformação. Portanto,

se no caso da misinformação não há a intenção de enganar, no caso da desinformação há essa intenção” (Vignoli, *et. al.*, 2021, p. 7).

Entretanto, neste estudo não faremos a distinção entre uma notícia falsa disseminada intencionalmente ou não. A partir da perspectiva de que os algoritmos levam publicações virais a outros usuários, consideramos que o ato de compartilhar uma informação sem a sua checagem no mundo dos fatos, já se configura parte do processo de alienação do fenômeno da desinformação, que incentiva usuários a compartilhar informações que coadune com suas visões de mundo, perpetuando a disseminação de desinformação para outros usuários.

Geralmente, a desinformação está associada às notícias falsas, comumente conhecidas como *fake news*. Entretanto, na academia, o conceito de desinformação é considerado um fenômeno mais amplo e aborda, além das notícias falsas em si, uma série de outros problemas similares disseminados nas redes sociais, como, por exemplo, o anticientificismo, o negacionismo, as teorias da conspiração, os discursos e as práticas antidemocráticas de diferentes matizes ideológicas, que tenham por objetivo atentar contra a vida humana e não-humana, além de descredibilizar a democracia enquanto regime político confiável.

No que tange às *fake news*, ou notícias falsas, em tradução literal, compreende-se informações comprovadamente falsas compartilhadas nas redes sociais como se verdadeiras fossem, como objetivo claro de enganar e ludibriar o internauta. “Para se tornar *fake news* eles precisam mobilizar um grande número de públicos – incluindo testemunhas, aliados, reações e partilhas, assim como oponentes para contestar, sinalizar e desmenti-los” (Bounegru *et. al. apud* Delmazo; Valente, 2018, p. 157).

Entretanto, se fossem notícias falsas literais, seria fácil sua identificação na contradição com a realidade factual. As mentes por trás da produção e disseminação das notícias falsas agem, dolosamente, com intenção de enganar indivíduos já cooptados ideologicamente e/ou pessoas que não coloquem as informações recebidas em análise. Para tanto, se aproveitam de estruturas similares as utilizadas pelas mídias tradicionais, a fim de passar credibilidade ao leitor, “ele envolve uma combinação calculada de observações corretas, interpretações plausíveis e fontes confiáveis em uma mistura que é, no conjunto, absolutamente falsa e interesseira” (Dunker, 2017, p. 38).

A disseminação de *fake news* tem se alastrado por diversos campos da sociedade, afetando diversas esferas da vida pública e privada dos indivíduos, como,

por exemplo, em saúde, educação e política. Em saúde, podemos exemplificar por meio da diversidade de notícias falsas criadas à época da pandemia de COVID-19 no Brasil, negando a existência do vírus, a eficácia das vacinas e recomendando tratamento com medicamentos ineficazes e sem comprovação científica. Na educação, podemos citar os falsos discursos de que as escolas estariam distribuindo ‘kits gays’ para ‘influenciar’ na orientação sexual dos estudantes e/ou de que as Universidades Públicas seriam antros de balbúrdia e doutrinação marxista. Na política, as notícias falsas são “um novo tipo de desinformação política” (Guess *et. al. apud* Delmazo; Valente, 2018, p. 157), pois deixou-se de avaliar propostas e projetos políticos que visam as necessidades da população, o novo mote político é divulgar informações falsas, maquiar dados, insuflar pesquisas, atacar adversários políticos com notícias mentirosas e manipuladas.

Por anticientificismo, entende-se hostilidade contra os cientistas, bem como, o método e os consensos científicos. No geral, os movimentos anticientificistas negam as evidências da ciência, pois estas, em maior ou menor grau, contradizem suas crenças e visões de mundo. Nas redes sociais, grupos como, por exemplo, os terraplanistas e o movimento antivacina ganham novos adeptos na medida em que disseminam desinformação. Os movimentos antivacinas, por exemplo, que:

Ressurgiram com força a partir de 1998, quando o cirurgião Andrew Wakefield publicou na revista *Lancet* um trabalho indicando que a vacina tríplice viral estaria associada a casos de autismo em crianças. Estudos posteriores refutaram a conexão e, em 2010, uma década após a publicação do estudo, descobriu-se que Wakefield tinha ações de uma empresa que propunha o uso de uma vacina alternativa. O artigo foi retratado e sua licença médica foi cassada, mas o estrago estava feito (Andrade, 2019, p. 18).

Resta claro que movimentos anticientíficos não têm por finalidade a vitória contra a academia – na prática, algo impossível – o objetivo é minar a confiança na ciência e na Universidade, bem como levantar dúvida sobre os consensos científicos, pois enquanto houver dúvida, os interesses econômicos e ideológicos por trás desses movimentos estará resguardado.

Outro movimento que tem ganhado voz com a desinformação nas redes sociais diz respeito ao negacionismo. Diferente do revisionismo, indispensável ao método científico e à História, por reinterpretar eventos e consensos de forma crítica e com base em novas evidências, o negacionismo não busca o diálogo, tampouco, a comprovação científica, seu mote se resume em negar a existência de fatos históricos, científicos e/ou sociais. Alguns exemplos de negacionismo que tem ganhado espaço

com as redes sociais são os negacionistas climáticos e os negacionistas do Holocausto.

No que tange à negação das mudanças climáticas, encontra-se grupos econômicos ligados às energias fósseis, políticos que ignoram tal discussão por contrariar os interesses econômicos dos empresários que financiaram sua campanha eleitoral, em geral, do agronegócio e ou da indústria, em contrapartida, investem e promovem pseudocientistas céticos às mudanças climáticas, a fim de emplacar uma narrativa que negue que tais ramos do capital interfiram nas alterações do clima.

Já no que se refere à negação do Holocausto, estamos diante de uma dupla barbárie: primeiro, no que tange ao Holocausto em si, o genocídio dos judeus pelo regime nazista; segundo, a negação desse evento traumático para a história da humanidade. A negação do Holocausto tem sua origem com um escritor da direita francesa, denominado Paul Rassinier (1906-1967) que escreveu diversos livros com o intuito de minimizar a intensidade das atrocidades nazistas (Carvalho, 2016). Hoje, negacionistas do Holocausto possuem liberdade quase que incomensurável para defender suas posições ideológicas na internet, por meio da desinformação nas redes sociais.

Por teorias da conspiração, compreende-se as narrativas criadas para explicar eventos complexos, quase sempre baseadas em um plano secreto de um grupo pequeno, mas poderoso, que controla o mundo de dentro de seus gabinetes secretos e/ou na tentativa de demonstrar que existem detalhes ocultos que ligam à verdade e que as explicações oficiais estão encobrindo essa verdade. O principal exemplo de teoria da conspiração refere-se à chegada do ser humano na Lua, segundo os teóricos da conspiração, o pouso da Apollo 11 na Lua, em 1969, foi gravado em um estúdio cinematográfico, apenas para justificar a vitória dos Estados Unidos sobre a União Soviética na corrida espacial. Embora pareça inofensivo, quando aplicadas a casos de grande relevância política e social, as teorias da conspiração disseminadas nas redes sociais podem gerar desinformação em grandes grupos de indivíduos, levando-os às ruas para defender tais teorias, trazendo perigo real às democracias.

Para favorecer o contato entre os usuários e temas de interesse, as redes sociais desenvolveram os grupos e comunidades, onde os internautas podem ingressar para ter acesso à assuntos específicos. A problemática dos grupos e comunidades reside em que, devido ao controle permissivo das plataformas, hoje em

dia é possível encontrar grupos sobre os mais diversos temas, inclusive, sobre assuntos que beiram a ilegalidade, se não a disseminam de fato.

Os usuários, muitas das vezes, adentram nessas comunidades nas redes sociais por compartilhar crenças, valores, visões de mundo e gostos pessoais em comum com as informações divulgadas na rede do grupo. Para o indivíduo, a notícia falsa ali exposta, soa como se fosse verdade por coadunar com a opinião pessoal do sujeito, levando-o a compartilhá-las para outros usuários.

Outro fator que leva ao compartilhamento de desinformação nas redes sociais refere-se ao ‘efeito cascata’. Por efeito cascata, Recuero e Gruzd (*apud* Eccard; Durigon, 2021, p. 90) compreendem a “reprodução de informações baseadas na compreensão do comportamento dos atores anteriores como verdadeiro pelos posteriores, mesmo que estes não tenham como saber”. Em outras palavras, o efeito cascata pressupõe o compartilhamento de uma notícia falsa como se verdadeira fosse, pois, essa informação veio de um terceiro com quem se nutre algum tipo de confiança. Essa prática soa mais perigosa quando a informação vem com o endosso de pessoas com laço de afeto, como amigos e familiares, e/ou vínculos de hierarquia ou autoridade, como, por exemplo, celebridades, políticos, empregados, entre outros.

Atualmente, se tornou usual à grupos extremistas, a apropriação das redes sociais para criar e disseminar desinformação por meio de comunidades digitais:

Nelas cultivam as suas narrativas fantasiosas e as suas interpretações extremadas da realidade, nelas se organizam, criam laços fortes e identidades coesas; nelas a militância é motivada e deixada de prontidão mediante teorias da conspiração e fake news, através delas se comunicam diretamente com os seus líderes tribais, recebem a pauta do dia e as suas consignas. (Gomes *apud* Franco, 2022, p. 441).

A desinformação nas redes sociais não deve ser tratada apenas como um efeito colateral em virtude dos avanços tecnológicos do nosso tempo em saúde, comunicação, educação, economia, dentre outras áreas favorecidas pelo advento da internet. Isso porque os seus efeitos são exponencialmente perigosos e os seus impactos são nefastos às relações sociais, descredibilizando fontes de informação confiáveis, consensos científicos e a saúde da própria democracia.

A crise das mídias tradicionais, em decorrência de fatores, como, por exemplo, o advento das redes sociais na internet como meios de comunicação de massas, a polarização política, dentre outros motivos, tem levado a uma visão maniqueísta de ‘nós contra eles’, em que se uma fonte de informação confiável expõe uma notícia que

contradiz a visão do telespectador, ele a considera mentirosa e recorre à mídia que reproduz notícias que compactuem com suas crenças.

No que tange aos consensos científicos, uma pesquisa realizada pelo Instituto Gallup, a pedido da organização britânica Wellcome Trust, em 2019, com mais de 140 mil pessoas em 144 países mostrou que, entre os brasileiros, 73% dos entrevistados desconfiavam da ciência, seus métodos e consensos (Andrade, 2019). Trata-se de “um alerta para todos que gostam de pensar a ciência como algo neutro e separado da sociedade em que vivemos” (Chaplin *apud* Andrade, 2019, p. 17), pois, enquanto a ciência analisa a sociedade e concebe vereditos de uma posição hierarquizada em relação à sociedade, a desinformação nas redes sociais, ganham adeptos em meio ao senso comum, por parecer confiável e de fácil assimilação.

Embora Genesini (2018) afirme não ser possível falar de uma crise da verdade no que tange à desinformação na contemporaneidade, pois, nem a nossa sociedade cultua a verdade, tampouco, nenhuma outra sociedade ao longo da história da humanidade o fez. É possível afirmar que, o mote das redes sociais são as narrativas enquanto meras narrativas, abandona-se a instância da legitimidade e, em seu lugar, valoriza-se a ideia de credibilidade. Segundo Loureiro e Gonçalves (2021, p. 16), “o conceito de verdade foi substituído por credibilidade [...]. As pessoas pouco se importam em saber se algo é um fato, o que importa é se parece conveniente acreditar nele”.

Na literatura, presenciamos por diversas vezes a relação entre a ignorância e a crise de confiança nas instituições. Na Assembleia Nacional Francesa em 1848, o poeta francês Vitor Hugo (1802-1885) protestou em defesa das instituições e no combate contra a ignorância,

[...] qual o perigo da situação atual? A ignorância. A ignorância, muito mais do que a miséria [...] é num momento semelhante, diante de um perigo como esse, que se pensa em atacar, em mutilar, em sucatear todas as instituições que têm como objetivo específico perseguir, combater e destruir a ignorância. (Hugo *apud* Ordine, 2016, p. 112).

Um século depois, em *Minima Moralia* – livro publicada em 1949 –, Adorno associa a indústria cultural à disseminação da ignorância e da mentira:

As coisas chegaram ao ponto em que a mentira soa como verdade e a verdade como mentira. Cada declaração, cada notícia, cada pensamento está preformado pelos centros da indústria cultural. O que não traz a marca familiar dessa preformação está de antemão, destituído de credibilidade, tanto mais que as instituições de opinião pública fazem acompanhar aquilo que divulgam de milhares de comprovações factuais e de toda plausibilidade,

de que pode se apoderar o poder de disposição total. A verdade que tenta se opor a isso não só porta o caráter do inverossímil como é, além disso, pobre demais para entrar em concorrência com o aparato de divulgação altamente concentrado. (Adorno, 1992, p. 94).

Menos de um século depois, podemos inferir que a desinformação disseminada nas redes sociais flerta com a ignorância, na mesma medida em que, descredita as instituições públicas, atenta contra a democracia, cria uma instabilidade social e impele os indivíduos alienados à barbárie. As consequências disso são incomensuráveis, podendo sair do âmbito do virtual e trazer efeitos drásticos à realidade física e factual.

Recentemente, vimos acontecer deliberadamente nos Estados Unidos, em 2021, e no Brasil, em 2023, cenas de barbárie perpetradas contra a democracia, em decorrência da desinformação disseminada em massa nas redes sociais. Trata-se aqui, da invasão do Capitólio nos Estados Unidos e a depredação dos prédios públicos na Praça dos Três Poderes no Brasil.

Nos Estados Unidos, no dia 6 de janeiro de 2021, apoiadores do até então ex-presidente republicano Donald Trump (1946-atual) invadiram a sede do Congresso estadunidense, após ele contestar, também por meio das redes sociais, o resultado do pleito, que elegeu como presidente o democrata Joe Biden (1942-atual), e convocar seus apoiadores para contestar a eleição também.

Dois anos depois, em 8 de janeiro de 2023, sob o mesmo discurso, centenas de extremistas bolsonaristas, insuflados pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (1955-atual) invadiram a Praça dos Três Poderes, vandalizando e depredando o Congresso Nacional – sede do poder Legislativo, composto pela Câmara dos Deputados e Senado Federal –, o Palácio do Planalto – sede do poder Executivo –, e o Supremo Tribunal Federal – sede do poder Judiciário –, gritando palavras de ordem em prol de uma trama golpista e da instauração de uma ditadura de cunho militar no país.

O exemplo brasileiro é ainda mais emblemático para demonstrar o poder que a desinformação nas redes sociais possui e que pode levar a sérios ataques à democracia e a sociedade civil em geral. Desde que assumiu como presidente do Brasil em 2019, Bolsonaro utilizou as redes sociais para disseminar desinformação por meio de notícias falsas a respeito do sistema eleitoral brasileiro – sistema, inclusive que o elegeu –, negacionismos como a negação das mudanças climáticas, anticientificismo como quando negava a pandemia de COVID-19, desdenhando da

vacina e recomendando tratamentos alternativos e sem nenhuma comprovação científica.

Durante seu mandato, o Brasil conviveu constantemente com discursos de ódio, militarização das instituições públicas, descrédito do sistema eleitoral brasileiro, sempre com o apoio das redes sociais como meio de comunicação entre o então presidente e suas massas alienadas. Foi também por meio dessas comunidades nas redes sociais que os extremistas bolsonaristas organizaram caravanas de todos os cantos do país até o Quartel-General do Exército, localizado em Brasília, onde ficaram acampados por meses, questionando o resultado do pleito, que elegeu o candidato da oposição Luiz Inácio Lula da Silva (1945-atual), e ameaçando uma tentativa golpista.

Uma pesquisa realizada pela instituição Atlas Intel, entre os dias 08 e 09 de janeiro de 2023, entrevistou digitalmente cerca de 2200 brasileiros e apresentou dados alarmante sobre a invasão da Praça dos Três Poderes. De acordo com a pesquisa, que possui 95% de confiança, com uma margem de erro de 2 pontos percentuais para mais ou para menos, 18,4% dos entrevistados disseram concordar com a invasão dos prédios públicos; 28% disseram que a invasão foi justificada em partes ou completamente justificada; 39,7% dos entrevistados afirmaram duvidar que Lula tenha vencido a eleição de fato (Intel, 2023).

O estado democrático brasileiro foi colocado à prova pelos ataques terroristas e golpistas do dia 8 de janeiro de 2023. Após essa demonstração seria da barbárie em nossa sociedade, restam dúvidas sobre como combater a desinformação disseminada nas redes sociais, bem como, formas de evitar que a barbárie continue se reproduzindo em nossa sociedade.

Uma das medidas discutidas no Brasil e no mundo, trata-se da regulamentação de redes sociais. Para além da discussão – ou até pseudodiscussão – sobre o maniqueísmo ‘liberdade de expressão *versus* censura’, entendemos por regulamentação das redes sociais uma política de Estado que estabeleça limites nítidos e evidentes dos conteúdos que podem ou não ser divulgados nas redes sociais, independente do governo eleito e/ou conjunturas político-sociais. Neste sentido, o grande desafio é encontrar consenso entre a sociedade civil de que a regulamentação das redes sociais se trata de uma política de Estado, e não de governo – ou seja, os critérios estabelecidos serão aplicados a quaisquer indivíduos, independentemente de sua matriz ideológica –, bem como não se trata de cercear a

liberdade de expressão dos internautas, apenas de estabelecer os limites entre a liberdade e a prática de crimes nas redes sociais.

Antes mesmo da regulamentação em outros países, algumas redes sociais, como, por exemplo, o Facebook, já anunciaram a contratação de funcionários para identificar, avaliar e retirar conteúdos que violem as regras de uso de sua plataforma, como, por exemplo, notícias falsas, discurso de ódio, dentre outros. Outras medidas, como a criação de mecanismos para denunciar conteúdos falsos, bem como, a sinalização de conteúdos duvidosos e/ou que exigem uma maior verificação também já começam a aparecer nas redes sociais. Entretanto, salienta Genesini (2018, p. 51) “mesmo que a intenção seja das melhores, entregar a responsabilidade para empresas privadas, praticamente monopolistas, é um risco enorme para a liberdade de expressão”, faz-se necessário o estabelecimento de parcerias externas para verificação independente dos conteúdos publicados em redes sociais.

A União Europeia, bem como alguns países, como, por exemplo, Alemanha, Austrália, Singapura, dentre outros, já estabeleceram leis que regem os conteúdos divulgados nas redes sociais. No Brasil, o Projeto de Lei 2.630/20, intitulada de *Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet*, mas apelidado de PL das Fake News, já foi aprovado no Senado Federal, mas segue em discussão na Câmara dos Deputados, inclusive com possíveis alterações no texto que podem enfraquecer o combate à desinformação nas redes sociais.

Em seu texto inicial, o Projeto de Lei “estabelece normas, diretrizes e mecanismos de transparência de redes sociais e de serviços de mensageria privada através da internet, para desestimular o seu abuso ou manipulação com potencial de dar causa a danos individuais ou coletivos” (Brasil, 2020a, p. 2). Em resumo, “o texto cria medidas de combate à disseminação de conteúdo falso nas redes sociais, como Facebook e Twitter, e nos serviços de mensagens privadas, como WhatsApp e Telegram, excluindo-se serviços de uso corporativo e e-mail” (Brasil, 2020b, n.p.).

Outra proposta abordada, no que tange às formas de combater a desinformação nas redes sociais, diz respeito às plataformas de checagem de fatos. Em geral, esses mecanismos são criados por mídias tradicionais, instituições de pesquisa, Universidades e órgãos públicos, seu principal objetivo é checar notícias sinalizadas por usuários como potencialmente falsas. No que tange às plataformas de checagem de fatos, duas problemáticas interferem na eficiência de suas análises, a saber, o alcance das checagens realizadas e a precisão no veredito emitido.

A respeito do alcance das análises realizadas por plataformas independentes de checagem, estima-se que as dimensões de internautas alcançados sejam bem inferiores às massas atingidas pela notícia falsa denunciada. Isso porque é possível inferir que a desinformação flerta com a linguagem do discurso de ódio, a desinformação tem sempre por objetivo mentir, criticar, agredir, ferir a imagem de algo ou alguém, e a maldade – assim, como a barbárie – ganha palco e telespectadores com as redes sociais. Dessa forma, as checagens enquanto correções não ganham os mesmos engajamentos das notícias falsas de origem. Somado a isso, o fato de grande parte das plataformas de checagens serem financiadas e alimentadas pelas mídias tradicionais geram desconfiança, por parte daqueles indivíduos alienados e vinculados a determinadas visões de mundo.

Outro fator que interfere na eficácia das plataformas de checagem reside nos vereditos expedidos para cada notícia potencialmente falsa checada, não é incomum que as respostas se assemelhem a ‘não é bem assim’, ‘não se sustentam’, ‘verdadeiro, mas...’, porém, em maior ou menor medida, essa inexatidão favorece a perpetuação da desinformação. E os responsáveis se utilizam dessa falha no veredito para unir informações descontextualizadas, interpretações possíveis, a fim de produzir e disseminar informações que são, em seu resumo, falsas e dissimuladas. Vivemos em um período em que o óbvio precisa ser verbalizado, “temos de chamar uma mentira de mentira. Chamar um engano de engano. Se há uma conspiração, que assim seja definida” (Sullivan *apud* Genesini, 2018, p. 51).

A conjuntura brasileira é alarmante, mas demonstra como o bombardeio constante de desinformação, por meio das redes sociais, em uma sociedade semiformada, pode levar a consequências drásticas, inclusive, à barbárie. A desinformação age ideologicamente na consciência coisificada dos indivíduos, levando-os a defender as pautas que o alienam com todas as forças, inclusive, nas vias de fato, se assim for necessário.

4. INTERVENÇÃO E PRODUTOS

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, própria da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, faz parte do processo científico realizar a análise dos dados coletados, quer seja por meios de amostras, questionários quantificáveis, quer seja por meio dos significados expressos no decorrer da pesquisa. Neste sentido, cabe ao pesquisador imprimir significados, interpretar a realidade, por meio das emoções, experiências e discursos de valor emitidos pelo grupo pesquisado. Em resumo, o cientista social é aquele que interpreta os significados, os valores e as atitudes que os sujeitos dão a si mesmos e às coisas ao seu redor. Neste capítulo, realizaremos a análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa, bem como, a descrição do produto educacional metodológico elaborado durante a intervenção e, por fim, a apresentação dos produtos acadêmicos aos quais esse estudo foi submetido para análise dos pares.

4.1. Análise dos dados coletados

A princípio, vale salientar a diferença entre uma pesquisa de abordagem etnográfica e uma que utiliza fundamentos etnográficos. Segundo Reis e Lunardi-Mendes (2018, p. 165):

A etnografia, enquanto método de pesquisa, nasceu na antropologia. [...] o termo etnografia tem origem no grego. Uma tradução literal seria: escrever sobre (grafi) um determinado grupo ou sociedade específica (etno). Essa abordagem começou a ganhar força na transição do século XIX para o século XX, visando à compreensão minuciosa das especificidades de uma determinada cultura.

Em síntese,

A etnografia «interessa-se pelo que fazem as pessoas, como se comportam, como interactivam. Propõe-se descobrir as suas crenças, valores, perspectivas, motivações, e o modo como tudo isso muda com o tempo ou de uma situação para outra. Procura fazer tudo isso dentro do grupo e a partir das perspectivas dos membros do grupo. O que conta são os seus significados e interpretações» (Woods, 1987 *apud* Vieira e Vieira, 2018, p. 32).

São funções da pesquisa etnográfica,

Os comportamentos das pessoas são estudados no contexto habitual e não em condições artificiais criadas no mundo do pesquisador; a observação (participante) e as conversas informais são mais importantes para o processo de coleta de dados; não são elaboradas categorias anteriores ao contato com o comportamento sociocultural, pois isso induz o pesquisador a conclusões errôneas sobre os fenômenos investigados; o foco do estudo é um grupo não

muito grande para que o entendimento localizado possa servir de base para posteriores análises; e a análise dos dados coletados envolve interpretação de significado onde a quantificação e os estudos estatísticos são apenas aportes para considerações finais (Da Silva e Da Silva, 2021, p. 73).

Neste sentido, o presente estudo não se trata de uma pesquisa etnográfica, própria da Antropologia, entretanto, apoia-se em fundamentos da etnografia para coleta de dados. Dentre esses fundamentos, especifica-se a valorização das interpretações em detrimento das explicações, que “dá-se hoje maior importância à compreensão que à explicação, à abordagem qualitativa do social que à quantofrenia (sic.) das pesquisas sociológicas anteriores” (Coulon, 1995 *apud* Vieira e Vieira, 2018, p. 34), em outras palavras, interessa às pesquisas sociais, mais que buscar as causas, os sentidos empregados pelos atores sociais.

Além disso, os fundamentos etnográficos “pressupõem uma extensa recolha de dados durante um período de tempo mais ou menos longo, de uma forma naturalística, isto é, sem que o investigador interfira na situação que está a estudar” (Vieira e Vieira, 2018, p. 37). Neste sentido, realizamos a aplicação de um questionário exploratório (cf. Apêndice A), a fim de verificar a relação entre o grupo pesquisado e o problema de pesquisa, a saber, o conhecimento prévio dos estudantes acerca da desinformação e como essa problemática está inserida no cotidiano dos jovens discentes.

Antes, resta ressaltar que, embora busca-se a objetividade na pesquisa científica, em situações como, por exemplo, a aplicação prévia do questionário a fim de identificar a compreensão do problema da desinformação pelos estudantes, sem a interferência da exposição do professor sobre a temática, não se trata de uma suposta neutralidade ideológica do professor-pesquisador, antes, a partir de uma perspectiva crítica, a identificação da percepção inicial dos estudantes sobre o problema de pesquisa, situa o ponto inicial da pesquisa, e espera-se que, identificados os tópicos de maior desconhecimento e/ou ignorância, possam, ao final do processo de pesquisa, serem superados. A respeito da neutralidade científica, Vieira e Vieira (2018, p. 35) salientam que:

A propósito da discussão da objetividade/subjetividade nas ciências sociais e humanas e, em particular, na educação, é importante assumirmos que a neutralidade é impossível. Claro que devemos evitar os obstáculos epistemológicos à construção do conhecimento na coisa educativa e é claro que devemos buscar a objetividade. Mas é também claro que é impossível ser neutro na abordagem dos processos educativos, mais a mais quando o investigador é, ele próprio, um professor.

A respeito do questionário exploratório, vale salientar que foi composto de 25 questões, sendo que, dessas, as oito questões iniciais visavam a identificação do perfil socioeconômico das turmas e as demais questões buscavam identificar o acesso dos estudantes à internet e redes sociais, bem como seus conhecimentos prévios sobre desinformação e assuntos correlatos (cf. Apêndice A). O questionário foi aplicado no dia 22 de outubro de 2024, antes do início da intervenção proposta por esta pesquisa. Vale ressaltar que, neste primeiro momento, o questionário poderia ser respondido de forma anônima, embora alguns estudantes tenham se identificado. O anonimato neste primeiro momento visava garantir que os estudantes pudessem responder o questionário com veracidade, sem receios quanto ao vazamento de dados pessoais e informações confidenciais, bem como preocupação com retaliações em decorrência das respostas assinaladas. A seguir, apontaremos os dados coletados no questionário, descrevendo o perfil das turmas avaliadas e discutindo os pontos que chamam atenção:

A respeito dos perfis das turmas avaliadas, na turma 23.01/33.01, 32 dos 38 estudantes participaram do questionário exploratório. Destes, a turma possui maioria dos estudantes do gênero masculino, com idade de 17 anos, raça parda, orientação sexual heterossexual, maioria de estudantes no que tange à profissão, morando em casa própria, com uma média de quatro pessoas por lar, dois homens e duas mulheres, a respeito da renda a turma apresenta alta disparidade, onde parte da turma possui renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos e outra parte da turma possui rendas acima de 10 salários mínimos.

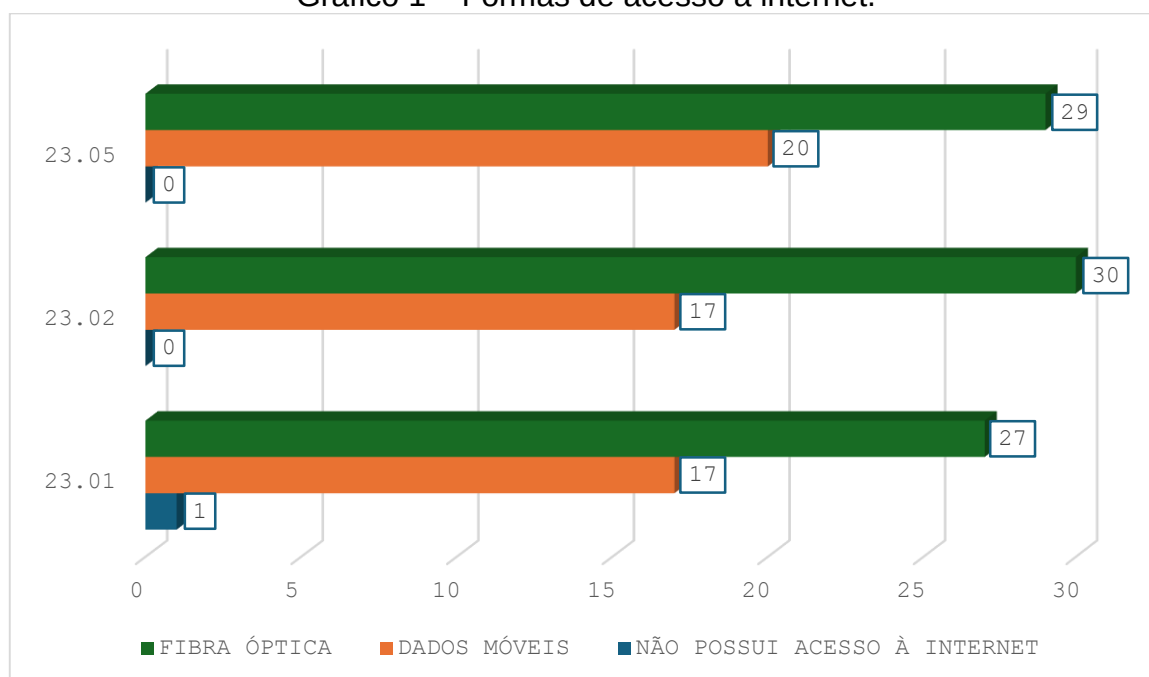
Na turma 23.02/33.02, 36 dos 39 discentes responderam ao questionário que identificou o perfil da turma como sendo de maioria masculina, com 17 anos de idade, de cor/raça parda, heterossexual, maioria de estudantes e morando em casas próprias, com uma média de moradores por lar de quatro pessoas, sendo dois homens e duas mulheres, nesta turma predominaram famílias de baixa renda (entre 1 e 3 salários mínimos).

Por fim, na turma 23.05/33.05, onde 32 dos 39 estudantes matriculados participaram da aplicação do questionário, identificou-se o perfil da turma como sendo de maioria feminina, com idade de 16 anos, pardas, orientação heterossexual, maioria de estudantes no que tange ao aspecto profissional, com a maioria das famílias morando em casas próprias, com uma média de quatro pessoas por casa, onde

variam entre um e dois homens e duas e três mulheres por residência, a respeito da renda familiar a maioria da turma assinalou uma renda entre 3 e 5 salários mínimos.

Adentrando nos dados específicos das turmas, alguns pontos chamam atenção e exigem uma análise mais detalhada. A princípio, 98% dos estudantes entrevistados afirmaram possuir algum aparelho celular com acesso à internet. Quando questionados sobre quais as formas de acesso à internet possuíam, um maior índice de pessoas com acesso à internet via fibra óptica e o baixo índice de estudantes sem acesso à internet chamou atenção, conforme demonstra o gráfico abaixo.

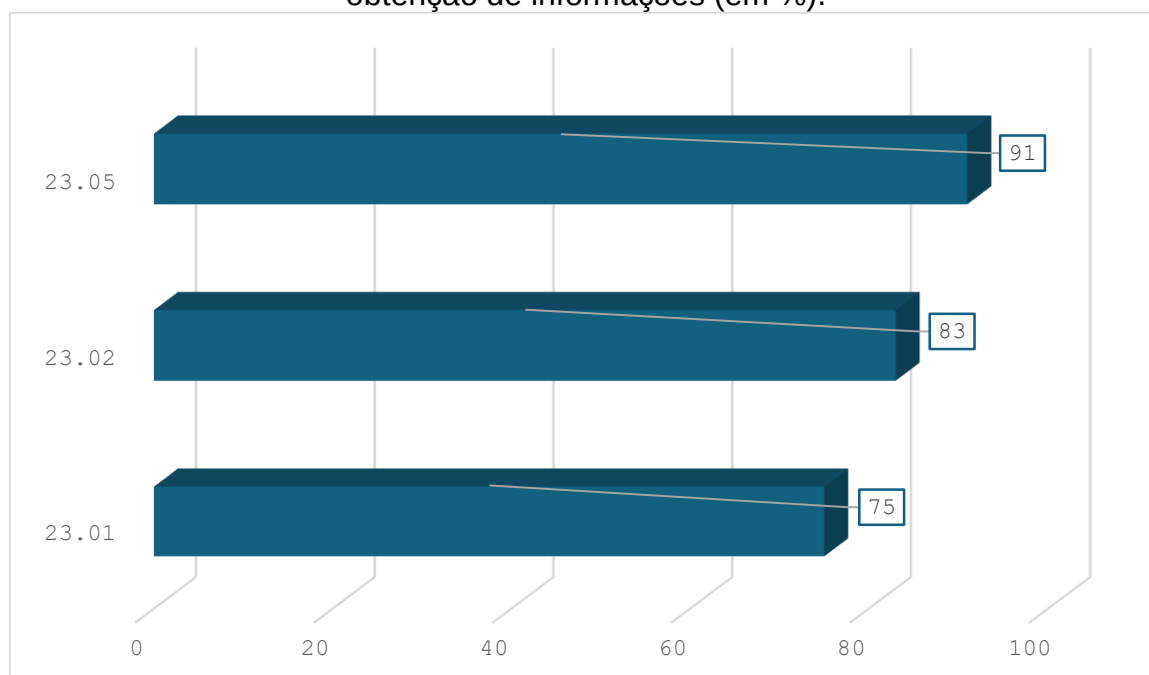
Gráfico 1 – Formas de acesso à internet.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ademais, todos os estudantes que responderam ao questionário afirmaram que possuem alguma rede social. Quando questionados qual o principal veículo de comunicação de massas que utilizam para consumir informações no seu cotidiano, as redes sociais assumiram o topo das escolhas em todas as turmas avaliadas, diferindo apenas em porcentagem entre uma turma para outra. Utilizar as redes sociais como principal meio de comunicação de massas para consumir notícias e informações é uma tendência que já possuía alta nos últimos anos, sobretudo, após a pandemia da Covid-19, conforme ressaltado anteriormente nessa pesquisa, entretanto, entre os adolescentes parece existir uma inclinação maior, haja vista que esse grupo é nativo digital.

Gráfico 2 – Estudantes que utilizam as redes sociais como principal meio para obtenção de informações (em %).



Fonte: Arquivo pessoal.

No que tange às redes sociais utilizadas pelos estudantes, Whatsapp e Instagram são as redes mais utilizadas em todas as turmas avaliadas, seguidos pelo YouTube. Entretanto, o dado que chama a atenção nesse ponto é a quantidade de novas redes sociais inseridas no campo “Outro:”. Para além das seis opções disponibilizadas (Whatsapp, Instagram, Facebook, X [antigo Twitter], Threads e Youtube), os estudantes também assinalaram possuir contas nas seguintes redes sociais: Bluesky, Discord, LinkedIn, Pinterest, Reddit, Telegram e TikTok.

Esse dado serve para demonstrar a pluralidade de redes sociais disponíveis para os internautas, bem como os diversos meios utilizados pelos estudantes para se comunicar e interagir na internet, que não estavam na perspectiva inicial do professor-pesquisador. Restando necessária a atualização da lista de redes sociais utilizadas pelos estudantes e entender como essas plataformas funcionam.

Bluesky é uma rede social criada por Jack Dorsey (1976-atual) em 2019. Similar ao X (antigo Twitter), a rede social permite posts com texto de até 300 caracteres, imagens e vídeos, onde é possível curtir, comentar e repostar publicações.

O Discord é uma rede social de comunicação em plataformas, criada por *gamers* em 2015, que permite conversas por texto, voz e vídeo. Dentro da rede social existem diversos servidores públicos e privados, em que é possível se comunicar em grupo com os membros do servidor.

O LinkedIn é uma rede social profissional, criada em 2003 pela Microsoft, onde usuários podem cadastrar um currículo online, interagir com empresas presentes na plataforma e se candidatar às vagas de trabalho disponíveis.

Pinterest é uma rede social criada em 2010, com foco na busca e organização de projetos visuais, que podem incluir imagens e vídeos. Na rede social, o usuário pode publicar projetos visuais próprios, acessar projetos de outros usuários e criar pastas com imagens e vídeos de uma mesma temática.

Reddit é uma rede social criada em 2005, com ênfase na criação, discussão e votação de temas. A rede possui diversas comunidades temáticas, gerida por um moderador voluntário, em que os membros podem votar se os assuntos ali dispostos são relevantes ou não (*upvote* e *downvote*).

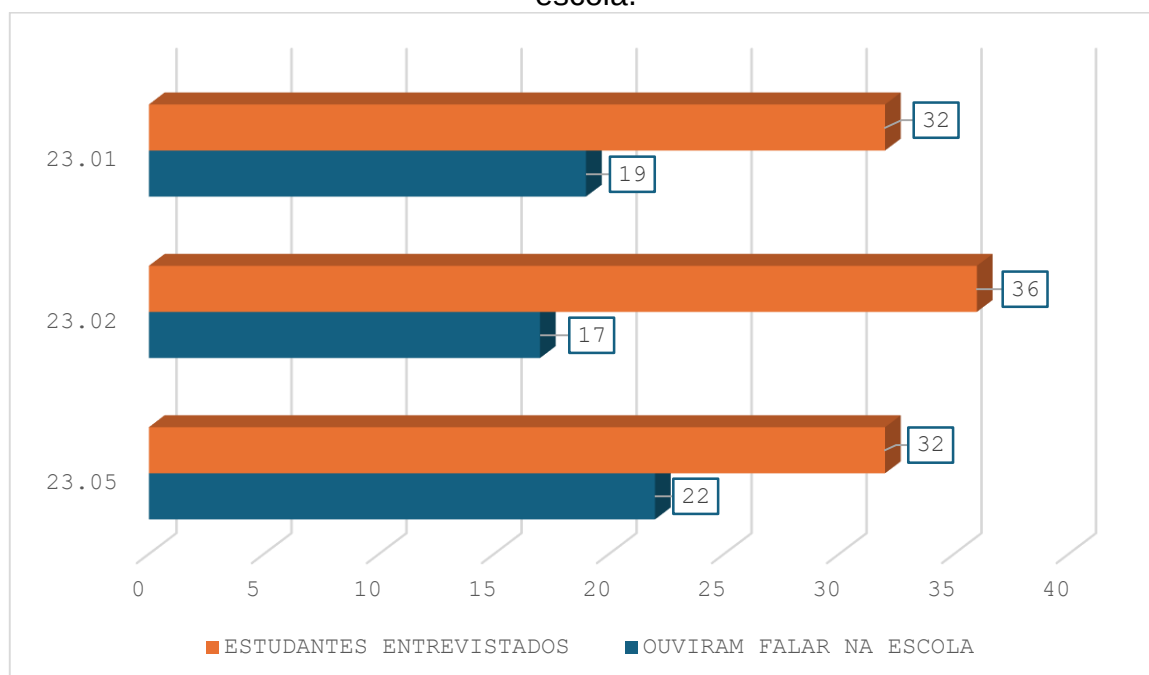
O Telegram é uma rede social de mensagens instantâneas, criado em 2013, similar ao Whatsapp. O aplicativo de mensagens permite compartilhar texto, imagens, vídeos, e fazer ligação de áudio e vídeo. O aplicativo é conhecido por criar grupos para até 200 mil membros, número bem maior que os concorrentes. Além disso, a rede social é conhecida pela segurança e o mecanismo de mensagem que se destroem, sumindo do aparelho do remetente e do destinatário em tempo real.

Por fim, o TikTok é uma rede social de entretenimento, criada em 2016. Sua plataforma baseia-se na criação, edição e compartilhamento de arquivos de vídeo em perfil pessoal, bem como, disponibiliza o acesso e a interação com outros perfis, por meio de um *feed* de publicações de interesse do usuário.

Esses dados acendem um alerta para pesquisadores, pais e responsáveis, profissionais da educação e a sociedade em civil em geral. A utilização de redes sociais paralelas às plataformas tradicionais por adolescentes, com recursos que permitem eliminar quaisquer vestígios de conversas e interações e que, muitas das vezes não permitem a criação e utilização de conta por menores de idade, levantam o questionamento sobre a segurança por trás dessas plataformas, bem como os riscos a que estes jovens estão sujeitos, os mecanismos utilizados para fugir da fiscalização e regulamentação das redes sociais, dentre outros.

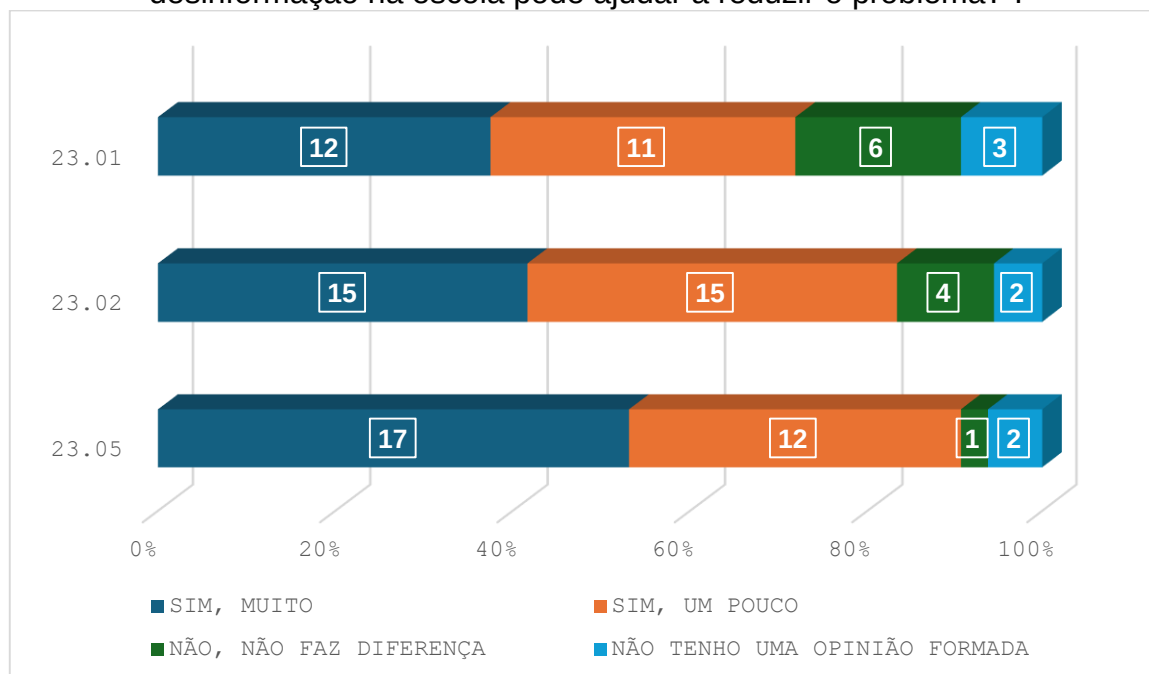
A seguir, apresentaremos um dado contrastante no que tange ao conhecimento do problema da desinformação nas redes sociais e o papel da escola enquanto instituição que combate a ignorância.

Gráfico 3 – Quantidade de estudantes que ouviram falar sobre desinformação na escola.



Fonte: Arquivo pessoal.

Gráfico 4 – Resposta dos estudantes a pergunta “Na sua opinião, discutir sobre desinformação na escola pode ajudar a reduzir o problema?”.



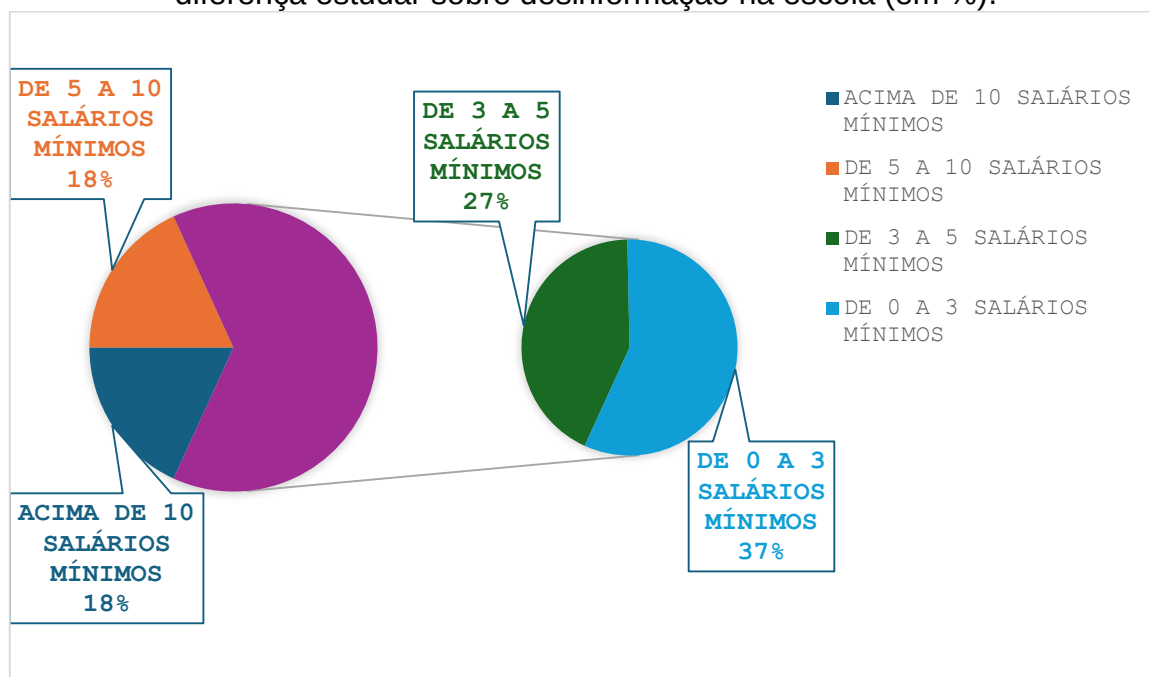
Fonte: Arquivo pessoal.

De um lado, grande parte dos estudantes entrevistados assinalaram a escola como um dos espaços onde escutaram falar sobre desinformação, chegando a 19 dos 32 entrevistados na 23.01, 17 dos 36 estudantes avaliados na 23.02 e, mais expressamente, 22 dos 32 estudantes entrevistados na 23.05 (cf. Gráfico 3). Por outro

lado, temos um índice expressivo de estudantes que acreditam que estudar sobre desinformação na escola não faz diferença para resolução do problema, chegando a 11% dos estudantes da 23.02 e, maior ainda, alcançando 19% dos discentes da 23.01 (cf. Gráfico 4). Uma contradição. Se a escola é um dos locais onde os estudantes mais escutam falar sobre a desinformação, possuem suporte pedagógico e material didático disponível para auxiliá-los em seus estudos sobre a temática, soa antagônico afirmar que estudar esse tema na escola não pode auxiliar na diminuição do problema.

Somente esses dados já seriam o suficiente para justificar uma intervenção pedagógica com a temática da desinformação nas redes sociais. Contudo, a partir da triangulação dos dados do questionário, em um recorte socioeconômico, obtemos o dado assustador de que os estudantes que assinalaram que não faz diferença estudar o problema da desinformação nas redes sociais dentro da escola são, em sua maioria, estudantes com renda familiar baixa, em geral, oriundos da classe trabalhadora, conforme demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 5 – Recorte socioeconômico dos estudantes que afirmaram que não faz diferença estudar sobre desinformação na escola (em %).



Fonte: Arquivo pessoal.

Verificar os motivos que levaram esses estudantes à escolherem essa opção é de suma importância, se a causa está em uma perspectiva utilitarista de escola, sob a batuta do capitalismo neoliberal; se esta escolha é ideológica, de um campo conservador; ou se trata de mera ignorância, no sentido de não conhecer os malefícios

que a desinformação pode gerar e os seus impactos para famílias de baixa renda e para a classe trabalhadora em geral.

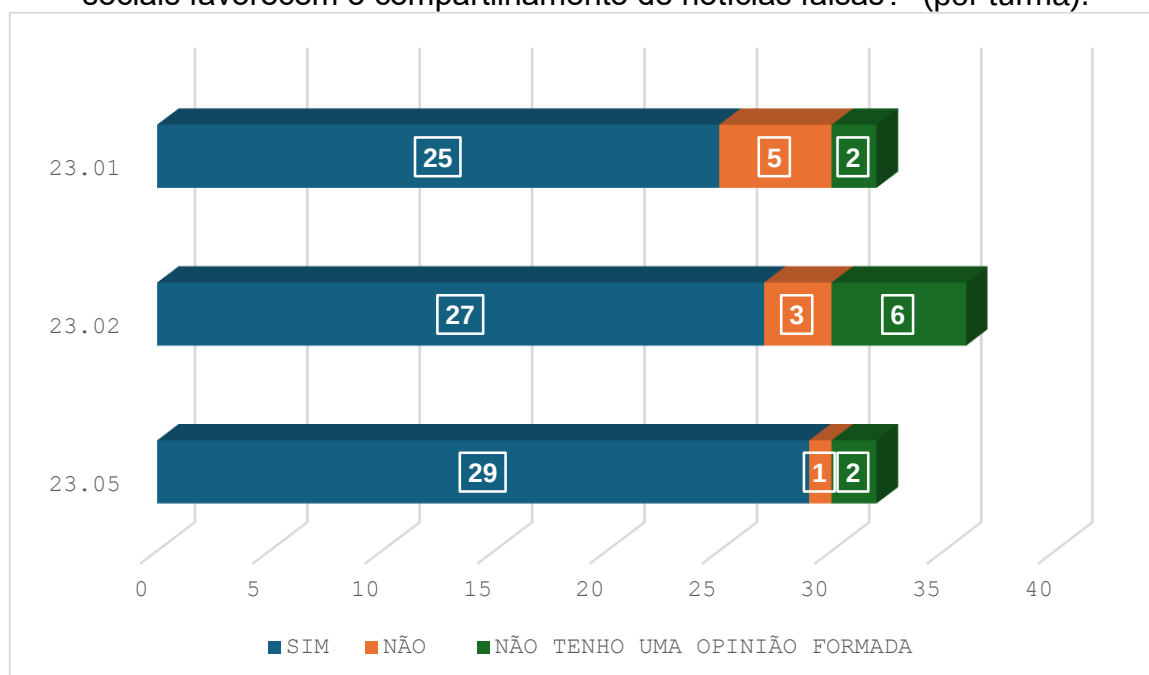
Outrossim, o desconhecimento de alguns assuntos relacionados à desinformação nas redes sociais também justifica a intervenção desta pesquisa. Quando questionados se já haviam recebido algum tipo de desinformação, os estudantes, em sua grande maioria, responderam que sim, com números que passam de 87% dos entrevistados na 23.05 a 100% dos estudantes avaliados na 23.02. Entretanto, quando questionados como verificavam se uma informação recebida era falsa, a opção do questionário mais recorrente foi a checagem da página que produziu ou compartilhou a notícia. Embora essa solução seja uma primeira forma de estranhamento e evite o compartilhamento automático da notícia recebida, essa opção não é a mais recomendada por especialistas (Andrade, 2019; Genesini, 2018), uma vez que existem páginas especializadas em produzir matérias com títulos sensacionalistas em âmbitos como saúde, política, ciência nos moldes de uma notícia jornalística, mas com cunho irônico, enganando o leitor que desconhece o objetivo do site e/ou plataforma, bem como, muitas notícias falsas são divulgadas em um *layout*²⁶ que se assemelha muito às mídias tradicionais e sites confiáveis, inclusive, até mesmo no *link*²⁷ compartilhado que pode se iniciar com o nome de um site conhecido, mas levar o internauta para um site falso logo após o clique.

Por fim, outro ponto que chama atenção refere-se ao fato de que a maioria dos estudantes avaliados identificaram as redes sociais como um local suscetível ao compartilhamento de desinformação (cf. Gráfico 6) e, em contrapartida, em suas opiniões o processo de reconhecimento e punição das pessoas que publicam e compartilham desinformação nas redes sociais no Brasil é insuficiente (cf. Gráfico 7).

²⁶ Organização visual de textos, imagens, formas, cores, dentre outros, de forma a chamar atenção de quem visualiza.

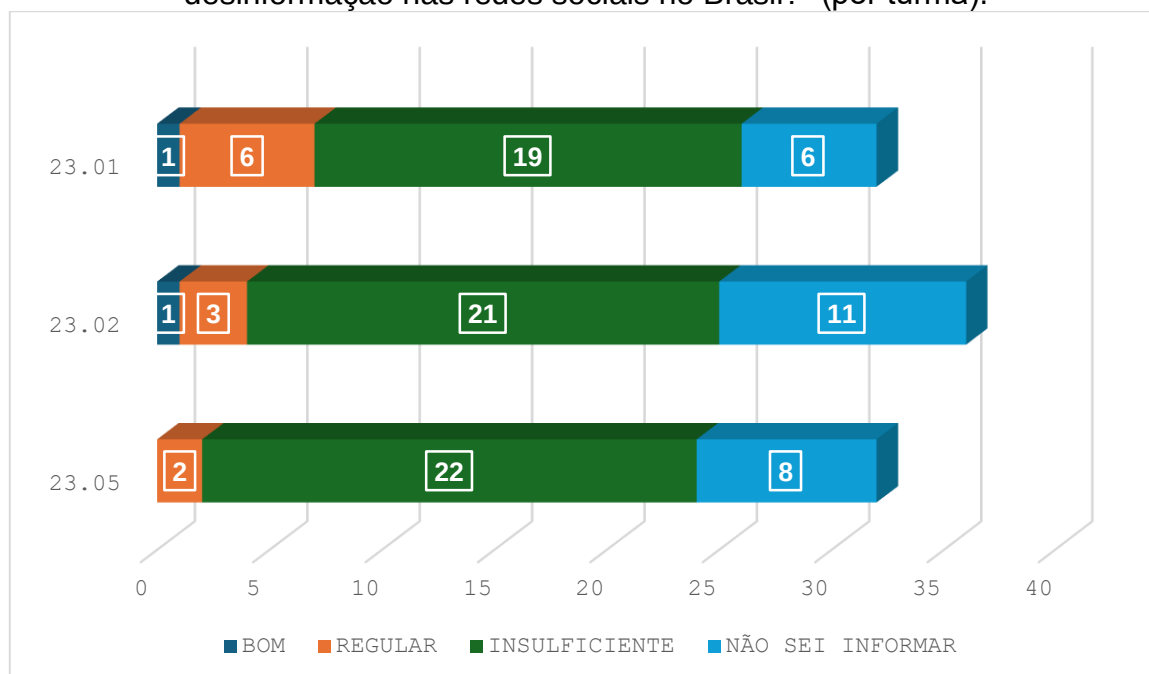
²⁷ Também conhecido como *hiperlink*, servem para levar o usuário de um site ou plataforma para outro na internet. Podem ter um formato de texto, imagem ou símbolo/botão.

Gráfico 6 – Resposta dos estudantes para a pergunta “Na sua opinião, as redes sociais favorecem o compartilhamento de notícias falsas?” (por turma).



Fonte: Arquivo pessoal.

Gráfico 7 – Resposta dos estudantes a pergunta “Como você avalia que esteja sendo o processo de reconhecimento e punição das pessoas que praticam desinformação nas redes sociais no Brasil?” (por turma).



Fonte: Arquivo pessoal.

A triangulação dos dados coletados durante a aplicação do questionário inicial serviu para situar a relevância da temática da desinformação na realidade dos estudantes, bem como identificar pontos críticos para serem tratados na intervenção

posterior dessa pesquisa. Os resultados completos do questionário podem ser analisados no Apêndice dessa pesquisa, separados por turma (23.01 – cf. Apêndice B; 23.02 – cf. Apêndice C; 23.05 – cf. Apêndice D).

4.2. Intervenção e produtos metodológicos

Neste subtópico, abordaremos as duas etapas de intervenção realizadas, descrevendo aspectos como, por exemplo, as características, as finalidades, as coletas de dados e os produtos metodológicos de cada fase da pesquisa. A primeira etapa da intervenção foi realizada no ano de 2024, ainda durante o primeiro ano do mestrado, com o objetivo de realizar uma formação para os estudantes sobre os principais conceitos relacionados ao problema de pesquisa. A segunda etapa da intervenção, realizada em 2025, último ano do mestrado, possuía um aspecto mais prático, visando a produção de conteúdo artístico-filosófico a respeito da temática do projeto para publicação e divulgação nas redes sociais.

4.2.1. 1ª etapa: formação teórica

A primeira etapa da intervenção ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2024, após as formações iniciais do primeiro ano do mestrado, em que as disciplinas de Seminário de Projeto, ofertada no primeiro semestre, e Seminários de Pesquisa, ofertada no segundo semestre, forneceram as bases para a fundamentação do projeto de pesquisa, bem como, processos de intervenção e elaboração de produtos em um mestrado profissional.

Para esta etapa, o professor-pesquisador optou pela elaboração de uma formação teórica em formato de seminário, em que apresentou as principais temáticas vinculados ao problema de pesquisa em cinco aulas de 50 minutos, com um encontro semanal por um período de cinco semanas consecutivas em cada turma (cf. Tabela 5).

Como forma de avaliar a participação qualitativa dos estudantes nessa primeira etapa, bem como por necessidade de produzir evidências para assegurar o processo avaliativo quantitativo da unidade escolar, o professor-pesquisador solicitou que os estudantes produzissem relatórios escritos para compor um portfólio com os assuntos expostos e dialogados ao longo dos seminários temáticos, bem como possíveis pontos que chamaram a atenção dos discentes. Vale ressaltar que esse portfólio,

diferente do questionário exploratório inicial, deveria ser assinado e constar o nome do estudante, visando a identificação do mesmo para fins avaliativos.

Os seminários seguiram uma metodologia expositiva e dialogada, em que o professor-pesquisador apresentava o tema previsto para a aula, com o auxílio de tecnologias digitais, quer sejam textos e sites retirados da internet, quer sejam apresentações de slides, exposição de perfis em redes sociais e, ao final, o professor e os estudantes realizavam a discussão e o debate sobre a temática da aula. O cronograma de conteúdos programáticos para essa etapa da intervenção ficou definido conforme tabela abaixo.

Tabela 5 – Conteúdo programático abordado na primeira etapa da intervenção por aula.

DATAS DAS AULAS	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS
29/10	O que é Indústria Cultural e Semiformação?
05/11	O que é Desinformação?
12/11	Exemplos de Desinformação
19/11	Como denunciar Desinformação?
26/11	Regulamentação das redes sociais

Fonte: Produzido pelo autor.

No primeiro encontro, realizamos a introdução dos conceitos de Indústria Cultural e Semiformação na Filosofia adorniana, buscando contextualizar esses conceitos entre a época de Adorno e as formas culturais e educacionais contemporâneas, por meio de textos retirados de sites e páginas presentes na internet.

No segundo encontro, apresentamos o conceito de desinformação nas redes sociais, bem como as diversas formas dela se apresentar na internet, tentando fazer uma ligação entre o fenômeno da desinformação e os conceitos da filosofia adorniana estudados na aula anterior. Para esse encontro, utilizamos a metodologia de apresentação de slides com a temática da aula.

No terceiro encontro, levamos alguns exemplos de desinformação dispostos nas redes sociais para apresentar para os estudantes, ao apresentar a publicação na rede social do professor-pesquisador, uma publicação sobre terraplanismo chamou a atenção dos estudantes (cf. Figura 2). Nela, um perfil tenta explicar que o planeta Terra é plano. O professor-pesquisador demonstrou o perigo real que publicações

como essa, quando divulgadas em larga escala, podem trazer para a sociedade em geral, em áreas como saúde, educação, política, segurança, dentre outros.

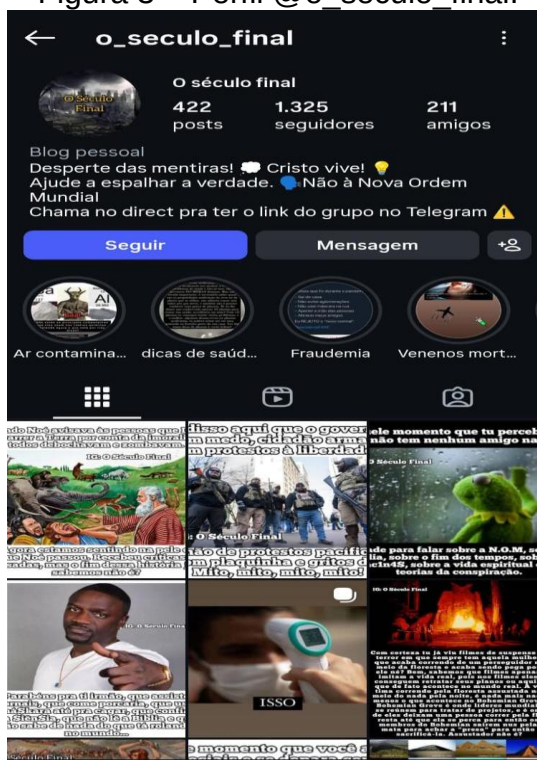
Figura 2 – Exemplo de desinformação publicada em rede social.



Fonte: Instagram.

Até o momento da apresentação em sala de aula, a publicação realizada em 26 de março de 2021 já contava com mais de 100 curtidas e 35 compartilhamentos. Quando realizado uma pesquisa sobre o perfil que publicou esse *post*, identificamos se tratar de um perfil conservador e fundamentalista religioso, que faz publicações com alusões a teorias da conspiração popularmente conhecidas. Quando consultado os dados do perfil, identificamos que a página já dispunha de mais de 400 *posts* semelhantes à publicação sobre terraplanismo e mais de 1300 seguidores, conforme apresentado na imagem abaixo.

Figura 3 – Perfil @o_seculo_final.



Fonte: Instagram.

No quarto encontro, discutimos as possibilidades de se opor às notícias falsas dispostas nas redes sociais, quer seja por meios de denúncia de conteúdos ilícitos, quer seja por meios de conter a propagação dos algoritmos. Nesse encontro, aprendemos como acessar os meios para denunciar um conteúdo em redes sociais como Whatsapp, Instagram e Youtube, redes sociais mais utilizadas pelos nossos estudantes e, por fim, discutimos sobre como funcionam as recomendações dos algoritmos para conteúdos com muitas interações, alertando os estudantes que comentários, mesmo que para crítica, e compartilhamentos, para que amigos ajudem a denunciar a publicação, obtêm o objetivo inverso nas redes sociais, uma vez que os algoritmos entendem que aquela informação possui muito engajamento e recomendarão para outros usuários.

Por fim, em nosso último encontro, apresentamos os Projetos de Lei que tratam da regulamentação das redes sociais no Brasil, como, por exemplo, o PL 2.630/20 (Brasil, 2020a), explicando a sua importância, quais medidas correlatas podem ser adotadas pelo Poder Público e outras entidades que se debruçam sobre o tema da desinformação. Demonstramos como outros países já aprovaram leis semelhantes e os resultados alcançados até o momento.

Essa primeira etapa da intervenção encerrou com a entrega dos portfólios dos estudantes com os resumos e relatos dos principais pontos que chamaram a atenção dos estudantes ao longo do seminário. Haja vista a grande quantidade de dados coletados por meio dos portfólios dos estudantes, realizamos a seleção de alguns textos escritos pelos discentes para compor o apêndice dessa dissertação, utilizando como critério a relevância dos textos sobre o problema de pesquisa e a sua citação no corpo da pesquisa. Os demais textos e portfólios foram armazenados pelo professor-pesquisador e podem ser utilizados em estudos futuros. Abaixo, teceremos alguns comentários sobre trechos desses textos.

De acordo com os relatos dos estudantes, é possível perceber que eles conseguiram perceber a relação entre Indústria Cultural e Semiformação com o fenômeno contemporâneo da Desinformação nas redes sociais. “Juntas a Indústria Cultural e a Semiformação criam um cenário favorável à propagação de desinformação. Nas (sic.) redes sociais ajuda (sic.) na disseminação da desinformação com o acesso fácil a compartilhamentos” (Apêndice E), diz uma estudante. “Na era digital a informação é manipulada de acordo com o que você acredita, fazendo as pessoas focarem em bolhas informacionais” (Apêndice F), conclui outra estudante, salientando a relação entre desinformação e bolhas digitais.

Outra discente questiona a liberação do polo emissor, “Com a era digital é permitido que todos publiquem qualquer coisa. ‘Se todo mundo pode publicar, tudo é verdade?’ Não! Além disso conteúdo falso gera engajamento” (Apêndice G). Nessa mesma esteira, alguns estudantes discutem os algoritmos, “O assunto que mais me chamou atenção foi que a desinformação se espalha mais que a informação, por conta do algoritmo” (Apêndice H), “As notícias falsas são compartilhadas rapidamente por conta da interação das pessoas (mesmo a pessoa não concordando). O algoritmo entende que as interações são sinais que o conteúdo é bom” (Apêndice I).

Os estudantes perceberam que o combate a desinformação é uma tarefa árdua e incômoda, mesmo “quando alguém tenta alertar o seu post não é distribuído [engajado]”, e relacionaram o engajamento às questões financeiras, “Por conta dos altos rendimentos de engajamentos cada vez mais mentiras são divulgadas e tidas como verdade, assim fazendo grande parte da população ficar desinformada” (Apêndice J).

Por fim, outro estudante exemplificou como a denúncia às notícias falsas é mais eficiente que o debate nas redes sociais,

O que me chamou atenção na aula: Como a desinformação pode se espalhar facilmente, exemplo: eu publico uma notícia falsa e rapidamente ela ganha comentários com alguns concordando, outros em dúvida se é falso, e outras que veem que a notícia é falsa. Os três grupos de pessoas compartilham e repercutem, espalhando a desinformação (Apêndice K).

A princípio, a proposta para esse projeto de pesquisa era apresentar o problema da desinformação para os estudantes. Nesse sentido, seminários abordando a temática, com discussões, debates e os relatórios dos estudantes em formato de portfólios representariam a intervenção e os produtos dessa pesquisa. Entretanto, a partir de conversas e reuniões entre o professor-pesquisador e o orientador, levantou-se a indagação de que a pesquisa como estava proposta não estaria enciclopedista, no sentido dos estudantes assimilarem os conceitos abordados sob a ótica do professor-pesquisador, ainda que expusessem os conceitos com suas próprias palavras, por meio dos relatórios presentes nos portfólios. Nesse sentido, consideramos a necessidade de uma segunda etapa da intervenção.

4.2.2. 2ª etapa: produções artístico-filosóficas

A segunda etapa da intervenção, realizada entre os meses de agosto e setembro de 2025, objetivou a realização de uma metodologia de ensino que permitisse aos estudantes abordar a temática do problema de pesquisa a partir de uma linguagem visual própria dos jovens contemporâneos, a saber, através de publicações em redes sociais.

Nesse sentido, os estudantes foram divididos em grupos, estimulados a aprofundar suas pesquisas sobre a desinformação nas redes sociais e elaborar a produção de artes visuais em que abordassem aspectos dessa temática na linguagem dos jovens nas redes digitais, a fim de realizar a publicação dessas imagens artístico-filosóficas, visando a apresentação da temática para outros jovens internautas, em perfis estudantis criados nos meios digitais.

Esta etapa contou com cinco aulas de 50 minutos, com um encontro semanal para cada turma participante, exceto para a turma 23.05/33.05, em que um dos dias de aula da intervenção coincidiu com um feriado estadual e, por esse motivo, só contou com quatro encontros (cf. Tabela 6). As datas das aulas dessa segunda etapa não aconteceram no mesmo dia da semana como na primeira etapa, pelo contrário, ocorreram em dias distintos, em virtude da reorganização da carga horária do

professor-pesquisador após alterações no currículo de Filosofia da rede pública estadual do Tocantins em 2025.

A avaliação dessa segunda etapa consistiu na entrega de uma pesquisa impressa e a publicação de uma arte visual referente a temática escolhida para o grupo, bem como, a criação de perfis estudantis geridos pelas turmas, sob supervisão do professor-pesquisador. Vale ressaltar que essa metodologia visou tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo para os discentes, bem como lhes oferece maior liberdade para abordar a temática da desinformação sob sua ótica, podendo essa coadunar ou não com a visão do professor-pesquisador, haja vista que os estudantes possuem uma linguagem virtual repletas de gírias, ironia e diversidade comunicativa digna de um dialeto próprio do meio digital.

Tabela 6 – Conteúdo programático abordado na segunda etapa da intervenção por aula.

DATAS DA SEMANA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	
	23.01/33.01 – 23.02/33.02	23.05/33.05
11 – 14/08	Revisão da primeira etapa	----- ²⁸
18 – 22/08	Divisão dos grupos e escolha dos temas	Revisão da primeira etapa, divisão dos grupos e escolha dos temas
25 – 29/08	Formas de desinformação nas redes sociais e tira-dúvidas sobre confecção de projetos artísticos-filosóficos	Formas de desinformação nas redes sociais e tira-dúvidas sobre confecção de projetos artísticos-filosóficos
01 – 05/09	Entrega das pesquisas escritas e tira-dúvidas sobre confecção de projetos artísticos-filosóficos	Entrega das pesquisas escritas e tira-dúvidas sobre confecção de projetos artísticos-filosóficos
08 – 12/09	Entrega dos projetos artísticos-filosóficos e publicação nos perfis estudantis	Entrega dos projetos artísticos-filosóficos e publicação nos perfis estudantis

Fonte: Produzido pelo autor.

No primeiro encontro dessa segunda etapa da intervenção, realizamos uma revisão do conteúdo abordado na primeira etapa, ainda no ano anterior. Esse encontro consistiu em retornar nos conceitos discutidos em 2024, nos resultados parciais obtidos e na contextualização da segunda etapa.

No segundo encontro, realizamos a divisão dos grupos de trabalho para a segunda etapa da intervenção, que compreendeu a escolha dos integrantes dos grupos de forma facultativa aos estudantes e o sorteio das temáticas disponíveis e

²⁸ Aula nesta turma coincidiu com feriado estadual de Senhor do Bonfim em 15/08/2025, sexta-feira.

elegíveis pelo professor-pesquisador. Ficou acordado que cada grupo iria produzir uma arte visual para publicação nas redes sociais em formato de carrossel²⁹.

No terceiro encontro, fizemos a divisão da aula em dois momentos. No primeiro, o professor-pesquisador assinalou as formas que a desinformação se apresenta nas redes sociais, com ênfase para as notícias falsas, teorias da conspiração, anticientificismo e negacionismo. No segundo momento, o professor-pesquisador se colocou à disposição para tirar dúvidas dos estudantes acerca da produção visual, em aspectos, como edição de imagens, plataformas gratuitas que dispõem esse serviço, dentre outros.

No quarto encontro, realizamos novamente a divisão da aula em dois momentos. No primeiro momento, os discentes realizaram a entrega das pesquisas impressas com suas respectivas temáticas. Vale ressaltar que essa pesquisa não fazia parte do projeto da segunda etapa da intervenção, entretanto, houve um acordo entre os professores das terceiras séries visando preparar os estudantes para a Universidade, e, neste sentido, a entrega da pesquisa impressa objetivou apresentar aos estudantes as normas da ABNT para pesquisas acadêmicas, no que tange à capa, contracapa, títulos, espaçamentos, fontes, referências, dentre outros. No segundo momento da aula, realizamos novamente um tira-dúvidas sobre a confecção das artes visuais dos grupos.

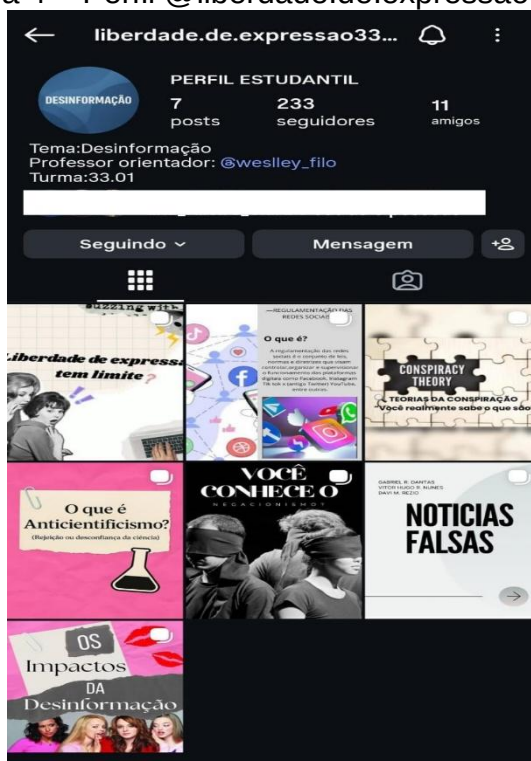
Por fim, no quinto encontro, os estudantes entregaram as imagens em formato de publicação para as redes sociais, após avaliação do professor-pesquisador, as imagens foram divulgadas nos perfis de cada turma. Os perfis dos estudantes foram criados no Instagram, um dos grupos em cada turma ficou responsável pela criação e alimentação das páginas com os posts de cada grupo. Vale ressaltar que todos os perfis constam a informação de se tratar de perfil estudantil e o link do professor supervisor do projeto.

A turma 23.01/33.01 desenvolveu o perfil @liberdade.de.expressao33.01, que conta com uma publicação em formato de carrossel para cada grupo da turma, totalizando sete publicações no perfil e até o momento de escrita dessa dissertação, o perfil já contava com 233 seguidores, conforme imagem abaixo³⁰.

²⁹ Estilo de publicação em rede social com mais de uma imagem, em que o conteúdo da imagem subsequente continua ou conclui a ideia da figura anterior.

³⁰ Link de acesso: <https://www.instagram.com/liberdade.de.expressao33.01/>.

Figura 4 – Perfil @liberdade.de.expressao33.01.

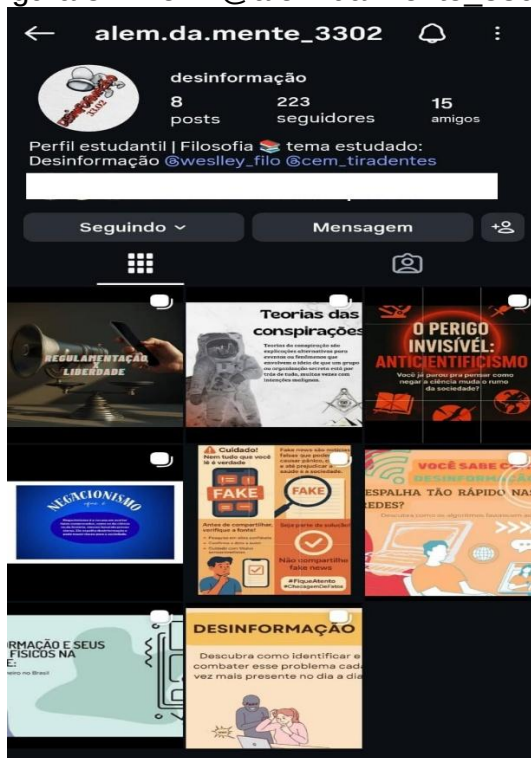


Fonte: Instagram.

A turma 23.02/33.02 criou o perfil @alem.da.mente_3302, com um total de oito publicações em formato carrossel e 223 inscritos no perfil até a última atualização dessa pesquisa³¹.

³¹ Link de acesso: https://www.instagram.com/alem.da.mente_3302/.

Figura 5 – Perfil @alem.da.mente_3302.



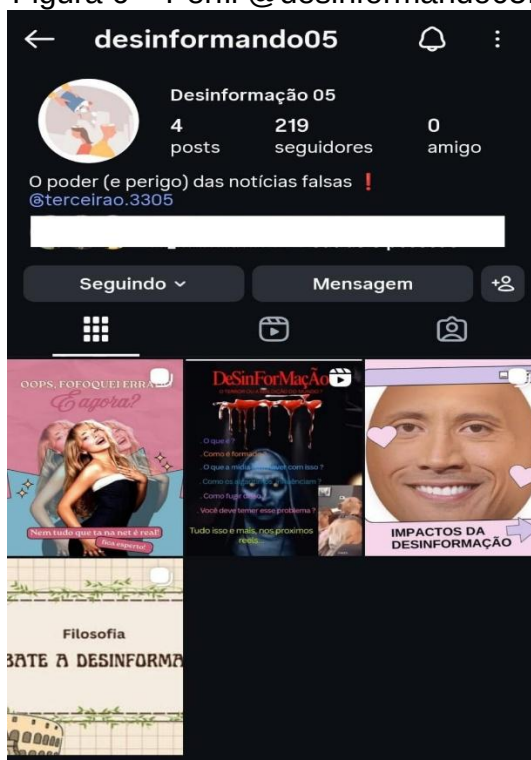
Fonte: Instagram.

A turma 23.05/33.05 criou o perfil @desinformando05, com um total de quatro publicações, sendo três em formato carrossel e uma em formato de *reels*³², esse perfil continha 219 seguidores até a última atualização desse estudo³³.

³² Estilo de publicação em rede social com vídeos, em geral curtos, com imagens e áudios chamativos, com o objetivo de viralizar entre internautas.

³³ Link de acesso: https://www.instagram.com/alem.da.mente_3302/.

Figura 6 – Perfil @desinformando05.



Fonte: Instagram.

Ao analisar mais a fundo alguns dos projetos visuais produzidos pelos estudantes, é possível imprimir a influência ideológica, bem como os gostos e crenças pessoais na formação da consciência dos estudantes e no seu processo de produção. A fim de exemplificar, apresentaremos três *posts* produzidos por grupos diferentes e turmas diferentes, com vistas a imprimir desses trabalhos os significados expressos pelos estudantes.

Na primeira publicação, temos a apresentação de uma turma considerada pelo corpo docente da escola como a ‘melhor turma’ das terceiras séries, no que tange aos quesitos de ‘entrega das atividades’ e ‘comportamento dentro de sala’. Não obstante a essas premissas, a turma também apresenta comportamento bastante conservador no que tange a valores morais e, até mesmo, religiosos, já tendo apresentado comportamentos preconceituosos em algumas ocasiões, relacionados ao machismo e à homofobia.

Quando analisado as imagens de um dos grupos dessa turma, responsável pela temática Regulamentação das Redes Sociais e Liberdade de Expressão, algo chama a atenção. A princípio, as imagens não apresentam muita criatividade ou profundidade, pelo contrário, os textos saltados sob imagens ofuscadas ao fundo apresentam o tema de forma rápida e direta.

Figura 7 – Conjunto de imagens sob o tema Regulamentação das Redes Sociais e a Liberdade de Expressão.



Fonte: Arquivo pessoal.

A partir de uma análise crítica, é possível inferir que o grupo procurou demonstrar em seu projeto a dicotomia entre liberdade de expressão *versus* censura.

Não obstante, essa discussão é frequentemente levantada por grupos ideológicos que, sob as bandeiras de tolerância e liberdade de expressão, desejam se utilizar das redes sociais para disseminar desinformação em massa e cooptar novos membros para suas comunidades. Observa-se, na segunda imagem – de cima para baixo, da direita para a esquerda – que o grupo vê a regulamentação como uma ameaça, com a possibilidade de se ‘remover conteúdos que são... controversos, mas que não são ilegais’ ou ainda o ‘controle [do] governo... limitando o debate público’.

Tais afirmativas são uma falácia ideológica e não encontram respaldo na literatura científica, uma vez que, por regulamentação das redes sociais compreende-se o estabelecimento dos limites entre o legal e o ilegal, entre quais conteúdos são considerados liberdade de expressão e quais se enquadram em crimes dispostos no Código Penal.

Entretanto, não é incomum que as discussões em torno da regulamentação das redes sociais recaiam na dificuldade de se definir as fronteiras entre o legal e o ilegal sem que, por receio de cercear a liberdade de expressão, também não abra brechas para a descontextualização de informações e testes velados aos limites da tolerância nas redes sociais. A definição dessas fronteiras é útil para assegurar o direito à informação e à informação de qualidade pela população civil, sobretudo, contra as artimanhas de pessoas mal-intencionadas que produzem desinformação a partir de informações descontextualizadas, interpretações possíveis, crenças defendidas pelo senso comum em um montante, que é, em sua integralidade, uma informação falsa.

Outrossim, pecam ao compreender a regulamentação das redes sociais como políticas de governo, em geral, efêmeras e passageiras. Qualquer discussão acerca da regulamentação das mídias precisa ser amplamente discutida por políticos, sociedade civil, pesquisadores, jornalistas e membros de instituições confiáveis para assegurar que seu resultado seja uma política de Estado, não sujeita aos caprichos de políticos de partidos nem de um, nem do outro espectro ideológico.

Por outro lado, na segunda publicação analisada, produzida em outra turma, verificamos outra abordagem para a temática da desinformação. Em um dos grupos, responsável pela temática Impactos da Desinformação, o grupo decidiu unir uma linguagem coloquial, própria dos adolescentes estudantes do Ensino Médio, composta por gírias, memes, e figurinhas, a fim de abordar a temática de responsabilidade do grupo em uma linguagem atrativa para outros adolescentes.

Figura 8 – Conjunto de imagens sob o tema Impactos da Desinformação.



Fonte: Arquivo pessoal.

É possível identificar, desde o princípio, referências à cultura jovem e à linguagem cultural dos adolescentes. Já na primeira imagem – de cima para baixo, da

esquerda para a direita – é possível ver uma referência ao filme *Meninas Malvadas*³⁴, em que as personagens principais fazem parte de um grupo escolar que dissemina preconceito e notícias falsas sobre os demais colegas da escola, ou seja, há a tentativa de ligar a fofoca à desinformação. Ademais, a presença de figurinhas, efeitos visuais, memes, vinculados aos textos explicativos da publicação tem por finalidade a assimilação do conteúdo teórico na linguagem coloquial juvenil.

Por fim, em um terceiro projeto artístico-visual analisado, formulado em outra turma, pelo grupo responsável pela temática Fake News, observamos uma tentativa de associar a temática de responsabilidade do grupo à uma figura pública famosa e reverenciada pelos adolescentes, a saber, a cantora Sabrina Carpenter (1999 - atual).

Figura 9 – Conjunto de imagens sob o tema Fake News.



³⁴ Filme de comédia/romance lançado em 2004, com classificação indicativa de 12 anos, que retrata a construção da subjetividade de cinco adolescentes no início do Ensino Médio.



Fonte: Arquivo pessoal.

Nesta publicação, podemos imprimir como a associação de temáticas a figuras públicas serve como mecanismo nas redes sociais para cooptar internautas para defesa de pautas diversas. O objetivo desse tipo de publicação é conquistar os seguidores de uma personalidade como se essa celebridade defendesse a temática de que se trata o *post*. Infelizmente, essa técnica é disseminada pelos mais diversos espectros ideológicos, servindo para assuntos de relevância científica e educativa, mas, também podendo ser utilizado para fins de desinformação. Nesse caso, em específico, os estudantes perceberam a oportunidade de vincular a figura pública de uma cantora famosa, com milhares de seguidores entre os jovens, à conscientização contra às *fake news*.

Ao final dessa etapa, os perfis criados e geridos pelas turmas, sob supervisão docente, contendo os projetos artísticos-filosóficos dos estudantes a respeito da temática da desinformação nas redes sociais, enquanto produto deste projeto de

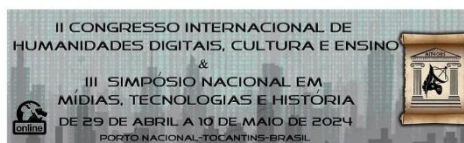
pesquisa, obteve um total de 675 seguidores, com um portfólio de 19 publicações temáticas que visavam a apresentação do conceito de desinformação e seus impactos na sociedade, na linguagem de adolescentes de Ensino Médio para outros jovens internautas.

4.3. Produtos acadêmicos

Neste tópico, abordaremos um pouco das experiências obtidas nos eventos acadêmicos em que apresentamos os impactos da desinformação disseminada nas redes sociais. Vale ressaltar que momentos de troca, diálogo entre os pares, questionamentos e arguição do projeto são muito importantes para situar o problema de pesquisa dentro da grande área do conhecimento, dialogar com outros estudiosos que estudam esse problema de pesquisa e/ou temas similares e conexos.

Entre os dias 29 de abril e 10 de maio de 2024, realizou-se o II Congresso Internacional de Humanidade Digitais, Cultura e Ensino e III Simpósio Nacional em Mídias, Tecnologia e História, organizados pelo Grupo de Pesquisa CNPq em Mídias, Tecnologia e História (MITECHIS). Neste evento, tivemos a oportunidade de apresentar uma comunicação oral *online* intitulada *Indústria Cultural e Fake News: Elementos potenciadores da barbárie na sociedade*. Nesta comunicação, aprofundamos os estudos, no diálogo com os pares, nos impactos dos bens culturais propagadas pela indústria cultural para a propagação da barbárie.

Figura 10 – Declaração de apresentação no II Congresso Internacional de Humanidade Digitais, Cultura e Ensino e III Simpósio Nacional em Mídias, Tecnologia e História.



DECLARAÇÃO

Declaro para devidos fins que **WESLEY PEREIRA DE SOUZA** apresentou a comunicação intitulada **INDÚSTRIA CULTURAL E FAKE NEWS: ELEMENTOS POTENCIADORES DA BARBÁRIE NA SOCIEDADE** no EIXO TEMÁTICO 3: **TECNOLOGIAS DIGITAIS, MÍDIA E SOCIEDADE** durante o II Congresso Internacional de Humanidades Digitais, Cultura e Ensino e III Simpósio Nacional de Mídias, Tecnologias e História.

Porto Nacional-TO, 8, de maio de 2024

Prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho
Coordenador do Geral do II Congresso Internacional de Humanidades Digitais, Cultura e Ensino e III Simpósio Nacional de Mídias, Tecnologias e História
Espelho Grupo de Pesquisa: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2613732089947076

Qr Code de acesso ao II CIHDC & III SNMTH



Fonte: Arquivo pessoal.

Nos dias 03 e 04 de junho de 2024, ocorreu o X Seminário Internacional Sobre Direitos Humanos Fundamentais, organizado pela faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense (UFF), neste evento, realizamos a apresentação de uma comunicação oral *online* e a publicação nos anais do evento de um resumo expandido³⁵ intitulados *A Garantia do Direito à Informação como um Direito Humano: O conceito de semiformação em Adorno e o combate à desinformação no ensino médio*. Nesta apresentação, pudemos aprofundar a noção de direito à informação como parte dos Direitos Humanos e, por consequência, a desinformação disseminada nas redes sociais como uma violação clara a este direito básico.

³⁵ Link para acesso aos anais do evento:
https://drive.google.com/file/d/1nDFFfW6f6Xwif3WjgQ_CKVhCfPeKxVq/view.

Figura 11 – Certificado de apresentação no X Seminário Internacional Sobre Direitos Humanos Fundamentais.



Fonte: Arquivo pessoal.

Entre os dias 12 e 16 de agosto de 2024, realizou-se em Palmas/TO, o V Encontro Nacional do Prof-Filo, organizado pelo colegiado nacional do Mestrado Profissional em Filosofia. Este evento reúne, anualmente, os estudantes do PROF-FILO, estimulando que os mestrandos apresentem seus temas de pesquisa entre os pares na mesma linha e projeto de pesquisa. No ano de 2024, com a pesquisa ainda em seus primórdios, apresentamos a comunicação oral e resumo simples³⁶ intitulado *O Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) no Ensino de Filosofia para Combater a Desinformação e a Semiformação*.

³⁶ Link para acesso aos anais do evento: <https://proceedings.science/enprof-filo-2024/trabalhos/o-uso-das-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-tdics-no-ensino-de-fi?lang=pt-br>.

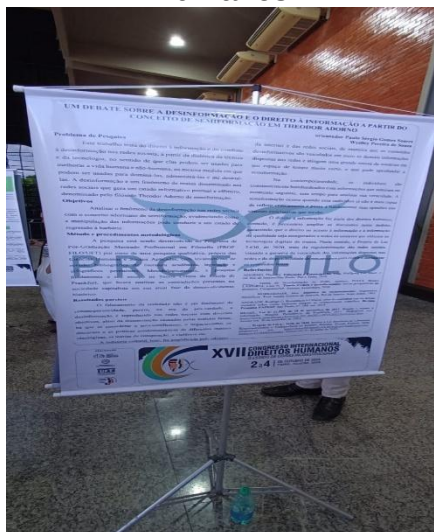
Figura 12 – Certificado de apresentação no V Encontro Nacional do Prof-Filo.



Fonte: Arquivo pessoal.

Durante os dias 02 e 04 de outubro de 2024, foi realizado em Palmas/TO, o XVII Congresso Internacional de Direitos Humanos, organizado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos, em parceria com a Universidade Federal do Tocantins (UFT), a Escola Superior da Magistratura Tocantinense (ESMAT-TO) e o Tribunal de Justiça do Tocantins (TJ-TO). Neste evento, realizamos a apresentação de um banner intitulado *Um Debate Sobre a Desinformação e o Direito à Informação a Partir do Conceito de Semiformação em Theodor Adorno*.

Figura 13 – Banner exposto durante o XVII Congresso Internacional de Direitos Humanos.



Fonte: Arquivo pessoal.

Este congresso contou com uma solenidade de premiação dos melhores banners apresentados por relevância da pesquisa e nível de graduação, tendo o trabalho supracitado ficado em segundo lugar na categoria estudantes de pós-graduação.

Figura 14 – Certificado de premiação no XVII Congresso Internacional de Direitos Humanos.



Fonte: Arquivo pessoal.

Entre os dias 05 e 07 de novembro de 2024, realizou-se o Colóquio Luso-Brasileiro de Teoria Crítica, organizado pelo Núcleo de Estudos Violência, Democracia e Direitos Humanos da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade dos Açores, em Portugal. Neste evento, tivemos a oportunidade de realizar uma comunicação oral online intitulada *Um Estudo Sobre a Desinformação a partir do Conceito de Semiformação na Filosofia de Theodor Adorno*. Neste evento, podemos aprofundar alguns conceitos ligados à Teoria Crítica, bem como, submeter nossos estudos a avaliação dos pares.

Figura 15 – Certificado de apresentação no Colóquio Luso-Brasileiro de Teoria Crítica.



Fonte: Arquivo pessoal.

Em 03 de dezembro de 2024, foi publicado, em formato de ebook³⁷, sob o título *Ensino, Comunicação e Desinformação: Vol. 1 – (Des)construindo conceitos*, um capítulo de livro intitulado *Um Debate Sobre a Desinformação a Partir dos Conceitos de Indústria Cultural e Semiformação em Adorno*. Organizado pelo Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior, esse livro é o primeiro volume de uma coletânea com seis volumes já publicados, até o presente momento, em que diversos autores têm se

³⁷ Link para acesso ao ebook: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/7255>.

debruçado sobre assuntos relacionados à educação, comunicação e desinformação na contemporaneidade.

Por fim, entre os dias 25 e 29 de agosto de 2025, ocorreu o VI Encontro Nacional do Prof-Filo. Nesta edição, realizada no Rio de Janeiro, apresentamos remotamente, uma comunicação oral e um resumo simples³⁸ intitulado *Um Debate Sobre a Desinformação a Partir do Conceito de Semiformação em Theodor Adorno*. Pelo segundo ano seguido apresentando neste evento, pudemos trazer alguns dados já analisados da nossa intervenção e apresentar um resumo mais contundente, com alterações consideráveis em relação ao resumo apresentado no ano anterior e mais próximo da presente pesquisa.

Figura 16 – Certificado de apresentação no VI Encontro Nacional do Prof-Filo.



Fonte: Arquivo pessoal.

³⁸ Link para acesso aos anais do evento: <https://proceedings.science/enprof-filo-2025/trabalhos/um-debate-sobre-a-desinformacao-a-partir-do-conceito-de-semiformacao-em-theodor?lang=pt-br>.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do ensino de Filosofia no Brasil é tão antiga quanto a própria fundação do sistema educativo no Brasil colônia. O componente curricular estava presente, em maior ou menor medida, durante todo o período colonial e imperial brasileiro e durante a república passou por períodos intercalados, ora presente, ora ausente do currículo escolar. Decerto que desde a sua implementação pelos jesuítas até os dias atuais, as reformas educacionais propostas realizaram graves ataques aos conteúdos programáticos e a carga horária do ensino de Filosofia, quer seja sob o discurso de ser uma disciplina inútil ou muito teórica, quer seja sob a alegação de ser uma disciplina perigosa e subversiva.

Nos últimos anos, em decorrência das reformas neoliberais, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio, disciplinas voltadas e formação crítica e criativa, como, os componentes curriculares de Arte, Filosofia e Sociologia, foram secundarizados nos currículos escolares estaduais, dando lugar a disciplinas voltadas para uma formação conformista e consumista, como, por exemplo, Projeto de Vida, Empreendedorismo, dentre outros.

Em menor ou maior medida, é possível inferir que a diminuição da carga horária destinada à formação crítica se trata de um projeto, pois, uma vez que a sociedade reduz sua maioria intelectual, sua emancipação, sua capacidade de julgar, tornam-se mais dóceis às imposições verticalizadas do *status quo* dominante e aceitam passivamente as opressões do sistema. Nesta mesma esteira, investe-se em uma maciça rede de informações, capaz de perpetuar o processo de alienação das massas, impelindo-os a defesa da ideologia dominante. Neste cenário, se introduz a desinformação.

Com o advento das redes sociais como o principal meio de comunicação de massas na contemporaneidade, superando o controle ideológico exercido pelas emissoras de televisão, as mídias digitais se tornaram os principais meios para se comunicar, se manter informado, se entreter e, neste sentido, os usuários são constantemente bombardeados por informações. Dialeticamente, as redes podem ser usadas como espaço de organização de movimentos sociais, grupos de ativismo, pautas por justiça social, tanto quanto podem ser usadas para disseminação de desinformação, sob as roupagens das notícias falsas, negacionismo, anticientificismo, teorias da conspiração, discursos de ódio, bem como, outras formas de atentado à vida e ao estado democrático de direito.

Para compreender melhor a problemática da desinformação disseminadas nas redes sociais, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, bem como, a filosofia adorniana dispõem de importantes conceitos que podem ser utilizados para interpretar esse fenômeno contemporâneo. Parte-se da premissa de que as redes sociais são o principal meio de comunicação contemporâneo da indústria cultural, espaço outrora utilizado pelo rádio, cinema e emissoras de televisão. Assim como nos demais, a indústria cultural se apropria das redes sociais com vistas a manter a população ocupada entre os turnos de trabalho, a fim de evitar a possibilidade do questionamento que, em larga escala, poderia levar à uma revolução social, colocando em xeque o *status quo* dominante.

O perigo desse fenômeno reside na relação entre a semiformação e a desinformação. Em uma sociedade semiformada, os indivíduos se habituaram a fundamentar suas visões de mundo e opiniões a partir de sínteses conclusivas, definindo-se um profundo conhecedor de assuntos que são, em geral, rasos e superficiais. O estado informativo pontual levado a cabo pela semiformação não admite tempo para a negação, o questionamento, a crítica e, com isso, não há espaço também para refletir, tudo passa a ser assimilado como uma verdade universal, até mesmo as notícias falsas, sobretudo, quando convergem com as crenças do internauta.

O indivíduo semiformado, submete-se à conjuntura social, em um processo de se tornar uma coisa utilizada pelo sistema, por assim dizer, coisificação. Ao passar por este processo, pressupõe-se no direito de tornar os outros também em objetos. O grande perigo reside então na premissa das sociedades capitalistas contemporâneas de que todas as coisas são supérfluas, efêmeras, descartáveis, por conseguinte, as pessoas também podem ser descartadas, algo que Adorno denomina como barbárie, inclusive, fazendo uma ligação direta ao campo de concentração de Auschwitz, símbolo da barbárie para o filósofo alemão e, uma tragédia passível de reprodução, principalmente enquanto se perpetuam as condições que a tornaram possível.

O internauta alimentado constantemente por desinformação, sobretudo, nos grupos e comunidades, defende a sua opinião – que é a opinião do grupo com o qual narcisicamente se identifica – como uma verdade universal, não tolerando qualquer pensamento contrário. Para evitar a divergência, pode recorrer, inclusive, às vias de fato, sobretudo, quando insuflado pelos líderes, ou as autoridades por trás das desinformações.

Contra esse processo, Adorno defende que a educação pode contribuir para compreender as condições que levaram a sociedade à barbárie. Na contemporaneidade, pensar nas condições que tornaram o holocausto possível para evitar que essa barbárie se reproduza sob a égide da desinformação disseminada nas redes sociais, que levam grupos semiformados a atentar contra a vida e o estado democrático de direito é fundamental. É nesse conceito que se inseriu o problema de pesquisa, a saber, como abordar a desinformação a partir de uma metodologia alternativa para o ensino de Filosofia com ênfase no campo onde esse fenômeno ocorre, nas tecnologias digitais da informação e comunicação.

A partir de uma pesquisa com fundamentos etnográficos, foi possível constatar a presença da desinformação no cotidiano dos estudantes. A coleta e sintetização dos dados da pesquisa introdutória constatou a necessidade de abordar o problema de pesquisa e aprofundar os conhecimentos dos estudantes sobre a temática.

Durante a primeira etapa da intervenção proposta pelo professor-pesquisador já foi possível constatar a assimilação dos conceitos apresentados e debatidos com os estudantes, por meio dos resumos e relatórios encaminhados pelos discentes através dos portfólios avaliativos. Entretanto, é no segundo momento da intervenção que podemos observar a capacidade de os estudantes abordarem a temática da desinformação através de outras metodologias e linguagens, sem, contudo, perder de vistas o rigor filosófico e a crítica à desinformação como uma problemática contemporânea com capacidade de ultrapassar a esfera do virtual, nas redes sociais, e afetar fisicamente a sociedade e, até mesmo, regimes políticos democráticos.

Ao final desse estudo, pudemos constatar o aprimoramento dos saberes discentes sobre desinformação nas redes sociais, sobretudo, se comparamos as respostas iniciais dos questionários, no que tange ao conhecimento prévio sobre desinformação, meios de disseminação e identificação de notícias falsas e formas de denúncia, com os resultados dos projetos artísticos-filosóficos desenvolvidos pelos estudantes ao longo da pesquisa. É notório o aperfeiçoamento da capacidade dos estudantes em compreender as dinâmicas que fundamentam as redes sociais, as características de notícias potencialmente falsas, bem como as formas de realizar a denúncia desses conteúdos nas redes sociais.

A criação de perfis estudantis em redes sociais para debater a desinformação através de uma linguagem própria do convívio dos estudantes, no principal meio em que o problema de pesquisa ocorre, se mostrou um produto pedagógico viável e que,

a longo prazo, se supervisionado de perto por professores e outros funcionários da UE, pode se tornar um importante meio para compartilhar informações sobre desinformação com outros jovens, bem como tratar de outras temáticas, tirar dúvidas, bem como, servir como perfil oficial da comunidade escolar e/ou dos estudantes se expressarem, como uma espécie de jornal estudantil. Ao final desse estudo, os perfis já contavam com mais de 15 publicações e mais de 600 seguidores, número que pode se expandir com dedicação de professores, estudantes e estratégias digitais para chegar a novos usuários. Ademais, a metodologia descrita ao longo da pesquisa pode servir como ponto de partida para a sua replicabilidade em outras escolas.

A pesquisa aqui exposta não objetiva fundar verdades absolutas sobre a temática levantada, tampouco colocar um ponto final no estudo da desinformação. Nesse sentido, as lacunas que, por ventura, possam ter sido abertas ao longo da pesquisa e que não foram solucionadas nesse momento, quer seja pelo espaço de tempo relativamente curto do programa de pós-graduação em nível de mestrado, quer seja pela falta de condições materiais, sociais, educativas, dentre outras, poderão ser solucionadas em um possível estudo posterior, bem como, no próximo grau da pós-graduação em nível de doutorado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Notas de Literatura I**. Tradução de Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed 34, 2003. (Coleção Espírito Crítico)

_____. **Minima Moralia**: Reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.

_____. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Claudia Barcelos de Moura Abreu. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano 17, n. 56, p. 388-411, set./dez. 1996.

_____. Teoria da Semiformação. In: ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Nabuco (Org.). **Teoria Crítica e Inconformismo**: Novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7 - 40. (Coleção Educação Contemporânea)

_____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALVES, Dalton José. **A Filosofia no Ensino Médio**: Ambiguidade e contradições na LDB. Campinas: Autores Associados, 2002.

ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. Resistência à Ciência: Crise de confiança suscita debate mundial sobre como enfrentar ataques ao conhecimento científico. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 284, out. 2019.

ANDRÉ, Marli. A Pesquisa no Cotidiano Escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Biblioteca da Educação)

ANPOF, Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia. **BNCC**: A experiência fragmentada do saber e o ensino de Filosofia. [S.l.], 2018. Disponível em: <https://www.anpof.org.br/comunicacoes/notas-e-comunicados/bncc-a-experiencia-fragmentada-do-saber-e-o-ensino-de-filosofia2>. Acesso em: 08 set. 2025.

ATLAS INTEL. **Invasão do Congresso, do STF e do Planalto**. 10 de janeiro de 2023. São Paulo, 2023.

BRASIL, República Federativa do. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.630, de 2020**. Institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020a.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto do Senado de combate a notícias falsas chega à Câmara**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020b. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/noticias/673694-projeto-do-senado-de-combate-a-noticias-falsas-chega-a-camara/>. Acesso em: 03 nov. 2025.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Presidência da República, 2017a.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.

_____. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

_____. **Lei 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Brasília, Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 28 set. 2025.

_____. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, Presidência da República, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 08 set. 2025.

_____. **Lei nº 13.709, de 18 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília: Presidência da República, 2018a.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 07 ago. 2025.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 19 ago. 1971.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 08 set. 2025.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018b.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Senado Federal. **Educação Básica: Coletânea de legislação.** 2 ed. Brasília: Senado Federal, 2019.

CAMPOS, Nilce. Apreciação Estética e Indústria Cultural. In: ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Nabuco. **Teoria Crítica e Inconformismo: Novas perspectivas de pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2010. p. 183 - 196. (Coleção Educação Contemporânea)

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2º grau.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

CARVALHO, Bruno. O Negacionismo do Holocausto na Internet: o caso da “Metapédia – a enciclopédia al-ternativa”. **Revista Faces da História**, Assis, v. 3, n. 1, p. 5-23, jan./jun. 2016.

CARVALHO, Roberto Francisco de. **Gestão e Participação Universitária no Século XXI.** 1 ed. Curitiba: CRV, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos)

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. O ensino de Filosofia: revisando a história e práticas curriculares. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 17, v. 1, p. 49-58, jan./jun., 1992.

DA CUNHA, Leonardo; SILVA, Alcineia; DA SILVA, Aurênio. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

DA SILVA, Anderson; DA SILVA, Kalina. Etnografia na educação: contribuições metodológicas na compreensão da realidade educacional. **Revista Interações Sociais**, Rio Grande, v. 5, n. 2, p. 64-78, jul./dez. 2021.

DELMAZO, Caroline; VALENTE, Jonas. Fake News nas Redes Sociais Online: Propagação e reações à desinformação em busca de cliques. **Revista Media & Jornalismo**, Lisboa, v. 18, n. 32, p. 155 - 169, 2018.

DUNKER, Christian. Subjetividade em Tempos de Pós-Verdade. In: ____; TEZZA, Cristovão; FUKS, Julián; TIBURI, Marcia; SAFATLE, Vladimir. **Ética e Pós-Verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

ECCARD, Ana Flávia; DURIGON, Salesiano. Questão da Verdade: Um estudo filosófico sobre as fakenews. **Revista de Movimentos Sociais e Conflitos**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 78 - 97, jul./dez. 2021.

FRANCKLIN, Adelino. A carga horária do ensino de Filosofia no novo ensino médio. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa, v. 23, n.3, p. 156-166, out, 2023.

FRANCO, Thiago. A Indústria Cultural (Digital) e as Personalidades Autoritárias: A extrema direita no Brasil contemporâneo. In: ZIMMEEMANN, Clovis; DA CRUZ, Danilo (Org.). **Políticas Sociais no Governo Bolsonaro**: Entre descasos, retrocessos e desmontes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; Salvador: Pinaúna, 2022. p. 439 - 463.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática docente. 66 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAG, Barbara. **A Teoria Crítica Ontem e Hoje**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

GENESINI, Silvio. A Pós-Verdade é uma Notícia Falsa. **Revista USP**, São Paulo, n. 116, p. 45 - 58, jan./mar. 2018.

HELD, David. **Introduction to Critical Theory**: Horkheimer to Habermas. Cambridge: Polity, 2004.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Agenda 2030**: objetivos de desenvolvimento sustentável: avaliação do progresso das principais metas globais para o Brasil: ODS 12: consumo responsável – assegurar padrões de consumo e produção sustentável. Brasília: Ipea, 2024a. (Cadernos ODS, 12)

_____. **Agenda 2030**: objetivos de desenvolvimento sustentável: avaliação do progresso das principais metas globais para o Brasil: ODS 16: promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis. Brasília: Ipea, 2024b. (Cadernos ODS, 16)

_____. **Agenda 2030**: objetivos de desenvolvimento sustentável: avaliação do progresso das principais metas globais para o Brasil: ODS 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. Brasília: Ipea, 2024c. (Cadernos ODS, 4)

JAY, Martin. **La Imaginación Dialéctica**: Una Historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación Social (1923-1950). Tradução de Juan Carlos Curutchet. Madrid: Taurus, 1989.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (“Aufklärung”). In: _____. **Textos Seletos**. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100 - 117.

LOUREIRO, Robson; GONÇALVES, Emerson. (Semi)Formação no Contexto das Fake News e da Pós Verdade na Sociedade Excitada – De Adorno a Türrcke. **Revista Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1 - 21, 2021.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun., 2017.

MARGUTTI, Paulo. **História da Filosofia do Brasil (1500-hoje)** – 1ª parte: O período colonial (1500-1822). Volume 1. São Paulo: Loyola, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Coleção Clássicos)

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil. **Revista Disciplinarium Scientia**, Santa Maria, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2001.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo: Thomson, 1999.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 102, p. 1-19. 2020.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355,372, abr./jun., 2017.

NOBRE, Marcos. **Curso Livre de Teoria Crítica**. Campinas: Papyrus, 2008.
SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1993.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; CASTRO, Dannyel Teles de. A secundarização da Filosofia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-24, 2024.

OLIVEIRA, Francisco de. A nova hegemonia da burguesia no Brasil dos anos 90 e os desafios de uma alternativa democrática. In: FRIGOTTO, G.; CIABATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

ORDINE, Nuccio. **A Utilidade do Inútil**: Um manifesto. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PIMENTA, Alessandro. O ensino de Filosofia no Brasil: um estudo introdutório sobre sua história, método e perspectiva. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 6, p. 45-54, 2007.

REIS, Valdeci; LUNARDI-MENDES, Geovana. O registro do etnógrafo: Reflexões sobre a prática etnográfica educacional. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 31-48, jan./abr. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1982.

SANTOS, Yvisson Gomes dos. A disciplina de Filosofia no Brasil desde os jesuítas até a LDB nº 9394/96: perspectivas históricas. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 27, p. 186-200, nov/2016-abr/2017, 2017.

SCHNEIDER, Marco. **A era da desinformação**: Pós-verdade, fake News e outras armadilhas. Rio de Janeiro: Garamond, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério 2º Grau)

SILVA, Franklin Leopoldo e. História da Filosofia, Formação e Compromisso. **Revista TransFormação**, Marília, n. 25, n. 1, p. 7-18, 2002.

SILVEIRA, Renê José Trentin. O afastamento e o retorno da Filosofia ao segundo grau no período pós-64. **Revista Pró-Posições**, Campinas, v. 5, n. 3, p. 77-91, nov, 1994.

TOCANTINS, Estado do. Conselho Estadual em Educação. Resolução CEE nº 108, de 21 de junho de 2022. Institui o Documento Curricular para o Território do Tocantins - DCT - TO - Etapa Ensino Médio, orienta a sua implementação e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Tocantins (DOE)**, Palmas, ano 34, n. 6115, p. 18, 27 jun. 2022.

_____. Secretaria de Educação (SEDUC-TO). **Projeto Político Pedagógico – Centro de Ensino Médio Tiradentes**. Palmas, 2024.

_____. Secretaria de Educação (SEDUC-TO). **Projeto Político Pedagógico – Centro de Ensino Médio Tiradentes**. Palmas, 2025.

VIERIA, Ricardo; VIEIRA, Ana. Entrando no interior da escola: etnografia e entrevistas etnográficas. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 31-48, jan./abr. 2018.

VIGNOLI, Richele; RABELLO, Rodrigo; ALMEIDA, Carlos. Informação, Misinformação, Desinformação e Movimentos Antivacina: materialidade de enunciados em regimes de informação. **Revista Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 26, p. 1-31, 2021.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**: História, desenvolvimento teórico, significação política. Tradução de Lilyane Deroche-Gurcel e Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Nabuco. **10 Lições Sobre Adorno**. Petrópolis: Vozes, 2015. (Coleção 10 Lições)

_____. (Org.). **Teoria Crítica e Inconformismo**: Novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Educação Contemporânea)

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário – Pesquisa sobre Desinformação



QUESTIONÁRIO – PESQUISA SOBRE DESINFORMAÇÃO

Instruções

Por favor, responda a todas as perguntas selecionando a opção que melhor demonstre a sua opinião ou conhecimento sobre a temática. Não é necessário se identificar para responder às questões. Todas as respostas são confidenciais. Este questionário é parte de uma pesquisa acadêmica para avaliar os conhecimentos estudantes do Ensino Médio sobre desinformação e os impactos dela na sociedade. Suas respostas ajudarão a criar recursos que informem e capacitem estudantes como você. Responda com atenção!

1. Qual a sua idade?

- ☐ 15 anos
☐ 16 anos
☐ 17 anos
☐ 18 anos ou mais

2. Com qual gênero você se identifica?

- ☐ Feminino
☐ Masculino
☐ Não binário
☐ Outro: _____
☐ Prefiro não informar

3. Qual é a sua raça/cor?

- ☐ Branco
☐ Preto
☐ Pardo
☐ Amarelo (asiático)
☐ Indígena
☐ Outro: _____
☐ Prefiro não informar

4. Qual é sua orientação sexual?

- ☐ Heterossexual
☐ Homossexual
☐ Bissexual
☐ Pansexual
☐ Assexual
☐ Outro: _____
☐ Prefiro não informar

5. Qual a sua situação de trabalho?

- ☐ Empregado formal
☐ Empregado informal
☐ Desempregado
☐ Autônomo
☐ Estudante
☐ Outro: _____
☐ Prefiro não informar

6. Qual a renda média do seu grupo familiar?

(Para todos os efeitos, considere como grupo familiar todos aqueles que vivem no mesmo domicílio que você e colaboram financeiramente para a manutenção do seu lar)

- ☐ Até 1 salário mínimo
☐ De 1 a 3 salários mínimos
☐ De 3 a 5 salários mínimos
☐ De 5 a 10 salários mínimos
☐ Mais de 10 salários mínimos

7. Você mora em qual tipo de residência?

- ☐ Casa própria
☐ Casa alugada
☐ Em propriedade cedida
☐ Outro: _____

8. Quantas pessoas vivem em seu lar? Informe a quantidade de homens e mulheres que vivem com você?

- 8.1 Total: _____
 8.2 Homens: _____
 8.3 Mulheres: _____

9. Você possui aparelho de celular próprio?

- ☐ Sim
☐ Não

10. Você possui acesso à internet no aparelho de celular? Se sim, quais das opções abaixo você utiliza. (pode selecionar mais de uma opção)

- ☐ Fibra ótica (wi-fi)
☐ Via rádio
☐ Dados móveis
☐ Não possuo acesso à internet



11. Quais das opções abaixo você mais utiliza para consumir notícias?

- ☐ Jornais impressos
☐ Rádio
☐ Televisão
☐ Jornais digitais
☐ Redes sociais
☐ Outro: _____

12. Você possui conta em redes sociais?

- ☐ Sim
☐ Não

13. Se sim, quais das redes sociais abaixo você utiliza? (pode selecionar mais de uma opção)

- ☐ Whatsapp
☐ Instagram
☐ Facebook
☐ X (antigo Twitter)
☐ Threads
☐ Youtube
☐ Outro: _____

14. Em média, quantas horas por dia você costuma utilizar redes sociais?

- ☐ Menos de 1 hora
☐ Entre 1 e 2 horas
☐ Entre 3 e 4 horas
☐ Entre 5 e 6 horas
☐ Mais de 6 horas

15. Você já ouviu falar sobre desinformação?

- ☐ Sim, muito
☐ Sim, um pouco
☐ Não, nunca ouvi falar

16. Se sim, onde você obteve informações sobre desinformação? (pode selecionar mais de uma opção)

- a) Escola
b) Televisão
c) Amigos
d) Familiares
e) Redes sociais
f) Sites de internet
g) Outro: _____

17. Na sua opinião, discutir sobre desinformação na escola pode ajudar a reduzir o problema?

- ☐ Sim, muito
☐ Sim, um pouco
☐ Não, não faz diferença
☐ Não tenho opinião formada

18. Em sua opinião, como a escola pode ajudar a combater a desinformação? (Pode selecionar mais de uma opção)

- ☐ Promovendo palestras e workshops (curso curta duração)
☐ Colocando o tema no livro didático ou outros materiais didáticos
☐ Entregando cartilhas para os estudantes
☐ Outro: _____
☐ Nenhuma das opções anteriores

19. Você sabe identificar uma notícia falsa nas redes sociais?

- ☐ Sim
☐ Não

20. Se sim, como você verifica se uma informação recebida é verdadeira?

- ☐ Checa a página que publicou a notícia
☐ Procura pela notícia em jornais tradicionais
☐ Verifica em sites de checagem de *fake news*
☐ Outro: _____

21. Você já recebeu alguma notícia falsa nas redes sociais?

- ☐ Sim
☐ Não

22. Se sim, quem enviou essa informação para você? (Pode selecionar mais de uma opção)

- ☐ Amigos
☐ Familiares
☐ Grupos
☐ Propaganda
☐ Desconhecido
☐ Outro: _____



23. Na sua opinião, qual o principal fator que leva as pessoas a publicarem notícias falsas nas redes sociais?

- ☐ Desejo de enganar outras pessoas
- ☐ Falta de punições devido ao anonimato
- ☐ Criar uma opinião sobre o assunto
- ☐ Outro: _____
- ☐ Não tenho opinião formada

24. Na sua opinião, as redes sociais favorecem o compartilhamento de notícias falsas?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não tenho opinião formada

25. Como você avalia que esteja sendo o processo de reconhecimento e punição das pessoas que praticam desinformação nas redes sociais no Brasil?

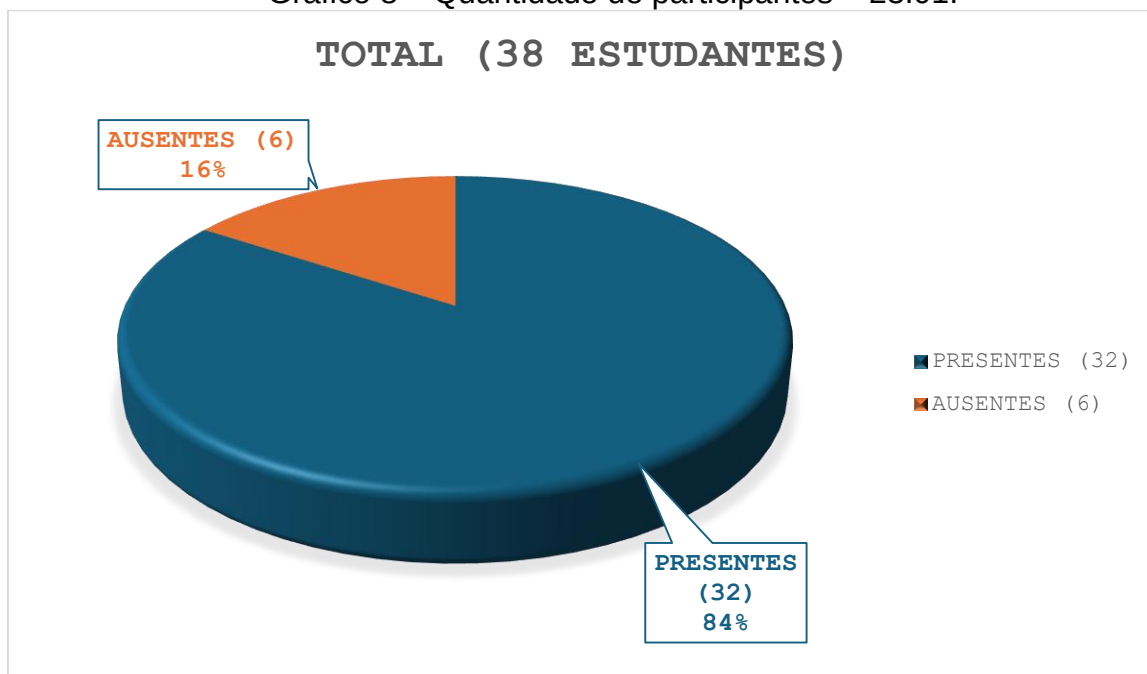
- ☐ Insuficiente
- ☐ Regular
- ☐ Bom
- ☐ Não sei informar

Obrigado por sua participação!

APÊNDICE B – Pesquisa sobre Desinformação – 23.01

Nº de participantes: 32/38 estudantes.

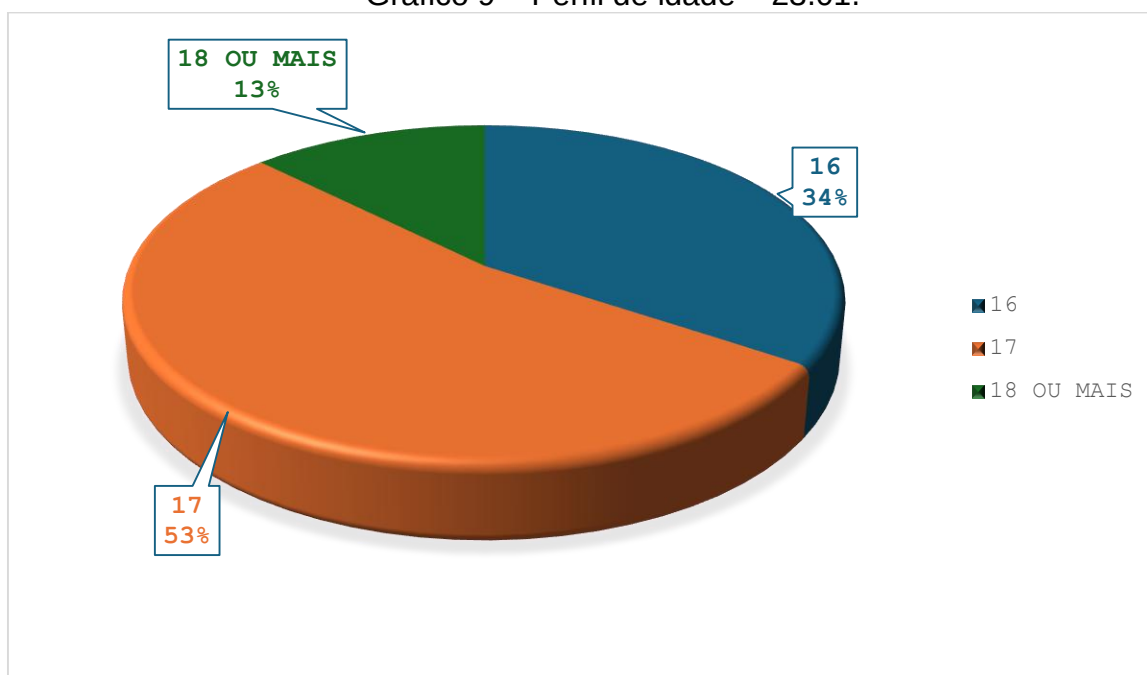
Gráfico 8 – Quantidade de participantes – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

1 – Qual a sua idade?

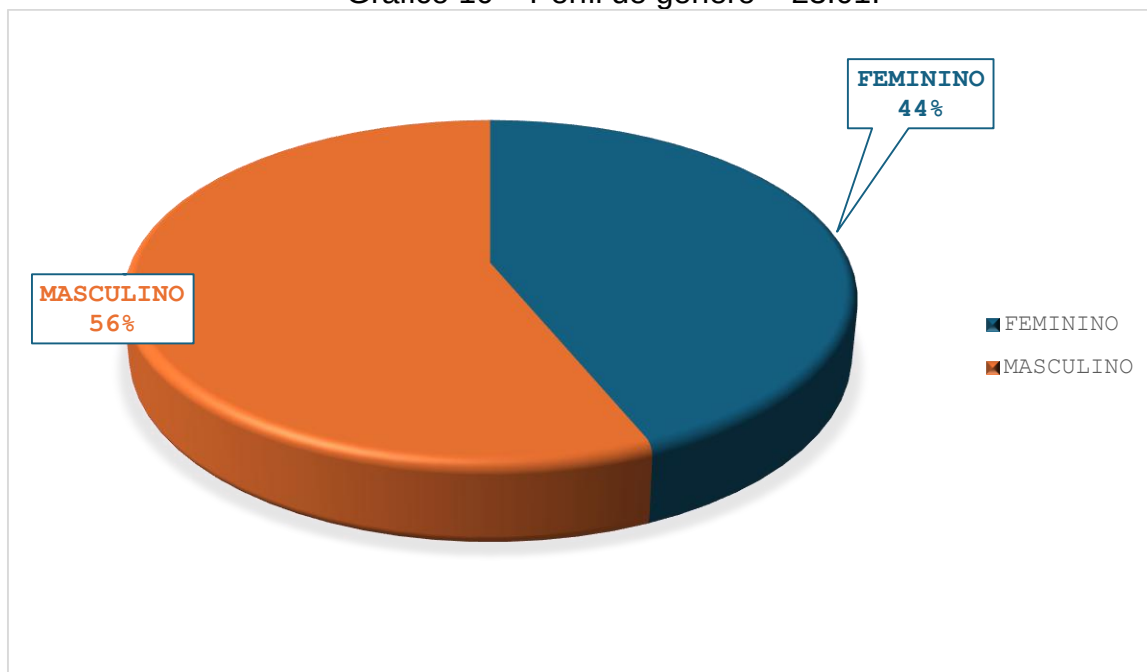
Gráfico 9 – Perfil de idade – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

2 – Com qual gênero você se identifica?

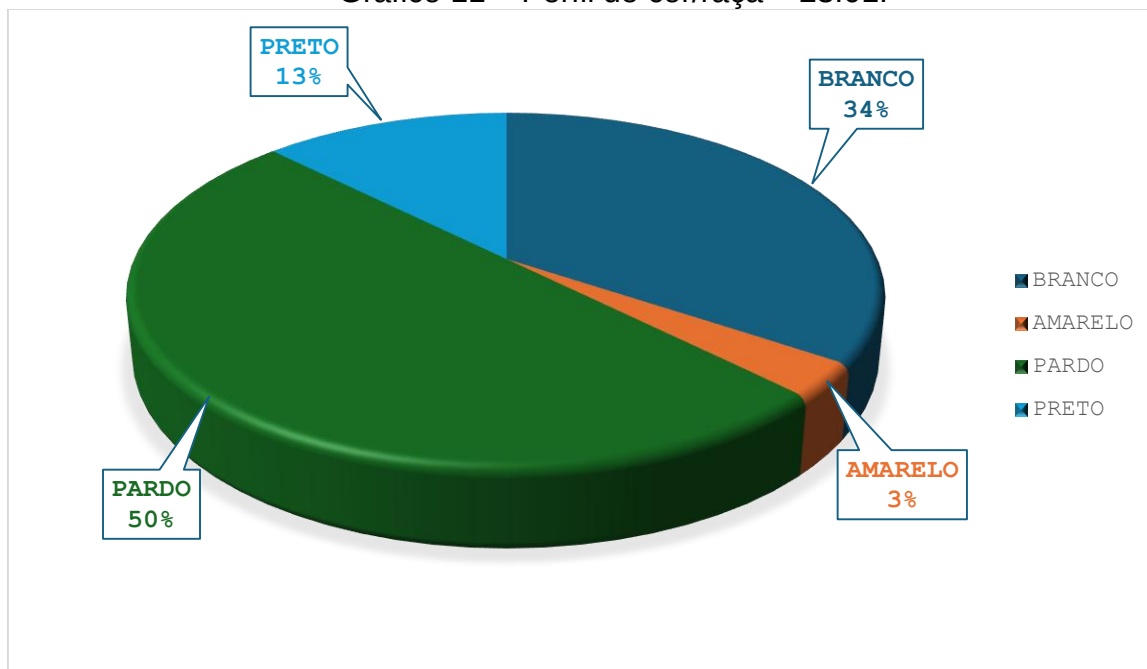
Gráfico 10 – Perfil de gênero – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

3 – Qual é a sua cor/raça?

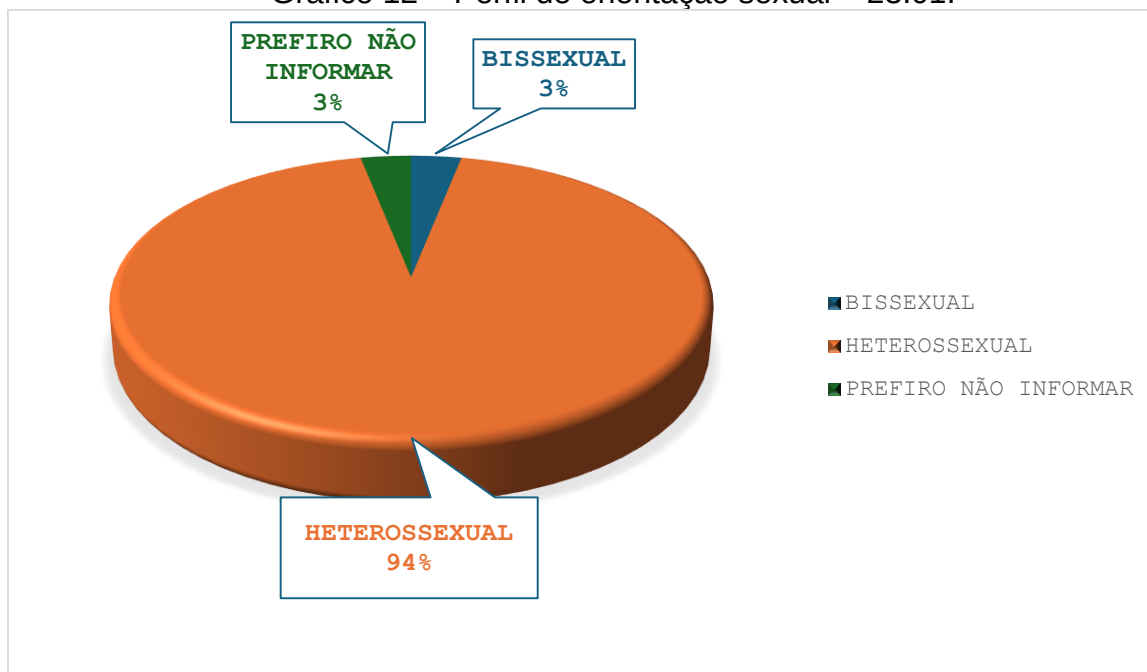
Gráfico 11 – Perfil de cor/raça – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

4 – Qual é a sua orientação sexual?

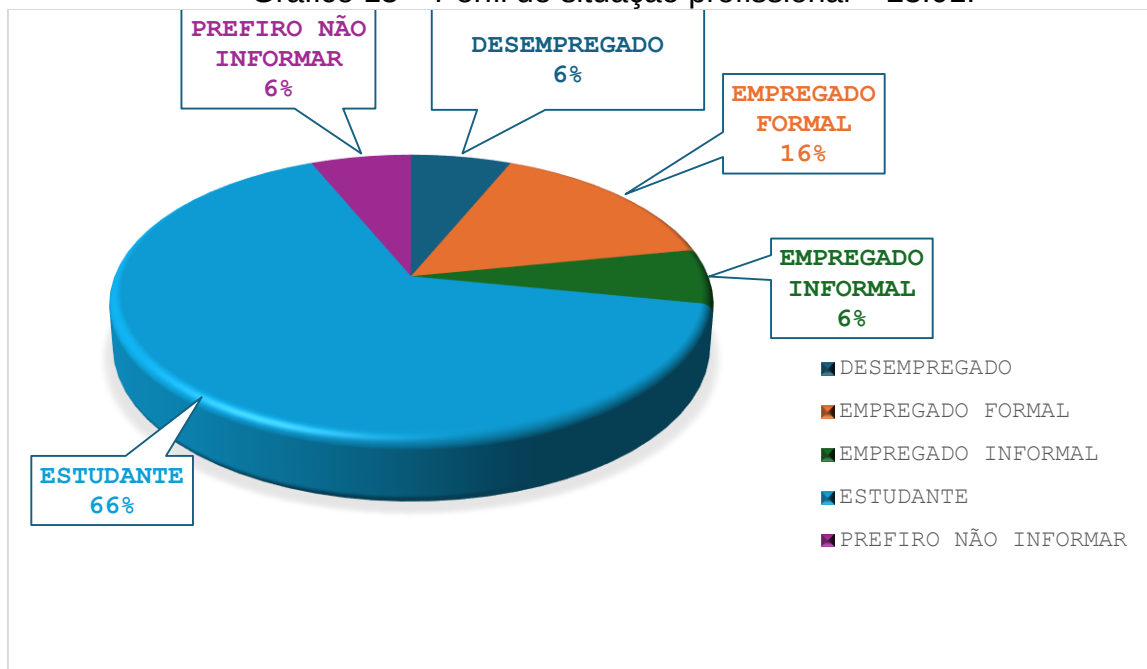
Gráfico 12 – Perfil de orientação sexual – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

5 – Qual a sua situação de trabalho?

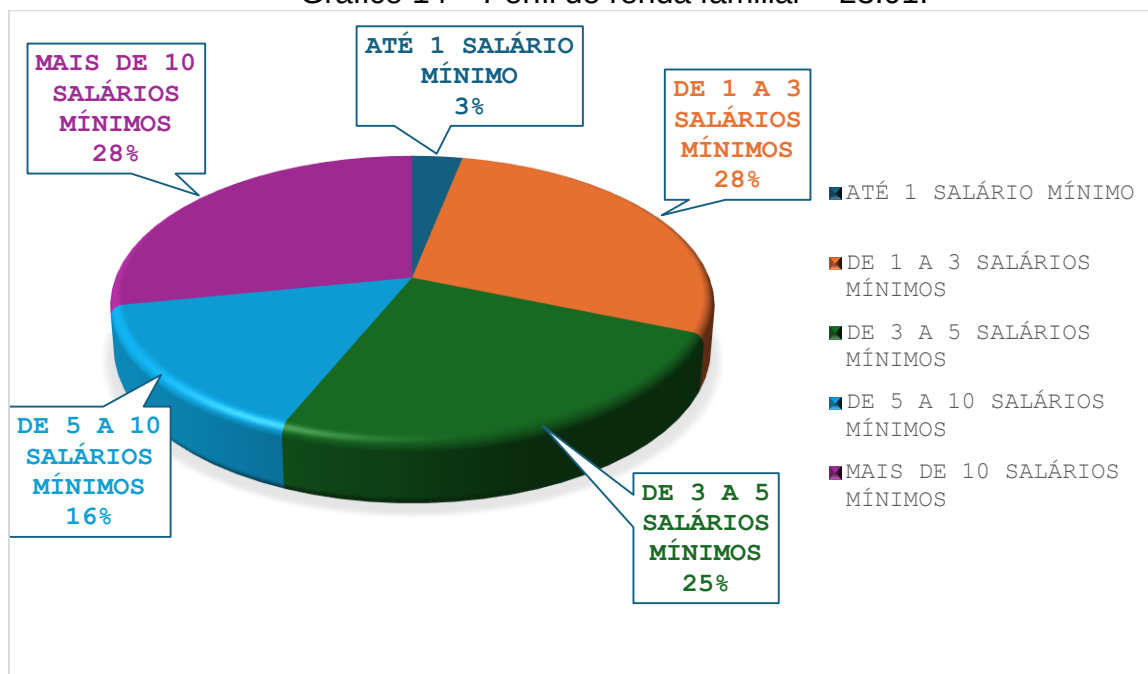
Gráfico 13 – Perfil de situação profissional – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

6 – Qual a renda média do seu grupo familiar? (Para todos os efeitos, considere como grupo familiar todos aqueles que vivem no mesmo domicílio que você e colaboram financeiramente para a manutenção do seu lar)

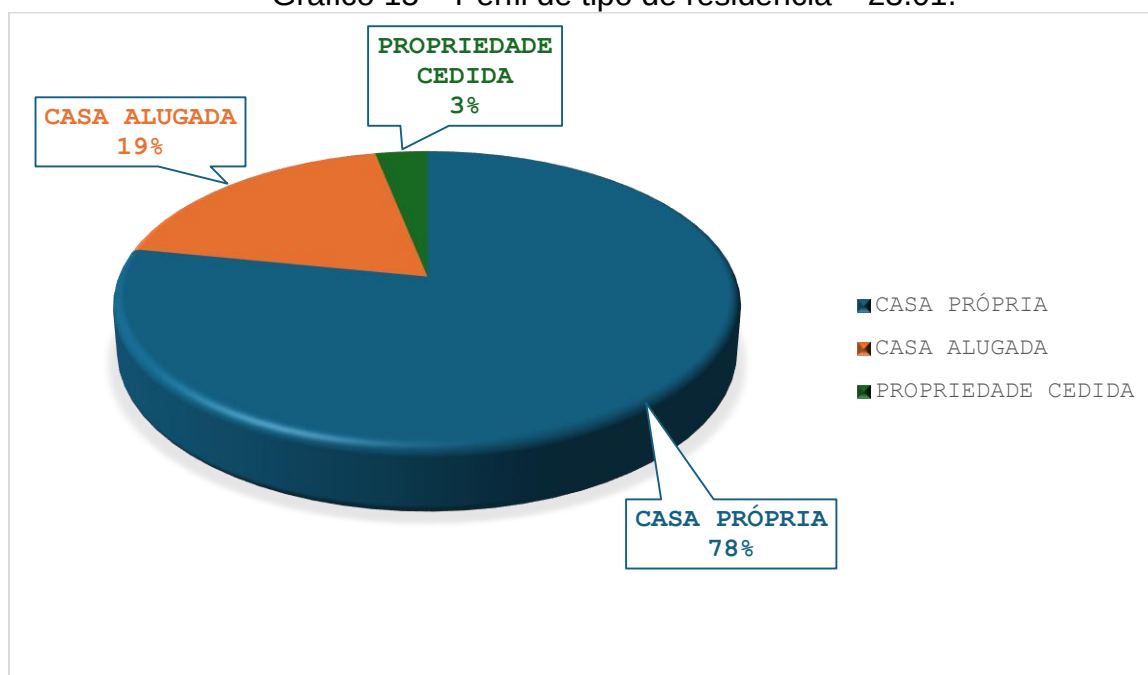
Gráfico 14 – Perfil de renda familiar – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

7 – Você mora em qual tipo de residência?

Gráfico 15 – Perfil de tipo de residência – 23.01.

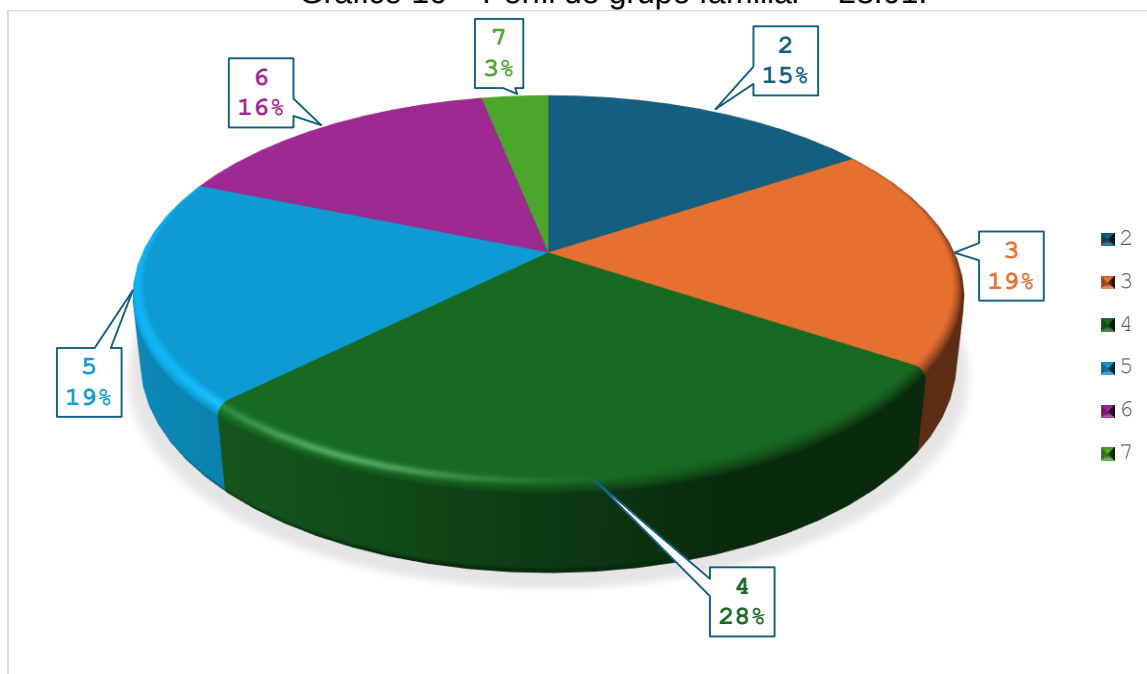


Fonte: Arquivo pessoal.

8 – Quantas pessoas vivem em seu lar? Informe a quantidade de homens e mulheres que vivem com você?

Total:

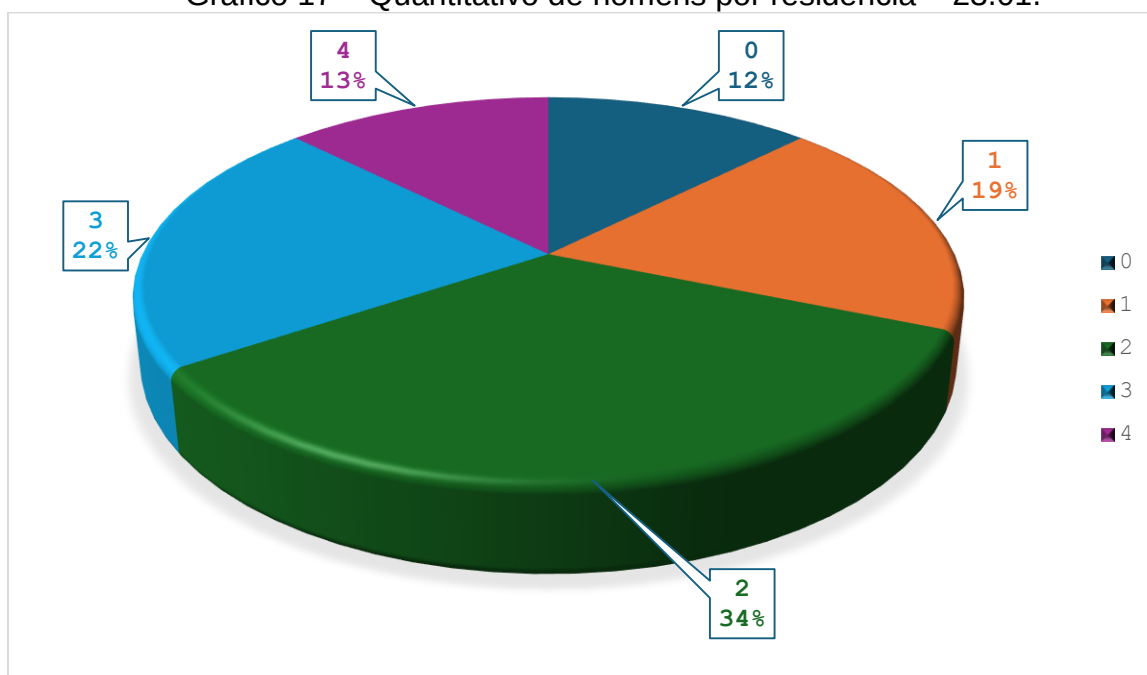
Gráfico 16 – Perfil de grupo familiar – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

Homens:

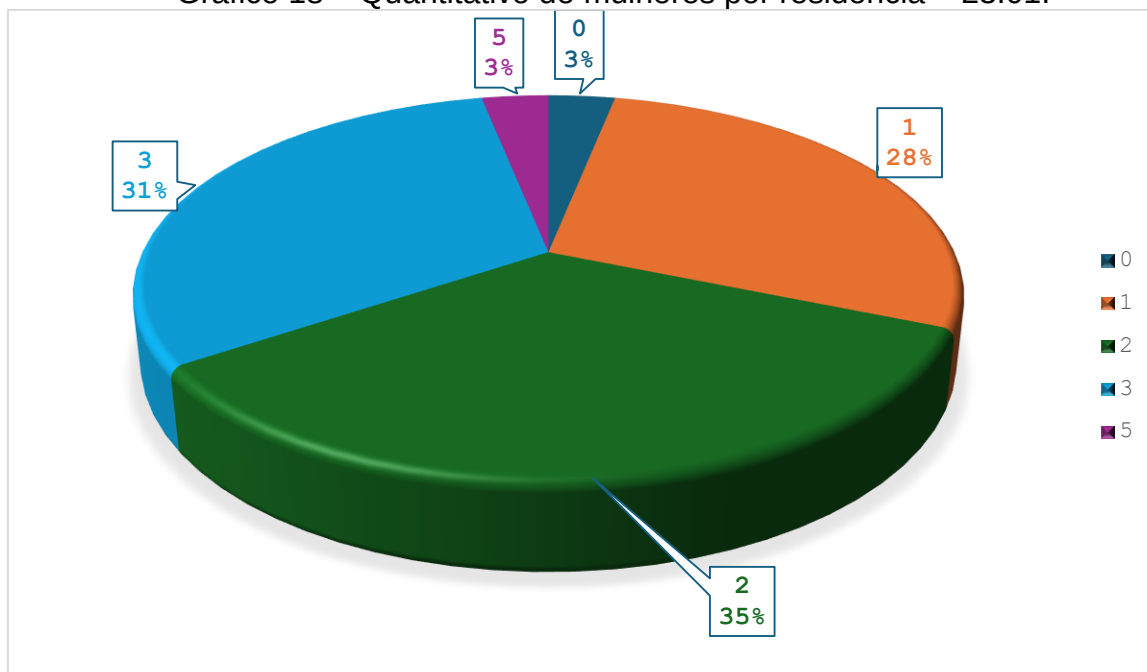
Gráfico 17 – Quantitativo de homens por residência – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

Mulheres:

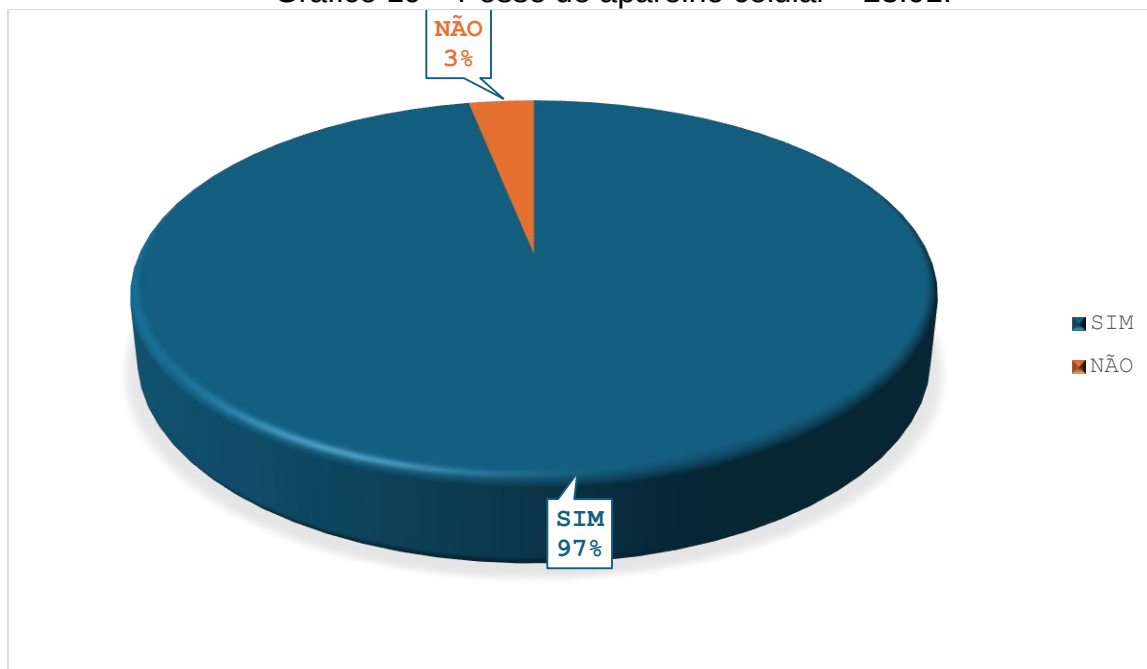
Gráfico 18 – Quantitativo de mulheres por residência – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

9 – Você possui aparelho de celular próprio?

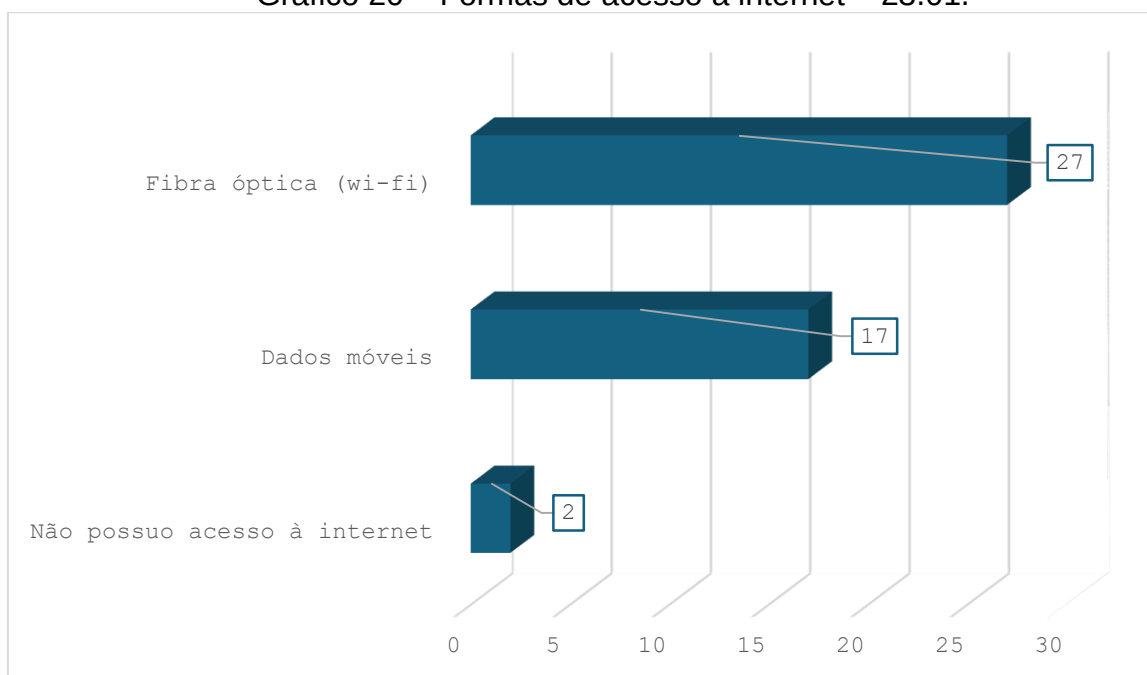
Gráfico 19 – Posse de aparelho celular – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

10 – Você possui acesso à internet no aparelho de celular? Se sim, quais das opções abaixo você utiliza. (Pode selecionar mais de uma opção)

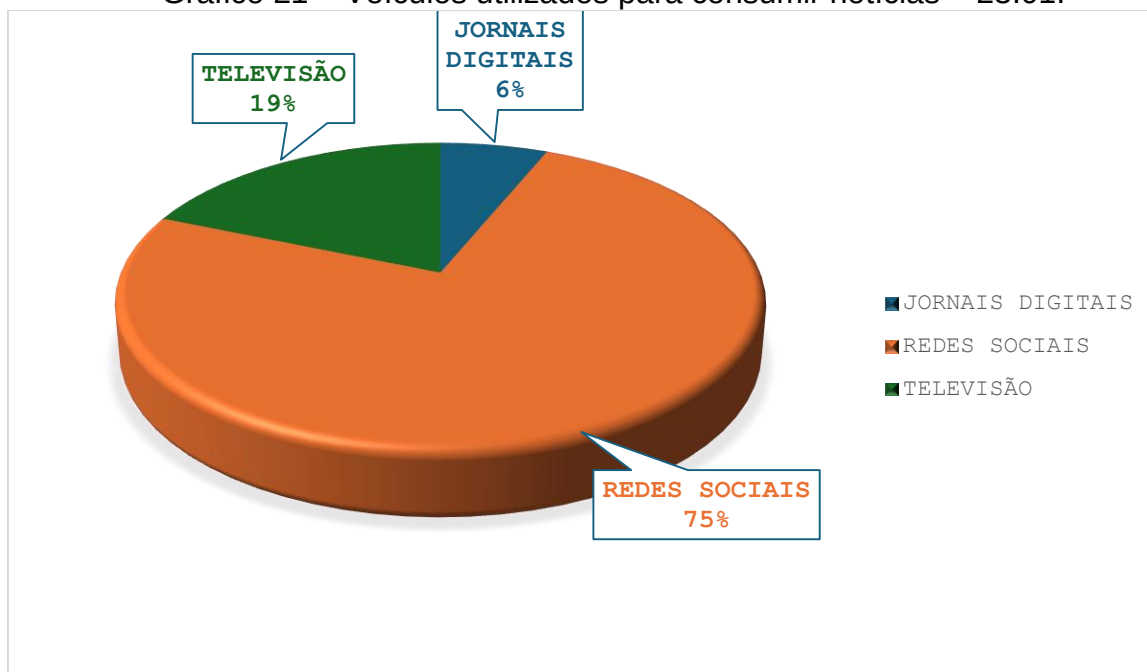
Gráfico 20 – Formas de acesso à internet – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

11 – Quais das opções abaixo você mais utiliza para consumir notícias?

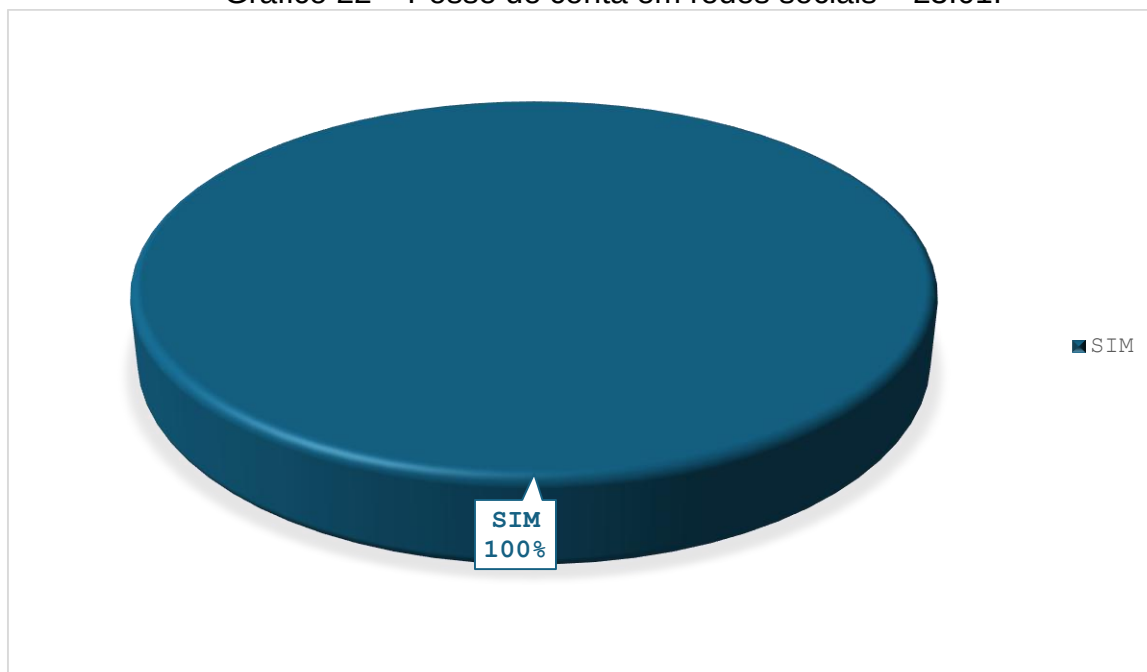
Gráfico 21 – Veículos utilizados para consumir notícias – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

12 – Você possui conta em redes sociais?

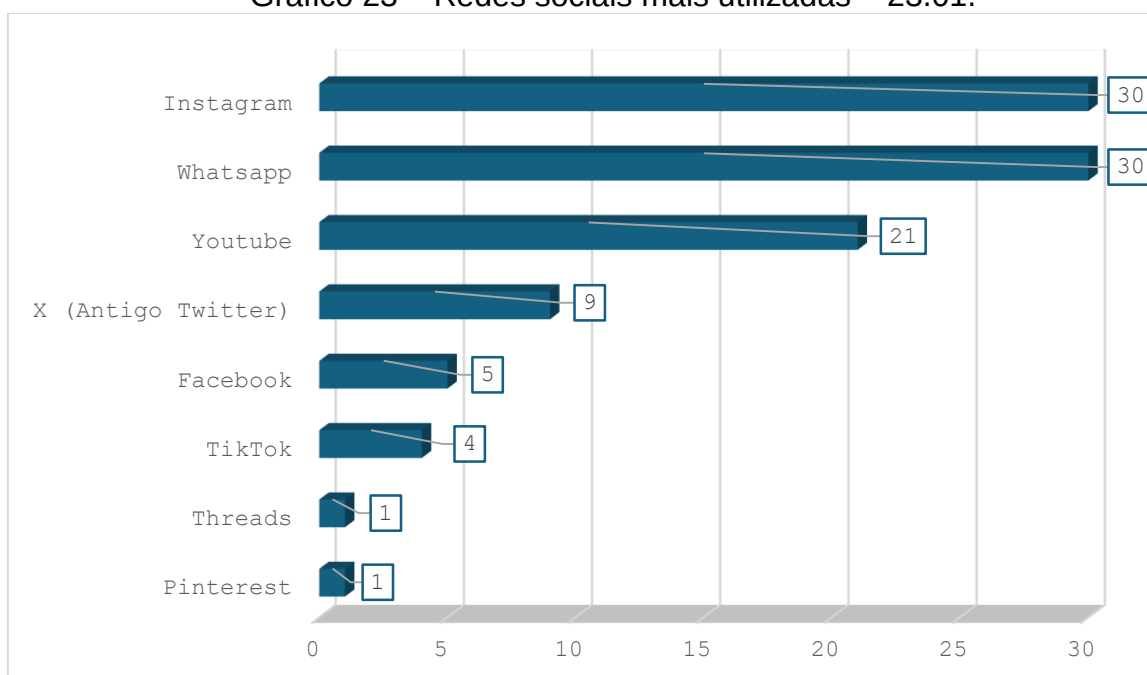
Gráfico 22 – Posse de conta em redes sociais – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

13 – Se sim, quais das redes sociais abaixo você utiliza? (pode selecionar mais de uma opção)

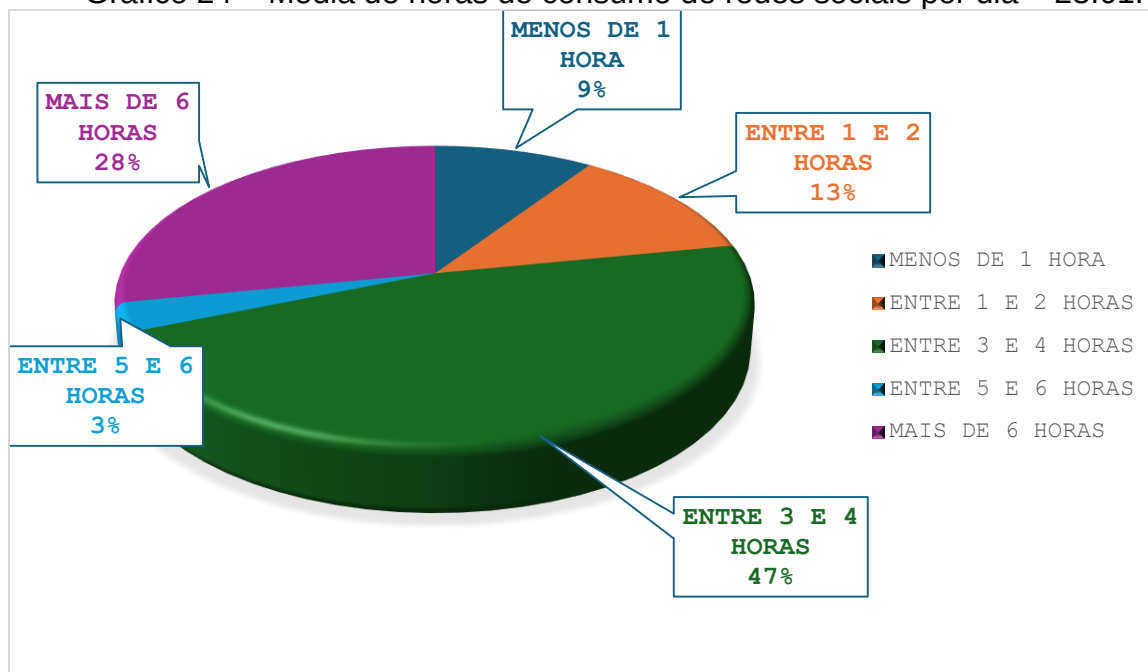
Gráfico 23 – Redes sociais mais utilizadas – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

14 – Em média, quantas horas por dia você costuma utilizar redes sociais?

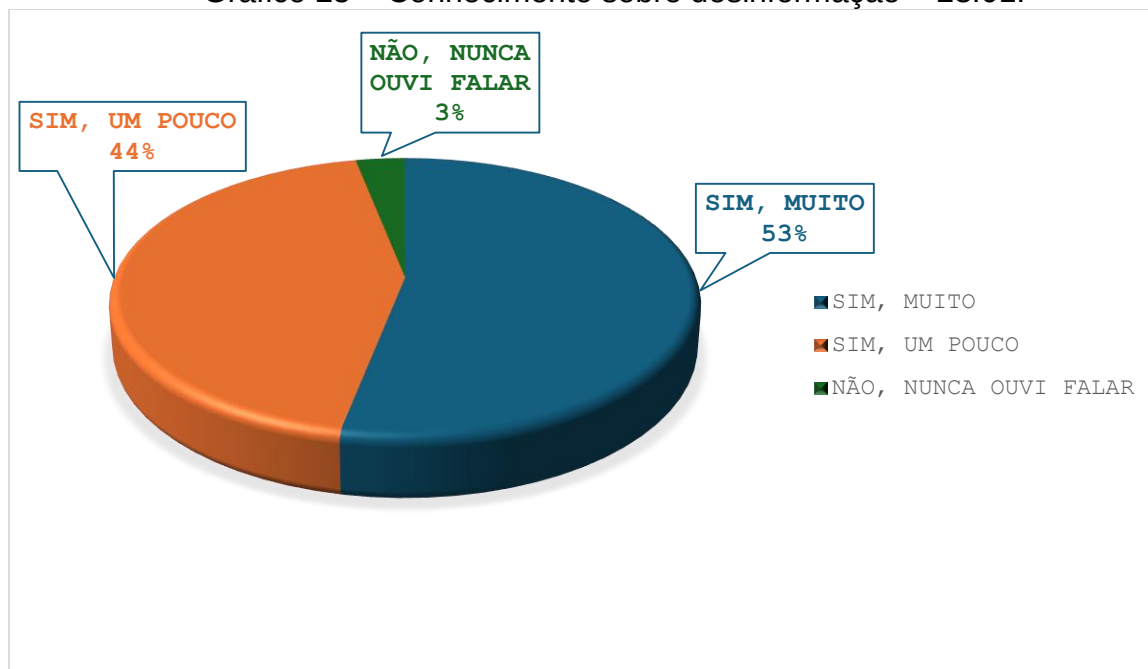
Gráfico 24 – Média de horas de consumo de redes sociais por dia – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

15 – Você já ouviu falar sobre desinformação?

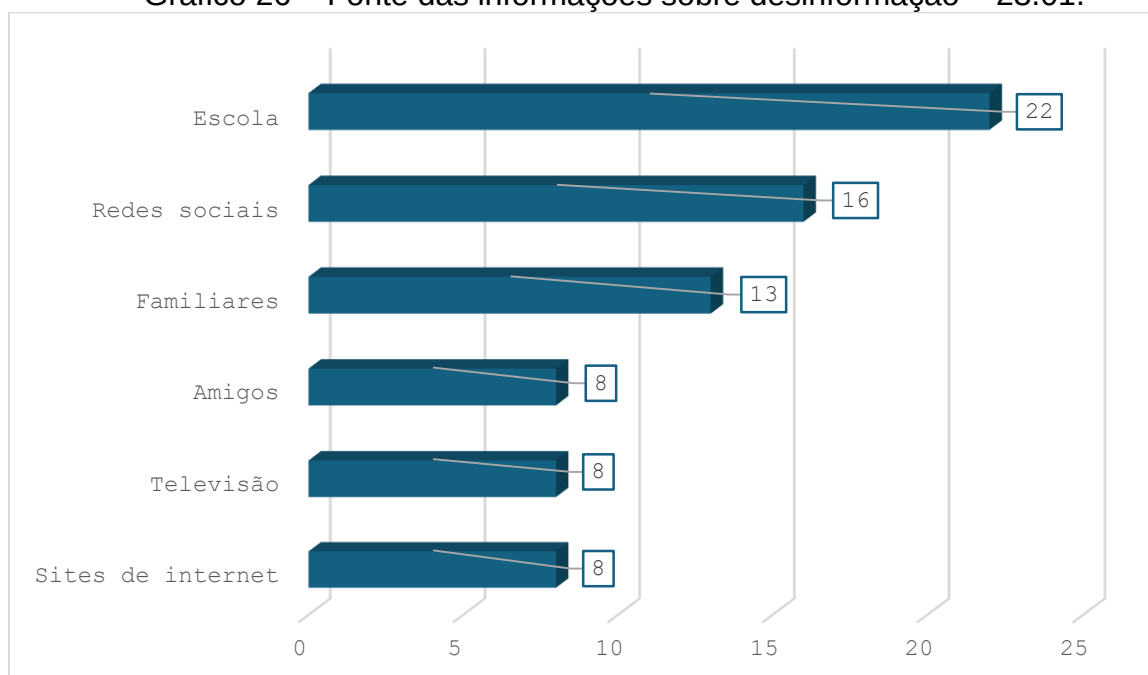
Gráfico 25 – Conhecimento sobre desinformação – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

16 – Se sim, onde você obteve informações sobre desinformação? (pode selecionar mais de uma opção)

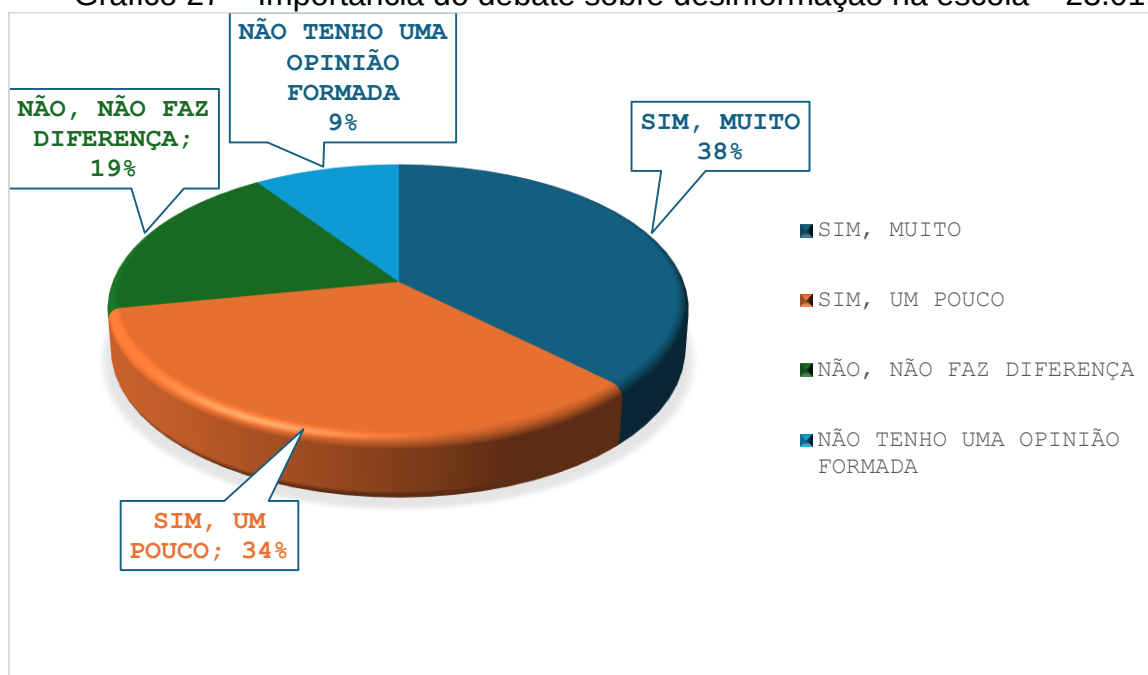
Gráfico 26 – Fonte das informações sobre desinformação – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

17 – Na sua opinião, discutir sobre desinformação na escola pode ajudar a reduzir o problema?

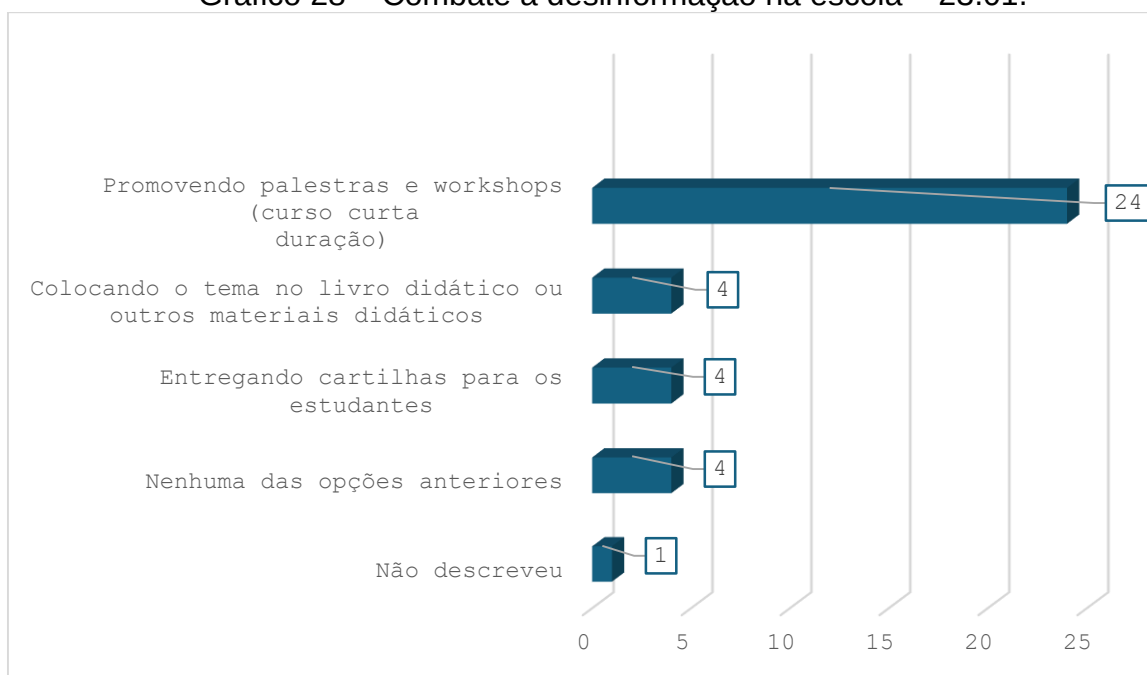
Gráfico 27 – Importância do debate sobre desinformação na escola – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

18 – Em sua opinião, como a escola pode ajudar a combater a desinformação? (Pode selecionar mais de uma opção)

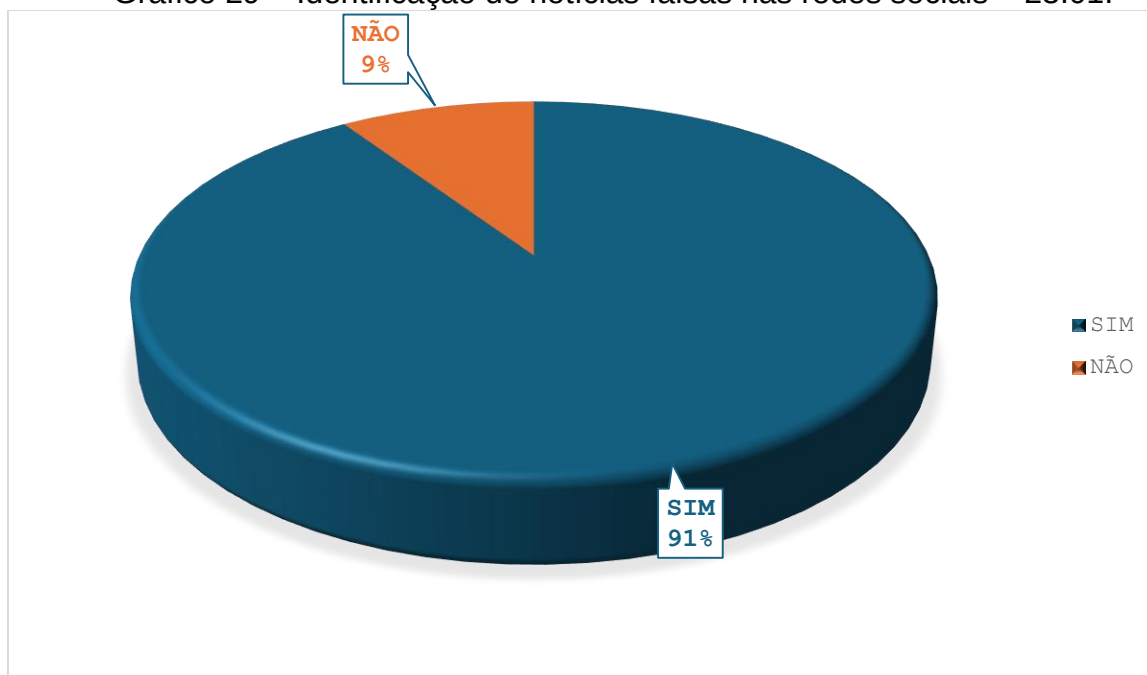
Gráfico 28 – Combate à desinformação na escola – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

19 – Você sabe identificar uma notícia falsa nas redes sociais?

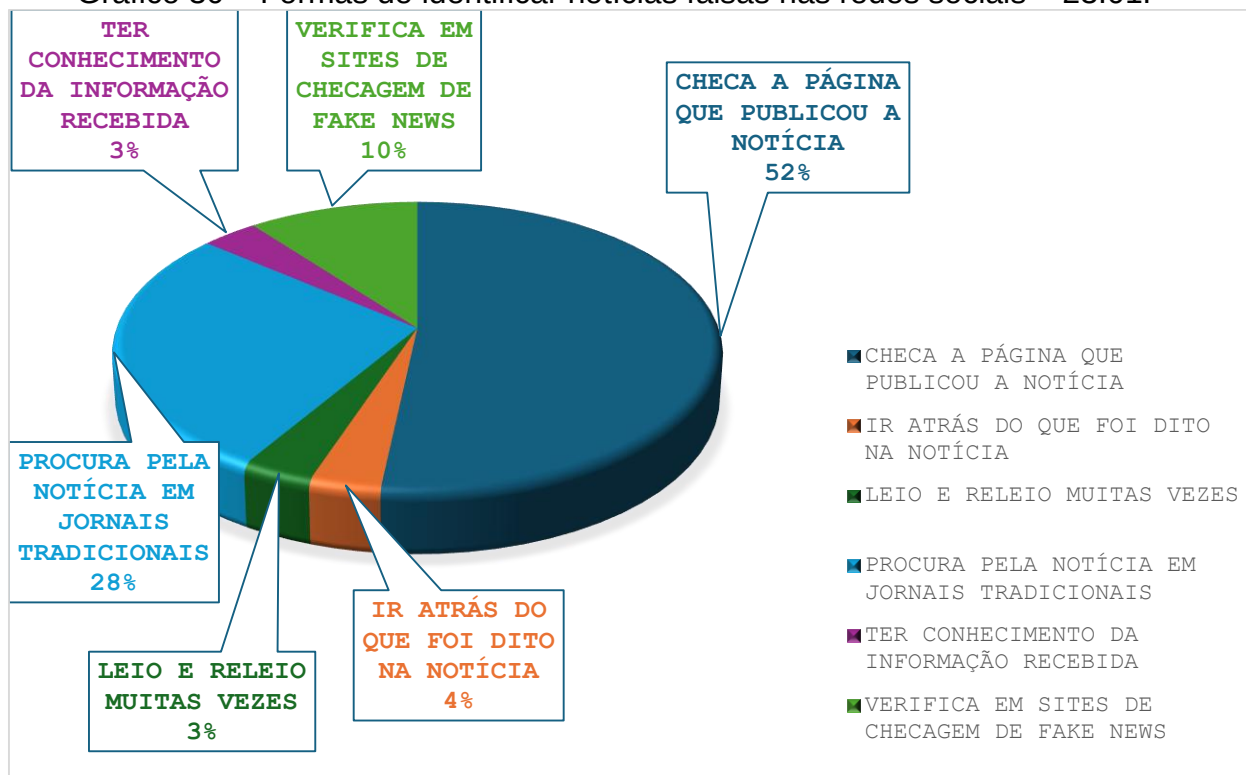
Gráfico 29 – Identificação de notícias falsas nas redes sociais – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

20 – Se sim, como você verifica se uma informação recebida é verdadeira?

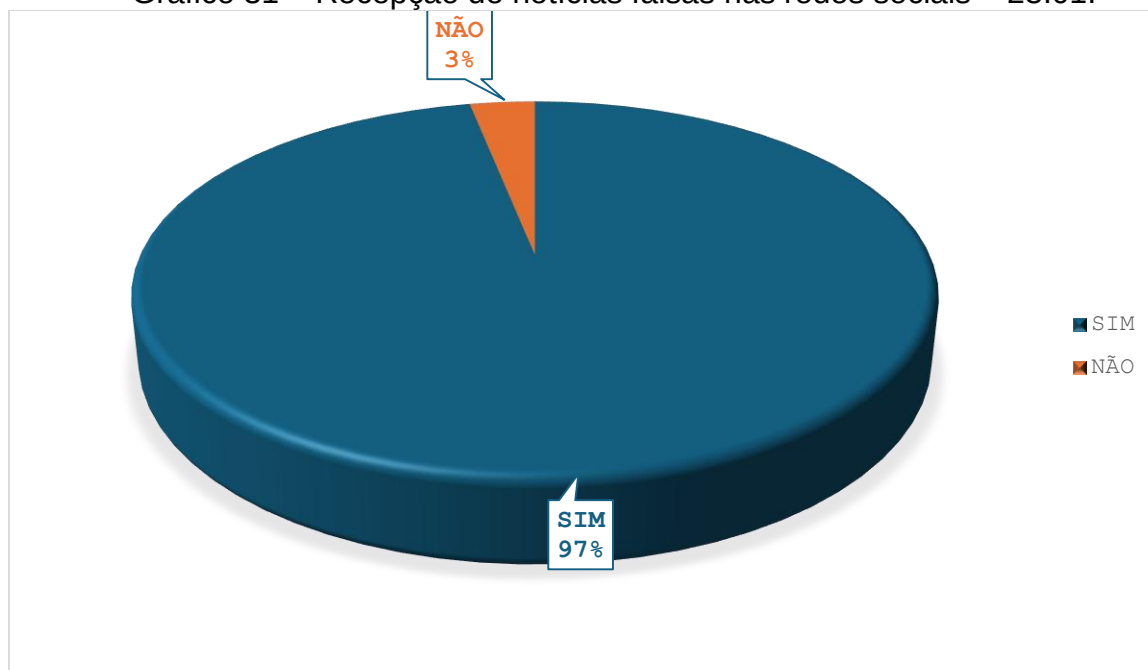
Gráfico 30 – Formas de identificar notícias falsas nas redes sociais – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

21 – Você já recebeu alguma notícia falsa nas redes sociais?

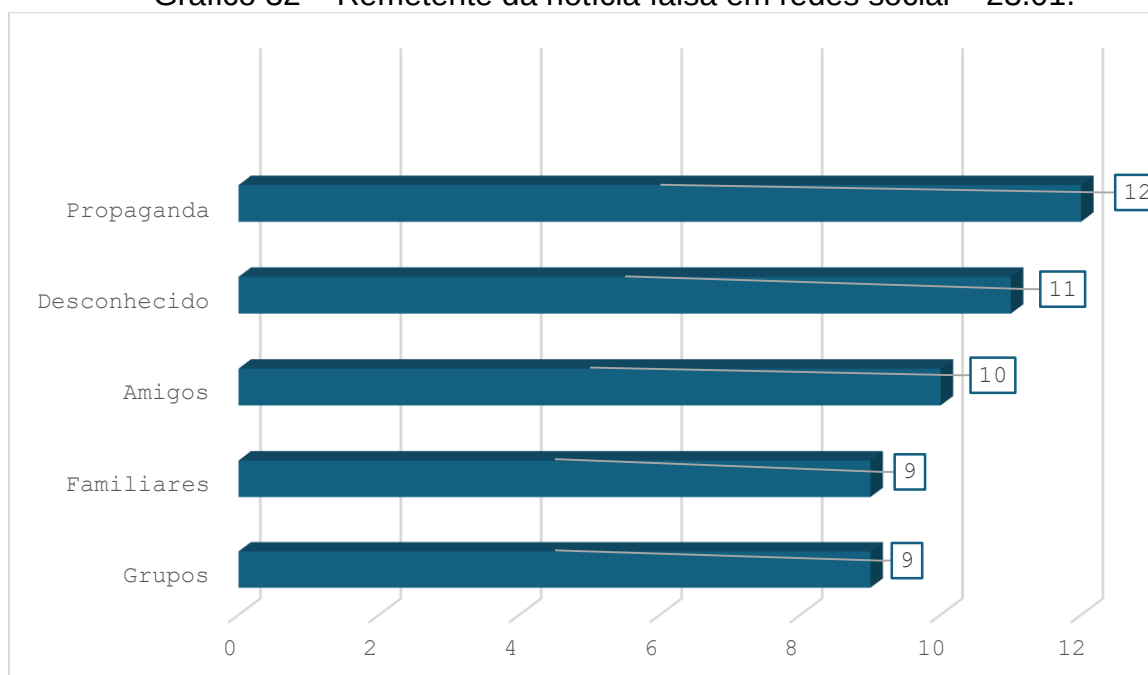
Gráfico 31 – Recepção de notícias falsas nas redes sociais – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

22 – Se sim, quem enviou essa informação para você? (Pode selecionar mais de uma opção)

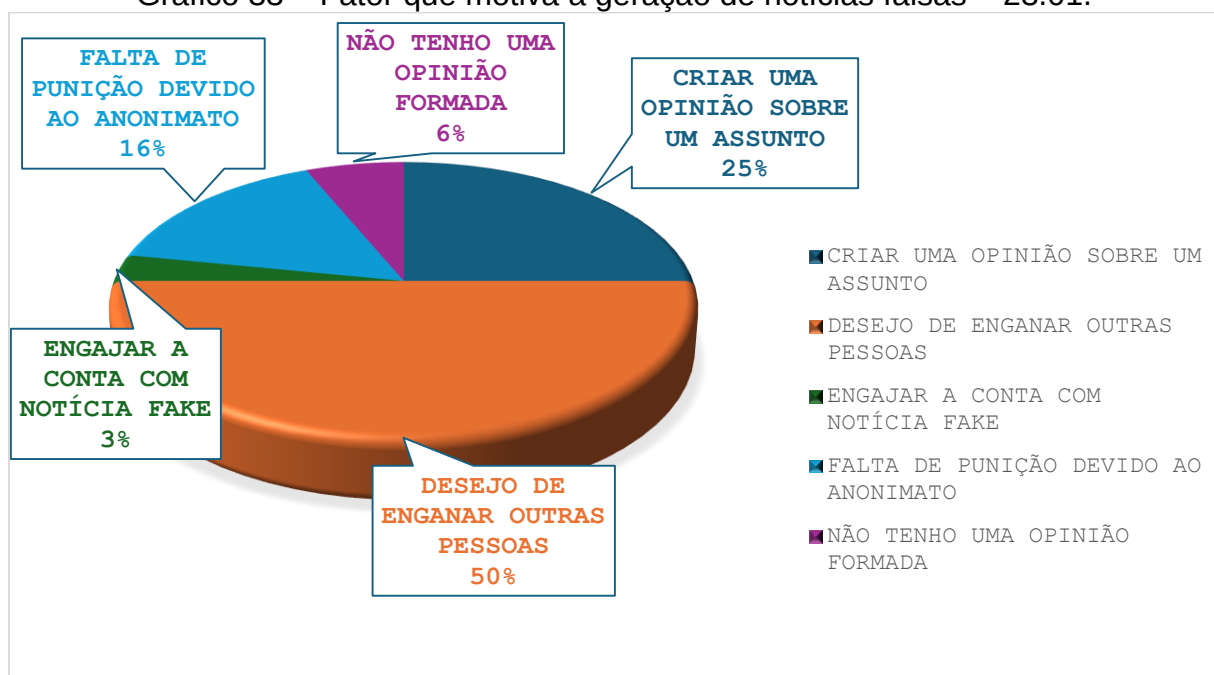
Gráfico 32 – Remetente da notícia falsa em redes social – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

23 – Na sua opinião, qual o principal fator que leva as pessoas a publicarem notícias falsas nas redes sociais?

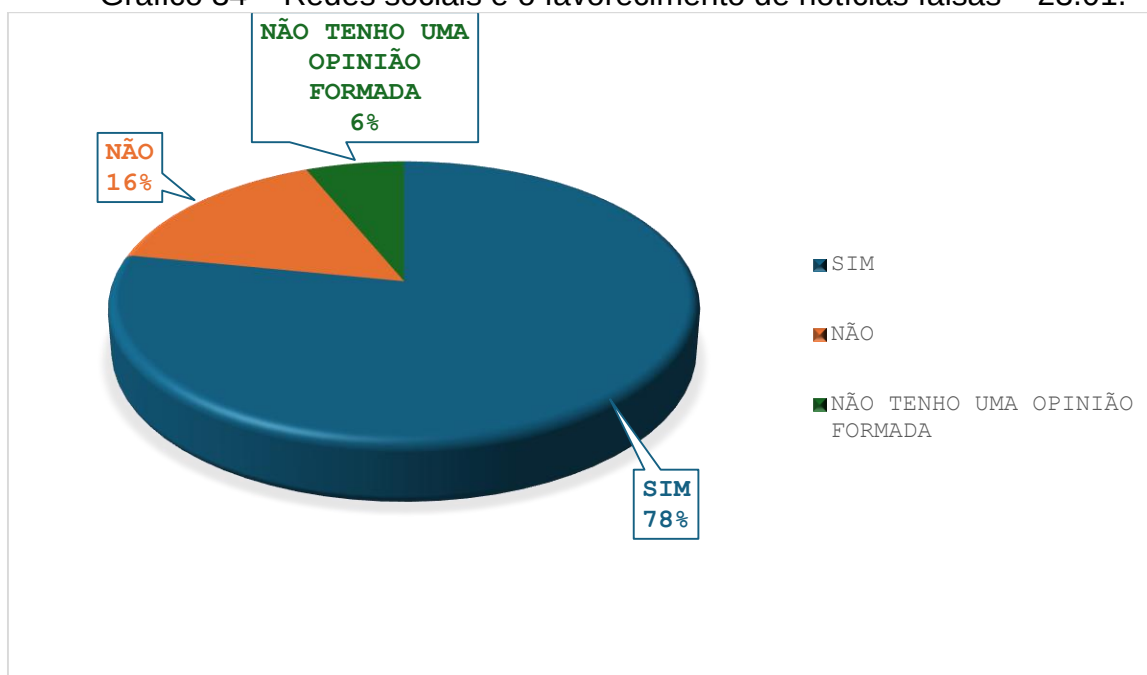
Gráfico 33 – Fator que motiva a geração de notícias falsas – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

24 – Na sua opinião, as redes sociais favorecem o compartilhamento de notícias falsas?

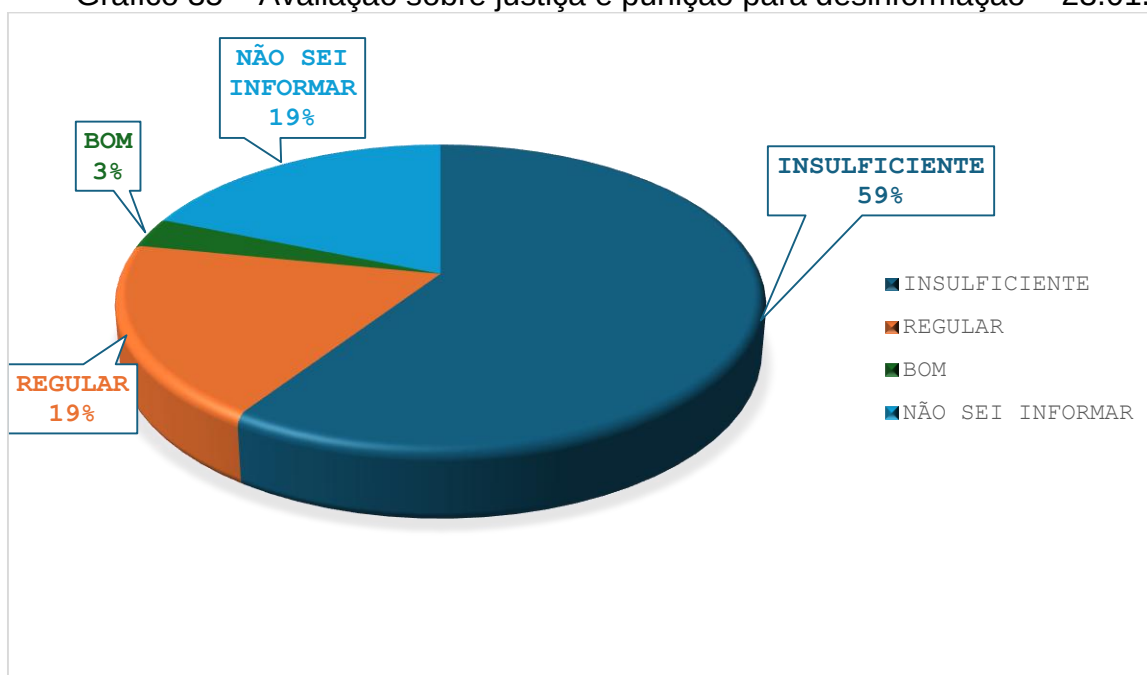
Gráfico 34 – Redes sociais e o favorecimento de notícias falsas – 23.01.



Fonte: Arquivo pessoal.

25 – Como você avalia que esteja sendo o processo de reconhecimento e punição das pessoas que praticam desinformação nas redes sociais no Brasil?

Gráfico 35 – Avaliação sobre justiça e punição para desinformação – 23.01.

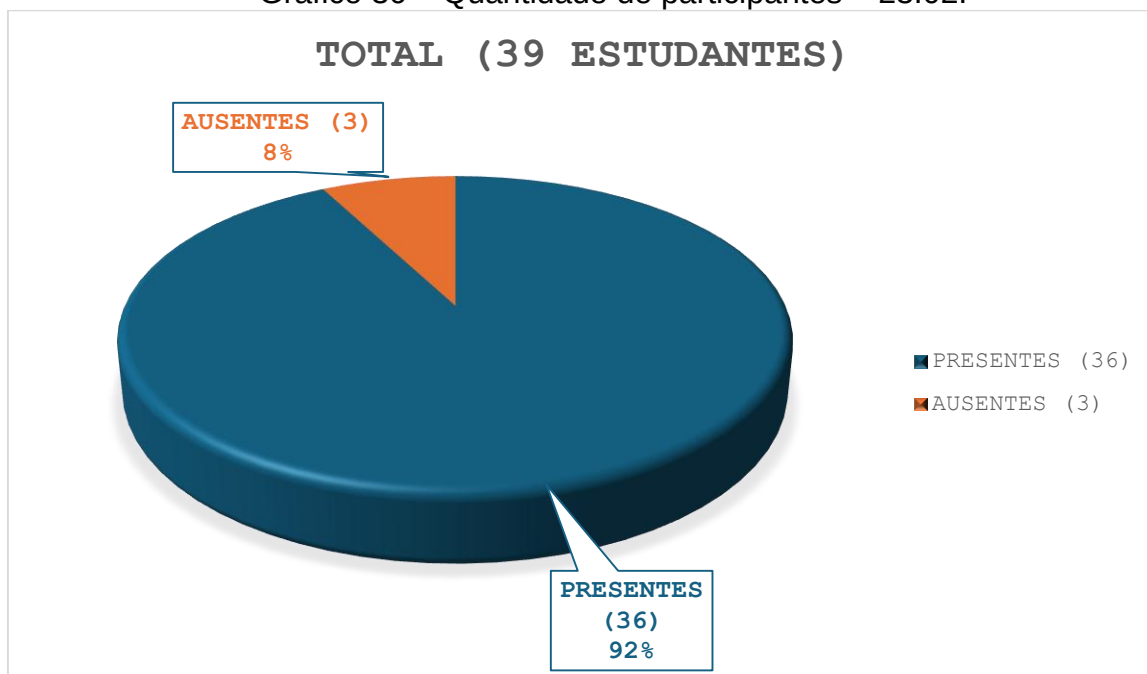


Fonte: Arquivo pessoal.

APÊNDICE C – Pesquisa sobre Desinformação – 23.02

Nº de participantes: 36/39 estudantes.

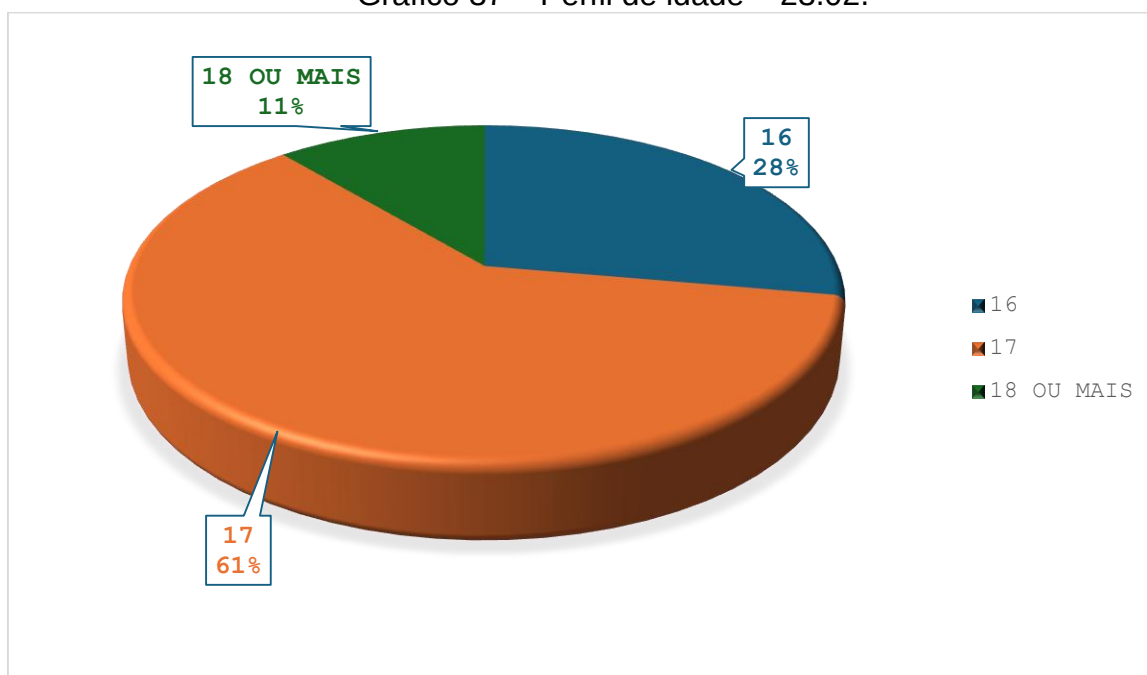
Gráfico 36 – Quantidade de participantes – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

1 – Qual a sua idade?

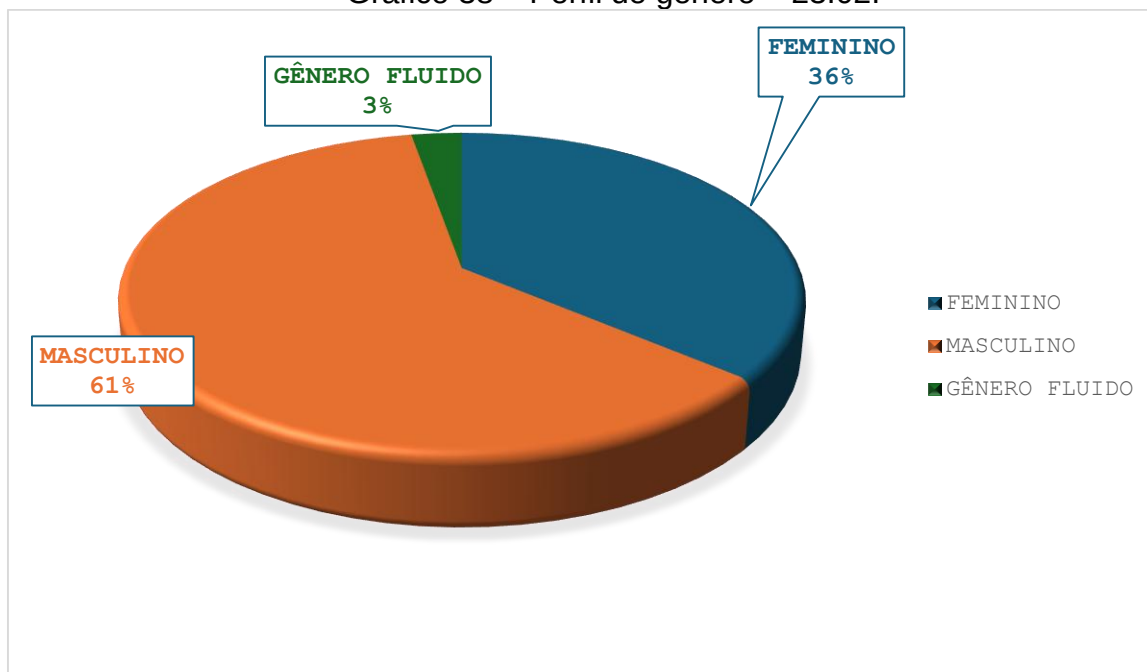
Gráfico 37 – Perfil de idade – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

2 – Com qual gênero você se identifica?

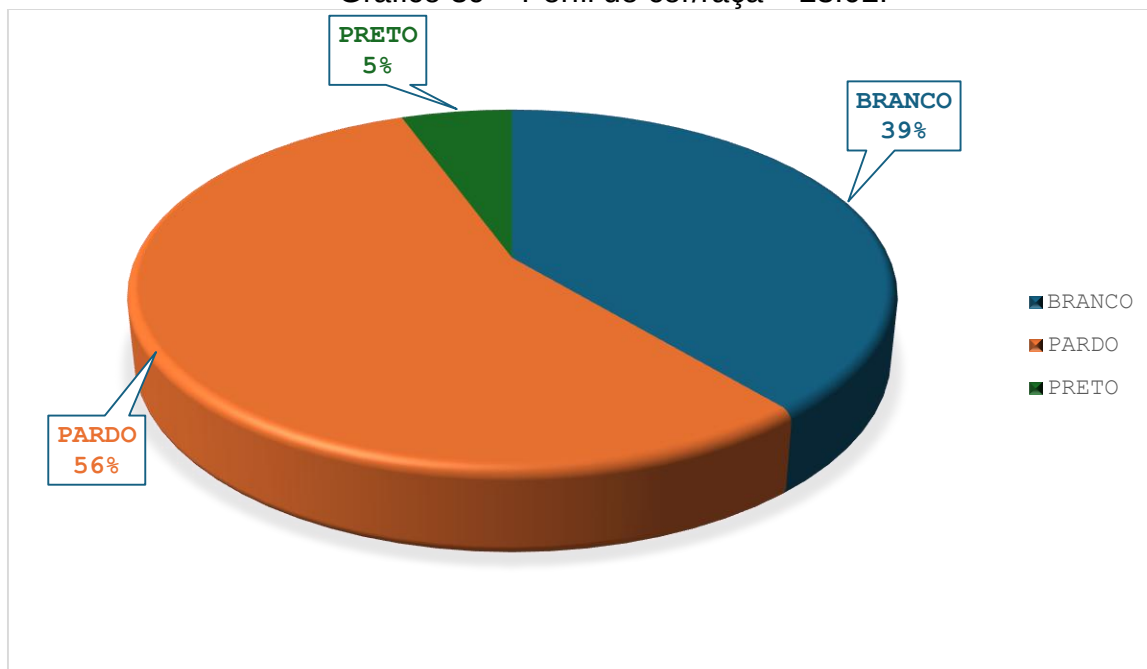
Gráfico 38 – Perfil de gênero – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

3 – Qual é a sua cor/raça?

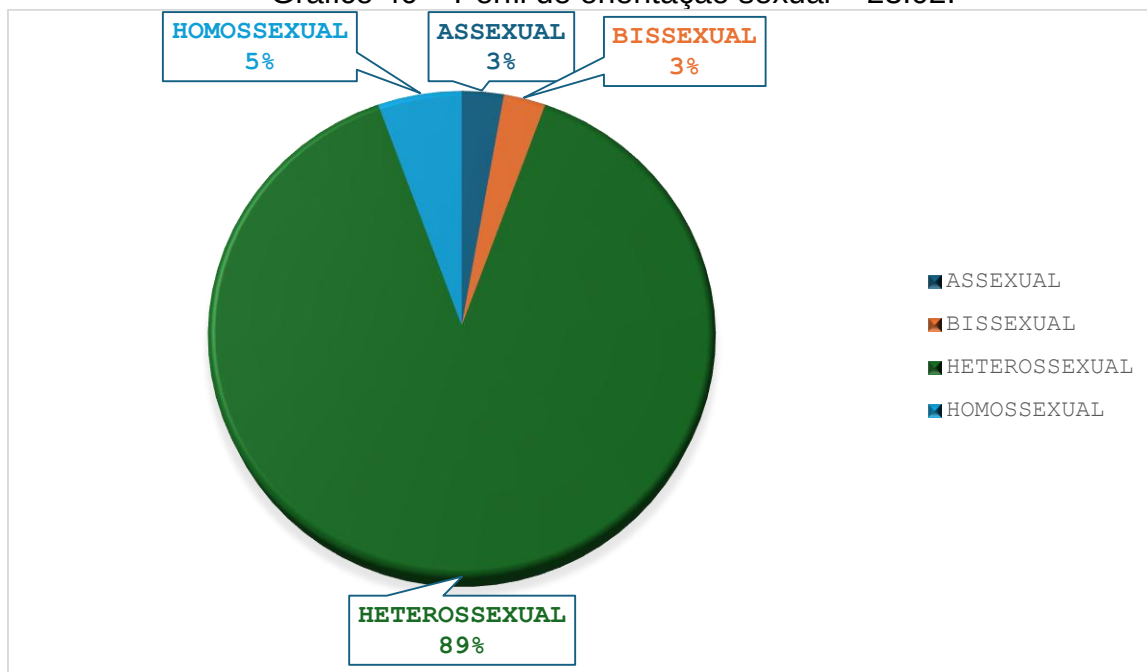
Gráfico 39 – Perfil de cor/raça – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

4 – Qual é a sua orientação sexual?

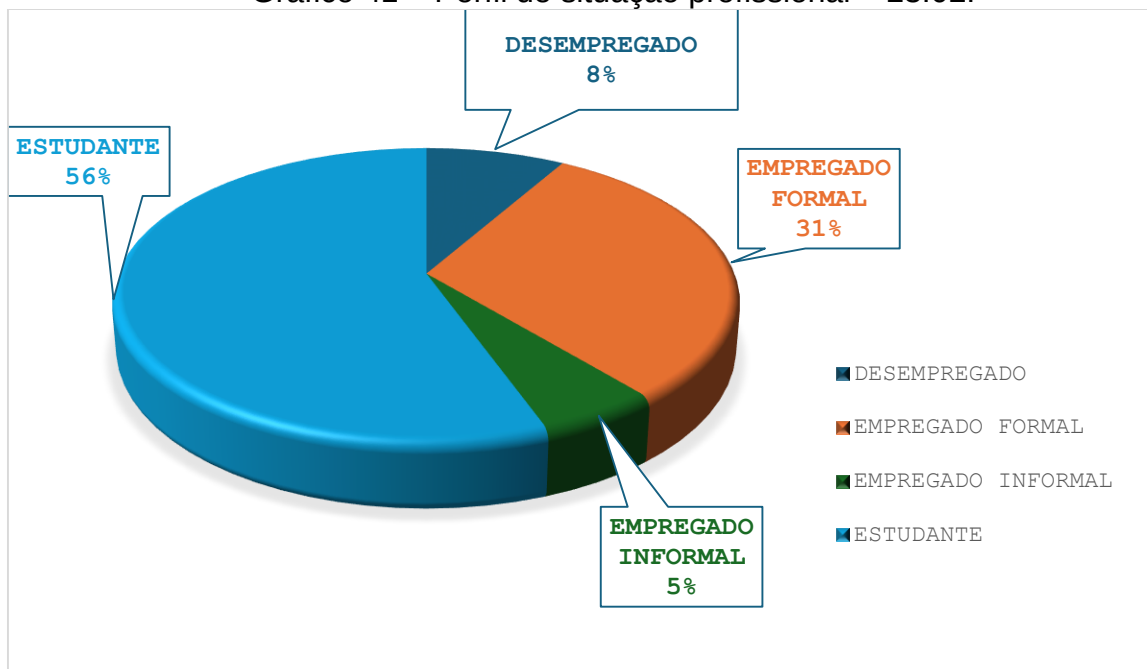
Gráfico 40 – Perfil de orientação sexual – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

5 – Qual a sua situação de trabalho?

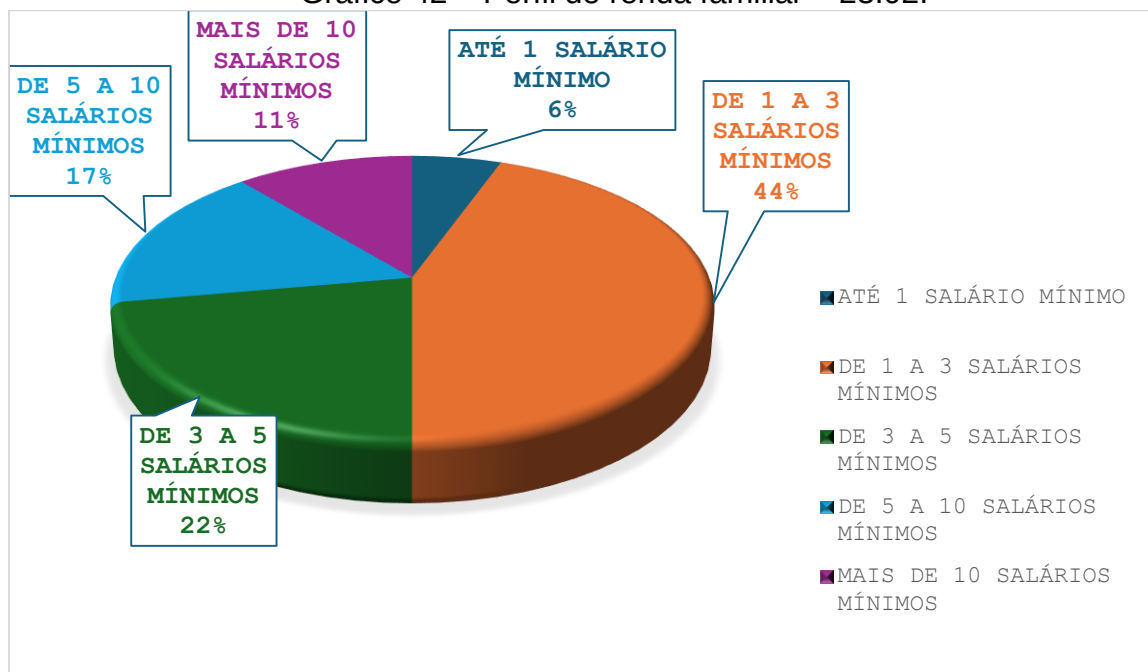
Gráfico 41 – Perfil de situação profissional – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

6 – Qual a renda média do seu grupo familiar? (Para todos os efeitos, considere como grupo familiar todos aqueles que vivem no mesmo domicílio que você e colaboram financeiramente para a manutenção do seu lar)

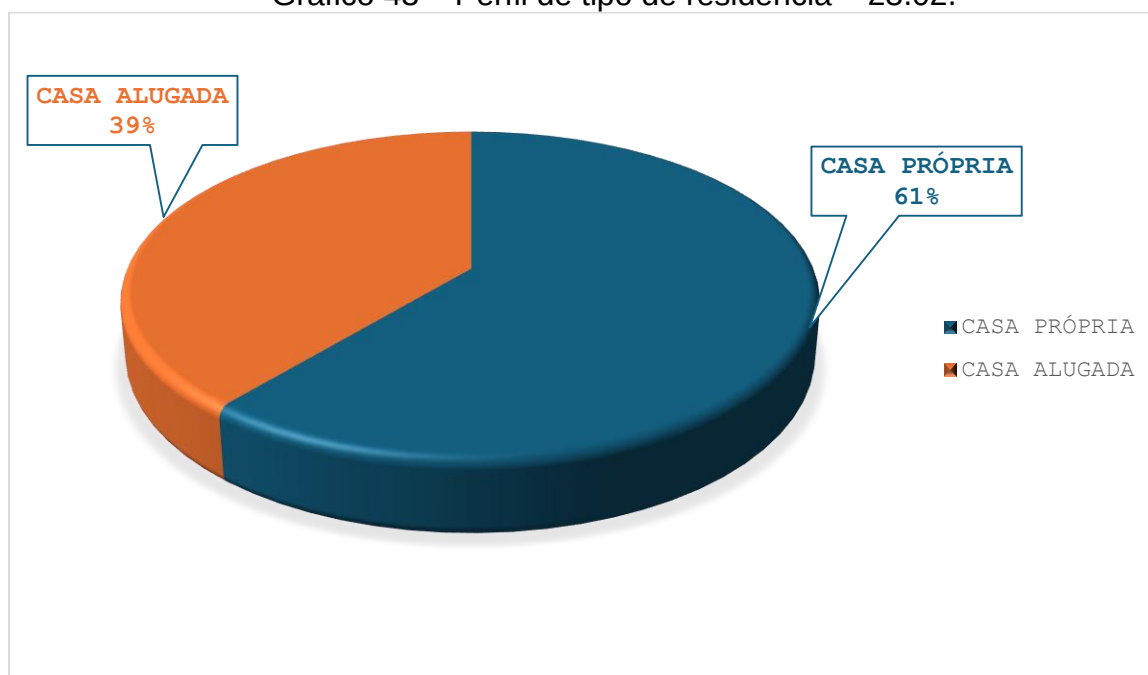
Gráfico 42 – Perfil de renda familiar – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

7 – Você mora em qual tipo de residência?

Gráfico 43 – Perfil de tipo de residência – 23.02.

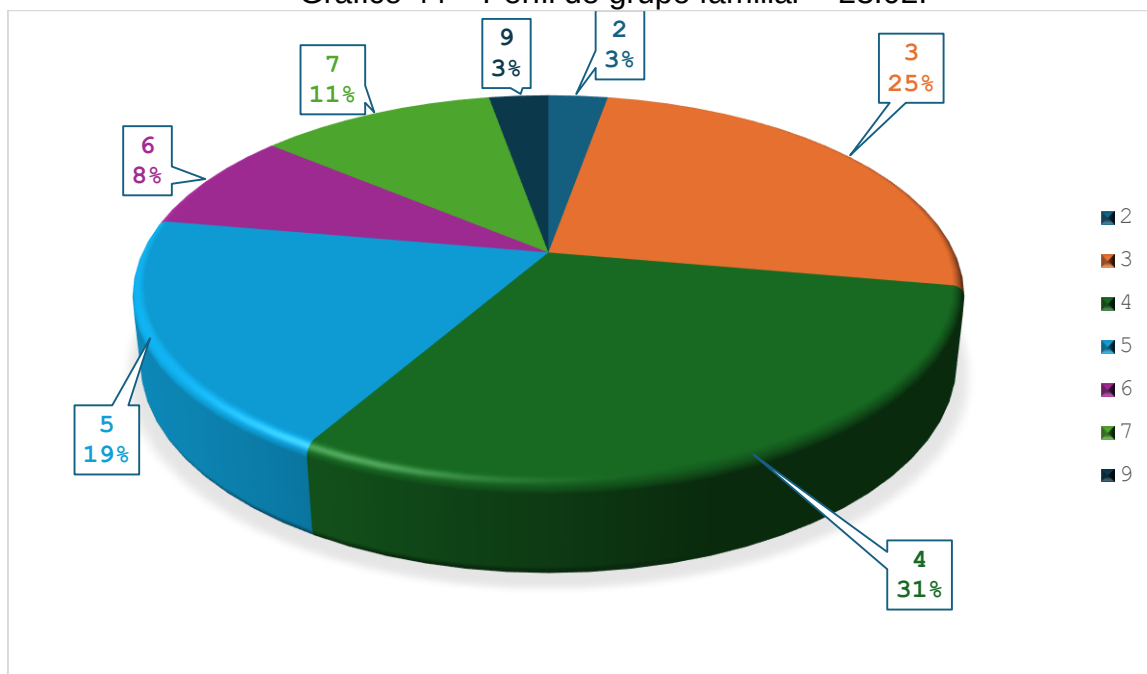


Fonte: Arquivo pessoal.

8 – Quantas pessoas vivem em seu lar? Informe a quantidade de homens e mulheres que vivem com você?

Total:

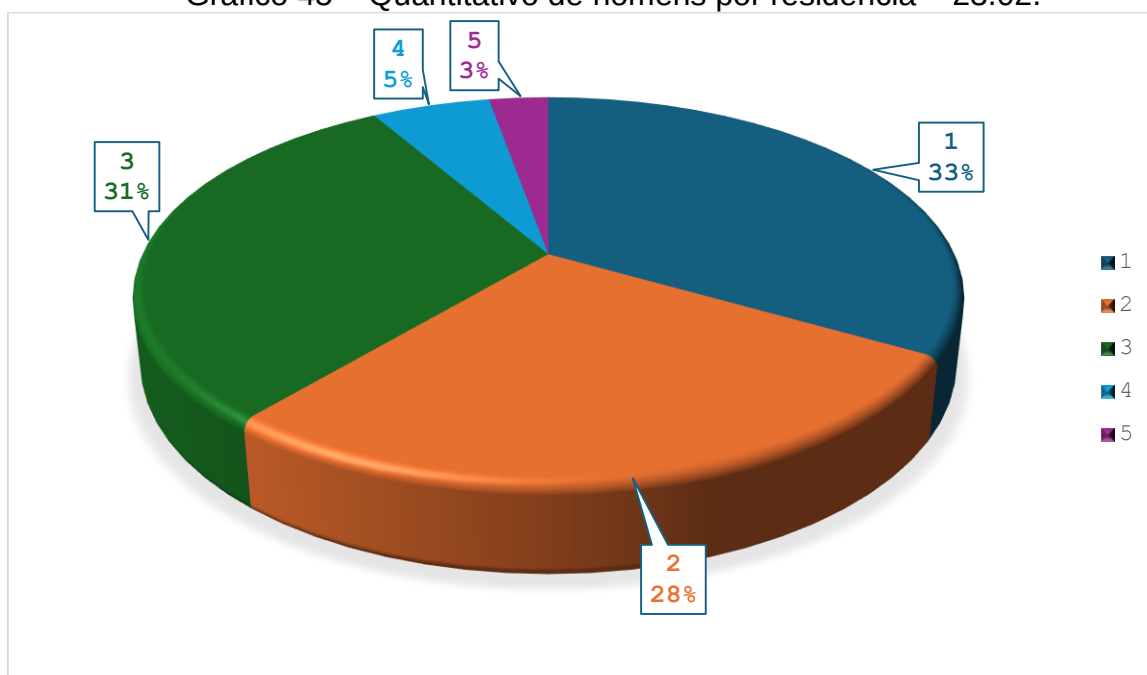
Gráfico 44 – Perfil de grupo familiar – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

Homens:

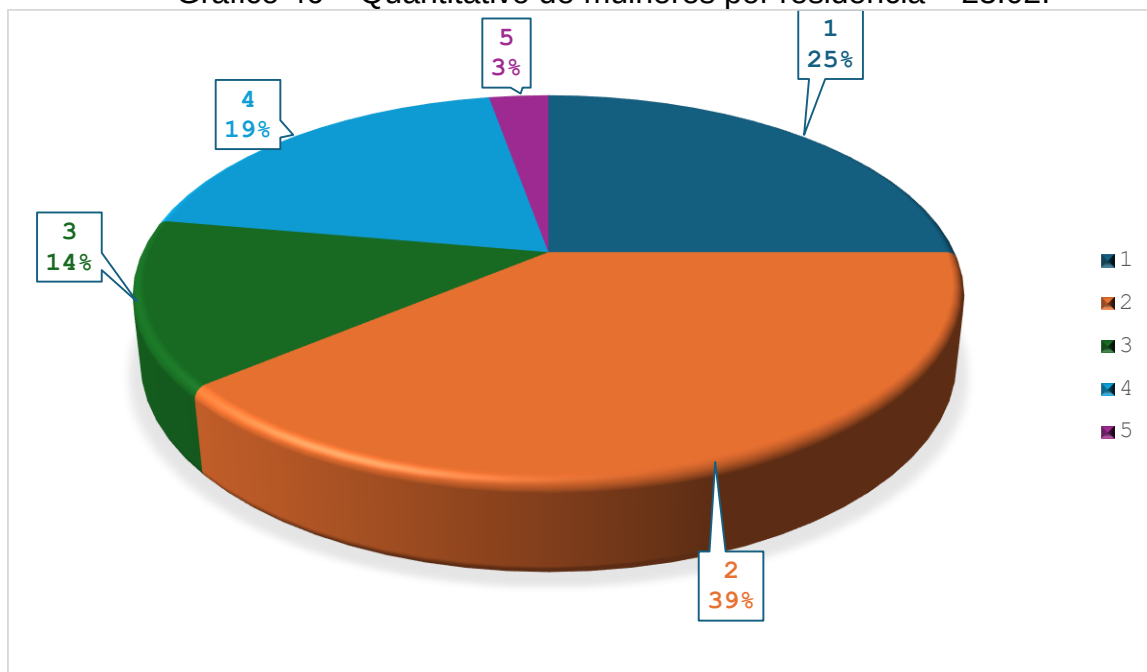
Gráfico 45 – Quantitativo de homens por residência – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

Mulheres:

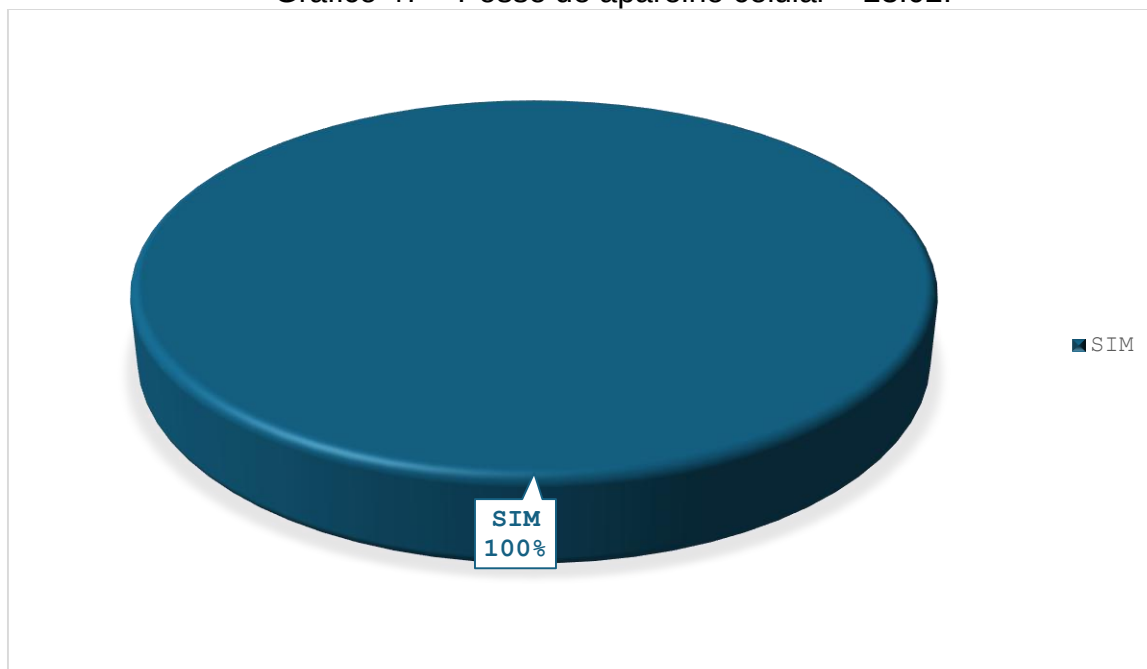
Gráfico 46 – Quantitativo de mulheres por residência – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

9 – Você possui aparelho de celular próprio?

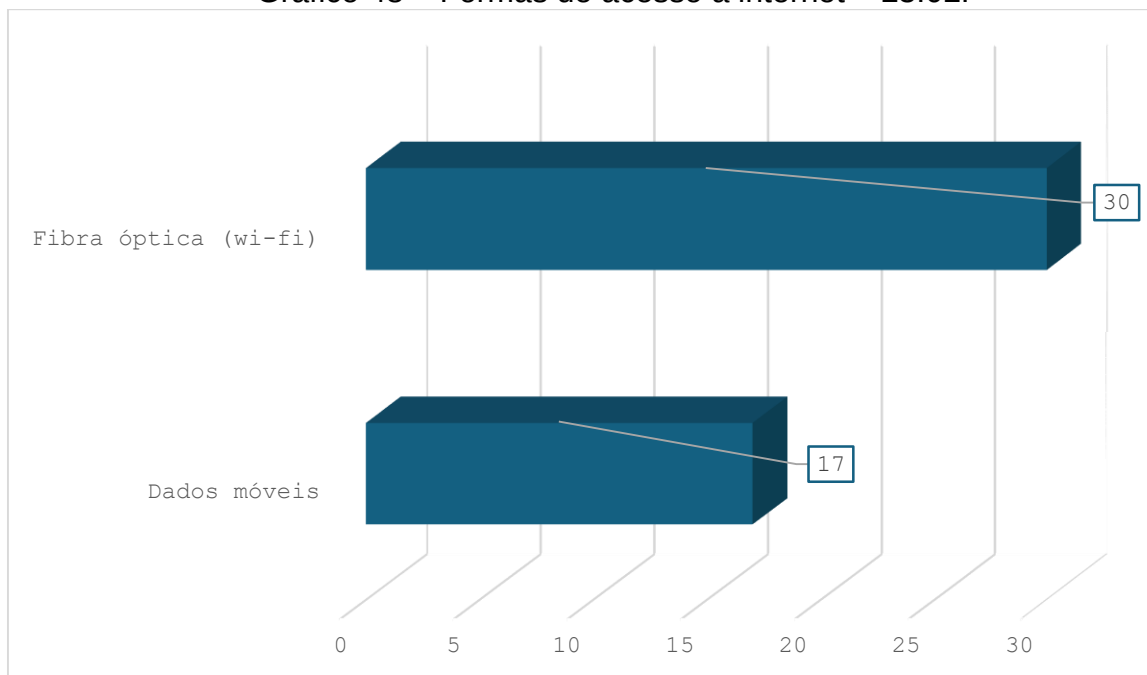
Gráfico 47 – Posse de aparelho celular – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

10 – Você possui acesso à internet no aparelho de celular? Se sim, quais das opções abaixo você utiliza. (Pode selecionar mais de uma opção)

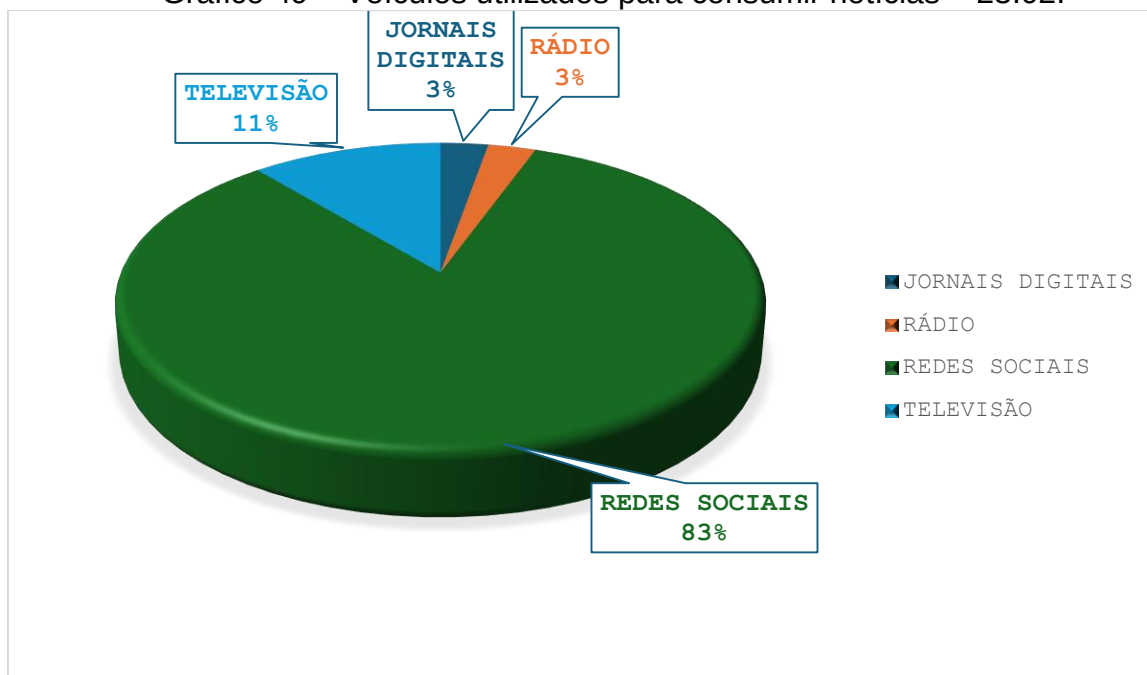
Gráfico 48 – Formas de acesso à internet – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

11 – Quais das opções abaixo você mais utiliza para consumir notícias?

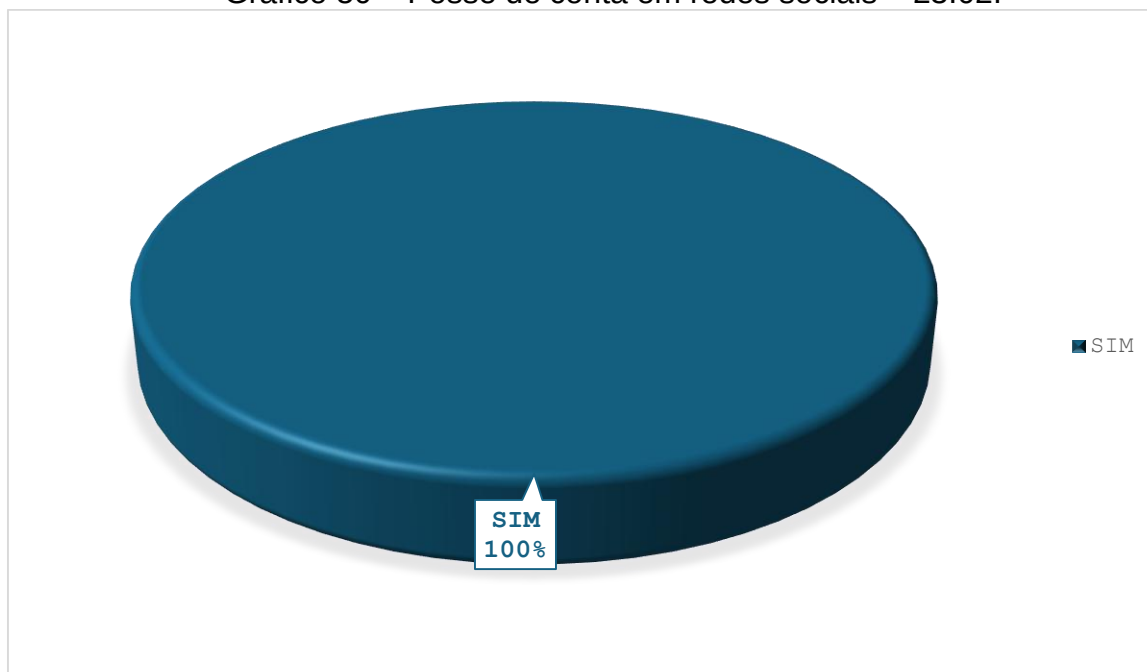
Gráfico 49 – Veículos utilizados para consumir notícias – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

12 – Você possui conta em redes sociais?

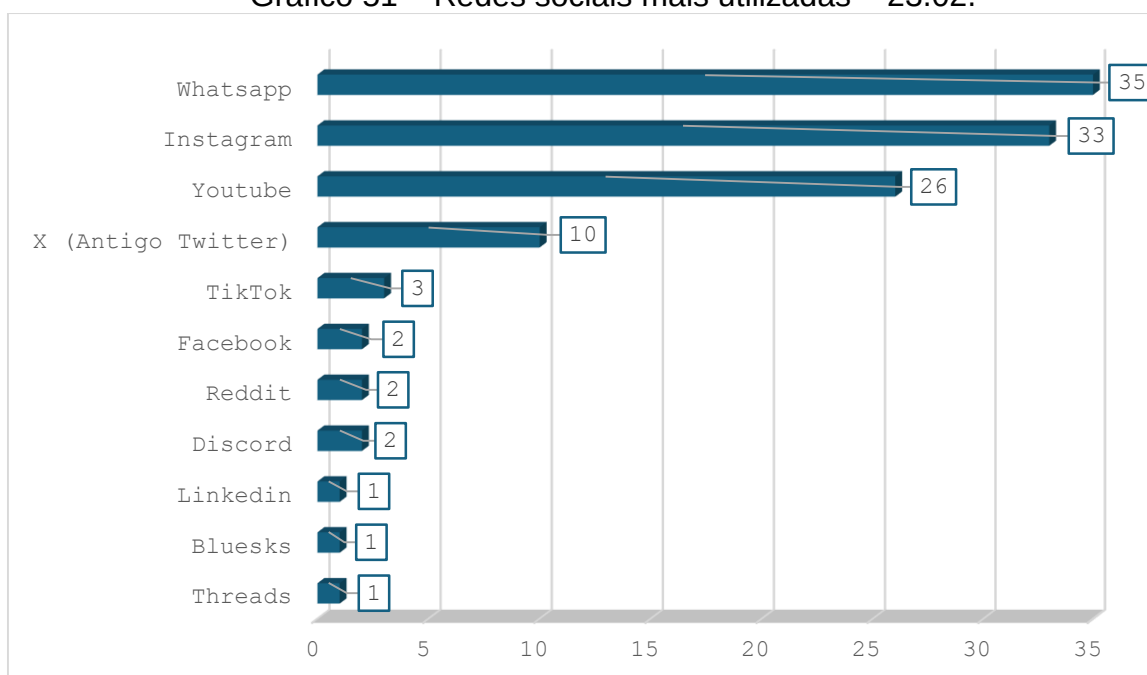
Gráfico 50 – Posse de conta em redes sociais – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

13 – Se sim, quais das redes sociais abaixo você utiliza? (pode selecionar mais de uma opção)

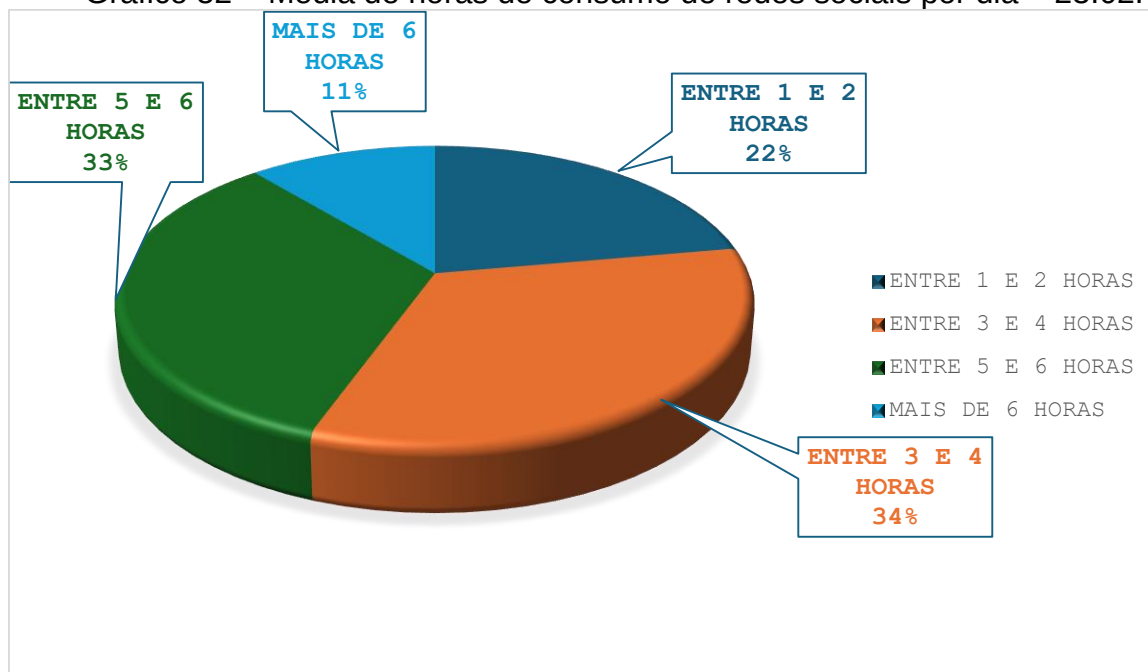
Gráfico 51 – Redes sociais mais utilizadas – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

14 – Em média, quantas horas por dia você costuma utilizar redes sociais?

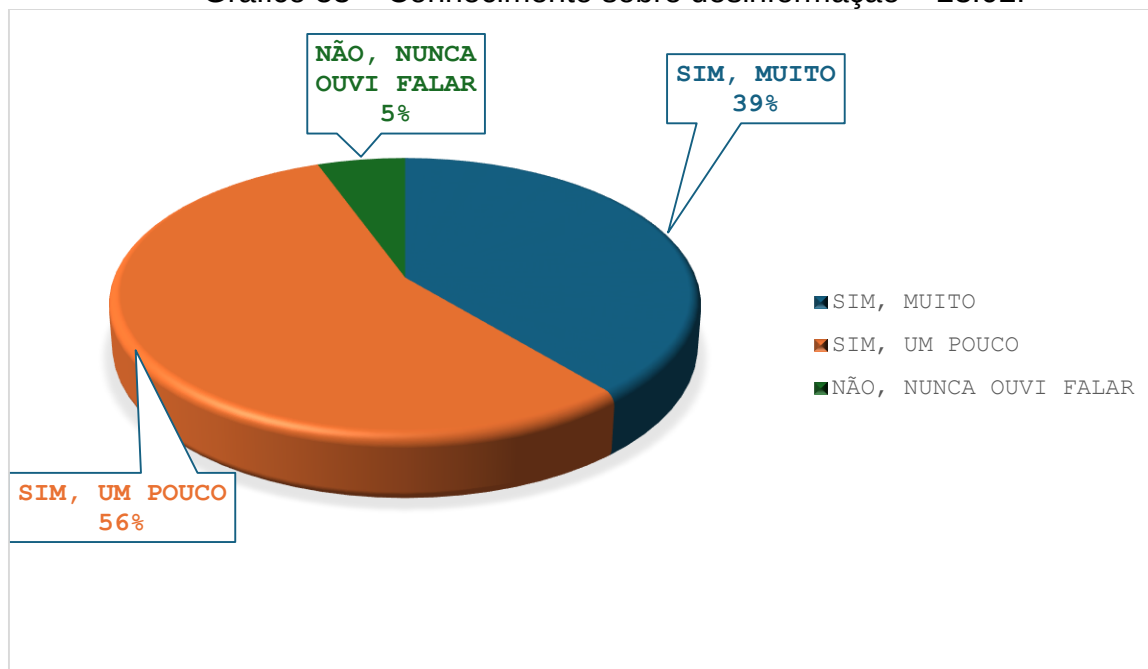
Gráfico 52 – Média de horas de consumo de redes sociais por dia – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

15 – Você já ouviu falar sobre desinformação?

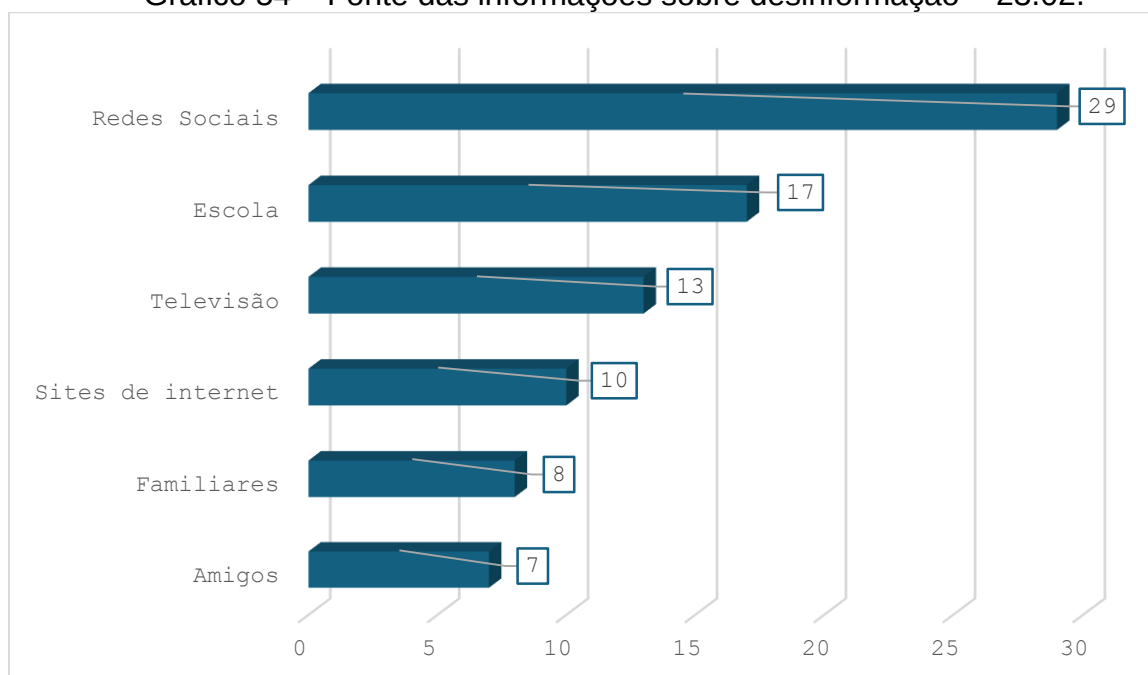
Gráfico 53 – Conhecimento sobre desinformação – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

16 – Se sim, onde você obteve informações sobre desinformação? (pode seleccionar mais de uma opção)

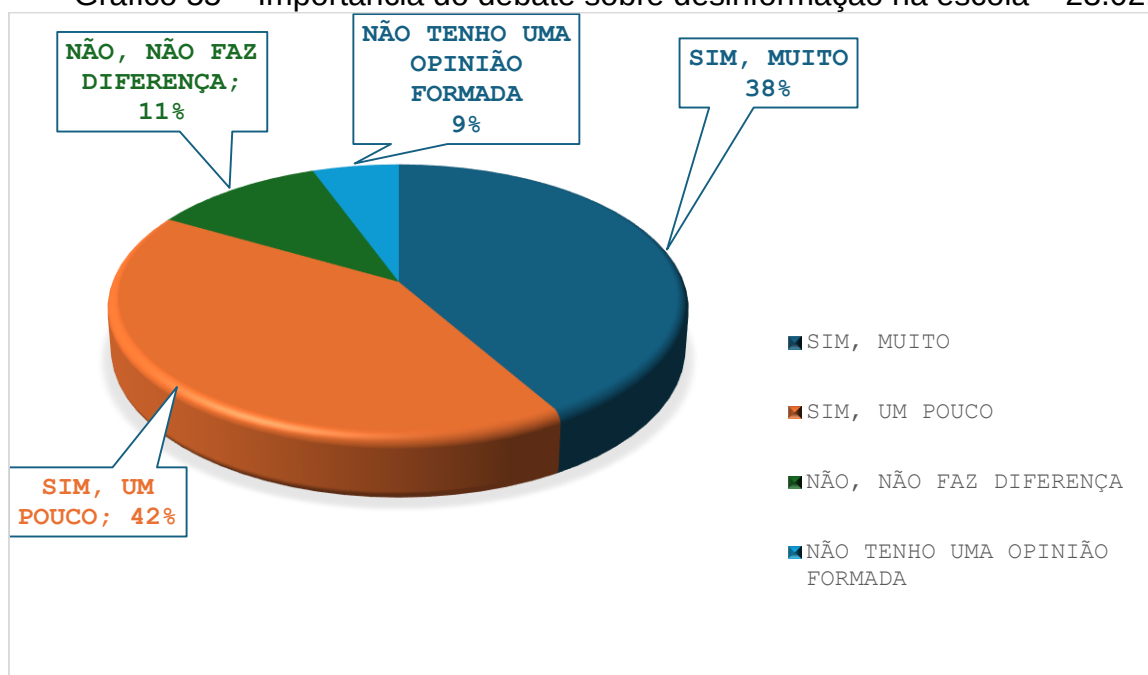
Gráfico 54 – Fonte das informações sobre desinformação – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

17 – Na sua opinião, discutir sobre desinformação na escola pode ajudar a reduzir o problema?

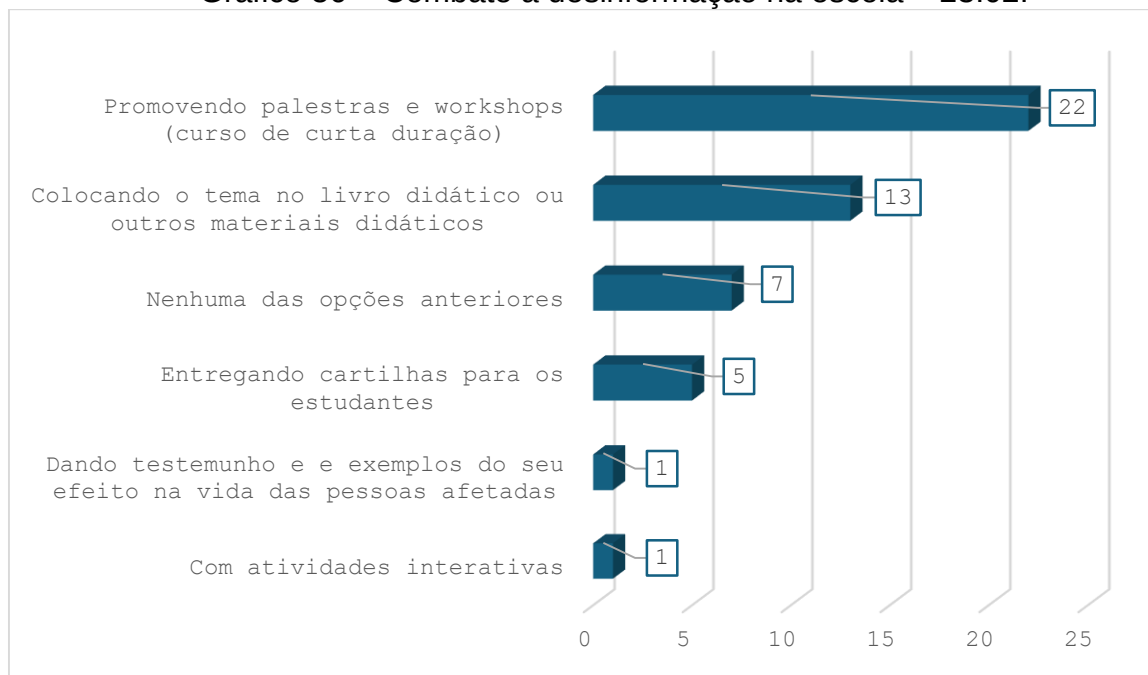
Gráfico 55 – Importância do debate sobre desinformação na escola – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

18 – Em sua opinião, como a escola pode ajudar a combater a desinformação? (Pode selecionar mais de uma opção)

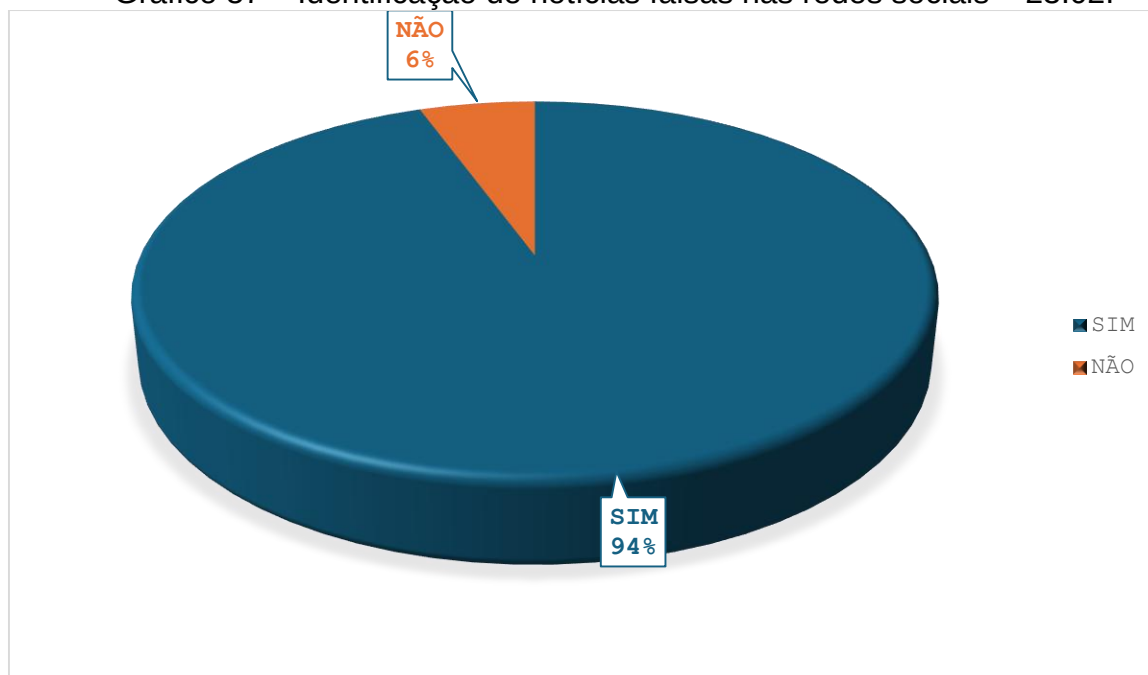
Gráfico 56 – Combate à desinformação na escola – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

19 – Você sabe identificar uma notícia falsa nas redes sociais?

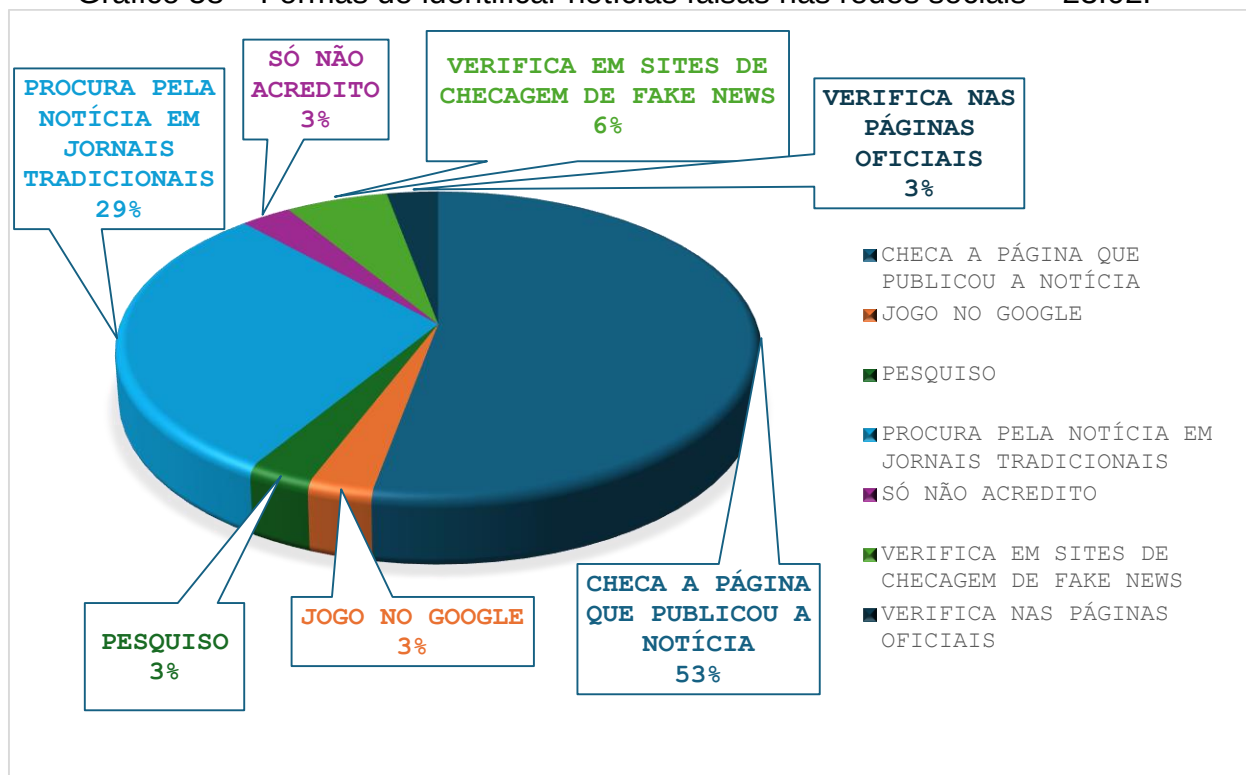
Gráfico 57 – Identificação de notícias falsas nas redes sociais – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

20 – Se sim, como você verifica se uma informação recebida é verdadeira?

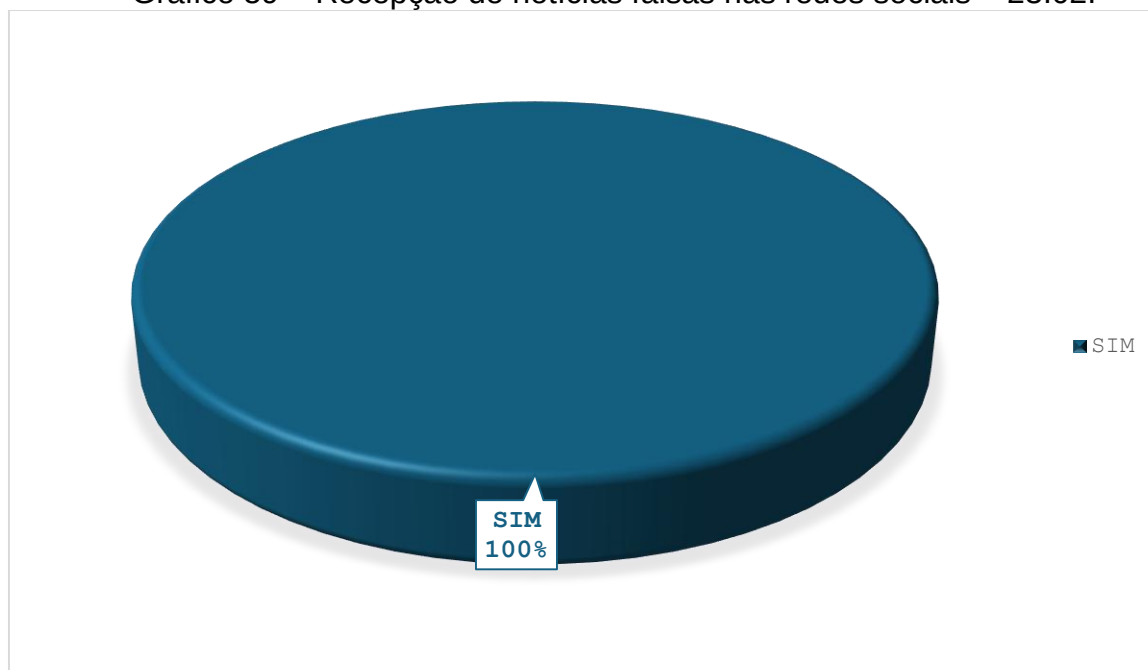
Gráfico 58 – Formas de identificar notícias falsas nas redes sociais – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

21 – Você já recebeu alguma notícia falsa nas redes sociais?

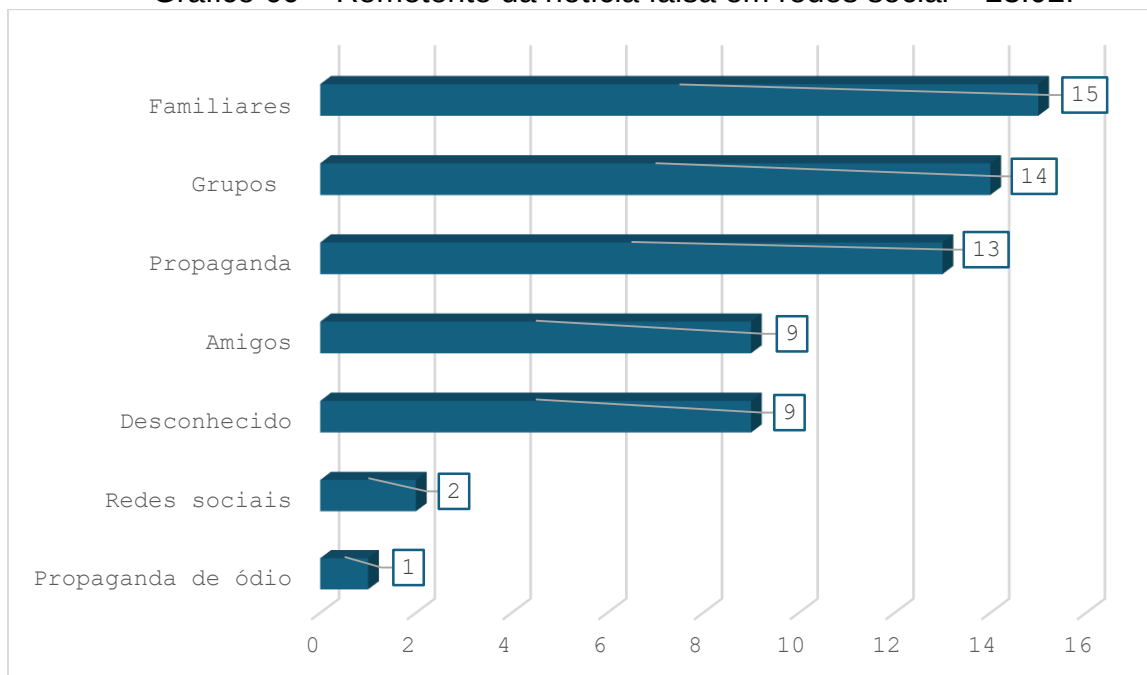
Gráfico 59 – Recepção de notícias falsas nas redes sociais – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

22 – Se sim, quem enviou essa informação para você? (Pode selecionar mais de uma opção)

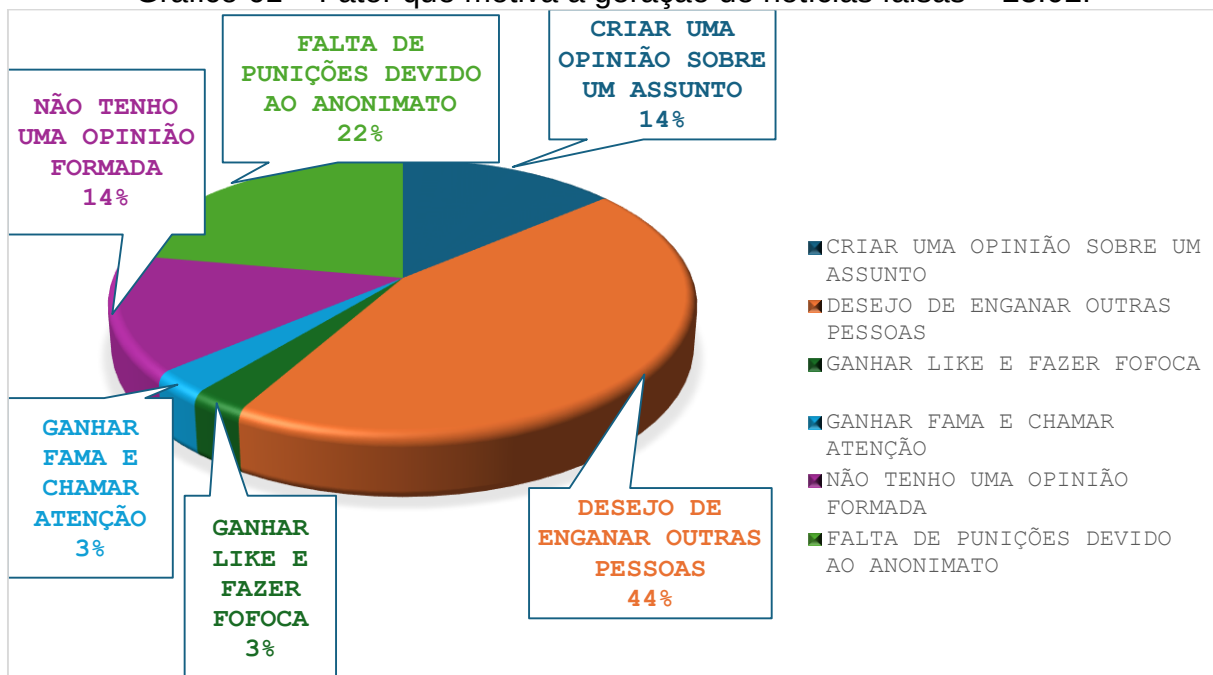
Gráfico 60 – Remetente da notícia falsa em redes social – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

23 – Na sua opinião, qual o principal fator que leva as pessoas a publicarem notícias falsas nas redes sociais?

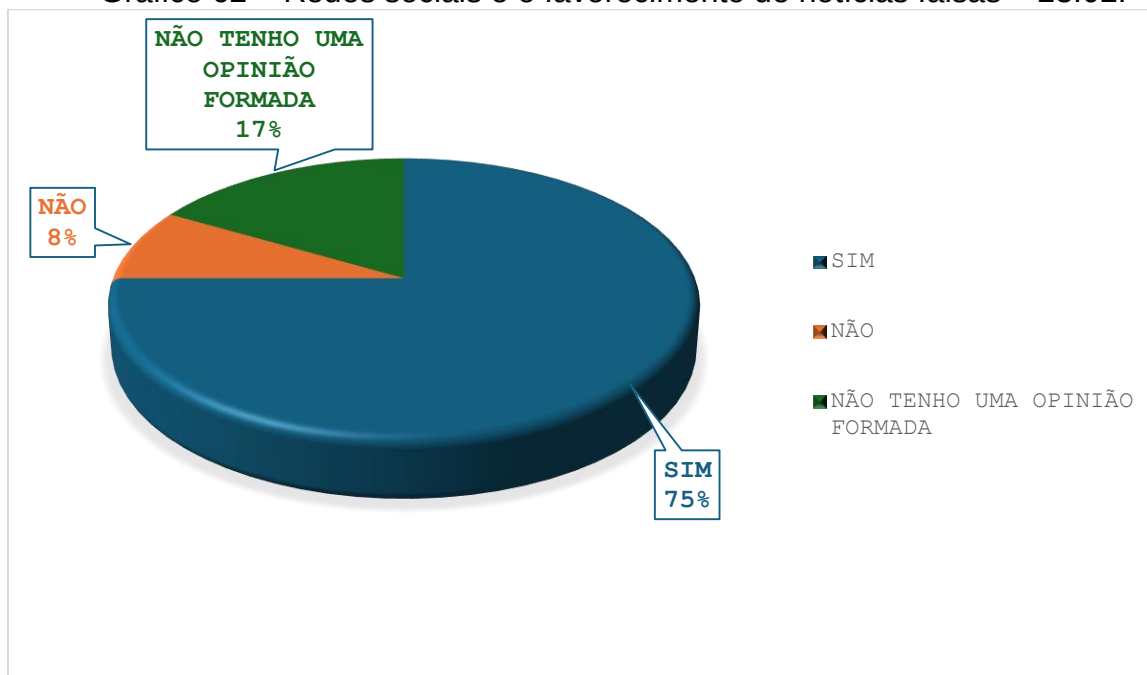
Gráfico 61 – Fator que motiva a geração de notícias falsas – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

24 – Na sua opinião, as redes sociais favorecem o compartilhamento de notícias falsas?

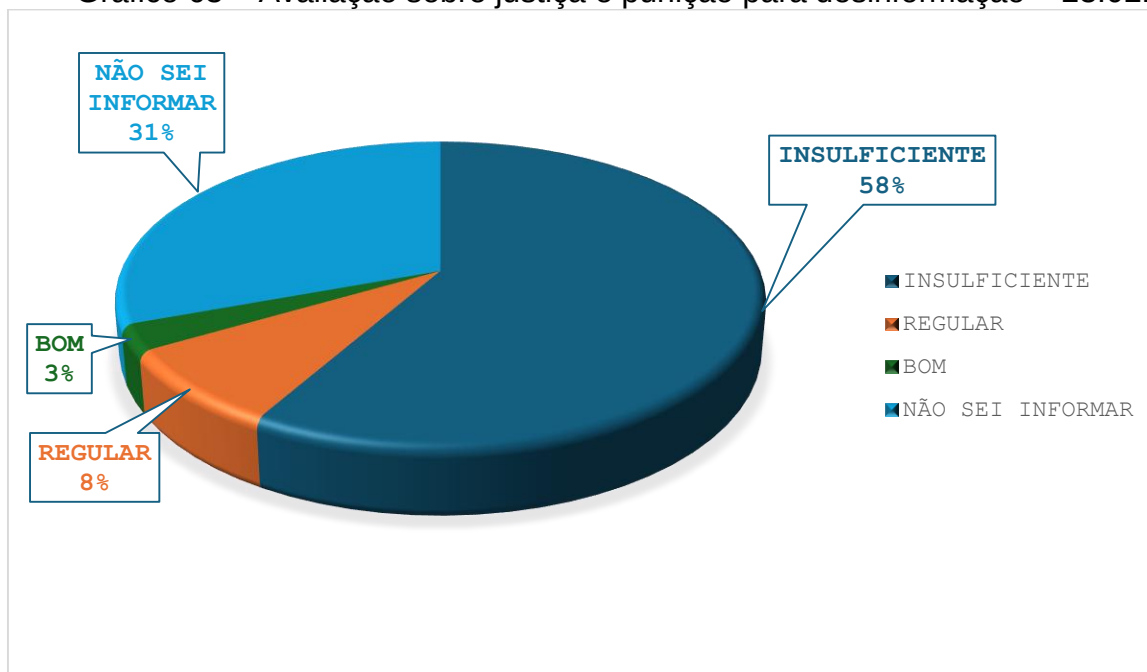
Gráfico 62 – Redes sociais e o favorecimento de notícias falsas – 23.02.



Fonte: Arquivo pessoal.

25 – Como você avalia que esteja sendo o processo de reconhecimento e punição das pessoas que praticam desinformação nas redes sociais no Brasil?

Gráfico 63 – Avaliação sobre justiça e punição para desinformação – 23.02.

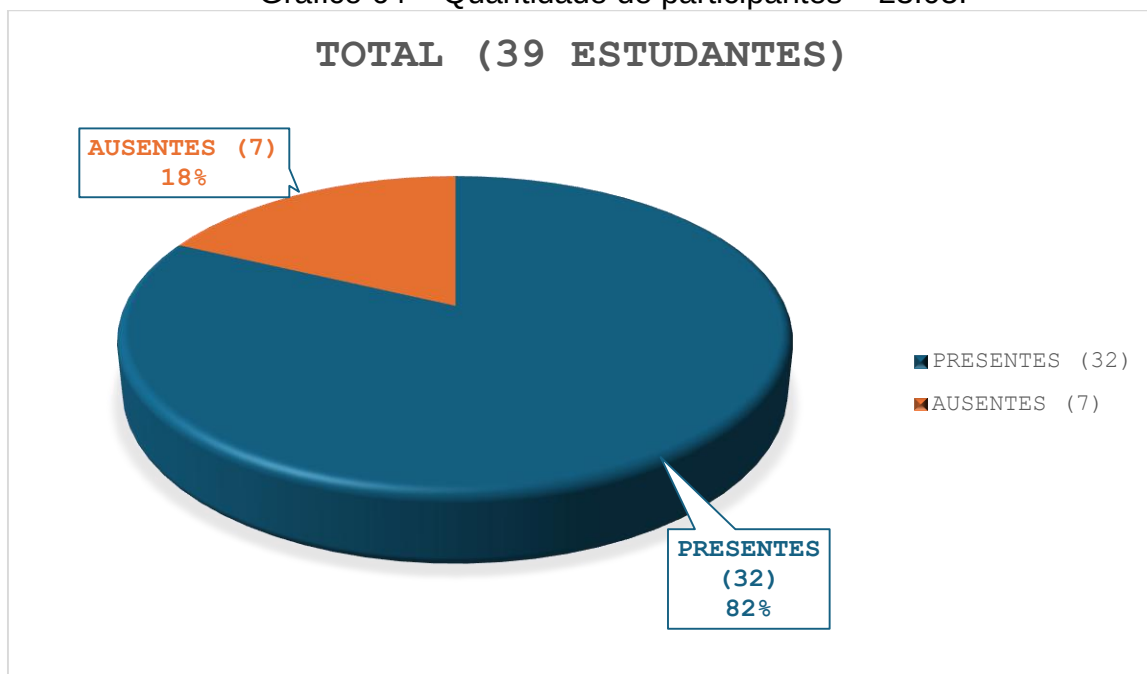


Fonte: Arquivo pessoal.

APÊNDICE D – Pesquisa sobre Desinformação – 23.05

Nº de participantes: 32/39 estudantes.

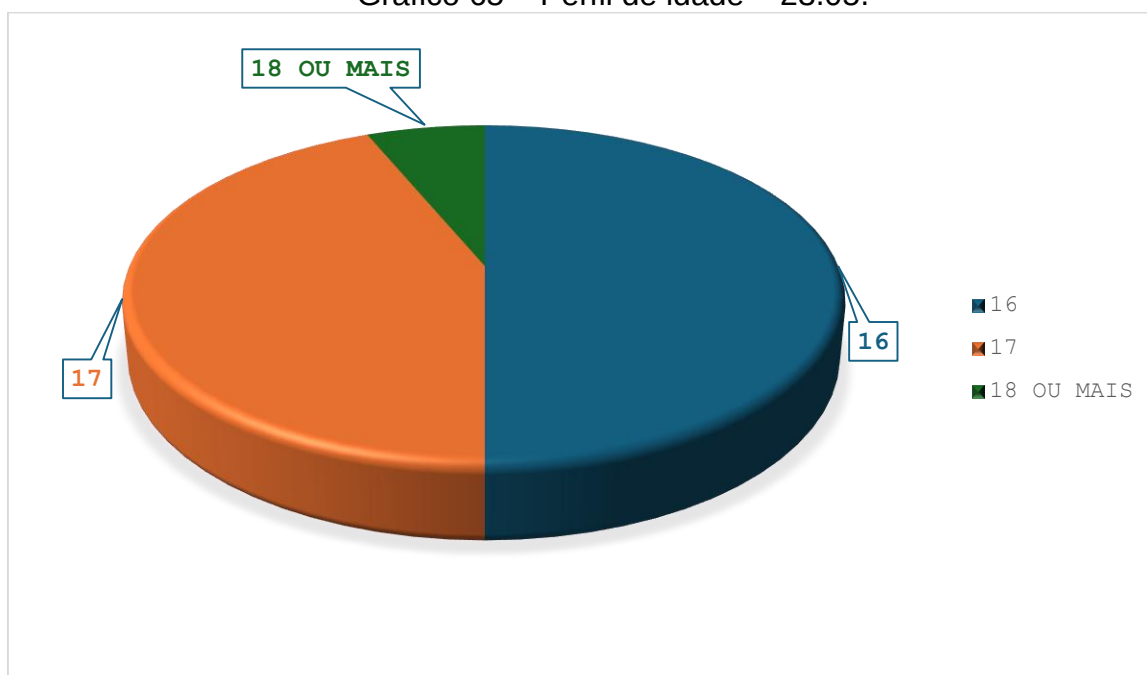
Gráfico 64 – Quantidade de participantes – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

1 – Qual a sua idade?

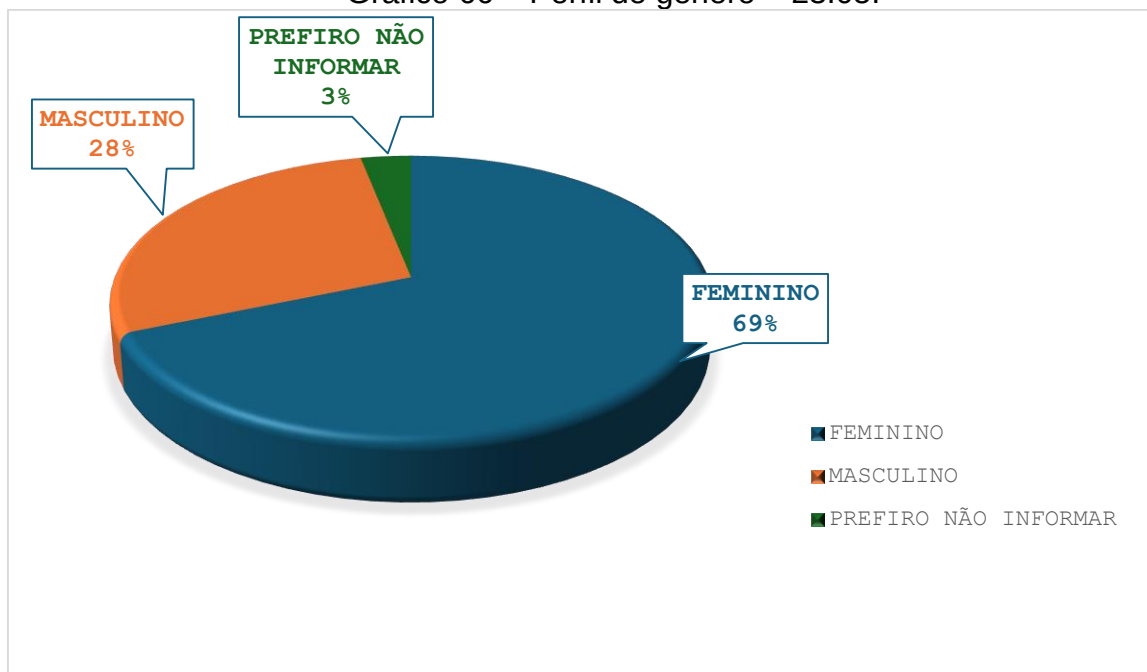
Gráfico 65 – Perfil de idade – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

2 – Com qual gênero você se identifica?

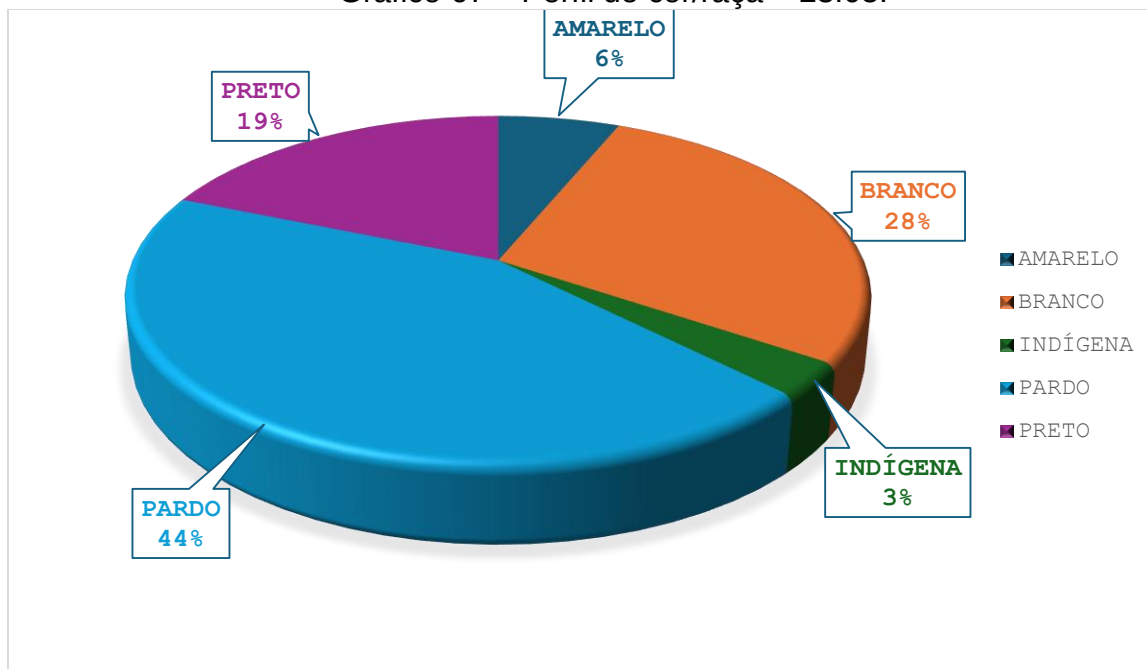
Gráfico 66 – Perfil de gênero – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

3 – Qual é a sua cor/raça?

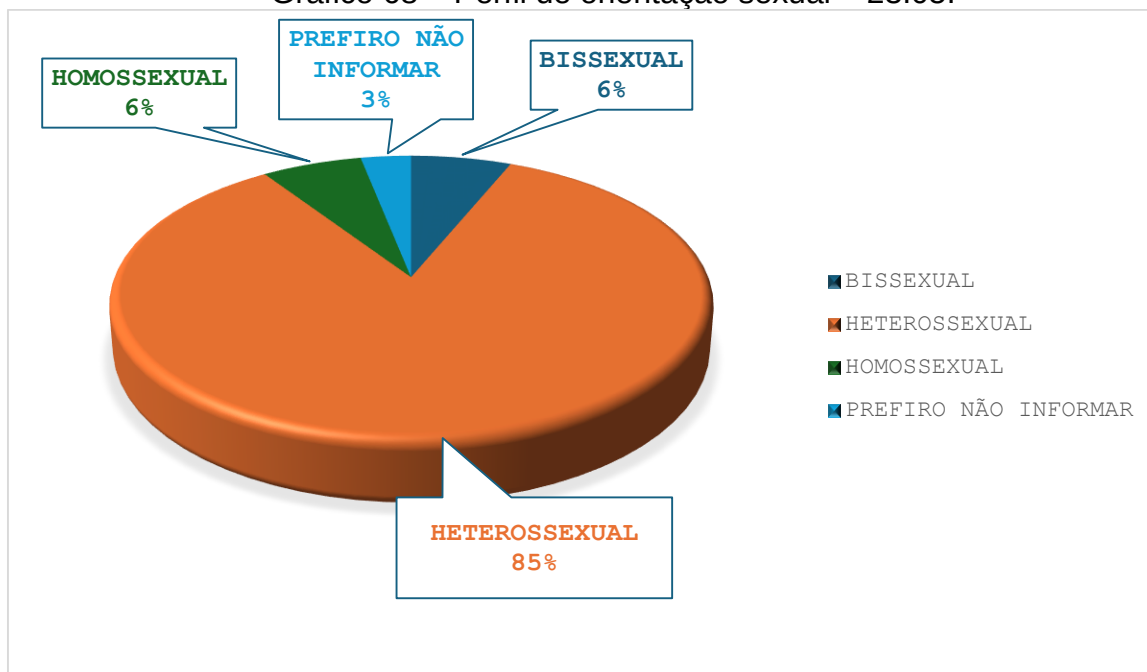
Gráfico 67 – Perfil de cor/raça – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

4 – Qual é a sua orientação sexual?

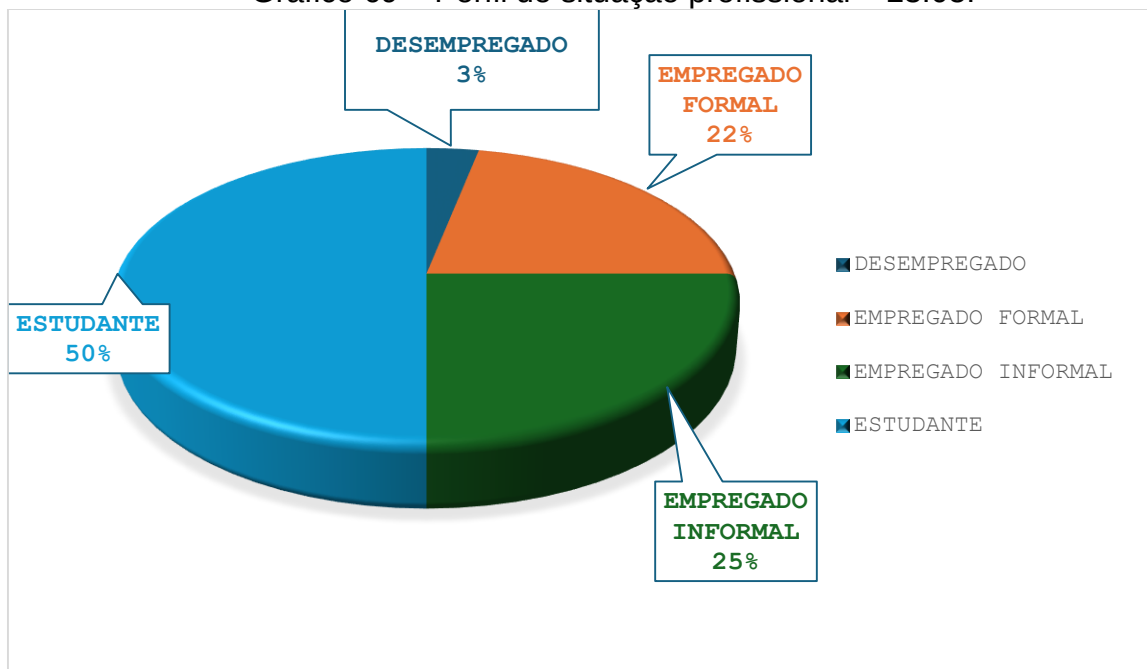
Gráfico 68 – Perfil de orientação sexual – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

5 – Qual a sua situação de trabalho?

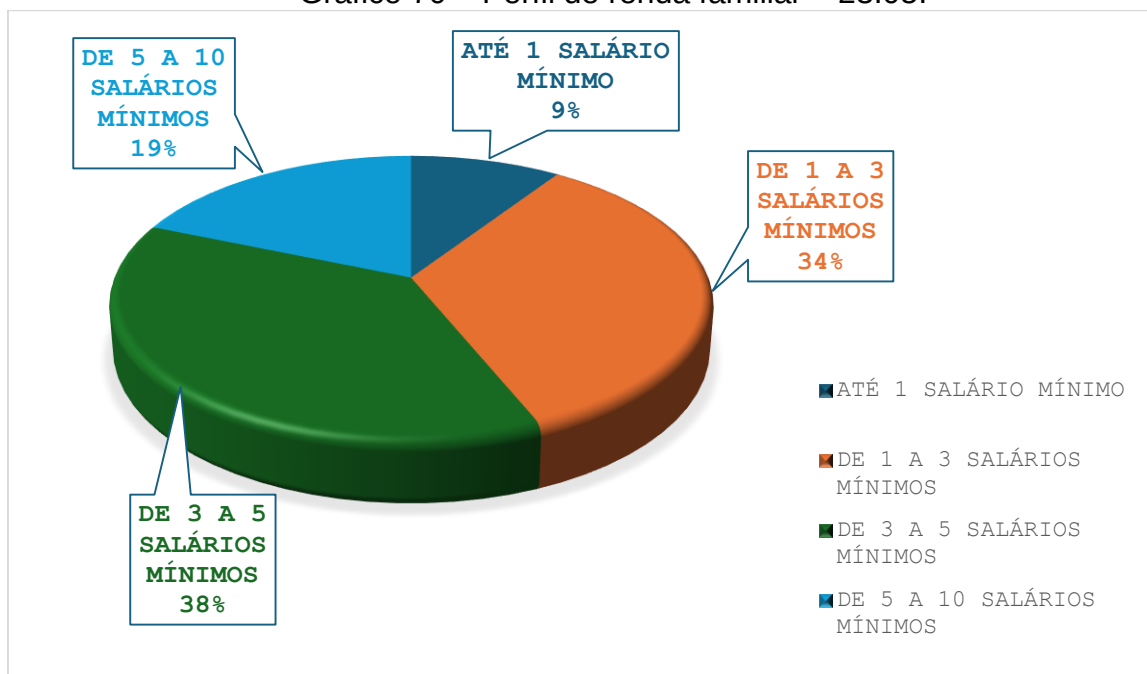
Gráfico 69 – Perfil de situação profissional – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

6 – Qual a renda média do seu grupo familiar? (Para todos os efeitos, considere como grupo familiar todos aqueles que vivem no mesmo domicílio que você e colaboram financeiramente para a manutenção do seu lar)

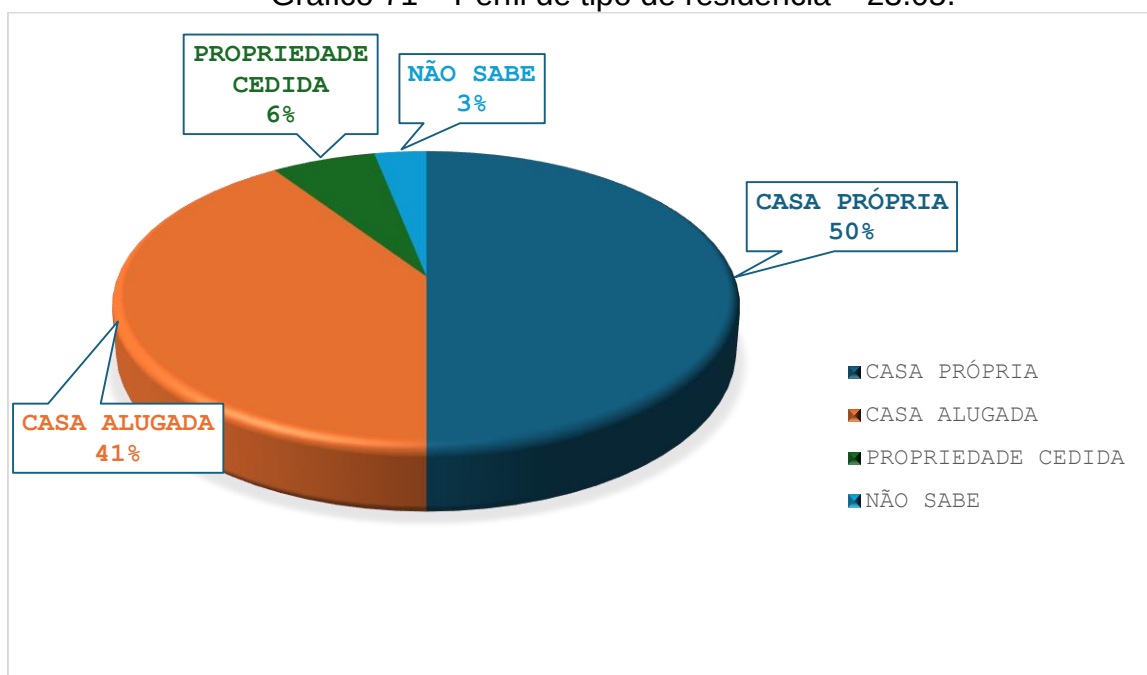
Gráfico 70 – Perfil de renda familiar – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

7 – Você mora em qual tipo de residência?

Gráfico 71 – Perfil de tipo de residência – 23.05.

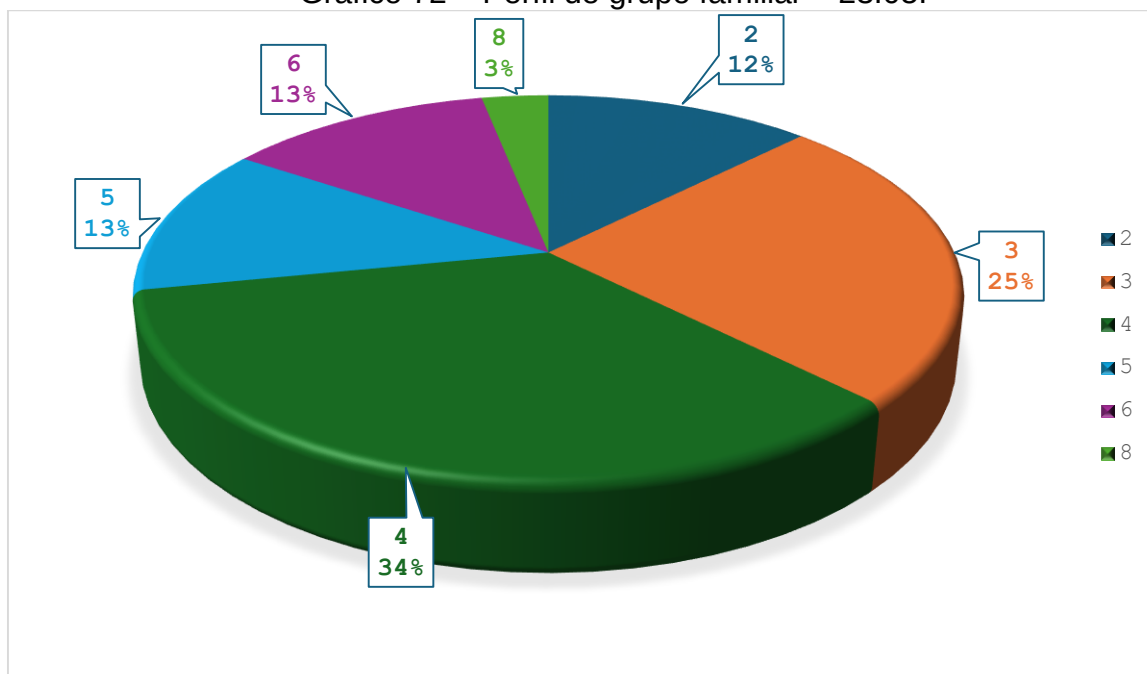


Fonte: Arquivo pessoal.

8 – Quantas pessoas vivem em seu lar? Informe a quantidade de homens e mulheres que vivem com você?

Total:

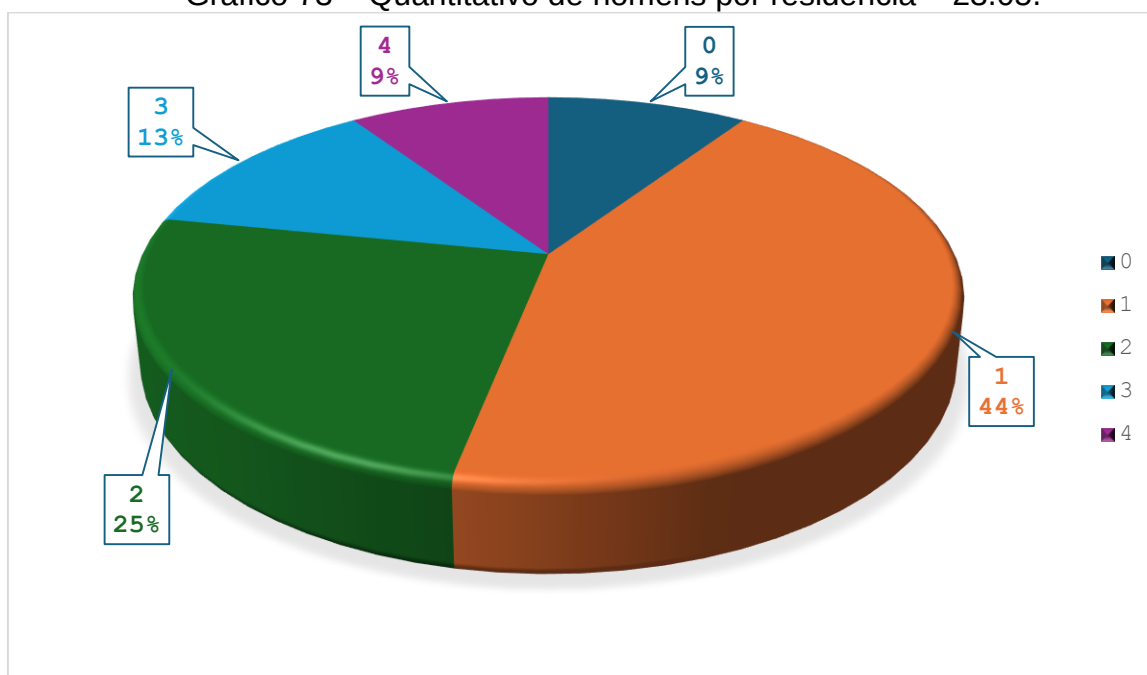
Gráfico 72 – Perfil de grupo familiar – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

Homens:

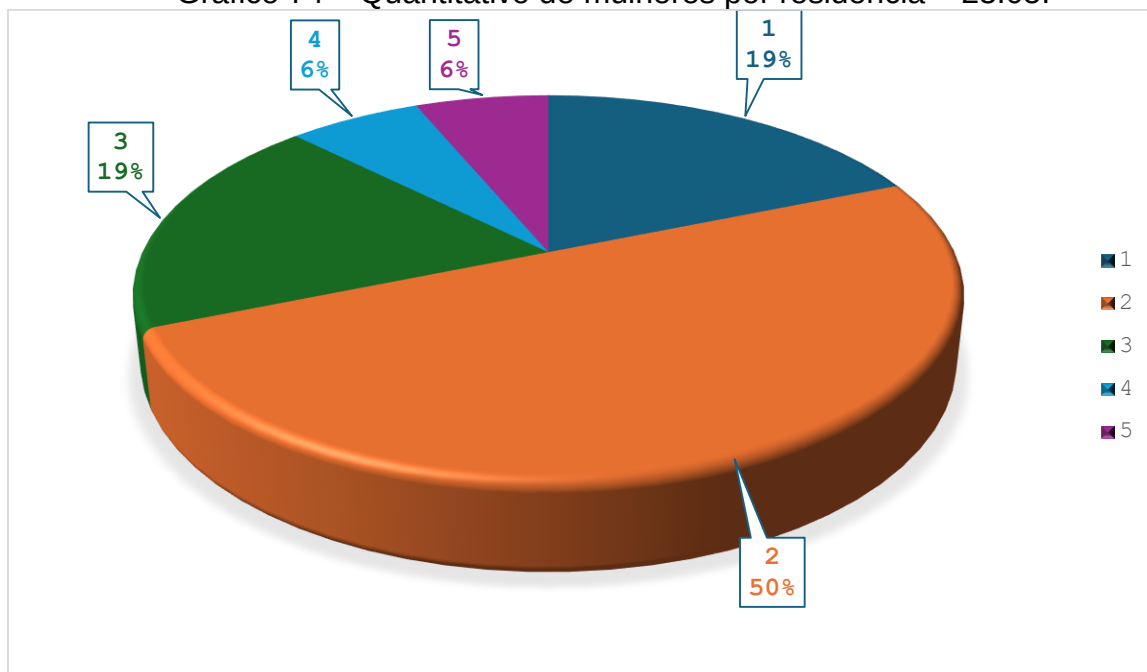
Gráfico 73 – Quantitativo de homens por residência – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

Mulheres:

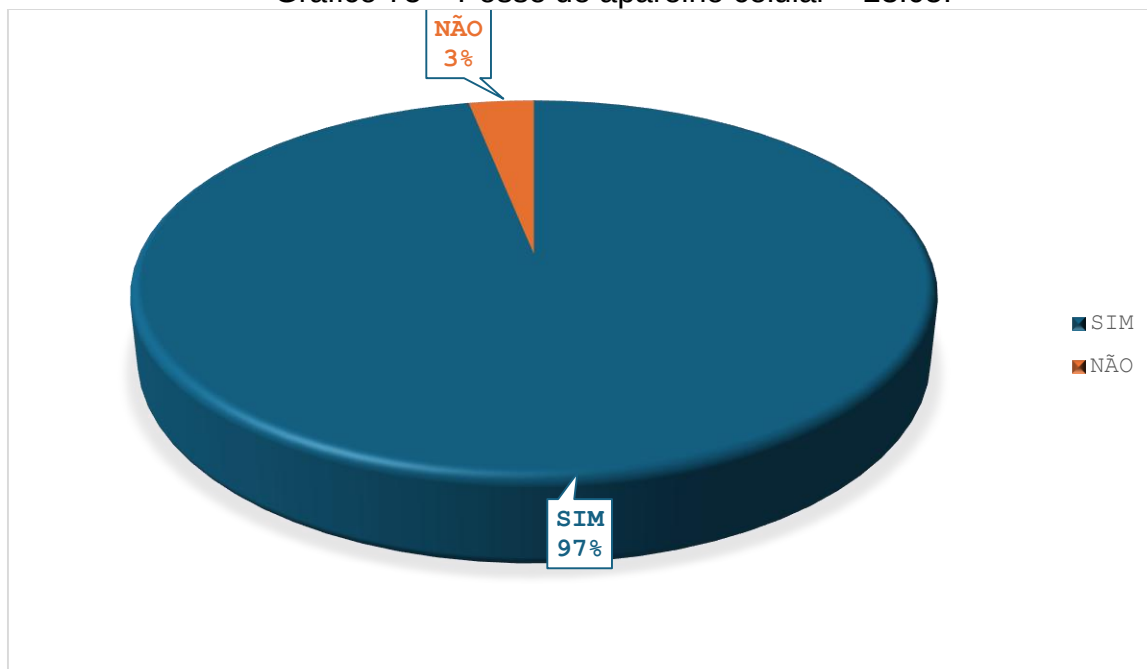
Gráfico 74 – Quantitativo de mulheres por residência – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

9 – Você possui aparelho de celular próprio?

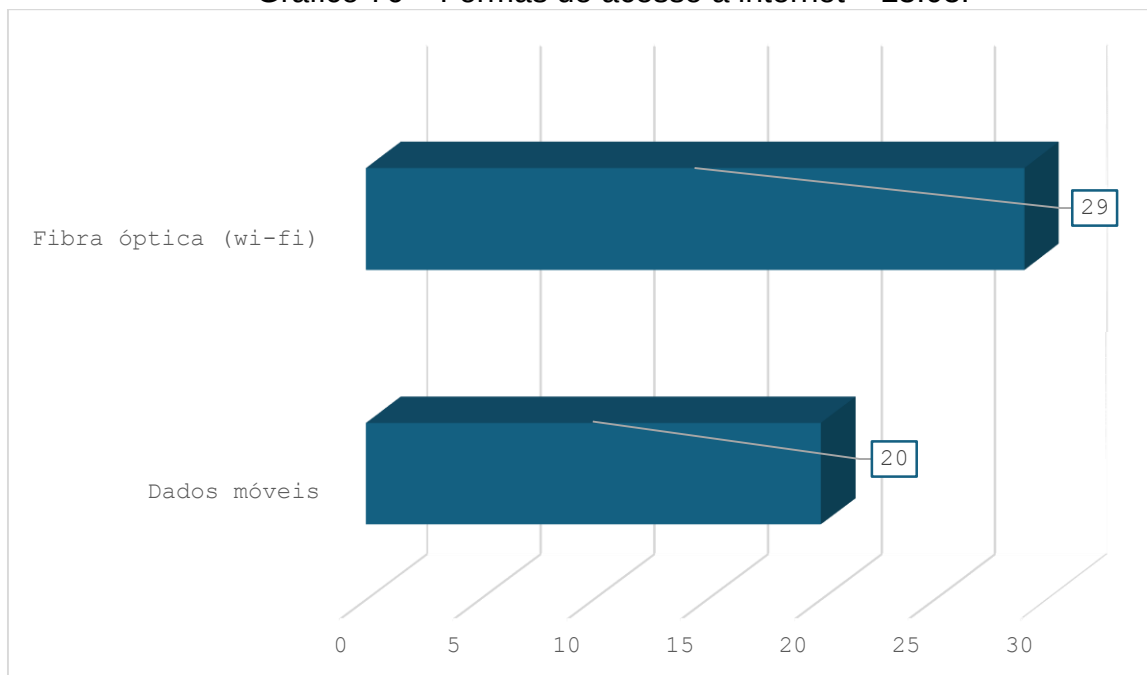
Gráfico 75 – Posse de aparelho celular – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

10 – Você possui acesso à internet no aparelho de celular? Se sim, quais das opções abaixo você utiliza. (Pode selecionar mais de uma opção)

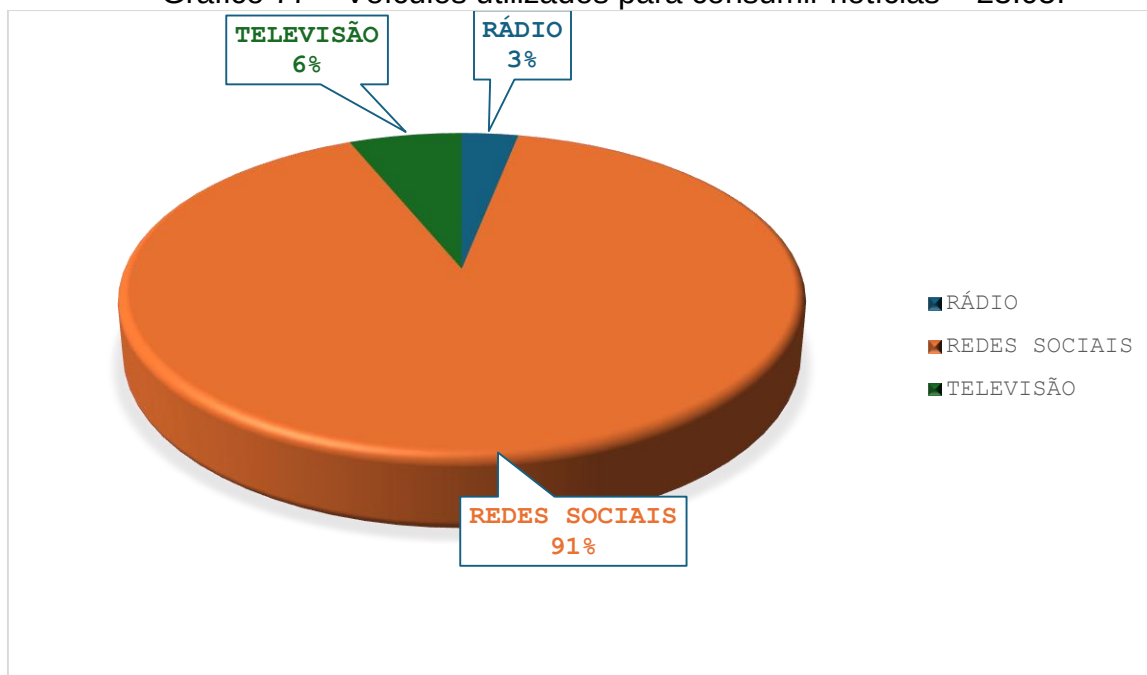
Gráfico 76 – Formas de acesso à internet – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

11 – Quais das opções abaixo você mais utiliza para consumir notícias?

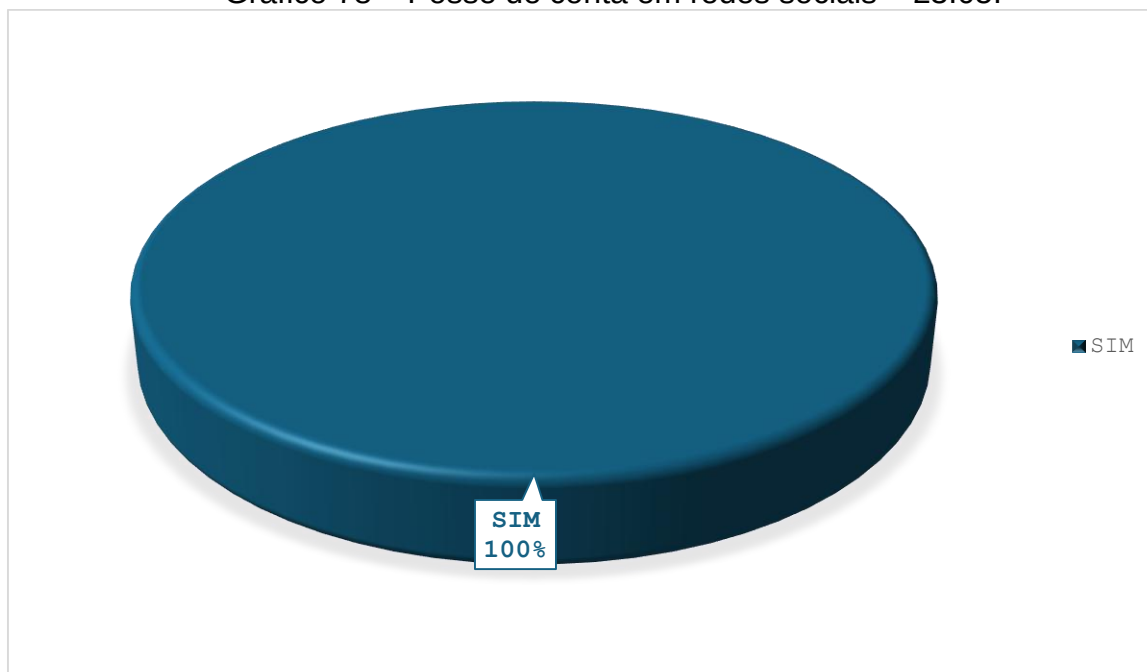
Gráfico 77 – Veículos utilizados para consumir notícias – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

12 – Você possui conta em redes sociais?

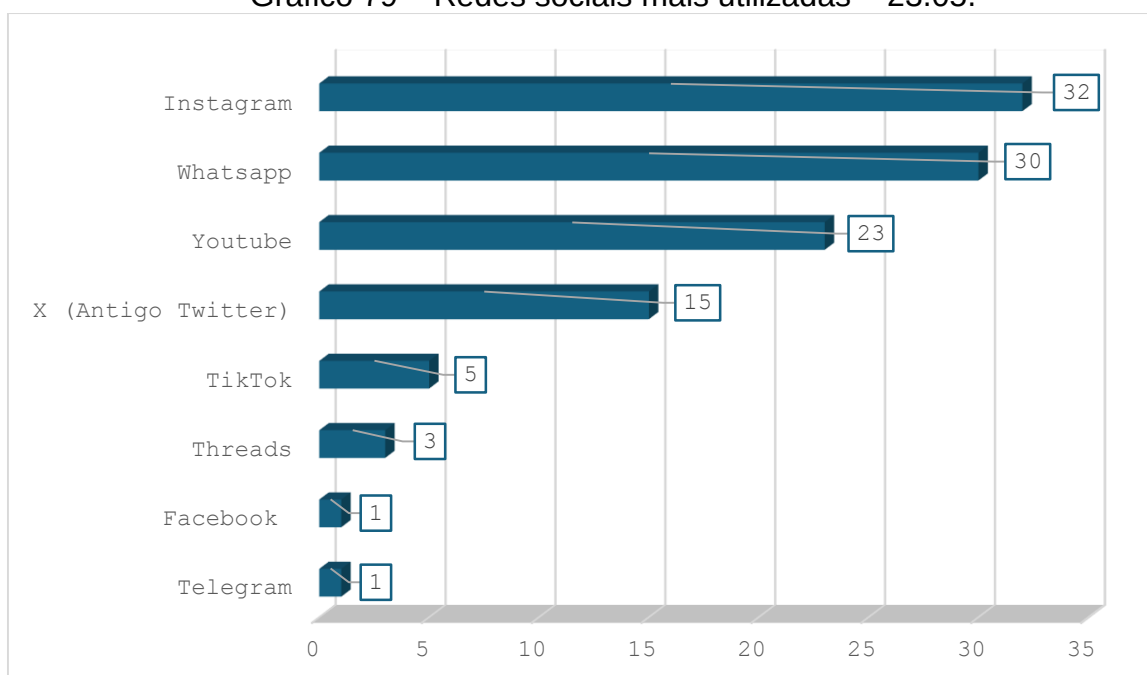
Gráfico 78 – Posse de conta em redes sociais – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

13 – Se sim, quais das redes sociais abaixo você utiliza? (pode selecionar mais de uma opção)

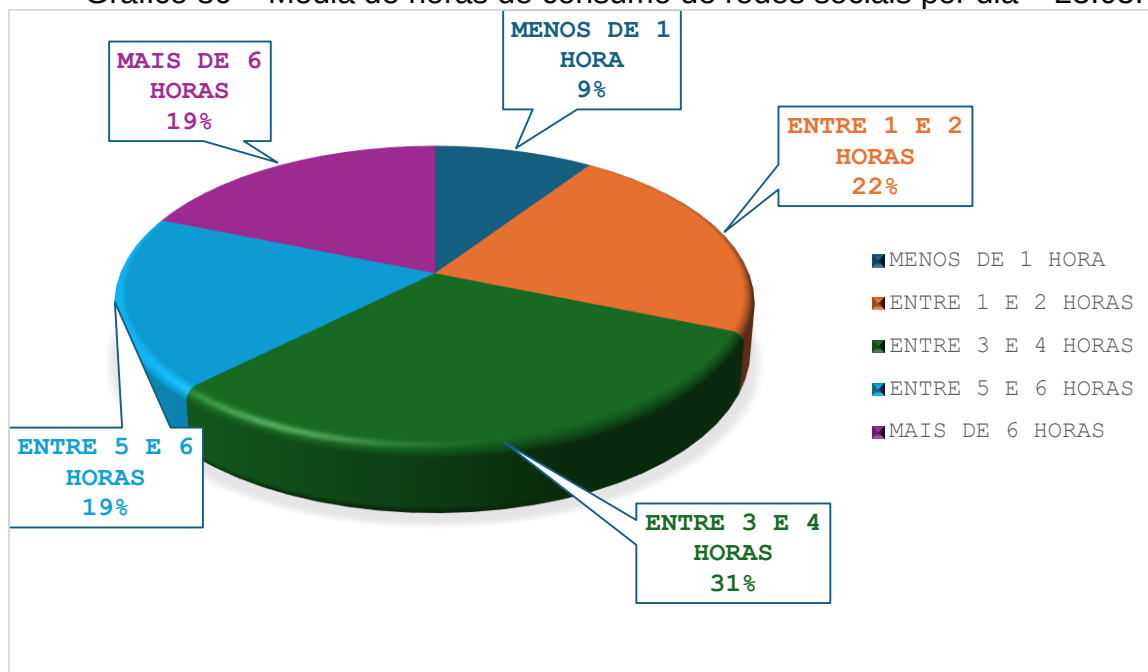
Gráfico 79 – Redes sociais mais utilizadas – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

14 – Em média, quantas horas por dia você costuma utilizar redes sociais?

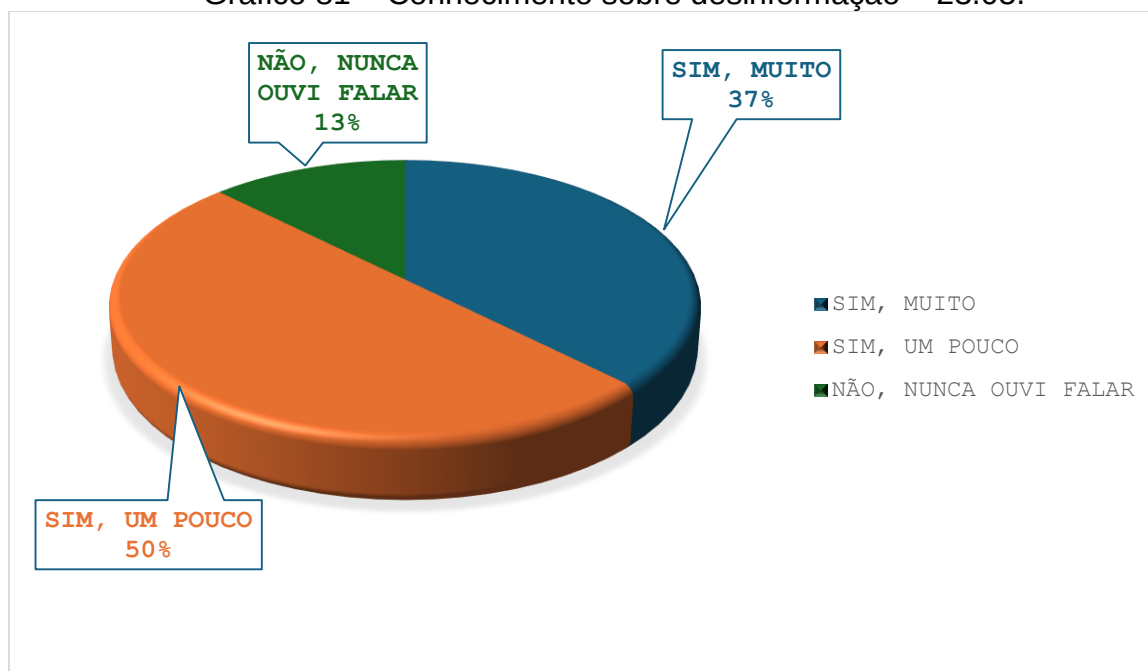
Gráfico 80 – Média de horas de consumo de redes sociais por dia – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

15 – Você já ouviu falar sobre desinformação?

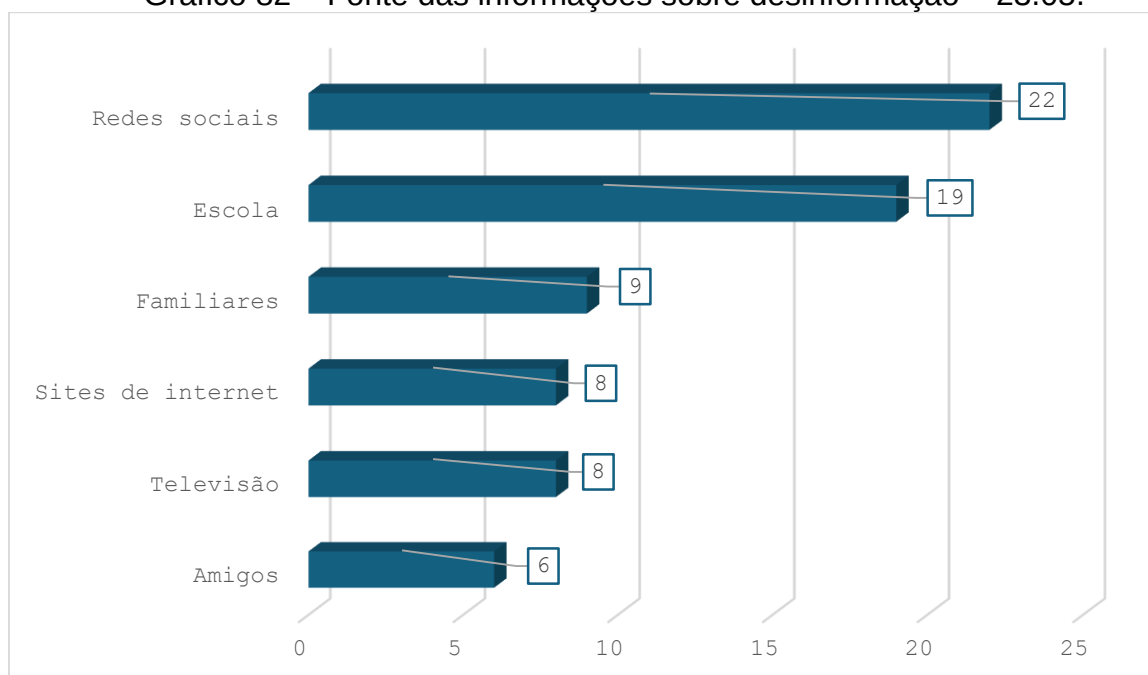
Gráfico 81 – Conhecimento sobre desinformação – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

16 – Se sim, onde você obteve informações sobre desinformação? (pode seleccionar mais de uma opção)

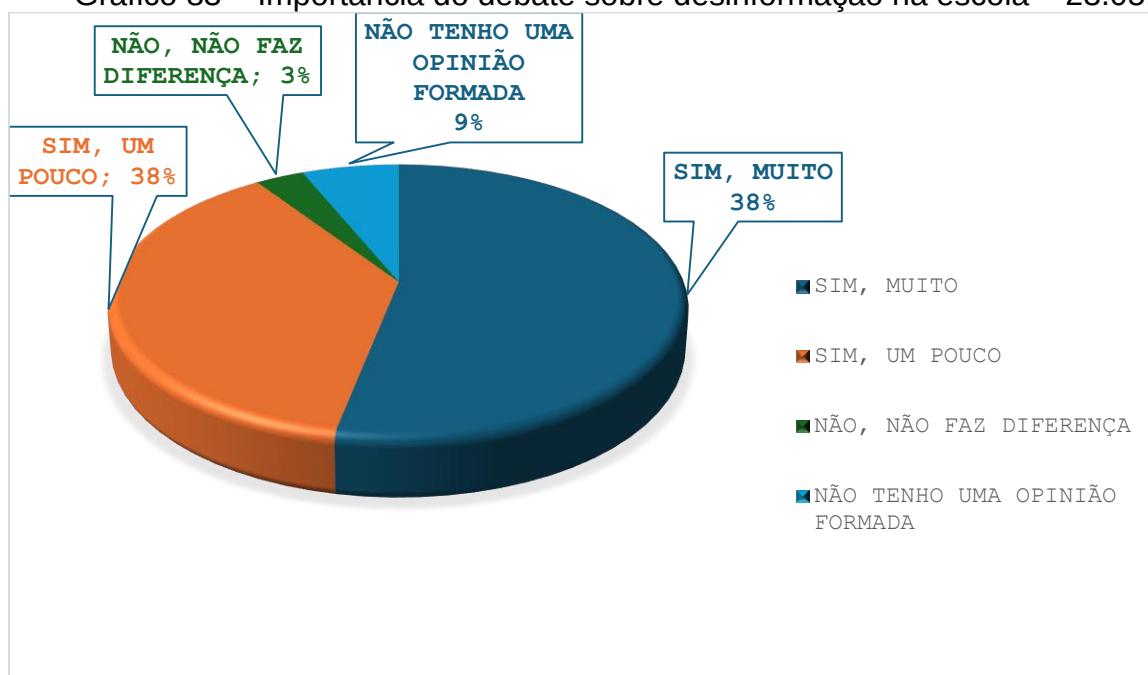
Gráfico 82 – Fonte das informações sobre desinformação – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

17 – Na sua opinião, discutir sobre desinformação na escola pode ajudar a reduzir o problema?

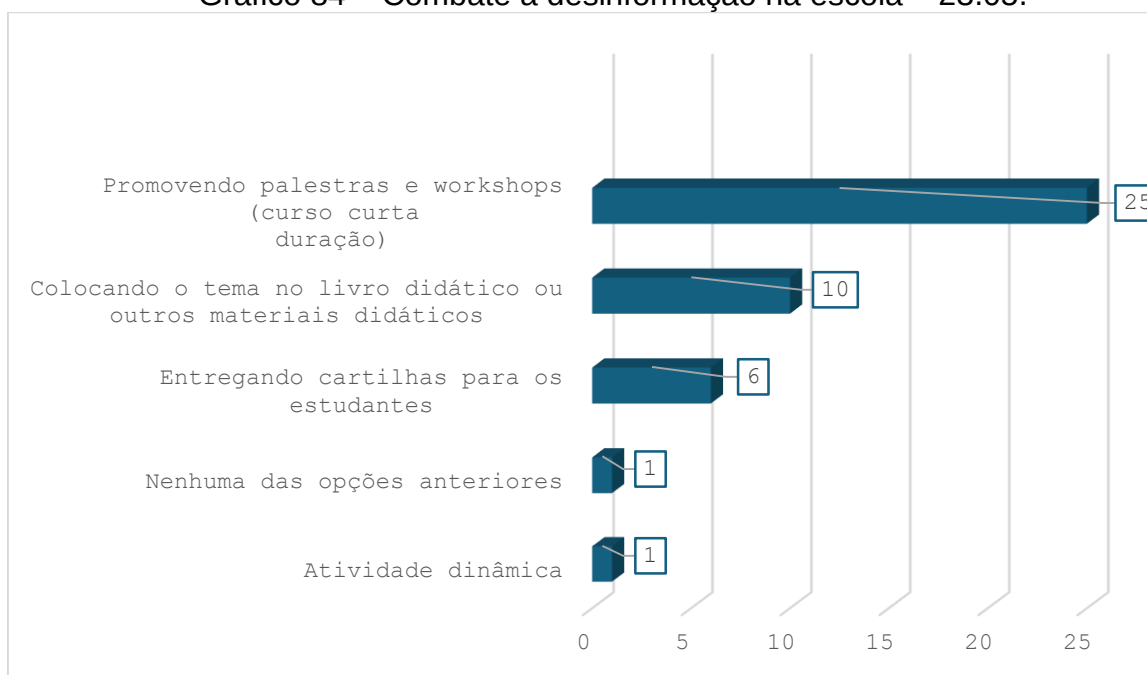
Gráfico 83 – Importância do debate sobre desinformação na escola – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

18 – Em sua opinião, como a escola pode ajudar a combater a desinformação? (Pode selecionar mais de uma opção)

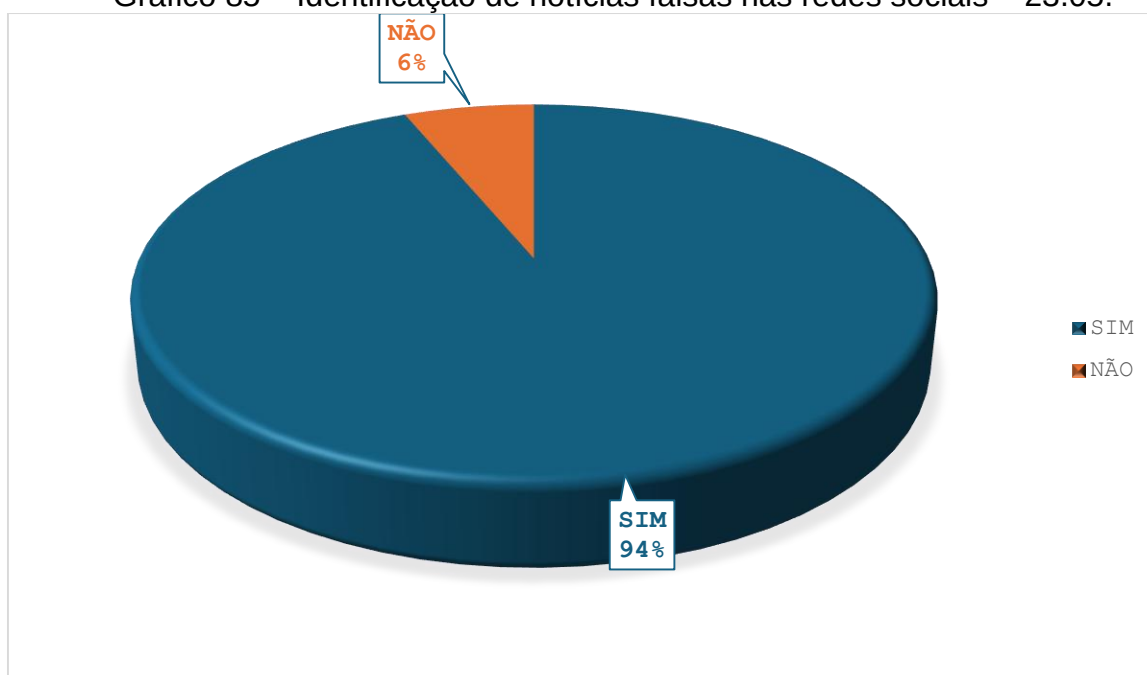
Gráfico 84 – Combate à desinformação na escola – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

19 – Você sabe identificar uma notícia falsa nas redes sociais?

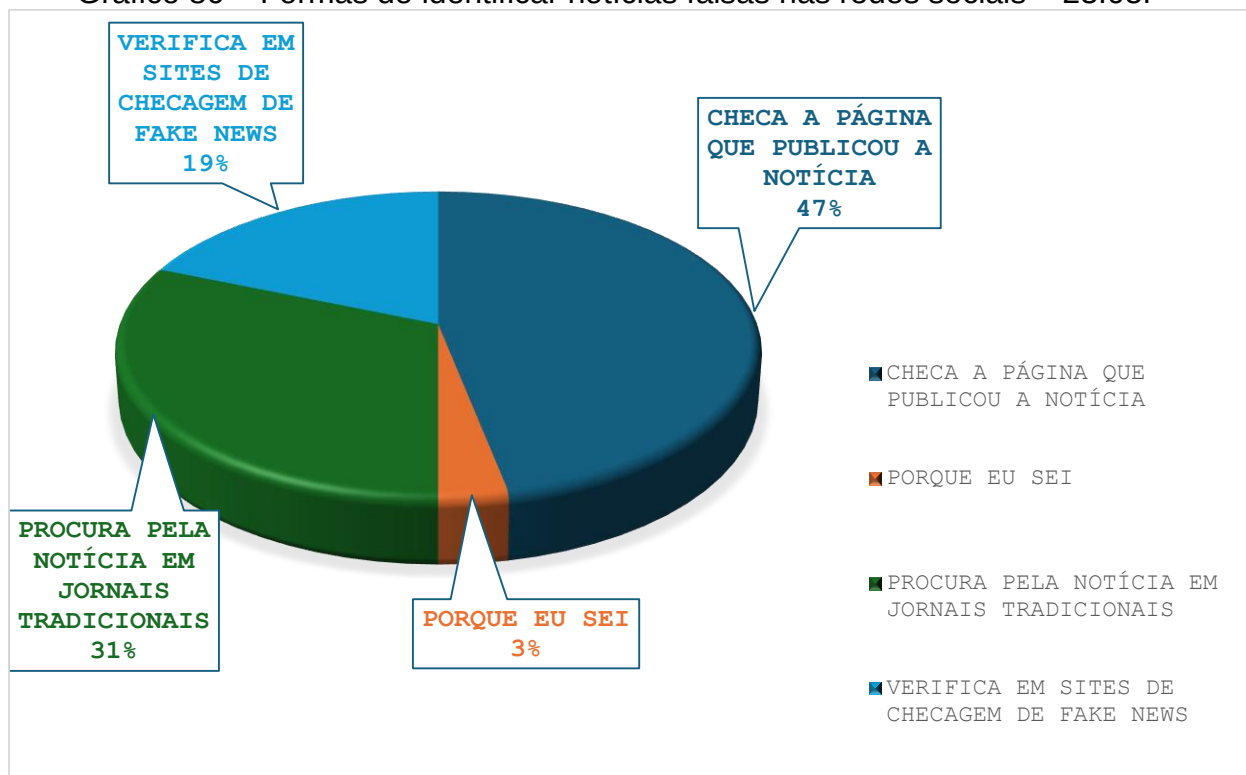
Gráfico 85 – Identificação de notícias falsas nas redes sociais – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

20 – Se sim, como você verifica se uma informação recebida é verdadeira?

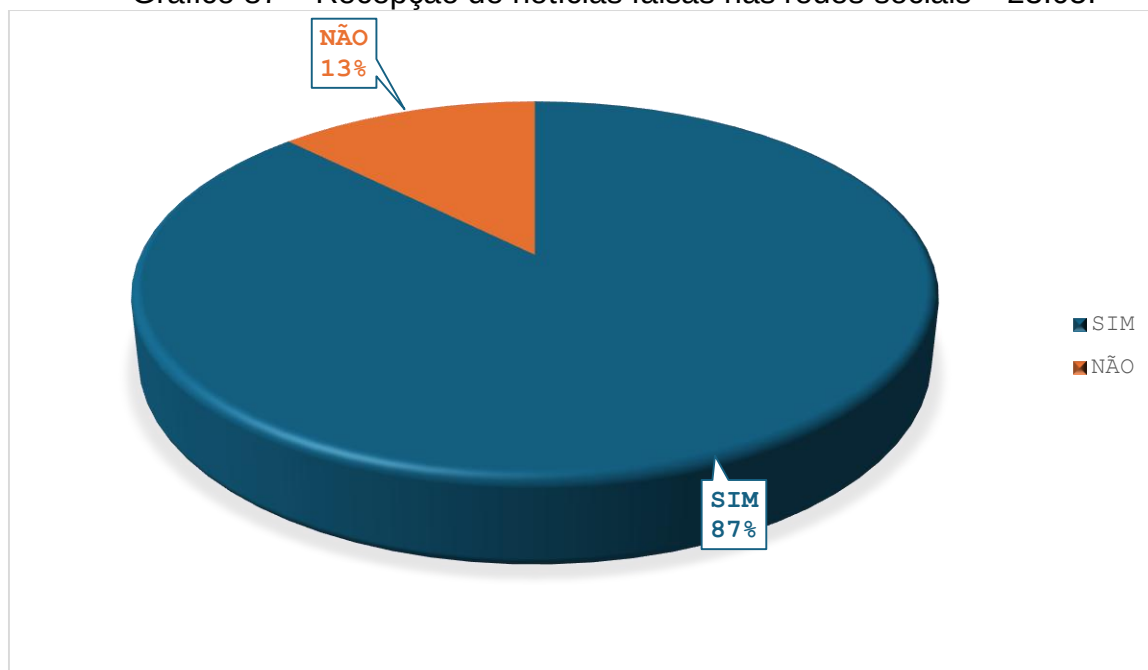
Gráfico 86 – Formas de identificar notícias falsas nas redes sociais – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

21 – Você já recebeu alguma notícia falsa nas redes sociais?

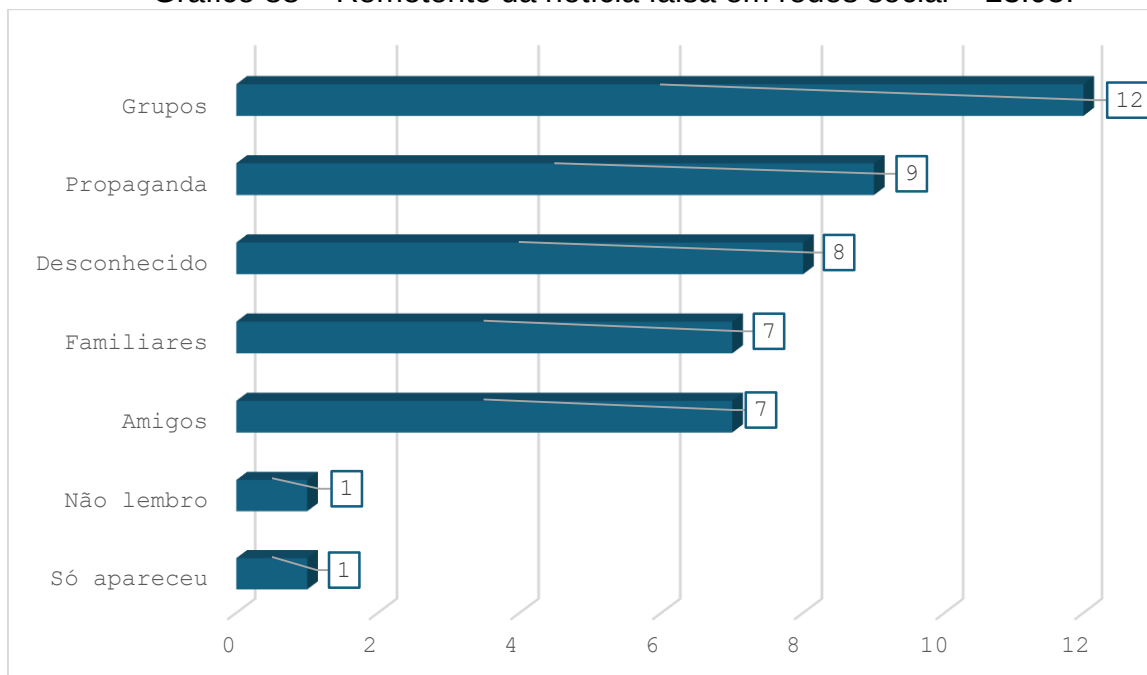
Gráfico 87 – Recepção de notícias falsas nas redes sociais – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

22 – Se sim, quem enviou essa informação para você? (Pode selecionar mais de uma opção)

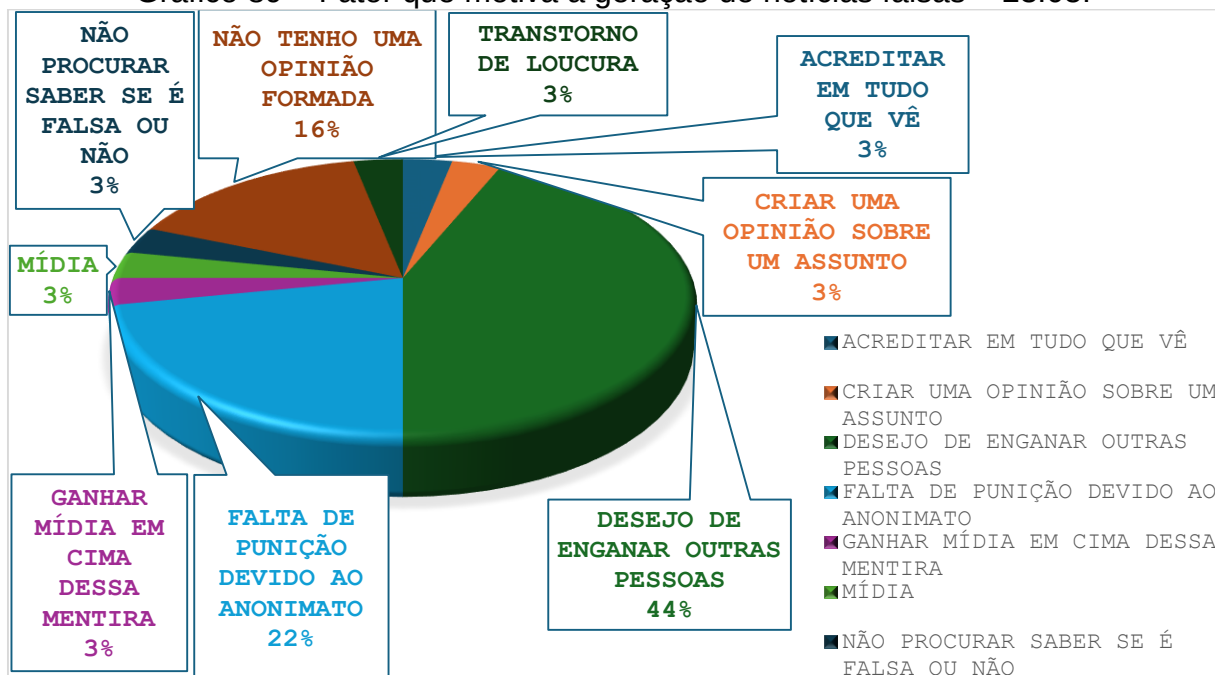
Gráfico 88 – Remetente da notícia falsa em redes social – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

23 – Na sua opinião, qual o principal fator que leva as pessoas a publicarem notícias falsas nas redes sociais?

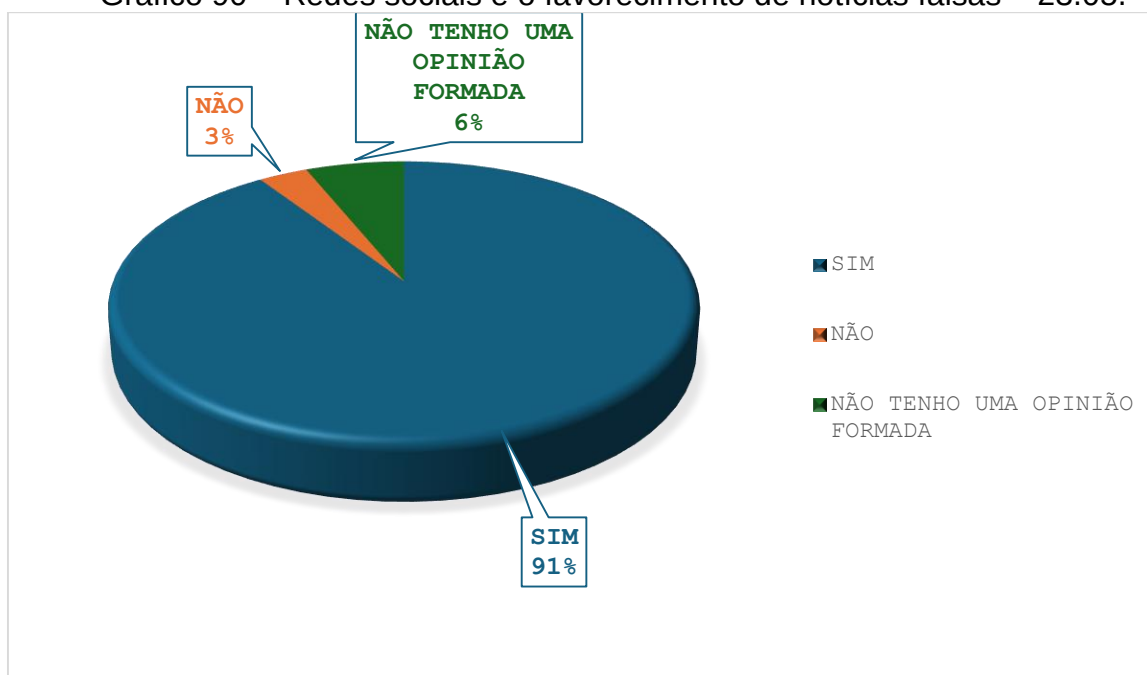
Gráfico 89 – Fator que motiva a geração de notícias falsas – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

24 – Na sua opinião, as redes sociais favorecem o compartilhamento de notícias falsas?

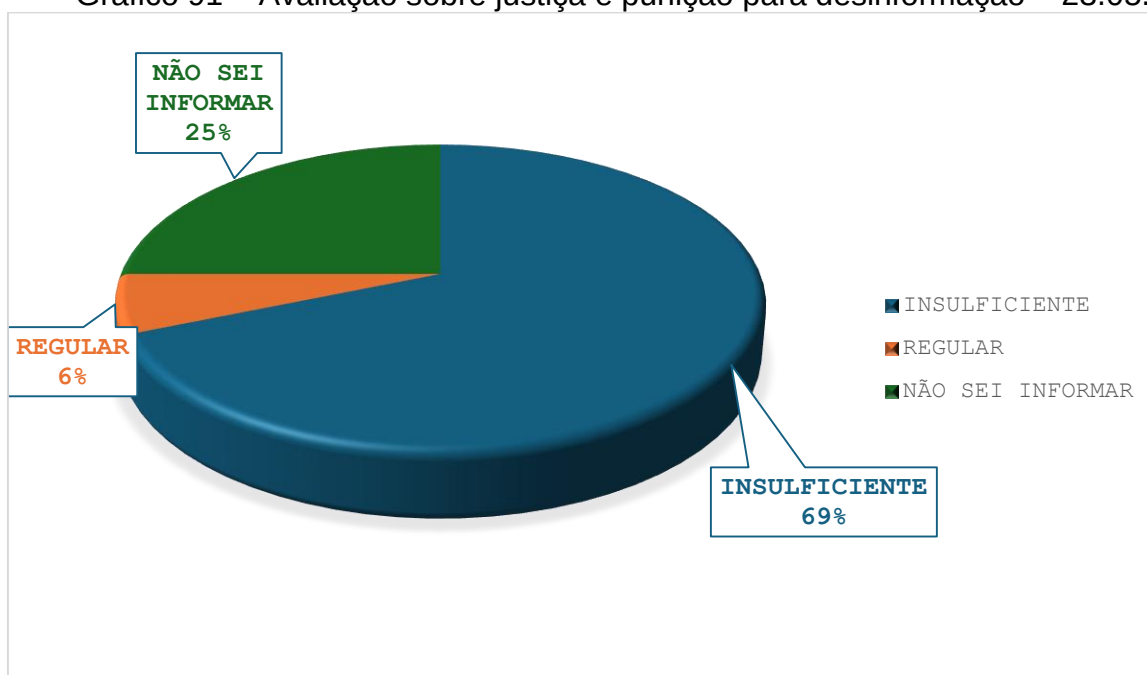
Gráfico 90 – Redes sociais e o favorecimento de notícias falsas – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

25 – Como você avalia que esteja sendo o processo de reconhecimento e punição das pessoas que praticam desinformação nas redes sociais no Brasil?

Gráfico 91 – Avaliação sobre justiça e punição para desinformação – 23.05.



Fonte: Arquivo pessoal.

APÊNDICE E – Relatório de portfólio de estudante 1

12 11 24

RESUMO da aula

Conceito de INDÚSTRIA CULTURAL

Nos dias de hoje a indústria cultural ocupa o nosso tempo através de filmes, séries e músicas. É uma cultura de massas criada pelo povo, para massa foi criada para as pessoas passarem o tempo.

Semiformação é uma informação incompleta, resultado desse processo é deixar conhecimentos superficiais e é possuída por todos os indivíduos. A Indústria cultural alimenta e perpetua a semiformação.

No capitalismo a informação também é uma mercadoria prova disso é o novo Ensino Médio onde tira matérias para deixar cada vez mais "burros" os estudantes de escolas públicas, deixando sempre os estudantes de particulares em vantagem.

Juntas a Indústria Cultural e a semiformação criam um cenário favorável à propagação de desinformação. Nas redes sociais ajuda na disseminação de desinformação com o acesso fácil e compartilhamentos, as redes sociais facilitam o compartilhamento rápido de informações, muitas vezes sem verificação prévia.

23.05

FORONI

APÊNDICE F – Relatório de portfólio de estudante 2

Indústria Cultural

Semiformação

23.05

Cultura das massas criada pelo o povo, exemplo: hip-hop, rap e capoeira.
Cultura para as massas criada para o povo para passar o tempo.
Nos dias de hoje a indústria cultural ocupa o nosso tempo através de filme, séries e música e essa produção de bens culturais possuem padrões visando o lucro e o controle social.

Semiformação (conhecimento superficial) é uma informação pela metade.
No capitalismo a informação também é uma mercadoria exemplo disso é o novo ensino médio onde tira algumas matérias para deixar os estudantes "burros", fazendo não ver o conteúdo ou vendo resumido, dificultando a aprendizagem.

reforça a desinformação

Indústria cultural e semiformação possuem uma relação onde alimenta e perpetua a informação. Na era digital a informação é manipulada de acordo com o que você acredita, fazendo as pessoas ficarem em bolhas informacionais.

APÊNDICE G – Relatório de portfólio de estudante 3

/ /

Silvestre

Aluno(a): [REDACTED] 23.05

* Indústria cultural.

* Semiformação

* Desinformação

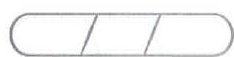
Que é indústria cultural?

A indústria cultural foi criada para que os trabalhadores parassem de pensar, assim sendo separada em cultura das massas e cultura para as massas. Na cultura das massas são culturas criadas pelo povo, é a cultura para as massas, são culturas criadas para entreter as massas, para ocupar o tempo das pessoas, fazendo elas não pensar sobre seus problemas e problemas ao seu redor. Um exemplo desse tipo de cultura é quando uma pessoa vai ao cinema assistir um filme clichê, no qual, a trama do filme sempre é a mesma, e mesmo assim a pessoa busca assistir.

Semiformação

Dentro de uma sociedade capitalista a educação também é uma mercadoria, cada aluno gera um custo para o governo por cada ano que ele estuda. Na semiformação, o estudante é bombardeado de informações (informação não é conhecimento) sem aprofundamento, dificultando a aprendizagem.

Desinformação



Com a indústria cultural ocupando o tempo livre, a
semiinformação, não formando estudantes por completo,
resumindo e uso de informações em grande quantidade,
o cenário fica favorável para a desinformação. Com a
era digital é permitido que todos publiquem qualquer
coisa. "Se todo mundo pode publicar, tudo é verdade?" Não!
Além disso conteúdo falso gera engajamento.

APÊNDICE H – Relatório de portfólio de estudante 4

23.02

Filosofia

Resumo da aula
Hoje

A aula de hoje falou bastante sobre a informação e desinformação. O assunto que mais me chamou atenção foi que a desinformação se espalha mais que a informação, por conta do algoritmo ser mais.

Outro assunto interessante é sobre a coleta de dados que é presente em tudo no internet.

APÊNDICE I – Relatório de portfólio de estudante 5

23.02

Devido a permissão das redes sociais para o fácil compartilhamento, as notícias falsas são compartilhadas rapidamente por conta da interação das pessoas (mesmo a pessoa não concordando). O algoritmo entende que as interações são sinais que o conteúdo é bom.

APÊNDICE J – Relatório de portfólio de estudante 6

23.02 12/11/24

Resumo

Theodor Adorno criou os conceitos de indústria cultural e Semiformação.

O conceito de indústria cultural é a padronização das massas (da gente) visando maximizar a lucro, atender a demanda, mercantilização transformam a cultura em produto, da perde o valor cultural, se torna apenas mais um produto, alienação ppz com que o trabalhador se distraia, e acaba perdendo o dia com coisas banais como séries e filmes assim não sendo formais, ficam do sem saber o que está acontecendo no mundo.

O conceito de semiformação é fazer com que todas as informações que não consigo seja nova, assim deixando a população com a falsa ideia de entendimento, informação, o meio ensino médio é uma boa prova disso.

Os dois conceitos de Theodor trabalham juntos te dando notícias raras, em meio as notícias importantes estão coisas banais e propagandas disfarçadas te induzindo inconscientemente a comprar.

Os aparelhos eletrônicos pegam informações secretamente assim te caprichando bem para o mandar coisas que você que gosta, o que está em alta e fazendo gastar seu dinheiro com coisas desnecessárias, por isso tem que

PS / PS / SP nos dias seguintes, quando
trabalham mais, assim continuando o Capitali-
smo, e deixando mais dinheiro. UM / V /
A desinformação se tornou normal com a faci-
lidade que as redes sociais espalham infor-
mações sem conferir a veracidade, assim
fazendo as pessoas acreditarem em mentiras
nas chamadas Fake News. Hoje em dia, e quan-
do alguém tenta alertar o seu post não é dis-
tribuído. Por conta dos altos rendimentos de
engajamentos cada vez mais mentiras são
divulgadas, tidas como verdade, assim fazendo
grande parte da população ficar desinformada.

APÊNDICE K – Relatório de portfólio de estudante 7

23.00

12/11/24

Desinformação

• O que é? é a utilização de meios de comunicação para espalhar notícias falsas, Retorcendo a verdadeira informação, ex: Fake news espalhadas por perfis em redes sociais.

O que me chamou atenção na aula: Como a desinformação pode se espalhar facilmente, exemplo: eu publico uma notícia falsa e ela rapidamente ganha comentários com alguns concordando, outros em dúvida se é falsa e outros que dizem que a notícia é falsa. Os três grupos de pessoas compartilham e repetem, espalhando a desinformação.