



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
Mestrado Profissional em Filosofia



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

JOSÉ CARLOS ALVES DOS SANTOS JUNIOR

***OS MEMES JUSTIFICAM OS FINS: O ENSINO DE FILOSOFIA E A
UTILIZAÇÃO DE MEMES COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA***

UNIÃO DA VITÓRIA

2024

JOSÉ CARLOS ALVES DOS SANTOS JUNIOR

**OS MEMES JUSTIFICAM OS FINS: O ENSINO DE FILOSOFIA E A
UTILIZAÇÃO DE MEMES COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA**

Dissertação apresentada à banca do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), da Universidade Estadual do Paraná como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Charles Santiago Almeida.

UNIÃO DA VITÓRIA

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Alves dos Santos Junior, José Carlos

Os memes justificam os fins: o ensino de filosofia e a utilização de memes como estratégia didática / José Carlos Alves dos Santos Junior. -- União da Vitória-PR, 2024.

112 f. : il.

Orientador: Antônio Charles Santiago Almeida.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia) -- Universidade Estadual do Paraná, 2024.

1. Ensino de Filosofia. 2. Novo Ensino Médio. 3. Produção de memes. 4. Intertextualidade. I - Santiago Almeida, Antônio Charles (orient). II - Título.

ATA DE DEFESA DE MESTRADO

No dia 06 do mês de setembro do ano de 2024, às 18h, de modo remoto, foram instaladas as atividades pertinentes à defesa da dissertação do mestrando José Carlos Alves dos Santos Junior intitulada: *"Os fios justificam os memos: o ensino de filosofia e a utilização de memos como estratégia didática"*, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Charles Santiago Almeida. A banca examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. Thiago David Stadler (PROF-FILO UNESPAR), Prof. Dr. Roberto Sávio Rosa (UESC). A presidência inicia a sessão, sendo que cabe ao candidato expor o tema de sua dissertação dentro do tempo determinado. Após exarado os pareceres dos membros da banca examinadora e da respectiva coutra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final que decidiu pela aprovação. Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada às 19:40 e eu, Prof. Dr. Antonio Charles Santiago Almeida, presidente da banca, lavei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da banca examinadora e pelo candidato. O candidato está ciente de que deve entregar a versão final, com as devidas correções se necessário, dentro do prazo de 90 dias, considerando as normas do Programa.

União da Vitória, 06 de setembro de 2024.

Banca examinadora	Instituição	Assinatura
Prof. Dr. Antonio Charles Santiago Almeida	UNESPAR	 Documento assinado digitalmente ANTONIO CHARLES SANTIAGO ALMEIDA Data: 2024.09.06 19:40:37 -0300 Verificar em: https://sistemas.sig.unespar.br
Prof. Dr. Thiago David Stadler	UNESPAR	 Documento assinado digitalmente THIAGO DAVID STADLER Data: 2024.09.06 19:40:37 -0300 Verificar em: https://sistemas.sig.unespar.br
Prof. Dr. Roberto Sávio Rosa	UESC	 Documento assinado digitalmente ROBERTO SAVIO ROSA Data: 2024.09.06 19:40:37 -0300 Verificar em: https://sistemas.sig.unespar.br
Candidato	Assinatura	
José Carlos Alves dos Santos Junior		

AGRADECIMENTOS

Às entidades de luz que fundamentalmente nos acompanham em nossa curta passagem nessa existência.

À minha esposa Tamillis Evellin, meu presente, pelo apoio imprescindível à realização deste trabalho, sua parceria e companheirismo; que, além do cuidado e da dedicação, participou das discussões, escolha de referências e elaboração desta dissertação; sem sombra de dúvidas, foi a condição *sine qua non* para chegarmos até aqui e continuarmos nesta caminhada.

Aos meus filhos: Aylla, por todo apoio, incentivo, cuidados e paciência; e Leon, pela inspiração, carinho e pelos ensinamentos diários.

Aos meus pais, Dona Dalva e José Carlos, que sempre criaram, a muito custo, as condições necessárias à minha formação.

À dona Jane, pelos cuidados, conselhos e orientação que sempre nos mostra àquilo que está para além da visão comum

Aos professores e amigos Dr. Antônio Charles Santiago de Almeida, pela orientação e atenção; Prof. Dr. Fabricio Santigo de Almeida, pelo incentivo, lembrança e atenção; Prof. Dr. Roberto Sávio Rosa, por prontamente aceitar o convite para avaliar este trabalho e também contribuir para a sua realização, e por todos os ensinamentos, amizade e companheirismo desde o período da graduação.

Aos professores do programa PROF-FILO da UNESPAR: Dra. Martha Costa, Dr. Daniel Silva, Dr. Leandro Costa, Prof. Dr. Estevão Lemos e, em especial, Prof. Dr. Thiago Stadler pela grande contribuição ao longo do período do mestrado, desde as disciplinas à elaboração da proposta da dissertação, assim como a sua execução.

À Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, do programa PROF-FILO- Mestrado Profissional em Filosofia, por tornar meu projeto de pesquisa em realidade.

Aos meus alunos que, além de contribuir de modo especial na construção

do projeto, me ensinam a cada dia que vale a pena, apesar de todas as dificuldades, estar em saula de aula.

RESUMO

Este trabalho investiga a utilização de memes como estratégia didática no ensino de Filosofia, com o objetivo de analisar seu potencial para promover a aprendizagem significativa, ampliar o engajamento dos estudantes e favorecer a construção do pensamento crítico. A pesquisa considera os memes como ferramentas pedagógicas que, ao combinar elementos de humor, crítica social e criatividade, tornam-se recursos eficazes para aproximar conceitos filosóficos abstratos da realidade cotidiana dos alunos, facilitando a compreensão e a reflexão sobre temas complexos. Os memes, enquanto fenômeno da cibercultura, representam uma linguagem digital amplamente utilizada pelos jovens, o que os torna uma ponte importante entre os saberes formais e as experiências pessoais dos estudantes. Nesse sentido, o estudo também explora como essas ferramentas podem contribuir para a renovação das práticas pedagógicas, tornando-as mais atrativas e conectadas às dinâmicas sociais contemporâneas. A pesquisa enfatiza que o uso planejado e contextualizado de memes em sala de aula pode atuar como um mediador cultural, capaz de despertar o interesse pela Filosofia e de incentivar uma postura mais reflexiva e participativa nos processos de aprendizagem. Adicionalmente, a investigação destaca a necessidade de articular o uso de memes com abordagens metodológicas fundamentadas em objetivos claros e teoricamente consistentes, promovendo não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o estímulo à criatividade, à autonomia intelectual e à formação de cidadãos críticos e éticos. Por fim, a análise reforça a relevância de práticas pedagógicas que dialoguem com os desafios do mundo contemporâneo, apresentando os memes como uma ferramenta educativa inovadora, capaz de enriquecer o ensino de Filosofia e aproximá-lo das realidades e interesses dos estudantes, sem perder de vista os objetivos formativos do processo educacional.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Meme. Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

This study investigates the use of memes as a didactic strategy in Philosophy education, aiming to analyze their potential to foster meaningful learning, increase student engagement, and support the development of critical thinking. The research considers memes as pedagogical tools that, by combining humor, social critique, and creativity, become effective resources for bridging abstract philosophical concepts with students' everyday realities, facilitating understanding and reflection on complex topics. As a phenomenon of cyberculture, memes represent a digital language widely used by young adults, which makes them an important bridge between formal knowledge and students' personal experiences. In this context, this study also explores how these tools can contribute to the renewal of teaching practices, making them more appealing and in tune with contemporary social dynamics. The research emphasizes that the planned and contextualized use of memes in the classroom can serve as a cultural mediator, capable of sparking interest in Philosophy and encouraging a more thoughtful and participatory stance in the learning processes. Furthermore, this investigation highlights the need to integrate the use of memes with methodologically grounded approaches supported by clear and consistent objectives, promoting not only the transmission of knowledge but also the stimulation of creativity, intellectual autonomy, and the formation of critical and ethical citizens. Finally, this analysis reinforces the relevance of pedagogical practices that engage with contemporary challenges, presenting memes as an innovative educational tool capable of enriching Philosophy teaching and bringing it closer to the realities and interests of students, while maintaining the formative goals of the educational process.

Keywords: Teaching Philosophy. Memes. Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	73
Figura 2.....	73
Figura 3.....	74
Figura 4.....	74
Figura 5.....	74
Figura 6.....	75
Figura 7.....	75
Figura 8.....	75
Figura 9.....	76
Figura 10.....	76
Figura 11.....	77
Figura 12.....	77
Figura 13.....	77
Figura 14.....	78
Figura 15.....	78
Figura 16.....	78
Figura 17.....	79
Figura 18.....	79
Figura 19.....	79
Figura 20.....	80
Figura 21.....	80
Figura 22.....	80
Figura 23.....	81
Figura 24.....	81
Figura 25.....	81
Figura 26.....	82
Figura 27.....	82
Figura 28.....	82
Figura 29.....	83
Figura 30.....	83
Figura 31.....	83
Figura 32.....	84
Figura 33.....	84
Figura 34.....	84
Figura 35.....	85
Figura 36.....	85
Figura 37.....	85
Figura 38.....	86
Figura 39.....	86
Figura 40.....	87
Figura 41.....	87
Figura 42.....	88
Figura 43.....	88
Figura 44.....	88

Figura 45.....	89
Figura 46.....	89
Figura 47.....	90
Figura 48.....	90
Figura 49.....	91
Figura 50.....	91
Figura 51.....	92
Figura 52.....	92
Figura 53.....	93
Figura 54.....	93
Figura 55.....	93
Figura 56.....	94
Figura 57.....	94
Figura 58.....	95
Figura 59.....	95
Figura 60.....	96
Figura 61.....	96
Figura 62.....	97
Figura 63.....	97
Figura 64.....	98
Figura 65.....	98
Figura 66.....	98
Figura 67.....	99
Figura 68.....	99
Figura 69.....	100
Figura 70.....	100
Figura 71.....	101
Figura 72.....	101
Figura 73.....	102
Figura 74.....	102
Figura 75.....	102
Figura 76.....	103
Figura 77.....	103

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS MUDANÇAS NO PROJETO DO NOVO ENSINO MÉDIO	24
2.1 O Novo Ensino Médio e a necessidade de ressignificação da cultura escolar	29
2.2 Qual seria o papel do professor neste processo?	35
2.3 Como se situa o ensino de Filosofia em meio a este processo?	41
3 SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS MEMES COMO RECURSO DIDÁTICO	48
3.1 Memes e intertextualidade.....	48
3.2 Bakhtin e o Dialogismo: compreendendo a intertextualidade	50
3.2.1 "Memes: A Evolução Cultural na Era Digital"	54
3.3 De que maneira este recurso pode ser integrador?	57
3.3.1 Intertextualidade e Conexões Filosóficas	59
4 A EXPERIÊNCIA DA UTILIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE MEMES NO ENSINO DE FILOSOFIA: “OS MEMES JUSTIFICAM OS FINS”	63
4.1 Sobre o chão da escola: considerações sobre as vivências e desafios	63
4.2 Justificativa do tipo de abordagem e metodologia da elaboração dos memes	70
4.3 Metodologia do desenvolvimento da atividade	71
4.4 Algumas produções de memes pelos alunos	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
6 REFERÊNCIAS	110

1 INTRODUÇÃO

Antes da reforma educacional conduzida por Francisco Campos na década de 1930, a educação no Brasil tinha características específicas e enfrentava desafios distintos que refletiam o contexto histórico e social do país na época. Na perspectiva colonial, a educação no Brasil era fortemente influenciada pela Igreja Católica, com os jesuítas¹ desempenhando um papel central até serem expulsos em 1759.

Durante o período imperial, a educação era elitista e restrita às classes altas. Os jesuítas seguiam a *Ratio Studiorum*, um conjunto de diretrizes pedagógicas que organizava o currículo, métodos de ensino e administração das escolas. Publicado em 1599, este sistema se tornou a base para o ensino jesuítico em todo o mundo. Seu impacto foi profundo, moldando a cultura e a sociedade colonial e deixando um legado duradouro na educação brasileira.

Entre os anos que compreendem 1889 a 1930, a transição para a República não trouxe mudanças significativas e imediatas no sistema educacional, que continuava elitista e excludente. A educação básica era bastante precária e desorganizada, com poucas escolas públicas disponíveis, especialmente fora dos grandes centros urbanos. No que diz respeito às secundárias, as escolas (ginásios e liceus) eram voltadas principalmente para a formação de uma elite intelectual e profissional, com foco em humanidades e preparação para o ingresso no ensino superior.

¹ Os jesuítas foram pioneiros na educação durante o período colonial no Brasil, estabelecendo as primeiras escolas e desenvolvendo um modelo educacional que combinava formação religiosa e humanista. Eles aplicaram dois modelos de instrução: um para os indígenas, centrado na leitura e escrita e poucas operações, e outro voltado para os filhos dos colonos, que era um ensino mais culto. Com a chegada do Marquês de Pombal, os jesuítas foram expulsos das terras da colônia, houve uma desordem na educação brasileira, e somente com a chegada da família real no Brasil a educação tomou um novo impulso, com o surgimento de instituições. As ideias pedagógicas expressas na *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista do homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (Saviani, 2011, p. 58).

A taxa de analfabetismo era extremamente alta, refletindo a falta de acesso à educação para a maioria da população. Neste sentido, havia uma grande disparidade na oferta e qualidade da educação entre as regiões do país, com o Norte e Nordeste sendo particularmente desfavorecidos. Os recursos destinados à educação eram escassos, resultando em escolas mal equipadas e infraestrutura deficiente, e no que diz respeito ao currículo, era tradicional e focado nas humanidades clássicas, com pouca ênfase em ciências e formação técnica. Os métodos de ensino eram arcaicos, baseados na memorização e recitação, sem incentivo ao pensamento crítico ou à participação ativa dos alunos.

A reforma educacional promovida por Francisco Campos em 1931 buscou modernizar e reorganizar o sistema educacional brasileiro, criando uma estrutura mais clara e coesa, além de ampliar o acesso à educação. As mudanças introduzidas incluíram a criação de novas diretrizes curriculares, a regulamentação do ensino secundário e superior, e o incentivo à formação técnica e profissional. Mesmo com a implementação da reforma de Francisco Campos, a Educação brasileira continuou marcada pela elitização, desigualdade, baixa taxa de alfabetização e falta de investimento e organização, que são os reflexos dos desafios de um país em transição e com profundas desigualdades regionais e sociais.

As desigualdades sociais e regionais no Brasil², a elitização da educação e a marginalização do ensino de Filosofia são fenômenos interligados que refletem

² O Brasil, com sua vasta extensão territorial e diversidade cultural, apresenta um quadro de profundas desigualdades sociais e regionais que se manifestam em vários aspectos da vida cotidiana, incluindo a educação. Essas desigualdades refletem-se na disparidade entre as regiões mais desenvolvidas, como o Sudeste e o Sul, e aquelas menos favorecidas, como o Norte e o Nordeste. Além disso, a educação brasileira tem historicamente servido como um mecanismo de manutenção das estruturas de poder, o que pode ser observado na elitização do acesso ao ensino de qualidade.

As desigualdades sociais e regionais no Brasil são evidentes em diversos indicadores, como renda, acesso à saúde, educação e infraestrutura. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a concentração de riqueza no Brasil é uma das mais altas do mundo, com os 10% mais ricos detendo cerca de 41,9% da renda total do país. Essa disparidade é ainda mais acentuada quando se considera a distribuição geográfica da riqueza. As regiões Norte e Nordeste, historicamente marginalizadas no processo de desenvolvimento econômico, apresentam índices de pobreza e de exclusão social muito superiores aos das regiões Sul e Sudeste. Essa disparidade regional é fruto de um processo histórico de concentração de investimentos e políticas públicas nas áreas mais desenvolvidas, deixando as regiões periféricas em uma situação de constante vulnerabilidade.

O sistema educacional brasileiro, longe de ser um fator de promoção da igualdade, tem sido, ao longo do tempo, um dos mecanismos de perpetuação das desigualdades sociais. A elitização da

a história de um país marcado por profundas disparidades. A Reforma Francisco Campos foi um marco nesse processo, consolidando um modelo educacional que, por muito tempo, afastou o pensamento crítico das salas de aula. Hoje, o desafio é superar essas heranças históricas e construir um sistema educacional que, de fato, promova a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação de cidadãos conscientes e atuantes. Somente

educação se manifesta na diferença de qualidade entre as escolas públicas e privadas, no acesso desigual ao ensino superior e na própria estrutura curricular que, muitas vezes, favorece os interesses das classes dominantes. Pierre Bourdieu (2007), em sua teoria do capital cultural, aponta que a escola funciona como uma instituição que reproduz as desigualdades sociais, ao valorizar os conhecimentos e habilidades que são mais facilmente acessíveis às classes mais “abastadas”.

No Brasil, essa elitização se tornou ainda mais evidente com a massificação do ensino básico e a abertura das universidades públicas, sem, no entanto, garantir as mesmas condições de qualidade e acesso a todos os cidadãos. Embora a expansão do acesso à educação seja uma conquista importante, ela não foi acompanhada de políticas eficazes para combater as desigualdades preexistentes. Dessa forma, a democratização do acesso ao ensino básico e superior não significou uma verdadeira democratização da educação.

Conforme acentuado em diversos momentos nesta escrita, a Reforma Francisco Campos estabeleceu as bases para um modelo educacional que privilegiava o ensino técnico em detrimento das ciências humanas. Isso teve consequências diretas para o ensino da Filosofia, que foi suprimido do currículo obrigatório do ensino médio. A ausência da Filosofia no currículo escolar contribuiu para a formação de gerações de brasileiros com pouca ou nenhuma exposição ao pensamento crítico e à reflexão filosófica. Além disso, reforçou a visão utilitarista da educação, que passou a ser vista, predominantemente, como um meio para se obter uma posição no mercado de trabalho, ao invés de um espaço para a formação integral do indivíduo.

A marginalização da Filosofia no currículo escolar teve efeitos profundos sobre a formação do pensamento crítico no Brasil. Como Foucault sugere, a educação é uma das principais ferramentas de controle social e formação de subjetividades. Quando disciplinas como a Filosofia são excluídas ou minimizadas, perde-se uma importante oportunidade de desenvolver nos estudantes a capacidade de questionar, refletir e entender as complexidades da sociedade em que vivem.

A exclusão da Filosofia do currículo obrigatório durante grande parte do século XX, portanto, contribuiu para a formação de uma sociedade menos crítica e mais suscetível a aceitar as desigualdades como naturais ou inevitáveis. Isso também facilitou a manutenção de um sistema educacional elitista, no qual apenas uma pequena parcela da população tinha acesso ao conhecimento filosófico e, por consequência, às ferramentas intelectuais necessárias para questionar e desafiar o status quo.

Nas últimas décadas, houve um movimento para reintroduzir a Filosofia no currículo escolar brasileiro, especialmente com a implementação da Lei 11.684/2008, que tornou obrigatório o ensino de Filosofia e sociologia no ensino médio. Esse foi um passo importante para corrigir a marginalização histórica dessas disciplinas e para promover uma educação mais humanística e crítica. No entanto, desafios persistem, como a falta de formação adequada para professores, o currículo engessado e as dificuldades enfrentadas por estudantes de regiões mais pobres, onde o acesso à educação de qualidade ainda é limitado.

Esses desafios estão intrinsecamente ligados às desigualdades sociais e regionais do país, que continuam a afetar negativamente o sistema educacional. Enquanto não houver um esforço real e contínuo para garantir que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e crítica, a elitização do ensino e as desigualdades sociais e regionais persistirão, perpetuando um ciclo vicioso de exclusão e marginalização.

assim será possível romper com as estruturas de poder que perpetuam as desigualdades e construir uma sociedade mais justa e equitativa.

A reforma visou modernizar e estruturar o sistema educacional brasileiro, criando diretrizes mais claras para o ensino secundário e superior. As mudanças propostas pela reforma instituíram o Ensino Secundário como um ciclo preparatório para o Ensino Superior, com uma organização curricular mais definida. A Filosofia foi incluída como disciplina obrigatória no currículo do ensino secundário. Essa inserção visava proporcionar uma formação intelectual mais ampla e crítica aos estudantes. O Currículo de Filosofia contava com o estudo das principais correntes filosóficas, desde a antiguidade até os pensadores contemporâneos. Havia um foco nos clássicos da Filosofia, como Platão, Aristóteles, Descartes, Kant e outros. A metodologia adotada buscava estimular a leitura, a reflexão crítica e o debate entre os alunos.

A análise de textos filosóficos e a discussão de temas eram práticas comuns nas aulas. Um dos desafios foi a formação adequada de professores de Filosofia, uma vez que essa disciplina exigia conhecimentos específicos e uma abordagem pedagógica diferenciada. A implementação do Ensino de Filosofia enfrentou dificuldades, especialmente em regiões com menos recursos e infraestrutura educacional deficiente. A inclusão da Filosofia foi vista como um passo importante para a formação integral dos alunos, embora houvesse resistência em algumas áreas devido à natureza abstrata e teórica da disciplina. Desta maneira, o Ensino de Filosofia passou por diversas mudanças ao longo das décadas seguintes, refletindo as alterações nas políticas educacionais e nas reformas curriculares subsequentes.

Após períodos de redução ou eliminação da disciplina em certas épocas, a Filosofia voltou a ganhar importância no currículo escolar, especialmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2008, que reforçaram a obrigatoriedade da Filosofia no ensino médio. O Ensino de Filosofia continua a ser valorizado por sua contribuição ao desenvolvimento do pensamento crítico e à formação de cidadãos mais reflexivos e conscientes. Após a reforma de Francisco Campos, o Ensino de Filosofia nas escolas brasileiras foi formalmente instituído no

Currículo do ensino secundário, com objetivos claros de desenvolver o pensamento crítico e a capacidade argumentativa dos alunos.

Apesar dos desafios iniciais, essa inclusão representou um avanço significativo na formação intelectual dos estudantes brasileiros. Todavia, foi durante o período da Ditadura Militar que o ensino de Filosofia sofreu seu maior desmonte, uma vez que o período entre os anos de 1961 e 2017 foi o que mais refletiu as complexas transformações políticas, sociais e educacionais do país. Nesse contexto, a disciplina sofreu diversas alterações em sua obrigatoriedade no currículo escolar, sendo ora valorizada, ora marginalizada, conforme os interesses dos governos vigentes. Esse ciclo de suspensões, retomadas e transformações revela não apenas as disputas ideológicas em torno da educação, mas também as questões mais amplas sobre a formação do pensamento crítico na sociedade brasileira.

A década de 1960 foi palco para as profundas mudanças no cenário político brasileiro, culminando no Golpe Militar de 1964. Antes desse evento, em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que representou um marco significativo na organização do sistema educacional brasileiro. A LDB de 1961 estabelecia uma estrutura curricular mais flexível e descentralizada, dando maior autonomia para as escolas definirem seus programas. No entanto, apesar dessa flexibilidade, o Ensino de Filosofia não foi incluído como disciplina obrigatória no currículo escolar. A ausência de uma política educacional clara para a disciplina de Filosofia na LDB de 1961 colocou-a em uma situação ambígua, sendo oferecida em algumas escolas, mas sem um caráter nacional e obrigatório.

Com o Golpe Militar de 1964, o Brasil entrou em um período de ditadura que durou até 1985. Durante esse tempo, o governo militar promoveu uma série de reformas educacionais, visando moldar o sistema educacional de acordo com seus interesses autoritários e anticomunistas. Um dos principais marcos dessa intervenção foi a Reforma Universitária de 1968 e a subsequente Lei nº 5.692/71, que reorganizou o Ensino Médio (então chamado de Segundo Grau) e deu ênfase ao ensino técnico e profissionalizante. Nessa reforma, a Filosofia foi praticamente eliminada do currículo escolar. A disciplina foi considerada perigosa pelos militares, pois incentivava o questionamento e a reflexão crítica,

aspectos vistos como subversivos em um regime autoritário. Como resultado, a Filosofia foi substituída por matérias voltadas à educação moral e cívica, alinhadas com os princípios da doutrina de segurança nacional.

Com o fim da ditadura militar e a redemocratização do Brasil a partir de 1985, o debate sobre o ensino de Filosofia voltou a ganhar força. A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), marco da redemocratização, trouxe em seu texto a importância da educação para a formação crítica do cidadão, o que abriu espaço para a discussão sobre a reintegração da Filosofia no currículo escolar. No entanto, a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), apesar de ser um avanço significativo em muitos aspectos, manteve a Filosofia como disciplina optativa, sem obrigatoriedade nacional. De acordo com o artigo 36 da LDB/96, o Ensino Médio deveria "adotar como princípio básico a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando". Contudo, a lei não especificava a obrigatoriedade da Filosofia, o que manteve a disciplina em uma posição marginalizada no sistema educacional.

Entre 1996 e 2008, houve um movimento crescente por parte de educadores, filósofos e organizações da sociedade civil para que a Filosofia voltasse a ser obrigatória no currículo do Ensino Médio. Esse período foi marcado por um esforço de mobilização e conscientização sobre a importância da disciplina para a formação crítica dos estudantes. Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 38 (BRASIL, 2001), que recomendava a inclusão de Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. Contudo, foi apenas em 2008, com a aprovação da Lei nº 11.684 (BRASIL, 2008), que essa recomendação se concretizou, tornando obrigatória a inclusão dessas disciplinas no currículo do Ensino Médio em todo o país.

Essa mudança representou uma vitória significativa para os defensores do ensino da Filosofia, que argumentavam que a disciplina era essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de cidadãos capazes de refletir sobre a sociedade em que vivem. Como aponta Saviani (2011, p. 45), a Filosofia é fundamental para "desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar de forma reflexiva, crítica e autônoma". A partir de 2008, a Filosofia foi

integrada ao currículo escolar como uma disciplina obrigatória, garantindo que todos os estudantes do Ensino Médio tivessem acesso a essa formação.

No entanto, a conquista da obrigatoriedade do ensino de Filosofia foi novamente ameaçada com a reforma do Ensino Médio de 2017, promovida pelo governo golpista de Michel Temer. A Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2008) trouxe mais uma vez profundas mudanças no currículo do Ensino Médio, flexibilizando-o e permitindo que os estudantes escolhessem áreas de concentração, com a Filosofia voltando a ser optativa. Esse retrocesso foi amplamente criticado por educadores e especialistas em Filosofia, que viam na reforma um movimento para a desvalorização das Ciências Humanas em favor de áreas consideradas mais "úteis" para o mercado de trabalho.

De acordo com Cortella (2017, p. 67), "a retirada da obrigatoriedade da Filosofia no currículo do Ensino Médio compromete a formação crítica e cidadã dos estudantes, ao reduzir o espaço para a reflexão sobre questões fundamentais da existência humana e da vida em sociedade". A reforma de 2017 reflete uma tendência de instrumentalização da educação, em que o conhecimento é visto prioritariamente como uma ferramenta para o mercado de trabalho, em detrimento de sua função formadora de sujeitos críticos e conscientes.

Desse modo, como supracitado, o período de 1961 a 2017 foi marcado por intensas oscilações no ensino de Filosofia no Brasil, refletindo as mudanças políticas e sociais do país. Desde a ausência de uma política clara na LDB de 1961, passando pela suspensão durante a ditadura militar, até a retomada da obrigatoriedade em 2008 e o novo retrocesso em 2017, a trajetória do ensino de Filosofia evidencia as disputas ideológicas em torno da educação.

A marginalização da Filosofia, especialmente em períodos autoritários, demonstra o temor das elites governantes em relação ao potencial crítico da disciplina. Por outro lado, a luta pela sua reintegração ao currículo escolar é um testemunho da resistência de educadores e intelectuais comprometidos com a formação integral dos estudantes. A reforma de 2017, ao flexibilizar o currículo e tornar a Filosofia optativa, representa um desafio para o futuro da educação no

Brasil, que precisará encontrar formas de garantir que o ensino crítico e reflexivo não seja novamente relegado a um papel secundário.

A Filosofia estabelece conexões com outras áreas do conhecimento, como a Ciência, a História, a Literatura e a Arte, promovendo uma visão mais integrada e holística do saber, além de estimular o pensamento complexo e a capacidade de ver problemas e questões de múltiplas perspectivas. A prática filosófica estimula a busca por soluções inovadoras e criativas para problemas complexos, valorizando a originalidade e o pensamento fora da caixa, bem como ajuda os alunos a serem mais adaptáveis e preparados para lidar com mudanças e incertezas no mundo contemporâneo, promovendo o desenvolvimento de habilidades de persuasão e comunicação eficaz, essenciais em diversos contextos sociais e profissionais. Tendo em vista que aborda questões éticas e morais, ajudando os alunos a entenderem e refletirem sobre conceitos de justiça, bem e mal, direitos e deveres, a Filosofia educa para a cidadania, promovendo o entendimento de conceitos políticos e sociais fundamentais, como Democracia, Liberdade e Justiça.

A Filosofia no Currículo Escolar não é apenas uma adição acadêmica, mas uma ferramenta poderosa para a formação integral dos alunos. Ela prepara indivíduos não só para enfrentar os desafios acadêmicos e profissionais, mas também para viver de maneira ética, reflexiva e engajada em uma sociedade complexa e em constante mudança. A Filosofia, portanto, é essencial para a construção de uma educação que forme cidadãos críticos, responsáveis e conscientes.

A implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, estabelecido pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2008), traz uma série de desafios para a adequação das escolas, professores e estudantes. A proposta busca flexibilizar o currículo e torná-lo mais relevante para os jovens, oferecendo diferentes itinerários formativos e uma carga horária ampliada. No entanto, a transição para este novo modelo enfrenta várias dificuldades.

A oferta de diferentes Itinerários (exatas, humanas, linguagens, natureza e técnico-profissional) exige uma reorganização curricular significativa. Entretanto, escolas menores ou em regiões mais isoladas podem ter dificuldades em oferecer todas as opções. Garantir que os estudantes possam escolher e

mudar de Itinerário conforme seus interesses evoluem pode ser logisticamente desafiador. Neste caso, motivar os alunos a se engajarem com os novos Itinerários Formativos e entenderem a importância de um currículo mais flexível e direcionado às suas aspirações é crucial. Os alunos precisam de orientação adequada para escolherem seus Itinerários Formativos e planejarem suas trajetórias educacionais e profissionais. Desta maneira, professores e alunos precisam estar capacitados para utilizar as novas tecnologias de maneira produtiva e integrada ao Currículo.

O Novo Ensino Médio exige uma abordagem mais interdisciplinar, o que pode demandar dos professores uma ampliação de suas áreas de conhecimento e competências pedagógicas, ademais essa transição enfrenta desafios significativos em termos de infraestrutura, formação de professores, gestão escolar, equidade, engajamento dos alunos, integração com o mercado de trabalho, uso de tecnologia e sustentabilidade financeira. Superar esses desafios requer um esforço coordenado de todas as partes envolvidas, incluindo governos, escolas, professores, alunos e a comunidade em geral. Contudo, as reformas mais recentes, como a Lei nº 13.415 de 2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio, novamente colocaram em debate a posição das disciplinas de Humanidades.

A flexibilização do currículo e a ênfase em Itinerários Formativos específicos criaram um cenário no qual a Filosofia, embora ainda presente, dificuldades, mas também apresentam oportunidades para enriquecer a formação dos alunos. A flexibilização do currículo pode resultar em uma redução da carga horária dedicada à Filosofia, especialmente se houver priorização de disciplinas consideradas mais "pragmáticas" ou de interesse imediato do mercado de trabalho. Isso se deve a uma percepção errônea e pouco fundamentada de que a Filosofia é uma disciplina abstrata e menos relevante para o mercado de trabalho, ponto de vista que busca refúgio numa concepção tecnicista e contrária à humanização no processo educacional.

Um confronto a esta percepção seria demonstrar a aplicabilidade prática da Filosofia no desenvolvimento de habilidades essenciais, como a capacidade de argumentação, resolução de problemas complexos e tomada de decisões

éticas, como debates, projetos interdisciplinares e uso de tecnologias digitais³, para tornar o ensino de Filosofia mais dinâmico e envolvente. Através de estratégias de integração interdisciplinar, uso de metodologias ativas, capacitação de professores e valorização da disciplina, é possível fortalecer o ensino de Filosofia e garantir que ele contribua para o desenvolvimento crítico, ético e intelectual dos alunos.

A produção de *memes*⁴ como instrumento de aprendizado nas aulas de Filosofia oferece uma abordagem inovadora e eficaz para engajar os alunos, pois busca facilitar a compreensão de conceitos complexos e estimular a criatividade. Os *memes*, por sua natureza visual e humorística, podem tornar o aprendizado mais dinâmico e acessível. Acompanhar a criação de *memes* com reflexões escritas, em que os alunos expliquem o significado filosófico do *meme* e como ele ilustra o conceito estudado, é apenas uma demonstração do quão grande é esse recurso enquanto instrumento que agrega no processo de ensino-aprendizagem.

Analisar e criar *memes* requer que os alunos pensem criticamente sobre a mensagem que desejam transmitir e a maneira mais eficaz de comunicá-la. *Memes* podem simplificar conceitos filosóficos complexos, tornando-os mais compreensíveis para os alunos. Por exemplo, uma imagem de Descartes com um balão de fala dizendo: "se você pensa, você existe? Vamos conversar sobre isso..." pode ser usada para discutir as concepções que levam ao aluno a entender o racionalismo. Um *meme* mostrando uma pessoa saindo de uma caverna escura e encontrando a luz do sol, com a legenda "Quando você finalmente entende a realidade", pode ajudar a ilustrar os conceitos relativos ao conhecimento contidos na Alegoria da Caverna. Um *meme* com a figura de Aristóteles dizendo: "o homem é um animal político!" pode introduzir os alunos

³ Uma sugestão para a eficácia neste processo, seria incorporar recursos digitais como vídeos, *podcasts*, plataformas de ensino online e aplicativos educativos para tornar o Ensino de Filosofia mais acessível e interessante e criar Ambientes Virtuais de Aprendizagem em que os alunos possam explorar temas filosóficos de forma interativa e colaborativa. Desta maneira, utilizam-se estudos de caso para aplicar conceitos filosóficos a situações reais, tornando o aprendizado mais concreto e aplicável. No caso aqui explorado, a instrumentalização se dará por meio da criação de *memes*.

⁴ *Memes*, numa primeira apresentação são imagens ou vídeos humorísticos que podem ser compartilhados nas redes sociais.

ao conceito central do que é política e de que maneira este conceito se correlaciona à figura “humana” para este pensador.

A produção de *memes* nas aulas de Filosofia pode ser uma ferramenta poderosa para engajar os alunos, facilitar a compreensão de conceitos complexos e desenvolver habilidades críticas e criativas. Integrar essa prática ao currículo de Filosofia pode tornar o aprendizado mais proeminente e acessível, ao mesmo tempo que conecta a Filosofia à cultura contemporânea dos estudantes. Ao utilizar *memes* como instrumentos de aprendizado, os professores podem transformar a sala de aula em um espaço dinâmico e interativo, onde o pensamento filosófico é vivido e experimentado de maneiras novas e excitantes.

Em consonância com o que até aqui foi apresentado, a distribuição dos capítulos deste trabalho se ordenará da seguinte forma:

No primeiro capítulo busco explorar as diversas reformulações do Ensino Médio no Brasil, focando especialmente na trajetória da disciplina de Filosofia. Analiso como as mudanças políticas, sociais e econômicas influenciam essas reformulações, tendo em vista as discussões que envolvem os desafios e perspectivas atuais para a Filosofia no contexto do Novo Ensino Médio. Nesse sentido, o Brasil no período da redemocratização nos anos 1980 será uma referência de análise, que trouxe novos ares para a educação e o movimento por um ensino mais humanista e democrático que ganha força e culmina na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Isso se torna possível uma vez que este marco legal abriu caminho para a reinserção da Filosofia no Ensino Médio, reconhecendo sua importância na formação integral dos estudantes e no desenvolvimento do pensamento crítico. A análise desse contexto histórico revela uma trajetória marcada por debates intensos sobre a finalidade da educação, o papel das humanidades e a preparação dos jovens para a cidadania e o mercado de trabalho.

No segundo capítulo, traço um breve panorama na História do Pensamento Ocidental que ressalta o conceito de riso, tanto como aquilo que faz rir, já que este ato está intimamente ligado tanto ao pensamento quanto a uma abordagem vinculada à linguagem. Ademais, a tratativa do riso tem por objetivo vincular a ideia de utilização do *meme*, que geralmente resulta no riso, ao que

normalmente apresenta-se como austero, que são as reflexões filosóficas e o ensino.

Nesse sentido, trata-se de justificar o riso e o humor por meio da inserção do *meme* como instrumento pedagógico no ensino de Filosofia no Novo Ensino Médio, representando uma abordagem inovadora que cumpre o mister de engajar os alunos e facilitar a compreensão de conceitos complexos. *Memes*, que são imagens ou vídeos humorísticos e frequentemente compartilhados nas redes sociais, têm o potencial de conectar conteúdos filosóficos com a cultura contemporânea de maneira envolvente e acessível.

No terceiro capítulo, apresento o contexto um relato de experiência e o desenvolvimento da pesquisa e da estratégia de utilização dos *memes* no chão da escola. Nesse sentido, apresento como se deu a prática mediante o uso desta ferramenta; os desafios envolvidos; o que foi de suma importância; o que foi fator agregador ao surgimento da interdisciplinaridade; e a eficácia no molde de produto final. A criação e análise de *memes* envolveram os alunos ativamente no processo de aprendizagem, incentivando a participação e a colaboração. Foi uma atividade que exigiu que os alunos viessem a pensar criticamente sobre a mensagem/conceito que desejavam transmitir e a maneira mais eficaz de comunicá-la(o).

2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS MUDANÇAS NO PROJETO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Durante o século XX, tivemos um grande debate acerca da seleção cultural nos currículos do ensino secundário no Brasil. Esse debate se deu principalmente pelas mudanças que já vinham ocorrendo na educação e que caminhavam para o rompimento com o passado de um modelo educacional humanista em direção a um modelo mais adaptado à contemporaneidade detentora de um tecnicismo crescente:

A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. Para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final do desenvolvimento (Vygotsky, 2003, p. 41).

Nos anos de 1920 aconteceram vários congressos nos quais se discutiu a manutenção (ou não) de um ensino secundário de caráter clássico. As disciplinas mais polêmicas eram as letras clássicas (latim e grego), com um peso maior para o latim, que foi ensinado mais que o grego e se mantinha associado a um critério de diferenciação social. Por um lado, existiam educadores como Francisco Azzi e Euclides Roxo⁵, que defendiam a importância do ensino clássico para a educação, com o argumento de terem um caráter civilizatório e de elevação cultural. Por outro lado, havia os defensores de uma renovação educacional, baseada na ampliação dos estudos científicos. Apesar disso, o resultado desses debates não foi muito profícuo, mantendo-se o caráter clássico do currículo.

A chamada “Reforma Francisco Campos”⁶ (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro,

⁵ Francisco Azzi e Euclides Roxo, com suas reformas e ideias, destacaram a importância do ensino clássico na educação brasileira. Eles defenderam a inclusão de disciplinas que promovem o pensamento crítico e uma compreensão aprofundada das raízes culturais, históricas e linguísticas da sociedade. O ensino clássico continua a ser relevante para a formação integral dos alunos, preparando-os não apenas para o mercado de trabalho, mas também para serem cidadãos informados e críticos em uma sociedade plural e democrática.

⁶ A Reforma Francisco Campos é marcada por conferir, em nível legal, organicidade à cultura escolar do ensino secundário, percebida pelas suas prescrições que visavam superar o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados (Piletti, 1987; Romanelli, 1996, p.131-159). Em primeiro lugar, deve-se mencionar o aumento da duração do ensino secundário, pois ele passou de cinco para sete anos e foi dividido em dois ciclos. O primeiro, chamado “fundamental”, com um período de cinco anos, era um curso comum a todos os estudantes secundaristas e conferia

conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Desta forma, lê-se:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Julia, 2001, p. 10).

Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. Esta reforma marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização e serve de base para que se estabeleçam novas estruturas curriculares nos paradigmas escolares. Francisco Campos via na escola a finalidade de moldar a criança à

formação geral. A segunda fase do ensino secundário, o “ciclo complementar”, formado por dois anos, era propedêutico para o curso superior e apresentava um leque de três opções: “para os candidatos à matrícula no curso jurídico”, “para os candidatos nos cursos de medicina, farmácia e odontologia” e “para os candidatos nos cursos de engenharia ou de arquitetura”. Tal reforma foi criticada por defensores do humanismo como, por exemplo, o jesuíta Arlindo Vieira, que defendia a necessidade do ensino do latim por considerá-lo instrumento para o alcance de um pensamento mais elevado e por discordar da educação com propósitos utilitários, tendência crescente nesse período. Ainda no final dessa década, outros problemas do ensino secundário começam a vir à tona, como acontece com a expansão do ensino por meio do crescimento do número de colégios, visto por muitos como um declínio de qualidade e início de uma visão de educação como produto lucrativo. Os debates, nesse contexto, ocorrem em função do equilíbrio entre um ensino secundário baseado em cultura geral desinteressada e a necessidade da modernização brasileira. Na década seguinte, acontece a chamada reforma de Capanema, na qual há uma nova valorização do currículo humanista. Mantendo algumas características da reforma Francisco Alves, a reforma Capanema voltou a dar ênfase ao ensino do latim e à valorização da cultura geral. Ela se manteve até os anos 60, período bastante marcado pela expansão e também maior popularização do ensino no Brasil. Nesse período, a batalha pelo humanismo continuou a ser travada. As principais ideias debatidas são as de Alceu Amoroso Lima, que defende o conceito de humanismo como vinculado à cultura clássica, e de Fernando de Azevedo, que defende um humanismo baseado nas novas necessidades de formação humana. Ponto-chave para a conclusão de tais discussões é a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que define as cinco matérias obrigatórias básicas: Português, História, Geografia, Matemática e Ciências. A partir daí, considera-se o fim da supremacia dos estudos clássicos na formação secundária brasileira, que parece não se filiar mais aos conceitos humanistas, sejam os de Amoroso Lima ou os de Azevedo.

vida social reinante – como um instrumento de conservação – e de formar cidadãos que transformassem a sociedade, modernizando-a.

A verdadeira educação concentra o seu interesse antes sobre os processos de aquisição do que sobre o objeto que eles têm em vista, e a sua preferência tende não para a transmissão de soluções já feitas, acabadas e formadas, mas para as direções do espírito, procurando criar, com os elementos constitutivos do problema ou da situação do fato, a oportunidade e o interesse pelo inquirido, a investigação e o trabalho pessoal em vista da solução própria e se possível, individual e nova (Campos, 1933, p. 7).

Essa finalidade revela contradição nos ideais de Campos: defender a modernização baseada na liberdade do indivíduo e defender a escola como instrumento de conservação, orientação e disciplina que adapte à criança, isto é, que cerceie sua liberdade (Oliveira, 2011, p. 37).

Vale ressaltar, mais uma vez que, o período da Ditadura Militar no Brasil, de 1964 a 1985, foi marcado por profundas transformações políticas, econômicas e sociais que deixaram impactos duradouros na sociedade brasileira. Entre as várias áreas afetadas pelo regime autoritário, a educação, e particularmente o ensino de Filosofia, sofreu um retrocesso significativo. Este texto explora as implicações desse período para o ensino de Filosofia, utilizando referenciais teóricos de Filosofia, História e Sociologia, para entender como a disciplina foi marginalizada e de que maneira isso refletiu as dinâmicas de poder e controle social exercidas pelo Estado.

A ascensão do regime militar em 1964 representou a consolidação de uma estrutura de poder que buscava a manutenção da ordem através do controle ideológico e da repressão às ideias consideradas subversivas. Neste cenário, a Filosofia, com seu potencial de fomentar o pensamento crítico e questionador, foi vista como uma ameaça ao *status quo*. De acordo com Chauí (1984, p. 28), "a Filosofia é, por natureza, uma atividade crítica, questionadora e indagadora, e como tal, ela se opõe a qualquer forma de pensamento dogmático ou autoritário". Essa característica intrínseca da Filosofia a colocou em rota de colisão com os objetivos do regime militar, que via na educação um instrumento de doutrinação e formação de uma juventude disciplinada e obediente.

Em 1971, a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) foi promulgada, reorganizando o ensino de segundo grau e reforçando a educação voltada para a formação técnica e profissional. A Filosofia, que até então fazia parte do currículo de

algumas escolas, foi oficialmente retirada e substituída por disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Essas matérias foram criadas com o objetivo de inculcar nos estudantes os valores e princípios alinhados com a doutrina de segurança nacional, promovida pelo governo militar. Foucault (1987, p. 200.), aponta que o controle passar ser uma estrutura "[...] interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar. ", e o que se viu durante a ditadura foi exatamente esse exercício de poder através da reformulação do currículo escolar.

O afastamento da Filosofia do currículo escolar foi uma estratégia deliberada de controle ideológico, cujo objetivo era reduzir a capacidade dos jovens de questionar a realidade e desenvolver uma consciência crítica. Para os militares, a educação deveria servir como um meio de manter a estabilidade social e evitar a propagação de ideias consideradas perigosas, como o comunismo e outras ideologias de esquerda. Pierre Bourdieu (1992, p. 21) argumenta que "a escola é um lugar de reprodução social onde as desigualdades são perpetuadas e os valores dominantes são transmitidos às gerações futuras". No caso do Brasil durante a ditadura, essa reprodução social incluía a supressão de qualquer forma de educação que pudesse encorajar a contestação da ordem estabelecida.

A retirada da Filosofia do currículo escolar também teve um impacto profundo sobre a formação intelectual de toda uma geração de brasileiros. A disciplina, que poderia proporcionar aos estudantes as ferramentas para analisar criticamente as estruturas de poder e as injustiças sociais, foi substituída por uma educação que promovia a conformidade e o respeito à autoridade. Isso contribuiu para a formação de uma sociedade menos crítica e mais suscetível à manipulação ideológica, um dos objetivos centrais do regime militar.

Além do controle direto sobre o currículo escolar, o regime militar também empreendeu uma campanha mais ampla de repressão cultural e intelectual. Professores universitários, escritores, artistas e intelectuais que se opunham ao governo foram perseguidos, censurados e, em muitos casos, exilados ou assassinados. Esse ambiente de medo e repressão teve um efeito devastador sobre o desenvolvimento do pensamento crítico no Brasil. Segundo Hannah

Arendt (1972, p. 54), "em regimes totalitários, o controle sobre a educação e a cultura é fundamental para a manutenção do poder, pois a capacidade de pensar criticamente é vista como uma ameaça ao domínio absoluto".

A Filosofia, como disciplina, foi particularmente atingida por essa repressão. Muitos professores de Filosofia foram afastados de suas funções, e os departamentos de Filosofia nas universidades foram submetidos a rigoroso controle ideológico. A censura também atingiu obras filosóficas, especialmente aquelas que promoviam o marxismo, o existencialismo e outras correntes de pensamento que questionavam o autoritarismo. Isso resultou em um empobrecimento do debate intelectual e em uma perda significativa de referências teóricas para os estudantes e pesquisadores da época.

Apesar da repressão, a Filosofia manteve-se viva como uma forma de resistência ao autoritarismo. Grupos de intelectuais, estudantes e professores organizaram-se em círculos de estudo e debates clandestinos, buscando manter viva a tradição filosófica e o pensamento crítico. Esses movimentos, embora pequenos e frequentemente perseguidos pelo governo, desempenharam um papel crucial na resistência cultural ao regime militar. Como Freire (1987, p. 23) afirma: "a educação deve ser um ato de liberdade, um processo através do qual os oprimidos tomam consciência de sua situação e se preparam para lutar por sua libertação". Embora o contexto fosse adverso, a Filosofia continuou a ser um espaço de reflexão crítica e resistência.

Além disso, a Filosofia também encontrou espaço nas obras de autores que, mesmo sob censura, conseguiram publicar textos que questionavam a ordem estabelecida e promoviam a reflexão crítica. Através de uma linguagem velada ou de metáforas, esses autores desafiaram as narrativas oficiais e encorajaram os leitores a pensarem criticamente sobre a realidade brasileira. A Filosofia, assim, permaneceu uma força silenciosa, mas poderosa, contra a opressão.

Com o fim da ditadura militar e a redemocratização do Brasil a partir de 1985, o ensino de Filosofia começou a ser gradualmente reintegrado ao currículo escolar. A Constituição de 1988, ao enfatizar a educação como um direito de todos e como um meio de promover a cidadania e a liberdade, abriu caminho para o retorno da Filosofia às escolas. No entanto, foi apenas com a

promulgação da Lei nº 11.684, em 2008 (BRASIL, 2008), que a Filosofia voltou a ser obrigatória no Ensino Médio, marcando um importante avanço na recuperação do pensamento crítico no Brasil.

Esse retorno, no entanto, não foi fácil. Ele exigiu uma mobilização significativa por parte de educadores, filósofos e movimentos sociais que reconheçam a importância da Filosofia na formação de cidadãos críticos e conscientes. A resistência ao retorno da Filosofia, mesmo após a redemocratização, revela como as marcas do autoritarismo continuaram a influenciar o debate educacional no Brasil. O período da ditadura militar, portanto, não apenas interrompeu o desenvolvimento do ensino de Filosofia, mas também deixou uma herança de desconfiança em relação ao potencial transformador da disciplina.

2.1 O Novo Ensino Médio e a necessidade de ressignificação da cultura escolar

O Novo Ensino Médio, implementado no Brasil pela Lei nº 13.415/2017, trouxe consigo uma proposta inovadora de abordagem educacional por meio dos chamados "Itinerários Formativos". Essa mudança visa proporcionar uma formação mais personalizada e qualificada aos interesses e aptidões dos estudantes, representando um marco significativo no cenário da educação brasileira.

A proposta do Novo Ensino Médio é fruto de décadas de planos e de debates entre diversos setores da sociedade. Aos seus princípios educacionais, somam-se fundamentos legais e normativos, ancorados na legislação e em outros documentos de grande importância para a Educação brasileira (Brasil, 2018, p. 7).

O sistema tradicional de Ensino Médio muitas vezes era criticado por sua fraqueza, incapacidade de atender às diferentes vocações e expectativas dos alunos. Os Itinerários Formativos surgem como uma resposta a essa demanda por uma educação mais flexível, prática e alinhada às necessidades do século XXI, contrapondo o método educacional vigente no século XX elucidado aqui anteriormente. A necessidade desta reformulação no Ensino Médio se dá por conta dos efeitos colaterais impostos pela educação tecnicista pertinente à década de 1930.

No que diz respeito à flexibilidade, esta deve ser assegurada por meio do levantamento de interesses, da avaliação para as aprendizagens e da participação efetiva dos estudantes no processo educativo. De acordo com a Nova Base Nacional Comum Curricular, os Itinerários Formativos:

[...] são estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados (Brasil, 2018, p. 477).

Os Itinerários Formativos representam um conjunto de disciplinas agrupadas de acordo com áreas específicas do conhecimento, tais como Línguas, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Essa abordagem permite que os estudantes escolham um percurso educacional mais alinhado com suas afecções, interesses e projeções futuras.

Cabe aqui dizer que os Itinerários Formativos consentem diferentes decursos de aprendizagem, a partir de disposições curriculares acaudilhadas, que permitem ao estudante deliberar de maneira mais assertiva a sua trajetória no Ensino Médio, expandindo seus conhecimentos e probabilidades de caminhos futuros, conforme estabelece a Portaria Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que define os Itinerários Formativos, como:

Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2018a).

Um outro tema bastante debatido na conjuntura da nova proposta curricular é o “Projeto de Vida”, que figura como um dos principais argumentos para tornar a etapa final da Educação Básica mais atrativa para os alunos. Isto é, surge como uma premissa um caminho para que atribua um sentido à vida do aluno, sobretudo aquilo que é relacionado ao seu futuro. Nesse sentido, lê-se:

Ora, o que é projeto de vida? A palavra projeto está associada ao futuro, à criação de expectativas. Ela traz consigo a ideia de projetar algo que está suscetível a acidentes e a desvios, mas, por outro lado, a perspectiva de potencializar aspectos contidos no presente. Assim, é preciso entender que o projeto de vida está, no campo das possibilidades, dialogando diretamente com o jovem e tendo em vista seu próprio futuro. O projeto de vida é, resumidamente o *dever* do estudante (Nascimento, 2023, p. 89).

Desta forma, destaco aqui a importância da discussão sobre a disciplina "Projeto de Vida" no Novo Ensino Médio, visto que é fundamental por várias razões. Ela visa ajudar os estudantes a desenvolverem um senso de propósito e direção, essencial para seu crescimento pessoal e profissional. São vários os aspectos que reiteram a importância dessa disciplina tão necessária neste ínterim em que se insere o Novo Ensino Médio: o autoconhecimento, que cumpre a busca por incentivar os alunos a refletirem sobre suas habilidades, interesses e valores, processo crucial para que possam tomar decisões mais conscientes sobre seu futuro; o planejamento e metas, que consiste em ensinar os alunos a estabelecerem metas claras e a planejarem o caminho para alcançá-las, o que os prepara para lidar com desafios e traçar um caminho claro para suas aspirações.

Neste propósito, além das competências acadêmicas, a disciplina de Projeto de Vida tem por mister desenvolver o foco no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como resiliência, empatia e autogestão, que são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional. Já a orientação profissional estaria por oferecer uma direção sobre diferentes carreiras e campos de estudo, ajudando os alunos a explorarem diversas opções e a escolherem a que melhor se alinha com seus interesses e habilidades. No que tange à preparação para o mercado de trabalho, a função se configura por promover o desenvolvimento de competências transversais, como comunicação, quefazeres em equipe e resolução de problemas. Neste contexto, caberia à disciplina preparar os alunos para as demandas do mercado de trabalho contemporâneo.

No que diz respeito ao engajamento e motivação, a proposta se dá em proporcionar aos alunos que consigam ver uma conexão clara entre seus estudos e seus objetivos de vida numa tentativa de fazê-los se sentirem mais motivados e engajados nas atividades escolares. Isso pode levar a um melhor desempenho acadêmico e a uma maior satisfação escolar por parte do alunado. Em função disto, visa-se, de maneira atitudinal uma tomada que incute a prevenção do abandono escolar, visto que, quando os alunos têm uma visão clara de seu futuro e se sentem apoiados em suas jornadas, a probabilidade de abandono escolar diminui.

Por outro lado, a disciplina Projeto de Vida pode ser vista como uma oportunidade para os estudantes aplicarem as reflexões filosóficas em suas vidas cotidianas. Ao desenvolver um projeto de vida, os alunos são incentivados a pensar sobre o que realmente importa para eles, a questionar os valores predominantes e a tomar decisões informadas sobre o futuro. Nesse sentido, o ensino de Filosofia pode enriquecer o Projeto de Vida, fornecendo as ferramentas teóricas e conceituais necessárias para uma reflexão mais profunda e crítica.

Entre os aspectos positivos da disciplina Projeto de Vida, destaca-se a ênfase no autoconhecimento e no desenvolvimento de competências socioemocionais. Em um mundo cada vez mais complexo e incerto, a capacidade de compreender a si mesmo e de lidar com as próprias emoções é fundamental para o bem-estar e para o sucesso pessoal e profissional. A disciplina também promove a responsabilidade individual e o planejamento, habilidades que são essenciais em qualquer trajetória de vida.

Além disso, o Projeto de Vida pode ajudar a combater a evasão escolar, ao conectar os conteúdos ensinados em sala de aula com os interesses e aspirações pessoais dos alunos. Ao verem um propósito claro na sua educação, os estudantes podem se sentir mais motivados a continuar seus estudos e a buscar formas de realizar seus objetivos.

Apesar dos benefícios, a implementação da disciplina Projeto de Vida enfrenta desafios significativos. Um dos principais problemas é a possível superficialidade com que os temas podem ser abordados, especialmente em escolas que enfrentam dificuldades estruturais e falta de formação adequada dos professores. A falta de preparo dos docentes para mediar discussões tão complexas pode resultar em um tratamento simplista e pragmático das questões, focando mais em metas e objetivos do que em uma verdadeira reflexão crítica sobre a vida e a sociedade.

Além disso, há o risco de que o Projeto de Vida reforce a ideia de que o sucesso individual depende exclusivamente de escolhas pessoais, desconsiderando as desigualdades sociais e econômicas que limitam as oportunidades de muitos estudantes. As escolhas individuais serão delimitadas pelo contexto social que determina as oportunidades e os recursos disponíveis.

Ao ignorar esses condicionantes, o Projeto de Vida pode acabar culpabilizando os indivíduos por fracassos que são, na verdade, resultado de injustiças estruturais.

A inclusão do Projeto de Vida no currículo escolar pode trazer impactos significativos no cotidiano das escolas. Por um lado, pode fortalecer a integração entre os conteúdos escolares e as experiências de vida dos alunos, tornando a escola um espaço mais relevante e conectado com a realidade dos estudantes. No entanto, há o perigo de que a disciplina se transforme em mais uma exigência burocrática, com pouco impacto real na formação dos jovens.

Outro potencial impacto é o aumento da pressão sobre os alunos para definirem seus objetivos de vida em uma idade em que muitas vezes ainda estão em processo de autoconhecimento e experimentação. Essa pressão pode gerar ansiedade e frustração, especialmente para aqueles que se sentem inseguros ou desorientados em relação ao futuro.

Diante desses desafios, o ensino de Filosofia pode desempenhar um papel crucial na formação crítica dos estudantes, complementando e enriquecendo o Projeto de Vida. A Filosofia oferece uma perspectiva crítica que questiona as premissas do individualismo e do sucesso pessoal, promovendo uma reflexão mais ampla sobre o sentido da vida, a justiça social e o bem comum. Essa abordagem é essencial para evitar que o Projeto de Vida se torne uma ferramenta de adaptação passiva ao *status quo*, ao invés de um meio para a transformação pessoal e social.

Além disso, a Filosofia pode ajudar os alunos a lidarem com as incertezas e complexidades da vida moderna, oferecendo-lhes não apenas respostas, mas também as perguntas certas a serem feitas. O objetivo da educação deve ser o de formar sujeitos que sejam capazes de pensar por si mesmos, em conformidade com a ética. Para que o Projeto de Vida cumpra efetivamente seu papel na formação dos estudantes, é fundamental que ele seja integrado ao ensino de Filosofia e a outras disciplinas que promovam o pensamento crítico e a reflexão sobre a sociedade.

Uma abordagem interdisciplinar, que combine a orientação prática do Projeto de Vida com a profundidade teórica da Filosofia, pode oferecer uma formação mais completa e equilibrada. Essa integração permitiria aos

estudantes não apenas planejar suas trajetórias pessoais, mas também entender o contexto social em que estão inseridos e as implicações éticas de suas escolhas.

É necessário que as escolas, educadores e políticas públicas considerem essas questões para que a educação cumpra seu verdadeiro papel: formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para atuar na transformação da sociedade. Esta é a perspectiva que acreditamos ser princípio de uma educação verdadeiramente emancipadora e que é capaz de promover ideais humanistas como o respeito à dignidade humana e à igualdade.

A disciplina Projeto de Vida, sendo assim assertiva, pode ser uma ferramenta importante na retenção escolar. Cria-se neste contexto, uma relação causal em que se pauta a cidadania e responsabilidade social. A disciplina tem a pretensão de abordar o papel dos estudantes como cidadãos e a importância de contribuírem para a sociedade. Isso pode inspirá-los a se envolverem em ações comunitárias e a desenvolverem um senso de responsabilidade social.

Implementar a disciplina Projeto de Vida no Ensino Médio pode transformar a trajetória educacional e pessoal dos alunos, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para navegar pelo complexo mundo contemporâneo e construir um futuro significativo e bem-sucedido.

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2017, p. 463).

Embora a disciplina Projeto de Vida tenha muitos benefícios, ela também apresenta alguns desafios e pontos negativos, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio.

Sentimo-nos como se estivéssemos soltos num cosmos vazio de sentido e desresponsabilizados de uma ética que possa ser compartilhada, mas sentimos o peso dessa escolha sobre as nossas vidas. Somos alertados o tempo todo para as consequências dessas escolhas recentes que fizemos (Krenak, 2019, p.24).

A implementação eficaz da disciplina exige que os professores estejam bem capacitados para orientarem os alunos em questões de autoconhecimento, planejamento de carreira e desenvolvimento pessoal. A falta de formação específica⁷ pode comprometer a qualidade do ensino. Bem como a falta de diálogo entre as áreas de conhecimento, possibilitando, inclusive, uma realidade em que alguns alunos podem não perceber imediatamente a importância da aplicação deste elemento curricular, vendo-o como algo abstrato ou desconectado das suas necessidades imediatas. Isso pode resultar em baixa motivação e engajamento do alunado.

A disciplina pode criar expectativas irrealistas nos estudantes sobre a clareza e a definição de seus objetivos de vida e carreira. A falta de integração da disciplina "Projeto de Vida" com o restante do currículo pode levar a um ensino fragmentado, no qual os educandos não conseguem ver a conexão entre o que aprendem nesta disciplina e as outras áreas de conhecimento. No que diz respeito à estrutura curricular, a inclusão de mais uma disciplina pode sobrecarregar os estudantes e os professores, que já lidam com uma carga horária extensa e múltiplas exigências acadêmicas. Posto isto, abordar esses desafios exige um planejamento cuidadoso, formação contínua de professores e uma adaptação constante às necessidades dos alunos e do contexto educacional. Isso pode garantir que a disciplina Projeto de Vida cumpra seu objetivo de preparar os alunos para um futuro significativo e bem-sucedido. Este é o principal fundamento para a inserção deste elemento no esteio curricular.

2.2 Qual seria o papel do professor neste processo?

Os professores, ao refletirem sobre os objetivos da educação no Novo Ensino Médio, precisam considerar uma série de questões relacionadas às concepções ideológicas que permeiam a sociedade e a educação. É essencial promover um ambiente em que os alunos possam explorar, questionar e formar suas próprias opiniões de forma crítica, baseando-se em uma ampla gama de informações. Nesse sentido, cumpre analisar criticamente as políticas

⁷ A disciplina pode ser aplicada de maneira uniforme sem levar em consideração as particularidades e contextos específicos dos alunos e das escolas. Isso pode limitar a eficácia do conteúdo ministrado. Sem uma abordagem bem-estruturada, a disciplina corre o risco de ser tratada de maneira superficial, sem realmente aprofundar as questões importantes de autoconhecimento e planejamento de vida.

educacionais para compreender como elas influenciam o currículo, os recursos disponíveis e a prática pedagógica, e como podem ser ajustadas para melhor atender às necessidades dos alunos.

O Novo Ensino Médio enfatiza a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, com foco em competências técnicas e práticas que aumentem sua empregabilidade e a ênfase na formação para que atenda às demandas do mercado, o que pode levar à priorização de habilidades técnicas em detrimento de uma formação mais ampla, humanística e cultural:

(...) a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BNCC, 2018, p. 14).

Uma das características marcantes dos Itinerários Formativos é a flexibilidade curricular. Neste limiar, os alunos têm a oportunidade de personalizar parte de sua carga horária, escolhendo disciplinas que vão além da base comum, possibilitando uma formação mais diversificada e adequada às suas inclinações. Essa flexibilidade reflete o princípio neoliberal que traz uma sensação de personalização e escolha individual, e transmite a ideia de que os alunos possam moldar suas trajetórias educacionais conforme suas necessidades e aspirações de carreira, e como impacto, pode levar à segmentação do ensino, onde nem todos os alunos têm acesso às mesmas oportunidades devido às desigualdades regionais e de infraestrutura escolar. Segundo Harvey (2008, p.2), “o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais[...]”.

A influência do neoliberalismo no Ensino Médio traz uma série de desafios que precisam ser cuidadosamente considerados e equilibrados. Embora algumas práticas, como a flexibilização curricular e as parcerias com o setor privado, possam trazer benefícios, é crucial garantir que a educação permaneça um direito acessível a todos e que promova o desenvolvimento integral dos alunos. Políticas educacionais devem ser desenhadas para equilibrar as demandas do mercado com a necessidade de formar cidadãos críticos e socialmente responsáveis. Tendo em vista esta vertente, abre-se pressuposto

para um desafio: o de equilibrar a formação técnica e profissional com uma educação que também desenvolva habilidades críticas, sociais e éticas, e que contribua para a sociedade.

No que diz respeito à Integração Teoria e Prática, esses itinerários não devem oferecer apenas uma abordagem teórica aprofundada em áreas específicas, mas também buscar integrar o conhecimento à prática. Disciplinas práticas e atividades *Hands-on*⁸ permitem que os estudantes apliquem os conceitos aprendidos a situações do mundo real, preparando-os melhor para os desafios do mercado de trabalho.

A nova estrutura curricular em que se inserem os itinerários permite que os alunos escolham áreas de conhecimento de acordo com seus interesses, cumprindo uma promessa de prepará-los melhor para a vida acadêmica e profissional. No entanto, essa mudança traz à tona questões cruciais sobre a relevância e o espaço da Filosofia na educação básica.

Um dos principais desafios que surge com os Itinerários Formativos é a possível marginalização das disciplinas humanísticas, como a Filosofia. Nesse sentido, observa-se o risco de que a ênfase em itinerários técnicos e tecnológicos acentue uma formação mais utilitarista e menos crítica, o que pode comprometer o desenvolvimento integral do aluno. Percebe-se, portanto, que a educação deve ir além da preparação para o mercado de trabalho, buscando formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Nesse sentido, a Filosofia desempenha um papel crucial, pois é por meio dela que os estudantes desenvolvem a capacidade de questionar, refletir e analisar criticamente a realidade. A Filosofia, uma busca constante pela verdade, e sua ausência no currículo pode resultar em uma formação mais superficial e menos reflexiva. A exclusão ou diminuição de seu ensino, portanto, pode empobrecer a

⁸ A metodologia *Hands-On* é uma forma de ensinar e aprender por atividades que fazem com que os estudantes sejam protagonistas do próprio aprendizado. Eles passam a desenvolver projetos em que é preciso criar, planejar e então colocar a “mão na massa”. O conceito segue as premissas das metodologias ativas, que estão em um processo de expansão nas instituições de ensino. Desse modo, o modelo tradicional em que o professor era a peça central da aula muda, permitindo aos estudantes ficarem à frente do problema, testando hipóteses e trazendo soluções. É comum que o *Hands-On* seja aplicado em locais próprios, como laboratórios e oficinas. É possível, porém, que existam adaptações para que todas as escolas e os estudantes possam aproveitar os seus benefícios.

educação, limitando as oportunidades dos alunos de desenvolverem habilidades críticas e éticas essenciais.

Por outro lado, os Itinerários Formativos figuram como uma oportunidade de inovar o ensino da Filosofia. Ao integrar a Filosofia com outras áreas do conhecimento, pode-se tornar a disciplina mais atraente e relevante para os estudantes. Essa perspectiva é apoiada por Marilena Chaui, que defende uma Filosofia conectada às questões contemporâneas e aos interesses dos jovens, permitindo uma educação mais contextualizada e significativa. Nesse contexto, a Filosofia poderia ser abordada em articulação com questões de cidadania, ética e direitos humanos, ampliando sua aplicabilidade e impacto no cotidiano dos alunos.

No entanto, essa integração exige cuidado. Há o perigo de a Filosofia se diluir em outros conteúdos, perdendo sua identidade e profundidade. Para evitar isso, é crucial que os educadores garantam que a Filosofia mantenha seu caráter crítico e reflexivo, mesmo ao ser integrada a outros itinerários. A formação contínua dos professores e o apoio institucional são fundamentais para que isso ocorra, pois como alerta o educador Paulo Freire (1996, p. 25): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Portanto, os impactos dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio, em paralelo ao ensino da Filosofia, são duais. Por um lado, há o risco de enfraquecimento da formação humanística e crítica, caso a Filosofia seja relegada a um segundo plano. Por outro, existe a oportunidade de revitalizar e recontextualizar o ensino filosófico, tornando-o mais acessível e significativo para os estudantes. O desafio reside em equilibrar a flexibilidade curricular com a preservação do núcleo formativo essencial que a Filosofia oferece, assegurando que os jovens sejam formados não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade como cidadãos conscientes e críticos.

Além do conhecimento acadêmico, os Itinerários Formativos visam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e competências essenciais para a vida. Isso inclui o estímulo à criatividade, ao pensamento crítico, ao trabalho em equipe e à autonomia, contribuindo para uma formação de cidadãos

mais preparada e adaptável. Embora os Itinerários Formativos representem uma evolução positiva, a implementação enfrenta desafios, como a necessidade de infraestrutura adequada, formação continuada de professores e orientação vocacional eficaz. No entanto, os benefícios potenciais, como a redução do abandono escolar e a maior motivação dos alunos, destacam as oportunidades que essa abordagem oferece.

A introdução dos Itinerários Formativos não apenas impacta a educação, mas também tem o potencial de moldar a sociedade e a economia. Estudantes mais engajados e alinhados com seus projetos de vida podem contribuir significativamente para o desenvolvimento social e econômico do país. Desta forma, os Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio representam uma mudança paradigmática na educação brasileira, buscando uma abordagem mais personalizada e homologada às necessidades individuais dos estudantes. A jornada educacional flexível e focada em habilidades é anunciada como uma oportunidade única de preparar os jovens para os desafios do século XXI, capacitando-os não apenas com conhecimento, mas também com as habilidades possíveis para um desempenho “funcional e satisfatório” num mundo em transformação constante.

O sucesso dessa abordagem dependerá da colaboração contínua entre educadores, gestores, famílias e demais partes interessadas, aprimorando e adaptando constantemente os Itinerários Formativos, que por vezes se colocam como uma proposta messiânica em suprir as demandas em evolução da sociedade e do mercado de trabalho. Embora a flexibilização possa promover maior autonomia dos alunos, ela também pode criar desigualdades, dependendo da oferta e qualidade dos Itinerários Formativos disponíveis em cada escola.

Visto que a reforma tem como objetivo centralizar o protagonismo do estudante, permitindo que ele escolha Itinerários Formativos alinhados aos seus interesses e projetos de vida, a aplicação dessa reforma em um país marcado por desigualdades profundas pode resultar em consequências distintas ou, em muitos casos, possível de ser considerada até mesmo desastrosa.

Um dos principais desafios é a desigualdade de acesso a recursos educacionais de qualidade. Em regiões mais pobres, onde as escolas enfrentam carências de infraestrutura, material didático e professores qualificados, a

implementação dos itinerários formativos pode ser desigual. Essa situação tende a aprofundar as disparidades educacionais, uma vez que alunos de escolas mais bem-equipadas terão acesso a uma educação mais rica e diversificada, enquanto outros serão limitados a itinerários menos robustos, que podem não atender plenamente às suas necessidades ou interesses.

Além disso, a ênfase em Itinerários técnico-profissionais pode direcionar os estudantes de camadas populares a uma formação voltada principalmente para o mercado de trabalho, em detrimento de uma educação humanística e crítica. Existe o perigo de uma educação que apenas assevere as disparidades sociais, em vez de capacitar para uma transformação social. A oferta de Itinerários mais técnicos em escolas públicas, comparada à possibilidade de escolhas mais amplas e diversificadas em escolas privadas, pode perpetuar um ciclo de exclusão, em que a educação é instrumentalizada e os estudantes são preparados apenas para ocuparem posições subalternas no mercado.

Ademais, a implementação do Novo Ensino Médio esbarra em questões culturais e regionais que afetam diretamente a realidade dos estudantes. Em áreas rurais ou em comunidades tradicionais, por exemplo, as demandas educacionais podem diferir substancialmente daquelas presentes em grandes centros urbanos. É necessário destacar, que a educação deve ser contextualizada e levar em conta a diversidade cultural, social e econômica do país. No entanto, o modelo proposto pelo Novo Ensino Médio corre o risco de ignorar essas especificidades, aplicando uma reforma homogênea em um país heterogêneo.

A autonomia das escolas também é um ponto de discussão. Se, por um lado, o Novo Ensino Médio promove a autonomia pedagógica, por outro, ele exige um nível de organização e recursos que muitas escolas públicas não possuem. A falta de suporte adequado para os professores, que agora devem atuar como orientadores na escolha dos itinerários formativos, pode comprometer a eficácia da reforma. Isso levanta questões sobre a formação continuada dos docentes e a necessidade de políticas públicas que garantam a equidade na aplicação da reforma.

A reforma tem potencial para revolucionar o ensino, todavia não há garantia a ser defendida aqui nesta escrita. Desta forma, como pressuposto,

precisa ser acompanhada de políticas que garantam a equidade e a qualidade em todas as regiões do país, o que, se formos olhar a realidade em que estamos inseridos. Dessa forma, sem um olhar crítico sobre a realidade educacional brasileira, corremos o risco de aprofundar desigualdades em vez de superá-las. É fundamental que as discussões sobre a reforma considerem as especificidades regionais e socioeconômicas do Brasil, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua origem, tenham acesso a uma educação que realmente promova seu desenvolvimento integral e sua capacidade de intervir criticamente na realidade.

2.3 Como se situa o ensino de Filosofia em meio a este processo?

A Filosofia começou a ser ensinada no Brasil durante o período colonial, principalmente nas escolas jesuítas. No entanto, sua presença era limitada e direcionada à formação clerical. Durante o século XX, a Filosofia ganhou espaço nas reformas educacionais, como na Reforma Francisco Campos (1931) e na Reforma Capanema (1942)⁹, que incluíram a disciplina no currículo dos cursos secundários. Com a Ditadura Militar (1964-1985), houve um retrocesso significativo. Em 1971, a Lei 5.692/71 retirou a Filosofia do currículo obrigatório, substituindo-a por Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Com a redemocratização e a nova Constituição de 1988, iniciou-se um movimento para reintroduzir a Filosofia no Ensino Médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei 9.394/96) abriu espaço para a inclusão de Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio.

⁹ As Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas também como Reforma Capanema, tratam das transformações projetadas no sistema educacional brasileiro envolvendo os seguintes ramos do ensino: secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário. Durante o período de 1937 a 1945, denominado de Estado Novo, o Brasil passa por reformas de cunho administrativo e estrutural no Ministério da Educação. Gustavo Capanema, com o ideário de formar cidadãos dedicados ao fortalecimento da nação, assume o Ministério da Educação e inicia um conjunto de mudanças no sistema educacional brasileiro. A reforma do sistema educacional realizada por Gustavo Capanema ocorre de forma gradual pela implantação de decretos que modificam consideravelmente os níveis de ensino brasileiro: estabelece a separação entre o ensino técnico-profissionalizante e ensino secundário, institui o ensino voltado a aprendizagem industrial e comercial destinado às classes trabalhadoras. No pacote de reformas aprovadas e implantadas por Capanema durante o governo do Presidente Getúlio Vargas, estão como principais decretos: Decreto-lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942, que cria o SENAI; Decreto-lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, lei orgânica do ensino industrial; Decreto-lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942, lei orgânica do ensino secundário; Decreto-lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943, lei orgânica do ensino comercial (Campelo, 2017; Monteiro *et al.*, 2013; Romanelli, 1986).

Em 2008, a Resolução CNE/CEB nº 4 tornou a Filosofia obrigatória no currículo do Ensino Médio, reafirmando a importância da disciplina para a formação crítica dos alunos. Cabe ressaltar aqui, a nível de esclarecimento para que não haja prejuízo do entendimento, que as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Projeto de Vida, embora compartilhem a intenção de formar cidadãos conscientes e responsáveis, possuem abordagens e objetivos distintos, que refletem as mudanças sociais e educacionais ao longo do tempo. A Educação Moral e Cívica, implementada no Brasil durante o período militar, tinha como foco a inculcação de valores patrióticos e a obediência às normas estabelecidas pelo Estado. Em contrapartida, a disciplina Projeto de Vida, introduzida no Novo Ensino Médio, busca capacitar os estudantes a refletirem sobre seus objetivos pessoais e profissionais, promovendo uma formação mais individualizada e autônoma.

A Educação Moral e Cívica, como destaca a historiadora Maria Paula Araújo, foi utilizada como um instrumento de controle ideológico durante a ditadura militar, com o objetivo de moldar o comportamento dos jovens em conformidade com os valores autoritários do regime. A disciplina enfatizava o respeito à autoridade, a disciplina e o nacionalismo, muitas vezes em detrimento da reflexão crítica e do questionamento. Essa abordagem limitava a formação dos estudantes, ao restringir a possibilidade de desenvolvimento de uma consciência crítica e autônoma.

Por outro lado, o Projeto de Vida, inserido no currículo do Novo Ensino Médio, de forma analítica, propõe uma educação mais centrada no aluno, que é incentivado a refletir sobre suas aspirações, valores e projetos futuros. Essa mudança representa uma tentativa de adaptar a educação às necessidades contemporâneas, promovendo o protagonismo juvenil e a capacidade de escolha. Contudo, essa disciplina também levanta questões sobre a preparação dos jovens para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania. Diferente da Educação Moral e Cívica, que abordava de forma direta as responsabilidades e deveres cívicos, o Projeto de Vida tende a enfatizar as realizações individuais, o que pode, em certa medida, enfraquecer a formação de uma consciência coletiva e social.

Além disso, a filósofa Marilena Chauí critica a abordagem individualista do Projeto de Vida, argumentando que ela pode reforçar o mito da meritocracia, ao ignorar as desigualdades estruturais que afetam as oportunidades dos jovens. Ao focar no sucesso individual, a disciplina pode deixar de abordar de maneira crítica as condições sociais e econômicas que moldam a vida dos estudantes. Em contraste, a Educação Moral e Cívica, embora falha em muitos aspectos, tinha um componente de formação cívica que incentivava o senso de dever em relação à comunidade e ao país: mesmo que de forma direcionada, havia uma estratégia política que estava para além do campo escolar, isso é sabido e inquestionável.

A inserção da Filosofia no cenário educacional brasileiro é uma conquista importante para a formação integral dos alunos. Ela não apenas enriquece o currículo escolar, mas também prepara os jovens para serem cidadãos críticos, éticos e reflexivos. No entanto, garantir sua presença contínua e valorizada no sistema educacional exige esforço conjunto de educadores, legisladores e a sociedade em geral. A Filosofia, ao questionar e problematizar, proporciona um espaço vital para o desenvolvimento de um pensamento autônomo e crítico, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A Filosofia, ao longo dos séculos, tem sido um poderoso instrumento para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Como afirmou Immanuel Kant (1795, p.100), "Ouse saber! Tenha a coragem de usar o seu próprio entendimento" – uma máxima que ressalta a importância da autonomia intelectual e do pensamento crítico, fundamentais para a participação cidadã e a promoção da justiça social.

A prática filosófica incentiva o questionamento das estruturas de poder e das normas estabelecidas, o que é essencial para a manutenção de uma democracia saudável. De acordo com Jürgen Habermas (1984, p. 43), um dos principais teóricos da Filosofia contemporânea, o espaço público deve ser um local de debate racional, onde os cidadãos possam discutir e deliberar sobre os rumos da sociedade. A Filosofia, ao promover a argumentação crítica e o diálogo, prepara os indivíduos para participarem ativamente desse espaço público, questionando injustiças e propondo soluções que visem o bem comum.

Além disso, a Filosofia contribui para a formação de uma consciência ética, fundamental para a construção de uma sociedade justa. Aristóteles, em sua obra "Ética a Nicômaco" (1984), destaca que a virtude é uma disposição adquirida que nos leva a agir de maneira correta, e que a educação filosófica é essencial para o desenvolvimento dessas virtudes. A reflexão filosófica sobre conceitos como justiça, liberdade e igualdade permite que os indivíduos desenvolvam uma compreensão mais profunda das questões morais e sociais, tornando-os mais sensíveis às necessidades dos outros e mais comprometidos com a promoção do bem-estar coletivo.

A educação filosófica também desempenha um papel crucial na formação de alunos críticos e reflexivos. Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia do Oprimido" (1987), argumenta que a educação deve ser um processo de conscientização, no qual os alunos são incentivados a questionar a realidade que os cerca e a buscar transformá-la. A Filosofia, ao estimular a análise crítica e a reflexão sobre temas complexos, capacita os estudantes a reconhecerem e desafiarem as injustiças, promovendo uma postura ativa e transformadora em relação ao mundo.

Ademais, a Filosofia ajuda a combater a alienação e o conformismo, que são obstáculos à democracia e à justiça social. Como apontou Karl Marx (1982, p.100): os filósofos apenas interpretaram o mundo de várias maneiras; a questão, porém, é transformá-lo". A Filosofia, ao despertar a consciência crítica, encoraja os indivíduos a não se conformarem com as condições opressivas, mas a lutarem por mudanças sociais que promovam a justiça e a igualdade.

A formação filosófica também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, ao promover a valorização da diversidade de perspectivas. Segundo Michel Foucault (1979, p. 182), o poder está presente em todas as relações sociais, e a Filosofia tem o papel de revelar e questionar essas relações de poder. Ao ensinar os alunos a questionarem as verdades absolutas e a reconhecerem a multiplicidade de vozes e experiências, a Filosofia promove uma cultura de respeito e inclusão, essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Nesse sentido, a Filosofia desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos críticos, reflexivos e comprometidos com a construção

de uma sociedade mais justa e democrática. Ao estimular o pensamento autônomo, a reflexão ética, o questionamento das estruturas de poder e a valorização da diversidade, a Filosofia capacita os cidadãos a atuarem de maneira consciente e ativa na promoção do bem comum e na defesa dos princípios democráticos.

A implementação de um currículo que equilibre a Filosofia com outras disciplinas sem perder sua profundidade e capacidade crítica é fundamental. A flexibilização do currículo, como visto no Novo Ensino Médio, pode tanto ser uma oportunidade quanto um desafio nesse sentido. Garantir a continuidade e valorização da Filosofia no currículo escolar é um desafio constante, especialmente diante de pressões por uma educação mais técnica e voltada para o mercado de trabalho.

Viver este dilema em que se insere este novo currículo escolar não é uma tarefa fácil, pois o Estado espera de nós uma atitude, espera que façamos acontecer, nos coloca na condição de protagonistas, professor e aluno são forçados a ter que decidir e agir, ao mesmo passo que nos cerca com abrolhos e arcaçabouços que refletem uma burocracia exaustiva e desrespeitosa. Como agir desta forma? Como teremos atitude frente à decisão do outro? Como assumir as rédeas por meio da atitude?

Atitude de quê? Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera frente aos atos não consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade frente à limitação do próprio ser; atitude de perplexidade frente à possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio frente ao novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (Fazenda, 2014, p. 170).

A práxis filosófica tem uma longa e rica tradição que remonta à antiguidade. Talvez seja esse o caminho a ser desbravado, admitindo seu percurso como o verdadeiro instrumento que constitui o materialismo dialético em questão. É um movimento de *alethéia*, desocultar os sinais e torná-los claros e cognoscíveis, a fim de um maior entendimento sobre a dinâmica que permeia o processo de ensino-aprendizagem.

Esse processo envolve a investigação de questões fundamentais sobre a existência, conhecimento, valores, razão, mente e linguagem. A Filosofia se distingue por sua abordagem crítica e reflexiva, buscando respostas não apenas a partir de dados empíricos, mas através da análise conceitual e argumentativa.

Desta maneira, o saber em questão caracteriza-se por algumas particularidades que o diferenciam de outras formas de conhecimento, tal como a reflexividade, uma vez que, a Filosofia constantemente questiona suas próprias premissas, métodos e finalidades. Trata-se de um saber autoconsciente, que não apenas busca respostas, mas também investiga a validade das perguntas que formula.

Tendo em vista esta condição, surge o princípio da universalidade, pois, ao contrário de disciplinas que se concentram em aspectos específicos da realidade, a Filosofia aborda questões universais que tocam todos os campos do conhecimento e da experiência humana. No que diz respeito à criticidade, a atitude filosófica não aceita afirmações sem um exame rigoroso e busca entender as implicações e coerências dos argumentos apresentados. Desta maneira, assumimos o risco de afirmar que o saber filosófico é essencialmente crítico e tal condição lhe é inerente. A Filosofia valoriza a argumentação lógica e a fundamentação racional. As respostas filosóficas não se baseiam em evidências empíricas isoladas, mas em raciocínios coerentes e bem estruturados.

A Base Nacional Comum Curricular define os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes devem adquirir. Embora a Filosofia não esteja explicitamente listada na BNCC, suas competências e habilidades podem ser desenvolvidas dentro dos Itinerários Formativos, especialmente em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O ensino da Filosofia pode ser abordado de várias maneiras, cada uma contribuindo para a promoção do saber filosófico de diferentes formas. Silvio Gallo (2003, p. 43), um renomado filósofo da educação, propõe várias abordagens metodológicas. Estas, por fim, oferecem caminhos ricos e variados para a inserção da Filosofia na Educação, de modo a garantir que seu ensino seja relevante, engajador e transformador.

A Filosofia, com sua capacidade de questionar, interpretar e dialogar, continua a ser uma força vital na formação de indivíduos críticos e cidadãos

ativos. O Novo Ensino Médio brasileiro, regulamentado pela Lei nº 13.415/2017, traz mudanças significativas na estrutura curricular e na abordagem pedagógica, afetando diretamente as bases do Ensino de Filosofia. Esses desafios envolvem tanto aspectos estruturais quanto pedagógicos.

A Filosofia pode ser vista como menos relevante em comparação com disciplinas técnicas ou voltadas para o mercado de trabalho, o que pode resultar em menor priorização da disciplina por parte das escolas e dos próprios alunos. Com este panorama traçado, fica sob responsabilidade do professor, atribuída inclusive pelo Estado quando se trata de algumas exigências pautadas no seio burocrático, demonstrar a relevância da Filosofia para a formação integral dos estudantes, destacando sua importância para o desenvolvimento do pensamento crítico e ético, de modo a adotar metodologias ativas e centradas no aluno, como debates, estudos de caso e projetos que conectem questões filosóficas a contextos contemporâneos e experiências de vida dos estudantes.

Além de suas inúmeras demandas, este profissional se vê na obrigação de integrar a Filosofia de forma interdisciplinar nos diferentes itinerários formativos e garantir que competências filosóficas sejam desenvolvidas através de projetos e atividades transversais, o que nem sempre é tão simples como a proposta acentua. Nesse sentido, segundo Lima (2013, p.203), “conhecer é saber fazer, é saber ser, é saber sentir por que se faz e em que medida nossas ações poderão modificar o futuro. O conhecimento verdadeiro não menospreza a sua história, sua cultura, as tradições”.

3 SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS *MEMES* COMO RECURSO DIDÁTICO

Os *memes* são elementos culturais que se espalham rapidamente pela internet, frequentemente utilizando humor, ironia ou referências culturais para transmitir mensagens. No contexto educacional, especialmente no Ensino Médio, os *memes* podem ser ferramentas poderosas para engajar os alunos e facilitar a compreensão de conceitos filosóficos complexos.

Com abordagens metodológicas adequadas, os professores podem utilizar *memes* para estimular o pensamento crítico, facilitar a compreensão de conceitos complexos e tornar o aprendizado mais atraente e relevante para os alunos. Ao integrar *memes* de forma planejada e reflexiva, é possível enriquecer o Ensino de Filosofia e promover uma educação mais dinâmica e inclusiva. Nesse sentido:

Nós, docentes, devemos nos dar conta de que não é aconselhável apenas fornecer informação aos alunos, temos que ensiná-los como utilizar de forma eficaz essa informação que rodeia e enche as suas vidas, como acessá-la e avaliá-la criticamente, analisá-la, organizá-la, recriá-la e compartilhá-la. As escolas devem se transformar em poderosos cenários de aprendizagem, onde os alunos investigam, compartilham, aplicam e refletem (Gómez, 2015, p. 29).

Já a intertextualidade, conceito central nos estudos literários e linguísticos, refere-se à relação que um texto mantém com outros textos. No contexto do Ensino de Filosofia, a intertextualidade pode desempenhar um papel crucial ao permitir que os alunos vejam como as ideias filosóficas se interconectam, evoluem e dialogam através do tempo e das culturas. Esta ferramenta pedagógica valiosa no Ensino de Filosofia oferece múltiplos benefícios que vão desde a compreensão profunda dos conceitos até o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de leitura e escrita.

Ao implementar abordagens intertextuais no Ensino de Filosofia, os educadores podem tornar a disciplina mais engajadora e relevante, promovendo um aprendizado mais significativo e integrado. Através da intertextualidade, os alunos são encorajados a ver a Filosofia como um campo vivo e dinâmico, em que ideias estão em constante diálogo e evolução.

3.1 Memes e intertextualidade

A intertextualidade é um fundamento na Teoria Literária, filosófica e nos Estudos Culturais, referindo-se à relação entre textos, em que um texto faz referência, cita, reproduz, transforma ou dialoga com outro texto. Essa interconexão de textos cria uma rede complexa de significados, de modo a permitir que um texto seja compreendido em relação a outros textos dentro de um contexto cultural mais amplo. A utilização deste recurso envolve um diálogo entre diferentes textos. Desta forma, faz-se importante conceituar a existência de um dos tipos de intertextualidade, a *stricto sensu*, . Para tanto, lê-se:

A intertextualidade *stricto sensu* [...] ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva [...] dos interlocutores. Isto é, em se tratando de intertextualidade *stricto sensu*, é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos efetivamente produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação (Koch, 2012, p. 17)

Nessa perspectiva, um autor pode fazer referência a obras filosóficas anteriores, a textos literários, a obras de outros gêneros ou mesmo a textos não literários, como filmes, músicas e discursos políticos. No que diz respeito a citações e paródias, a citação direta de um texto em outro é uma forma óbvia de intertextualidade. Além disso, a paródia, que é uma imitação cômica ou irônica de um texto, também é uma manifestação dessa relação intertextual.

No que diz respeito às especificações, a intertextualidade pode ser explícita, quando há referências diretas a outros textos, ou implícita, quando a conexão não é explicitamente indicada, mas pode ser deduzida pelo leitor, neste ínterim, permite assim também, a transformação de significados. Um texto pode reinterpretar ou subverter o significado de outro texto, oferecendo uma perspectiva diferente ou desafiando suas situações.

Todo esse percurso de busca de sentido e atribuição de significado se dá, uma vez que a compreensão de um texto muitas vezes depende da capacidade do leitor de consideração quanto às conexões intertextuais. A familiaridade com outros textos pode enriquecer a leitura, proporcionando camadas adicionais de significado.

A intertextualidade não está restrita à literatura clássica; ela também é abundante na cultura popular contemporânea. Para tanto, é possível encontrá-

la em filmes, programas de televisão, músicas e, como destacamos, os *memes*, que frequentemente fazem referências a outros textos, criando uma teia complexa de influências e significados.

3.2 Bakhtin e o Dialogismo: compreendendo a intertextualidade

O teórico literário russo Mikhail Bakhtin¹⁰ contribuiu significativamente para a compreensão da intertextualidade ao introduzir o conceito de dialogismo. Para Bakhtin (2003, p.262), todo texto é um elo em uma cadeia de comunicação, e a compreensão plena de um texto ocorre no contexto de um diálogo mais amplo com outros textos. No ambiente digital, a intertextualidade é frequentemente ampliada pela hipertextualidade, de maneira que *links*, referências e conexões entre textos na internet criam uma forma dinâmica de intertextualidade, em que o leitor pode navegar entre textos de maneira não linear.

Ela é uma ferramenta poderosa na construção de significado e na compreensão da cultura, um instrumento de linguagem que destaca a natureza interconectada da produção textual e como os textos se influenciam mutuamente ao longo do tempo. A perspectiva da intertextualidade seja algo novo, que vem tomando espaço no interior da atividade dos estudiosos de Filosofia, História e Literatura em um intervalo de tempo relativamente recente.

Por um lado, existe razão nessa ideia, já que predominou, durante certa parte do século XX, o tratamento do texto em uma visão mais restrita, confinado dentro dos seus próprios limites. O próprio termo “intertextualidade” foi cunhado somente durante o final do século XX. Por outro lado, percebemos que a consciência de uma construção dinâmica em que os textos se entrelaçam e se comunicam dentro do campo filosófico não é recente.

Parece-nos claro que o afastamento de uma teoria mais formalista, o surgimento dos estudos de recepção e a virada linguística, associada aos escritos de pensadores contemporâneos como Deleuze e Habermas contribuem

¹⁰ Entende-se que Bakhtin é um filósofo da interação. Sua teoria engendra sempre a comunicação entre um “eu” e “outro” e, os enunciados são a liga dessa interação. O enunciado é a representação de uma dada realidade, que ao mesmo tempo que retrata a realidade, nela se retrata, portanto, a ressignifica. A vinculação de enunciados ocorre sempre dentro de determinadas esferas comunicacionais (BAKHTIN, 2003, p. 262-264).

para que este campo de estudo – que entende que o texto é formado de múltiplas interferências de outros textos – ganhe maior destaque nas últimas décadas. Todavia, a consciência de uma intertextualidade, seja na prática da imitação, na escrita ou na percepção teórica dos artifícios da alusão, já é bastante antiga na literatura ocidental, de maneira que é possível percebê-la na atualidade através do *meme*, objeto em questão a ser discutido e acentuado nesta proposta.

O *meme*, enquanto instrumento tangente no processo de ensino e aprendizagem no que condiz a práxis, figura como uma linguagem não verbal que tem suas raízes não apenas na sua própria expressão, mas no traçar dos seus mais variados significados.

O dialogismo sugere que o sentido de uma enunciação não reside apenas na intenção de quem fala, mas também na resposta antecipada ou real do outro, que contribui para a construção coletiva do significado. Esse conceito tem profundas implicações para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no ensino da Filosofia no contexto do Novo Ensino Médio.

No ensino da Filosofia, a incorporação do dialogismo significa transformar a sala de aula em um espaço de troca, onde múltiplas vozes se encontram para debater, refletir e construir coletivamente o conhecimento. A Filosofia, por sua própria natureza, é uma disciplina que incentiva a reflexão crítica, o questionamento e a análise dos pressupostos subjacentes às crenças e valores. O dialogismo bakhtiniano, ao enfatizar a importância da interação e da pluralidade de perspectivas, contribui para que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda e crítica dos temas filosóficos.

No contexto do Novo Ensino Médio, que introduziu Itinerários Formativos e uma maior flexibilização curricular, o ensino da Filosofia enfrenta desafios significativos. Um dos principais desafios é a redução da carga horária e a necessidade de integrar o ensino filosófico com outras disciplinas. Nesse cenário, o dialogismo pode servir como uma estratégia pedagógica para garantir que a Filosofia continue a cumprir seu papel essencial de formar sujeitos críticos e reflexivos, mesmo em um currículo mais enxuto e interdisciplinar.

Bakhtin (2006, p.36) argumenta que "a palavra é o meio mais puro e sensível da interação social", o que sugere que o ensino da Filosofia deve ser entendido como um processo de diálogo contínuo, no qual diferentes vozes e

perspectivas se encontram e se confrontam. No ensino filosófico, o professor não deve ser visto como o detentor do saber, mas como um facilitador do diálogo, que incentiva os alunos a explorarem diferentes pontos de vista e a construir seu próprio entendimento do mundo. Essa abordagem é especialmente relevante no Novo Ensino Médio, em que a Filosofia deve competir por espaço com outras disciplinas e, ao mesmo tempo, se adaptar a novas demandas educacionais.

Os desafios para a aplicabilidade e eficiência do ensino de Filosofia no Novo Ensino Médio são numerosos. Primeiramente, a Filosofia, tradicionalmente vista como uma disciplina que demanda tempo para reflexão e debate, pode sofrer com a pressão por resultados rápidos e mensuráveis, característica de um currículo mais voltado para a preparação técnica e para o mercado de trabalho. O dialogismo, nesse contexto, exige um tempo de interação e maturação que nem sempre está disponível no atual modelo educacional. Além disso, a fragmentação do currículo em Itinerários Formativos pode dificultar a criação de um ambiente de aprendizagem verdadeiramente dialógico, no qual a Filosofia possa se desenvolver plenamente.

Outro desafio significativo é a formação dos professores. Para que o dialogismo seja efetivamente incorporado ao ensino da Filosofia, é necessário que os educadores estejam preparados para facilitar diálogos significativos e promover uma pedagogia que valorize a pluralidade de vozes e a construção coletiva do conhecimento. Isso exige não apenas um domínio do conteúdo filosófico, mas também habilidades pedagógicas específicas que permitam criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e aberto. A formação continuada e o apoio institucional são, portanto, fundamentais para que os professores possam implementar práticas dialogadas de ensino de forma eficaz.

Além disso, o ensino da Filosofia no Novo Ensino Médio enfrenta o desafio de se manter relevante em um contexto em que a educação é cada vez mais orientada para resultados práticos e imediatos. A Filosofia, com seu enfoque na reflexão crítica e no questionamento, pode parecer abstrata ou distante das preocupações imediatas dos estudantes. No entanto, é precisamente por meio do diálogo que a Filosofia pode demonstrar sua relevância, ajudando os alunos a conectarem conceitos filosóficos a questões concretas de suas vidas e da

sociedade em que vivem. Como afirma Paulo Freire (1979, p.84), "a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas transformam o mundo". Essa transformação só é possível por meio de um ensino que promove o diálogo e a reflexão crítica.

Outra contribuição importante do dialogismo no ensino da Filosofia é a promoção da inclusão e da diversidade. Bakhtin (2006, p. 301) destaca que "a compreensão é inseparável da resposta", sugerindo que o verdadeiro diálogo só ocorre quando todas as vozes são ouvidas e respeitadas. No contexto de uma sociedade plural e diversa como a brasileira, essa abordagem é crucial para o ensino da Filosofia, pois permite que os estudantes tragam suas próprias experiências e perspectivas para a discussão. Isso não só enriquece o processo de aprendizagem, mas também promove a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Contudo, a implementação de uma abordagem dialogada no ensino da Filosofia também requer um repensar das práticas avaliativas. As avaliações tradicionais, centradas em provas e exames, muitas vezes não capturam a complexidade e a profundidade do aprendizado filosófico. O dialogismo sugere a necessidade de formas de avaliação que valorizem a capacidade dos estudantes de articular, debater e refletir sobre diferentes perspectivas, em vez de simplesmente reproduzir conhecimentos. Isso pode incluir a utilização de debates, redações reflexivas, projetos colaborativos e outras metodologias que incentivem o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, o dialogismo de Bakhtin pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, que são cada vez mais valorizadas no contexto educacional contemporâneo. A capacidade de ouvir, compreender e responder ao outro de forma respeitosa e construtiva é uma competência essencial para a vida em sociedade. No ensino da Filosofia, essas habilidades são desenvolvidas por meio da prática do diálogo, onde os estudantes aprendem a lidar com a diversidade de opiniões e a construir consensos a partir de um entendimento compartilhado.

Em conclusão, o dialogismo de Bakhtin oferece uma base teórica e prática poderosa para repensar o ensino da Filosofia no contexto do Novo Ensino Médio. Ao valorizar o diálogo, a pluralidade de vozes e a construção coletiva do

conhecimento, o dialogismo não só enriquece o processo de aprendizagem, mas também promove a formação de sujeitos críticos, reflexivos e éticos, capazes de atuar de maneira consciente e responsável na sociedade. Os desafios para a aplicabilidade e eficiência desse enfoque são muitos, incluindo a necessidade de uma formação adequada dos professores, a adaptação das práticas avaliativas e a relevância da Filosofia em um currículo orientado para resultados práticos. No entanto, com o apoio institucional e um compromisso com a pedagogia dialogada, o ensino da Filosofia pode não só sobreviver, mas também florescer no Novo Ensino Médio, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

3.2.1 "Memes: A Evolução Cultural na Era Digital"

Os *memes* são fenômenos de linguagens culturais que se propagam rapidamente na internet e se configuram como parte integrante da comunicação *on-line*. Eles se propagaram nos últimos tempos e se transformaram em veículos de expressão, humor e comunicação, influenciando a maneira como compartilhamos e entendemos informações na era da internet.

Os *memes* têm suas raízes em conceitos cunhados pelo biólogo Richard Dawkins¹¹ na década de 1970. Dawkins os descreveu como unidades de cultura que se espalhavam de pessoa para pessoa. No entanto, a transição dos *memes* do âmbito acadêmico para o digital só ocorreu nos primeiros anos da internet. A palavra "meme" tem origem na obra "O Gene Egoísta", escrita pelo biólogo britânico em 1976. A palavra "meme" é derivada da palavra grega "mimeme", que significa "algo que é imitado". Nessa perspectiva, lê-se:

Quando você planta um meme fértil em minha mente, você literalmente parasita meu cérebro, transformando-o num veículo para a propagação do meme, exatamente como um vírus pode parasitar o mecanismo genético de uma célula hospedeira (Dawkins, 2007, p. 124).

¹¹ Dawkins é um biólogo evolucionista, considerado mais darwiniano que o próprio Charles Darwin. Formou-se em zoologia pela Universidade de Oxford, onde também cursou seu mestrado e doutorado. Seu tutor foi o etologista e Prêmio Nobel Nikolaas Tinbergen, pioneiro no estudo do comportamento animal. Autor de vários livros de divulgação científica, utiliza linguagem informal e metafórica para explicar temas científicos densos e complexos. Ganhou destaque em 1976, com o lançamento de *O gene egoísta*, livro no qual popularizou o gene como a principal unidade de seleção na evolução. Também introduziu o termo "meme", o equivalente comportamental do gene, para incentivar o pensamento de que os princípios darwinianos podem ser estendidos para além dos domínios dos genes.

No contexto original de Dawkins, os *memes* eram ideias, comportamentos, ou estilos culturais que se espalhavam por imitação e replicação, assim como os genes. Ele argumentou que os *memes* eram a base da evolução cultural, com os *memes* bem-sucedidos sendo aqueles que eram mais facilmente replicados e transmitidos.

A transição dos *memes* conceituais de Dawkins para os *memes on-line* ocorreu nas primeiras décadas da internet, em comunidades *on-line*, especialmente em fóruns e grupos de discussão em que as pessoas começaram a compartilhar imagens, piadas e ideias que se espalhavam rapidamente, muitas vezes adaptando-se e evoluindo no processo de comunicação. Essa replicação e adaptação rápida formaram a base dos *memes* digitais como os que conhecemos hoje.

Um exemplo inicial notável é o "Dancing Baby" (também conhecido como "Baby Cha-Cha-Cha"), um gif¹² animado de um bebê dançante que se tornou viral em meados da década de 1990. Esse produto demonstrou como o conteúdo visual poderia se espalhar pela internet de maneira rápida e viral. Ao longo dos anos, plataformas como *4chan*, *Reddit*, e posteriormente redes sociais como *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*, desempenharam papéis cruciais na disseminação e evolução dos *memes*. A criação e o compartilhamento deste recurso se tornaram uma linguagem digital pública, com referências específicas e piadas internacionais que são descobertas por comunidades *on-line* em todo o mundo.

Assim, os *memes* evoluíram de conceitos teóricos na biologia evolutiva e na teoria cultural para se tornarem uma forma proeminente de comunicação e expressão cultural na era digital. Sua rápida disseminação, adaptabilidade e capacidade de reflexão na cultura contemporânea fez com que os *memes* fossem uma parte significativa da experiência *on-line*.

Antes da popularização da internet, os *memes* eram frequentemente compartilhados em comunidades específicas, como fóruns *online* e grupos de

¹² GIF é um acrônimo para *Graphics Interchange Format* (Formato de Intercâmbio de Gráficos), um formato de imagem digital amplamente utilizado na internet. Criado por Steve Wilhite em 1987 enquanto trabalhava para a *CompuServe*, o formato GIF é conhecido por sua capacidade de suportar imagens animadas, o que o torna popular para a criação de breves animações que se repetem em *loop*.

interesse. Os *memes* se manifestavam principalmente como piadas internas, imagens ou *slogans* que transcendiam seu contexto original. A ascensão da internet, especialmente das redes sociais, foi crucial para a explosão dos *memes*.

A capacidade de compartilhar conteúdo instantâneo gerou uma cultura global de *memes*, ultrapassando barreiras geográficas e linguísticas. O instrumento em questão se manifesta em uma variedade de formatos, incluindo imagens, vídeos, GIFs e até mesmo desafios virais. A influência dos *memes* vai além do âmbito digital. Eles moldam o discurso cultural, são referenciados em mídias tradicionais e até mesmo influenciam decisões de *marketing* e publicidade. A cultura desse recurso se tornou uma linguagem compartilhada por comunidades *on-line*.

Os *memes* têm um ciclo de vida que envolve criação, propagação, adaptação e eventual declínio: eles nascem, evoluem e, por vezes, ressurgem em novas formas, destacando sua natureza orgânica e em constante metamorfose. Além do entretenimento, os *memes* desempenham um papel psicológico significativo, proporcionando uma forma de expressão e conexão social. Estes instrumentos de linguagens refletem e moldam as emoções, opiniões e identidades dentro da cultura digital.

Enquanto ideal de linguagem, os *memes* se apresentam enquanto uma forma única de expressão cultural, tornando-se uma parte inseparável da vida *on-line*. Sua rápida evolução, diversidade de formas e influência na cultura digital contemporânea destacam a importância de compreender e apreciar a história dos *memes* como uma parte integrante da comunicação e expressão na era da internet. Segundo Bakhtin:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos

relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003, p. 261-262).

Os *memes*, inicialmente concebidos como elementos de humor na cultura digital, têm transcendido seu papel original, emergindo como um recurso educacional dinâmico e eficaz. A incorporação de *memes* no ambiente educacional oferece uma abordagem inovadora para engajar os alunos, promover a compreensão de conceitos complexos e criar uma atmosfera de aprendizagem mais acessível e inclusiva.

3.3 De que maneira este recurso pode ser integrador?

Os *memes* são conhecidos por sua natureza cativante e humorística. Ao integrá-los nas atividades educacionais, nós, enquanto educadores, podemos capturar de maneira mais assertiva a atenção dos alunos. A abordagem leve e descontraída dos *memes* cria um ambiente propício para a aprendizagem, diminuindo as barreiras tradicionais que podem surgir em salas de aula convencionais. O recurso aqui ressaltado frequentemente condensa informações complexas em formatos simples e visualmente atrativos. Esse aspecto conciso e visual é valioso para facilitar a retenção de informações. Os alunos podem absorver conceitos de maneira mais eficiente quando apresentados de forma sucinta e visualmente estimulante.

No que diz respeito ao estímulo e pensamento crítico, o instrumento aqui desenvolvido muitas vezes contém humor baseado em ironia, sátira ou trocadilhos, exigindo que os alunos compreendam o contexto e as nuances para apreciar completamente a piada. Isso estimula o pensamento crítico, encorajando os alunos a analisarem e interpretarem informações de maneira mais profunda, a fim de fomentar a criatividade e expressão, permitindo que os alunos demonstrem seu conhecimento de maneira única e pessoal¹³. Nesse ínterim:

¹³ Aqui vale ressaltar, de maneira pontual e perspicaz, como Roberto Gomes alude ao tratamento do humor, em forma de piada, tratada como possibilidade de conhecimento crítico, em oposição àquilo que ele denomina de “triunfo do sério”, a saber: “[...] parece evidente que Filosofia brasileira só existirá a partir do momento que vier a ser, como a piada, uma investigação do avesso da seriedade vigente. Obras sérias são feitas com arquivos, notas ao pé da página e num jargão que me aborrece. É esta máscara séria que vem sufocando o pensamento brasileiro, onde ela mais profundamente aderiu ao rosto. A ritualização, triunfo do sério, consiste exatamente

[...] Essas produções são conteúdos que recombina elementos que carregam uma potência subjetiva que possibilitam também novas experiências de aprendizagem em quem se apropria do seu conteúdo, uma vez que, são sempre decifrados por intermédio da interpretação e tradução do seu significado que se dá mediante a aproximação e associação a outros contextos (Oliveira, 2019, p. 3).

Os *memes* são produtos da cultura contemporânea. Incorporá-los no ensino conecta a sala de aula à realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais relevante e atualizado. Essa conexão com a cultura atual também pode contribuir para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor.

Por serem extremamente versáteis, eles podem ser aplicados em diversas disciplinas e contextos educacionais. Seja em Matemática, Ciências, Literatura ou História, além da Filosofia, os *memes* podem ser adaptados para se alinhar aos objetivos específicos do currículo, oferecendo variedade e flexibilidade ao processo de ensino. A natureza compartilhável dos *memes* incentiva a colaboração entre os alunos. O compartilhamento de *memes* relacionados ao conteúdo do curso em plataformas *on-line* cria uma comunidade de aprendizagem virtual na qual os alunos podem trocar ideias, esclarecer dúvidas e fortalecer o entendimento mútuo.

Em resumo, a incorporação dos *memes* como recurso educacional não apenas moderniza o ambiente de aprendizagem, mas também abraça a linguagem e a cultura contemporânea dos alunos. Ao transformar *memes* em ferramentas educacionais, os educadores podem criar experiências de aprendizagem mais envolventes, acessíveis e alinhadas às expectativas da geração digital.

Os *memes*, fragmentos de cultura digital que se propagam viralmente, podem parecer à primeira vista como simples manifestações de humor ou comentários sociais. No entanto, ao examinarmos mais profundamente, percebemos que esses pequenos elementos da cultura *on-line* têm uma relação intrínseca com a Filosofia, oferecendo um meio peculiar de reflexão e expressão na era digital.

nisto: fala-se agora sobre temas adequados, pouco importando se importam. Vale dizer: mesmo que se trate de especulações sem qualquer raiz na realidade que nos circunda. Assim, perdeu-se a ligação e a referência crítica à realidade, que sempre foi a pretensão básica da Filosofia quando soube ser fiel à sua missão marginal (Gomes, 1994, p. 13).

A Filosofia frequentemente aborda questões existenciais e sociais de maneira profunda e, por vezes, irônica. Os *memes*, muitas vezes construídos sobre a base da ironia e sátira, refletem essa abordagem filosófica, provocando reflexões sobre a natureza da realidade, da moral e da condição humana. O pensamento filosófico muitas vezes se aventura no terreno do absurdo e do “*nonsense*” para desafiar convenções e estimular o pensamento criativo. Da mesma forma, alguns *memes* exploram a absurdez para comunicar críticas sociais ou políticas, utilizando o humor como uma forma de expressão filosófica. Filósofos frequentemente recorrem à alegoria e à metáfora para transmitir conceitos complexos de maneira acessível. *Memos*, por meio de sua natureza visual e concisa, servem como alegorias digitais, encapsulando ideias filosóficas em imagens e textos breves.

Assim como os filósofos têm historicamente desafiado estruturas sociais e políticas, muitos *memes* atuam como ferramentas de crítica social. Ao satirizar eventos atuais, instituições e comportamentos, os *memes* se tornam veículos de questionamento filosófico, provocando reflexões sobre a ordem estabelecida.

3.3.1 Intertextualidade e Conexões Filosóficas

Os *memes* frequentemente fazem referências intertextuais, conectando-se a outras expressões culturais, incluindo obras filosóficas. Essas referências criam uma ponte entre a cultura *pop* e os fundamentos da Filosofia, proporcionando uma experiência interdisciplinar e enriquecedora. Os *memes*, por sua natureza efêmera e acessível, funcionam como uma forma contemporânea de expressão filosófica. Ao explorarem questões fundamentais de maneira acessível e humorística, os *memes* tornam-se instrumentos valiosos para transmitir, questionar e dialogar sobre ideias filosóficas na esfera digital. Nesse cruzamento entre o ciberespaço e a reflexão filosófica, os *memes* revelam-se como mais do que simples entretenimento digital; eles se tornam uma forma peculiar e moderna de filosofar na era da informação.

A intertextualidade amplia a compreensão e a interpretação do conteúdo ao conectar diferentes ideias, contextos e perspectivas. No campo educacional, essa prática permite aos estudantes enxergarem o conhecimento de maneira mais integrada e contextualizada, favorecendo um aprendizado mais profundo e

crítico. Julia Kristeva, uma das principais teóricas a popularizar o conceito de intertextualidade, argumenta que "todo texto é um mosaico de citações" e que "qualquer texto é a absorção e transformação de um outro" (Kristeva, 1986, p.17). A partir dessa perspectiva, o processo de ensino não deve ser visto como a transmissão de conhecimentos isolados, mas como uma teia de conexões na qual diferentes saberes se entrelaçam e se complementam. A Filosofia, por sua própria natureza, é uma disciplina que se alimenta dessas conexões, dialogando constantemente com outros campos do saber, como a literatura, a história, as ciências sociais e até mesmo as artes.

No processo educacional, a intertextualidade pode ser uma ferramenta poderosa para desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de análise dos estudantes. Quando um texto filosófico é estudado em diálogo com outras obras ou contextos históricos, os alunos são incentivados a ir além da superfície do texto, questionando suas premissas, explorando suas implicações e relacionando-o a outras ideias que já conhecem. Esse processo não só enriquece a compreensão do texto original, mas também ajuda os estudantes a desenvolverem uma visão mais crítica e integrada do conhecimento.

Um exemplo clássico de intertextualidade na Filosofia é a relação entre Platão e Aristóteles. Ao estudar Platão, os alunos são apresentados ao conceito de mundo das ideias e à distinção entre o mundo sensível e o mundo inteligível. No entanto, ao introduzir Aristóteles, que foi aluno de Platão mas que criticou e reformulou muitas de suas ideias, os estudantes são desafiados a comparar e contrastar essas visões filosóficas. Esse exercício de intertextualidade não só ajuda a entender as teorias de ambos os filósofos, mas também a apreciar a evolução do pensamento filosófico ao longo do tempo.

Além disso, a intertextualidade no ensino da Filosofia pode ser explorada através da análise de obras literárias que dialogam com conceitos filosóficos. Por exemplo, o romance "1984" de George Orwell pode ser estudado em conjunto com as teorias de Michel Foucault sobre poder e vigilância, ou com as ideias de Karl Marx sobre ideologia. Esse tipo de abordagem intertextual permite que os estudantes vejam como os conceitos filosóficos se manifestam e são discutidos na cultura popular, tornando a Filosofia mais acessível e relevante para suas vidas cotidianas.

O diálogo entre textos filosóficos e literários também pode revelar como diferentes contextos históricos e culturais influenciam a interpretação e a aplicação de conceitos filosóficos. Por exemplo, a leitura de "O Estrangeiro" de Albert Camus pode ser enriquecida pelo estudo do existencialismo de Jean-Paul Sartre, e vice-versa. Camus e Sartre, embora contemporâneos e frequentemente associados ao existencialismo, oferecem perspectivas diferentes sobre o absurdo e a liberdade. A intertextualidade, nesse caso, permite uma compreensão mais rica e nuançada dessas ideias, mostrando aos estudantes como o pensamento filosófico é moldado e influenciado por diferentes vozes e experiências.

A intertextualidade também promove a interdisciplinaridade no ensino, que é essencial para a formação de cidadãos críticos e bem-informados. No contexto do Novo Ensino Médio, em que a flexibilização curricular e os itinerários formativos incentivam a integração de diferentes áreas do conhecimento, a intertextualidade oferece uma abordagem metodológica que facilita essa integração. Ao relacionar textos filosóficos com os conteúdos de outras disciplinas, como história, sociologia, literatura ou até mesmo ciências, os estudantes são encorajados a desenvolver um pensamento mais holístico e interconectado.

Essa abordagem é particularmente relevante no ensino de Filosofia, em que a compreensão profunda dos conceitos filosóficos muitas vezes depende de um conhecimento prévio de contextos históricos, sociais e culturais. Por exemplo, ao estudar a ética kantiana, é importante entender o contexto histórico da Revolução Francesa e do Iluminismo, que influenciaram profundamente o pensamento de Immanuel Kant. A intertextualidade, nesse sentido, ajuda a situar os textos filosóficos dentro de um contexto mais amplo, facilitando a compreensão dos alunos e tornando o aprendizado mais significativo.

Além disso, a intertextualidade no ensino de Filosofia contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. Quando os alunos são incentivados a fazer conexões entre diferentes textos e a explorar as implicações dessas conexões, eles se tornam mais ativos e independentes em seu processo de aprendizagem. Esse tipo de abordagem estimula a curiosidade

intelectual e a capacidade de questionar, analisar e sintetizar informações de maneira crítica e criativa.

Outro aspecto importante da intertextualidade no ensino é sua capacidade de promover a inclusão e a valorização da diversidade cultural e epistemológica. Ao explorar como diferentes tradições filosóficas e culturais se relacionam e se influenciam mutuamente, os estudantes aprendem a valorizar a pluralidade de perspectivas e a importância do diálogo intercultural. Isso é especialmente relevante em uma sociedade globalizada e multicultural como a nossa, em que o respeito e a compreensão mútua são fundamentais para a convivência pacífica e democrática.

O educador Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia da Autonomia", destaca a importância do diálogo e da troca de conhecimentos no processo educacional, afirmando que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1996, p. 39). A intertextualidade, nesse sentido, pode ser vista como uma forma de mediação entre diferentes mundos, em que os textos e as ideias dialogam entre si e com os estudantes, contribuindo para uma educação mais crítica, reflexiva e emancipadora.

Em resumo, a intertextualidade e as conexões filosóficas desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a integração do conhecimento, o desenvolvimento do pensamento crítico e a valorização da diversidade cultural e epistemológica. No contexto educacional contemporâneo, no qual a interdisciplinaridade e a flexibilização curricular são cada vez mais valorizadas, a intertextualidade oferece uma abordagem metodológica que facilita a construção de um conhecimento mais holístico e significativo. Ao incentivar os estudantes a explorarem as relações entre diferentes textos e contextos, a intertextualidade contribui para a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

4 A EXPERIÊNCIA DA UTILIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE MEMES NO ENSINO DE FILOSOFIA: “OS MEMES JUSTIFICAM OS FINS”

4.1 Sobre o chão da escola: considerações sobre as vivências e desafios

Antes de prosseguirmos com o relato do desenvolvimento do nosso trabalho, cumpre evidenciar o que compreendemos como “chão da escola”, uma vez que este entendimento pode orientar toda e qualquer práxis educacional. Desse modo, este conceito não pode ser definido de maneira simples, pois, existem vários fatores que o compõem, e a sua compreensão é multifacetada, já que, enquanto espaço de múltiplas vivências e, por vezes, ponto de encontro, o chão da escola pode ser palco de enfrentamento de uma realidade que é reflexo do contexto social no qual se está inserido.

O chão da escola¹⁴ é determinado por fatores que englobam indicadores respectivos a infraestrutura, como o espaço físico, disponibilidade de recursos,

¹⁴ O termo "chão de escola" é frequentemente utilizado por teóricos da educação para se referir ao ambiente cotidiano e às práticas reais que ocorrem dentro das salas de aula e das escolas. Este conceito não se restringe apenas ao espaço físico, mas também abrange as interações, os desafios e as dinâmicas que moldam a experiência educacional de alunos e professores. A seguir, exploraremos o que significa o "chão de escola" sob uma perspectiva crítica, considerando suas implicações para a prática educacional e os desafios que ele apresenta. O "chão de escola" é um conceito que enfatiza a realidade prática do ensino e da aprendizagem, em contraste com as teorias e políticas educacionais que muitas vezes são desenvolvidas fora do contexto escolar concreto. De acordo com Saviani (2008, p. 103), "o chão de escola é onde a teoria se encontra com a prática, onde as políticas educacionais e as diretrizes curriculares se manifestam nas relações e nas ações diárias". Este conceito destaca a importância de entender a educação não apenas como um conjunto de normas e diretrizes, mas como um processo dinâmico e interativo que ocorre no dia a dia das instituições de ensino. Para compreender o "chão de escola", é fundamental considerar a relação entre a teoria educacional e a prática pedagógica. O trabalho de Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia do Oprimido" (1970), ressalta a importância da prática reflexiva e do diálogo entre educadores e educandos. Freire argumenta que a educação deve ser um processo de conscientização e transformação, em que a prática educativa é constantemente revista e ajustada com base na realidade vivida pelos alunos e professores. O "chão de escola" é, portanto, o local onde as ideias pedagógicas ganham vida e onde os desafios práticos são enfrentados.

O "chão de escola" é caracterizado por uma série de desafios que refletem a complexidade da prática educacional. Esses desafios incluem a falta de recursos, a gestão da diversidade de necessidades dos alunos e as dificuldades de implementação das políticas educacionais. Segundo Oliveira (2012, p. 25), "o cotidiano escolar é marcado por uma série de tensões e contradições que frequentemente não são captadas pelas políticas educacionais". A realidade das escolas muitas vezes difere das expectativas criadas por currículos e diretrizes, revelando a necessidade de uma abordagem mais flexível e adaptativa na prática pedagógica.

Além disso, o "chão de escola" envolve a gestão das relações interpessoais e das dinâmicas de sala de aula. As interações entre alunos e professores, bem como as relações entre os próprios alunos, têm um impacto significativo na experiência educacional. O trabalho de Vygotsky (1978) sobre a zona de desenvolvimento proximal destaca a importância da interação social no processo de aprendizagem, sugerindo que a prática pedagógica deve ser adaptada para atender às necessidades individuais e coletivas dos alunos.

espaço das salas de aulas, materiais do uso didático, espaços de vivências e interação, espaços que contemplem as diferentes modalidades de ensino, como quadras e salas de informática. Assim como, os aspectos socioculturais, isto é, as relações entre os diversos membros da comunidade escolar, valores como respeito, cooperação, valorização de um conhecimento humanista, percepção de igualdade e, acima de tudo, inclusão.

Antes da descrição do desenvolvimento das atividades práticas, compartilharei um pouco da gênese da ideia do tema proposto, quanto do desenvolvimento piloto desta proposta que surgiu ainda em 2018, quando nesta ocasião, por força das circunstâncias, me vi na necessidade¹⁵ de assumir uma

Os educadores desempenham um papel crucial no "chão de escola", pois são responsáveis por traduzir as políticas educacionais e as teorias pedagógicas em práticas concretas. Segundo Tardif (2014, p. 36), "o professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno, e sua prática é moldada pelas condições e contextos específicos em que ele atua". O "chão de escola" é o espaço onde os educadores enfrentam os desafios do dia a dia, ajustando suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de seus alunos e responder às demandas do ambiente escolar.

O "chão de escola" é um espaço de reflexão e desenvolvimento profissional. O trabalho de Schön (1983) sobre a prática reflexiva sugere que os educadores devem estar constantemente avaliando e ajustando suas práticas com base na experiência e no *feedback* dos alunos. O "chão de escola" oferece oportunidades para que os professores reflitam sobre suas práticas e busquem maneiras de melhorar a qualidade da educação que oferecem. A reflexão crítica sobre o "chão de escola" é essencial para melhorar a prática educacional e promover mudanças positivas nas instituições de ensino. Segundo Apple (2001, p. 16), "a prática educacional deve ser constantemente revisada e adaptada para responder às mudanças nas necessidades e contextos dos alunos". A reflexão crítica permite que os educadores identifiquem áreas de melhoria e desenvolvam estratégias para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

A análise crítica do "chão de escola" também pode informar a formulação de políticas educacionais mais eficazes. O trabalho de Ball (1994, p. 25) destaca a importância de considerar a realidade prática das escolas ao desenvolver políticas educacionais, argumentando que "as políticas devem ser informadas pelas experiências e necessidades reais das escolas e dos professores". A compreensão do "chão de escola" pode ajudar a criar políticas que sejam mais realistas e aplicáveis, melhorando a qualidade da educação e promovendo a equidade nas escolas.

O conceito de "chão de escola" oferece uma perspectiva valiosa sobre a prática educacional, destacando a importância de entender a educação como um processo dinâmico e interativo que ocorre no contexto real das escolas. Ao considerar a relação entre teoria e prática, os desafios e as realidades do cotidiano escolar, e o papel dos educadores, podemos desenvolver uma compreensão mais profunda e abrangente da educação. A reflexão crítica sobre o "chão de escola" é essencial para promover melhorias na prática pedagógica e na formulação de políticas educacionais, contribuindo para uma educação mais eficaz e equitativa.

¹⁵ Infelizmente é uma condição ainda bastante comum para os professores de Filosofia ter que assumir outras disciplinas para complementar a sua carga horária. O que, vale ressaltar, não é o pior dos cenários possíveis, já que também é corriqueira a situação de professores de outras disciplinas, como Sociologia, História e até Geografia, terem que assumir a disciplina de Filosofia como complementação da carga horária também, já que é algo que as instituições tomam como prática para fugir da necessidade de ter mais um profissional na instituição, ainda mais pelo fato de que a carga horária de Filosofia é reduzida, e numa instituição de pequeno porte existem poucas turmas.

carga horária para ensinar a disciplina de História em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, além da disciplina de Filosofia e Itinerário de Filosofia no Ensino Médio da mesma instituição. Neste período, as redes privadas de ensino ainda procuravam adaptar-se à então famigerada proposta do Novo Ensino Médio, sobretudo no que diz respeito às chamadas Metodologias Ativas no Ensino.

Mediante esse contexto, passei a experimentar uma série de propostas didáticas nessa minha turma do 9º Ano, que inclusive, tinha um retorno bastante satisfatório, principalmente quando comparada às turmas do Ensino Médio. Antes do desenvolvimento tanto na utilização de *memes* quanto em sua produção propriamente dita, testei uma outra estratégia didática chamada *LapBook*¹⁶. Ambas geraram um resultado que chegou a ser surpreendente, pois foi possível realizar uma curadoria e posteriormente uma exposição que ficou acessível para toda a comunidade escolar, conforme fotos em anexo.

Quanto a utilização do *meme* nesse primeiro momento, se deu em atividades regulares e avaliativas que envolviam a interpretação e descrição de alguns períodos da história do tempo concebido. A princípio, a utilização do *meme* em avaliações enfrentou certa desconfiança da equipe pedagógica, que questionou a utilização de uma referência que sequer havia fundamentação teórica formal baseada no conhecimento científico tradicional e no contexto de ensino. Isto é, a utilização do *meme* em atividades escolares ainda era bastante incipiente, poucas referências em áreas do conhecimento, sobretudo, no ensino das disciplinas das chamadas Humanidades.

O primeiro trabalho a que tive acesso na ocasião foi a utilização do *meme* na disciplina de Geografia, o que me alertou sobre a possibilidade de utilizá-lo no ensino da disciplina de História. A experiência foi exitosa, rendeu bons frutos e acendeu a luz para estender a sua utilização também para as disciplinas de Filosofia e Itinerário de Filosofia. Contudo, alguns questionamentos e autorreflexões me impediram de realizar a inserção, uma vez que, no ensino de

¹⁶ O *LapBook* surgiu como um tipo de livro elaborado pelo aluno que, a princípio, era realizado com crianças na primeira infância, com a função de desenvolver e atribuir uma prática na relação da aprendizagem. Este trabalho envolve a utilização de colagens, dobraduras e desenhos, e tem como objetivo tornar mais compreensível o conhecimento sobre algum tema específico. Na situação supracitada, foi de grande importância na tratativa dos períodos históricos.

Filosofia, fomos habituados a tratar as propostas da Tradição Filosófica, sobretudo ocidental, que é a abordagem mais comum, sempre com uma compatibilidade de rigor e seriedade, que chega até mesmo à austeridade extrema.

Esse aparente impedimento fez com que eu recuasse ao ponto de só realizar a abordagem do *meme* nas minhas aulas de Filosofia um bom tempo depois e não mais naquele ano letivo, mas como a ideia da utilização e elaboração da proposta se instalou em mim e passei a ruminá-la, tal qual o engenhoso Brás Cubas de Machado de Assis, que em suas *Memórias Póstumas* declarou:

Com efeito, um dia de manhã, estando a passear [...] [no meu condomínio], pendurou-me uma ideia no trapézio que eu tinha no cérebro. Uma vez pendurada, entrou a bracejar, a pernear, a fazer as mais arrojadas cabriolas de volatim, que é possível crer. Eu deixei-me estar a contemplá-la. Súbito, deu grande salto, estendeu os braços e pernas, até tomar a forma de um X: decifra-me ou devoro-te (Assis, 2019, p. 23).

Não tinha em mente, obviamente, a criação de um “emplasto” milagroso que desse conta de arrefecer a “melancólica humanidade”, assim como Brás Cubas, mas me ocorreu imprimir em minhas aulas algo que tornasse a proposição de certos temas em Filosofia mais leve e acessível aos meus alunos, e que se adaptasse à sua realidade cotidiana, mas, que em si, tivesse a tratativa permeada com o rigor e a seriedade equivalente ao Ensino de Filosofia, principalmente para aqueles que estavam prestes a ter um primeiro contato formal com a disciplina. Desse modo, algumas tentativas foram aventadas, quais sejam: utilização do *meme* como elemento de sensibilização, como no método de ensino do Silvio Gallo (2012), já que o *meme* em si fazia parte do cotidiano dos estudantes, principalmente na interação entre eles, algo comum no dia a dia do uso das suas redes sociais. Nesse sentido:

[...] Trata-se, nessa primeira etapa, de chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” os estudantes. Sabemos que os conceitos só são criados para enfrentar problemas, e que só enfrentamos os problemas que efetivamente vivemos. Ora, de nada adiantaria que o professor indicasse um problema aos alunos. Para que eles possam fazer o movimento do conceito, é preciso que o problema seja vivido como um problema para eles (Gallo, 2012, p. 96).

Uma outra tentativa foi em questões nas avaliações propostas, como um elemento que pudesse suscitar a reflexão, a crítica, a síntese conceitual dos alunos e inserir aos poucos o gênero textual *meme*, juntamente com outros, como charge, poema, música e o mais tradicional, que é o textual. Desse modo, a ideia foi crescendo e tomando forma, até que eu a inseri num primeiro momento como um trabalho de avaliação processual, em 2019, numa turma da 3ª Série do Ensino Médio, em uma das escolas da rede privada na qual trabalhava há mais de dois anos, tempo que foi suficiente para acompanhar os estudantes, desde o início do Ensino Médio, as aulas de Filosofia estavam ainda presentes nas três séries do segmento.

Nesse contexto específico, apesar de ter realizado uma preparação prévia, que incluiu a apresentação do *meme* no contexto de produção conceitual e síntese de aprendizagem dos conteúdos que já haviam sido discutidos e trabalhados, uma explicação do passo-a-passo e a recomendação de que o trabalho deveria ser eminentemente autoral, o resultado não teve um resultado tão satisfatório, pois muitos alunos recorreram à reprodução de *memes* já existentes em sites de humor contidos nas redes sociais *Facebook* e *Instagram*, sem que houvesse a referida citação ao menos, o que se caracterizou como plágio – sem contar que a tarefa de conferência sobre a originalidade na criação era relativamente demorada, pois havia a necessidade de checar cada um dos *memes* para me certificar da autoria.

Nesse primeiro momento de implementação da proposta, talvez pela grande expectativa criada por mim pelo resultado, confesso que senti o ácido sabor da frustração, o que me fez repensar sobre a possibilidade de sua continuidade. Mas, como o *devir* da docência tem um caminho sinuoso e com seus altos e baixos, permaneci com a ideia fixa de manter a prática, apesar dos poucos *memes* originais produzidos.

A originalidade de um *meme*, no contexto digital contemporâneo, refere-se à sua capacidade de trazer algo novo ou distinto em termos de conteúdo, forma ou contexto. Um *meme* original não se limita apenas a reproduzir fórmulas existentes, mas busca inovar dentro das regras e estruturas da cultura *meme*. Como aponta Shifman (2014, p. 21), “a originalidade de um *meme* é muitas vezes uma combinação de criatividade na criação de conteúdo e eficácia na

adaptação de formas e temas preexistentes”. Em outras palavras, a originalidade pode ser medida pela maneira como um *meme* se destaca ao oferecer uma perspectiva nova ou uma abordagem única.

A criatividade é um componente fundamental na originalidade de um *meme*. A criação de memes exige uma compreensão profunda das referências culturais, bem como a habilidade de manipular e combinar esses elementos de maneira inovadora. Nunes (2015, p.32) argumenta que “a originalidade não se encontra na invenção absoluta, mas na capacidade de transformar e recombina elementos já existentes de maneira inovadora”. Isso implica que a criação de *memes* originais não precisa necessariamente envolver a invenção de novos elementos culturais.

O contexto cultural e social desempenha um papel significativo na percepção da originalidade de um *meme*. *Mememes* muitas vezes refletem e respondem às tendências culturais, eventos atuais e normas sociais e a originalidade pode ser avaliada com base na forma como um *meme* se relaciona com esses contextos. A compreensão do público-alvo e a habilidade de tocar em temas relevantes são fatores cruciais para que um *meme* se destaque como original.

Como observou Dineen (2017, p.38, “um *meme* pode ser considerado original quando consegue capturar e refletir aspectos significativos da experiência cultural e social de seu público de uma forma que ressoe com a sua percepção e experiências”. Portanto, a originalidade é muitas vezes uma questão de adequação cultural e relevância social, além da inovação criativa.

A originalidade dos *mememes* é frequentemente desafiada pela natureza viral e replicativa da internet. Uma vez que um *meme* se torna popular, ele pode ser amplamente imitado e adaptado, o que pode diluir sua originalidade inicial. Isso levanta questões sobre o que significa ser original em um ambiente onde a cópia e a variação são tão predominantes.

O conceito de "remix" e "recontextualização", discutido por Lessig (2008), ilustra como a originalidade pode surgir através da adaptação e da reutilização de elementos preexistentes. Segundo Lessig (2008, p.19), “a criatividade muitas vezes resulta da capacidade de remixar e reinterpretar elementos culturais já estabelecidos”. Nesse sentido, a originalidade de um *meme* pode ser vista como

um processo contínuo de adaptação e reinvenção, ao invés de uma criação completamente nova.

Memes originais têm o potencial de influenciar e moldar a cultura de maneiras significativas. Eles podem gerar novas conversas, desafiar normas estabelecidas e oferecer críticas sociais de uma forma acessível e envolvente. A originalidade, portanto, não é apenas uma questão estética, mas também tem implicações culturais e sociais profundas.

Barney (2013, p.23) sugere que “a capacidade de um *meme* original de influenciar a cultura depende de sua capacidade de capturar e refletir as dinâmicas sociais e culturais em um formato que seja facilmente compreendido e compartilhado”. *Memes* que conseguem fazer isso efetivamente têm o potencial de se tornar símbolos culturais significativos e de provocar discussões importantes.

A discussão sobre a originalidade dos memes destaca a complexidade da cultura digital contemporânea e a importância de compreender como a inovação e a adaptação desempenham papéis cruciais na formação e no impacto cultural dos *memes*. À medida que a cultura digital continua a evoluir, a reflexão sobre a originalidade dos *memes* fornecerá *insights* valiosos sobre a interseção entre criatividade, comunicação e cultura.

Desse modo, aos poucos fui elaborando diferentes estratégias e formas tanto na abordagem com os *memes* no cotidiano das aulas, como em situações que solicitavam a sua produção para os alunos, e quando fui implementando a estratégia com os *memes*, em diferentes turmas em escolas diferentes em que trabalhei, o resultado foi se modificando, uma vez que o *meme* por vezes era utilizado sobretudo na disciplina de Língua Portuguesa para suscitar e exercitar a interpretação, a reflexão e a crítica na produção textual.

Ao passo que utilizava a estratégia ainda esporadicamente, e em turmas que pareciam ter mais inclinação a desenvolver o trabalho, assim como passei a pesquisar mais sobre o gênero *meme*, enxerguei ser possível incluir a abordagem em planos de ensino nas escolas em que ministrava aulas de Filosofia, de modo que o *meme* se tornou algo “sério” quando surgiu a possibilidade de tratá-lo como tema de pesquisa para uma possível pós-graduação. Daí a primeira dificuldade que se instaurou foi a de conectar o *meme*,

enquanto algo que pudesse fazer parte do horizonte filosófico acadêmico, que por vezes é encarado como algo superior a respeito das tratativas dos sistemas filosóficos.

Desse modo, quando buscava interagir com colegas de área e suscitar o trabalho com os *memes*, era recepcionado com um franzir de testa, e um olhar desconfiado. E foi aí que percebi que certamente tornar o tema em uma pesquisa formal acadêmica seria algo relativamente custoso. Mas, como sempre fui muito afeito a uma abordagem da Filosofia mais cômica, irônica e ácida encontrada nas abordagens de filósofos como Diógenes de Sínope, Schopenhauer, Nietzsche, Emil Cioran, além de escritores que caminharam de mãos dadas com a Filosofia, como Machado de Assis e Voltaire, busquei formas de encontrar vínculos e possibilidades entre os *memes* e algum tema filosófico mais delineado e delimitado, e foi aí que enveredei pela pesquisa e leitura sobre a gênese dos temas Riso e Humor na Filosofia, a fim de vincular a proposta a um problema filosófico que se complementasse ao exercício de reflexão, crítica e formulação do conceito imagem ao qual procurei delinear a proposta do *meme*.

4.2 Justificativa do tipo de abordagem e metodologia da elaboração dos memes

A princípio havia elaborado uma proposta de “oficina para a construção dos memes”, que pudesse abranger algumas horas seguidas – pelo menos duas aulas seguidas –, o que corresponderia à carga horária da semana nas turmas em que leciono. Mas, devido à necessidade de obedecer ao calendário escolar, que acaba por abarcar inúmeras atividades da comunidade escolar como um todo, além da exigência em cumprir os conteúdos previstos no material didático no caso das escolas privadas e o plano de ensino na escola da rede pública, optei por inserir a atividade como avaliativa regular do trimestre.

Nesse sentido, em uma aula dialogada abordei a estrutura do *meme*, descrevendo a sua anatomia e importância como figura de linguagem contemporânea, e na sequência solicitei a realização do trabalho como integrante do processo de avaliação trimestral, com objetivo de ganhar tempo em relação ao andamento das atividades. Portanto, os estudantes tiveram um

tempo para pesquisa, e ao longo de um mês pude orientá-los quanto ao desenvolvimento do trabalho.

4.3 Metodologia do desenvolvimento da atividade

Passo 1: Apresentação dos Objetivos

Expliquei aos estudantes que utilizaríamos a figura de linguagem *memes* para explorar, debater e sintetizar os conteúdos filosóficos. A ideia é que pudessemos produzir *memes* que abordassem os conceitos filosóficos e assim eles pudessem apresentar o ponto de vista deles em relação aos conteúdos, os transmitissem aos colegas, e que esse material ficasse disponível para consulta.

Passo 2: Materiais utilizados e organização dos grupos

Materiais necessários:

- *Smartphones* ou computadores com acesso à internet;
- *Software* de edição de imagens ou aplicativos de criação de memes (como *Canva*, *Meme Generator*, *Inshot* ou o próprio editor de imagens do *Instagram* etc.);
- A listagem dos temas filosóficos e filósofos que foram abordados durante as aulas;
- Vídeos tutoriais que podem auxiliar na elaboração dos memes.

Quanto à organização dos estudantes para o desenvolvimento da atividade, houve divisão da turma em grupos de no máximo quatro estudantes. Uma vez que os grupos foram divididos e os temas escolhidos – por afinidade dos alunos –, ressaltei a possibilidade de eles pensarem em diferentes formatos de *memes*, como imagens com texto, quadrinhos, ou até GIFs, conforme os tutoriais que foram sugeridos.

Passo 3: Criação dos Memes

Após a escolha dos temas, e os possíveis formatos, os grupos passaram à confecção dos *memes*. Ressalto que esse processo de elaboração foi acompanhado, e, quando necessário, pude realizar algumas indicações e

sugestões ao longo do processo em sala de aula. Nesse momento, evidenciei o cuidado com as imagens escolhidas para que não pudessem expor ninguém ou utilizar a imagem de alguém sem o consentimento, e que a elaboração pudesse respeitar os limites éticos de um conteúdo relacionado ao ambiente escolar. Feitos os encaminhamentos e recomendações, assim como sugestões, os grupos passaram a criar seus *memes*.

Após a criação, os *memes* foram enviados para mim e foram feitas sugestões finais quanto à clareza e aos aspectos visuais. Cada grupo ficou responsável pela elaboração de cinco *memes*, que posteriormente passariam por uma seleção. Realizei a curadoria desse material e organizei as apresentações.

Passo 4: Apresentação, discussão e *feedback*

Nesta etapa cada grupo apresentou a sua produção, realizando uma caracterização do tema, realçando as motivações na escolha do problema, uma breve abordagem conceitual ou temática do conteúdo filosófico, mediante os estudos e discussões realizadas em sala. Os grupos comentaram os trabalhos uns dos outros e compartilharam como foi o processo de produção, desafios e um breve avaliação da proposta do trabalho com *memes*.

Passo 5: Compartilhamento

Após a apresentação, realizamos uma curadoria dos *memes* produzidos pelos alunos, a fim de compartilhar com outras turmas.

Passo 6: Avaliação

Para essa proposta utilizei o modelo de Avaliação Formativa, uma vez que a abordagem ainda estava em caráter experimental e nesse modelo avaliativo, é possível realinhar os processos, acompanhar o desenvolvimento das atividades, o engajamento dos alunos e sugerir materiais ao longo do processo. De qualquer maneira, como eu incluí a realização dessa atividade no roteiro de atividades avaliativas do trimestre, que é quantitativa, converti a análise em uma pontuação até mesmo como incentivo e aproveitamento da atividade.

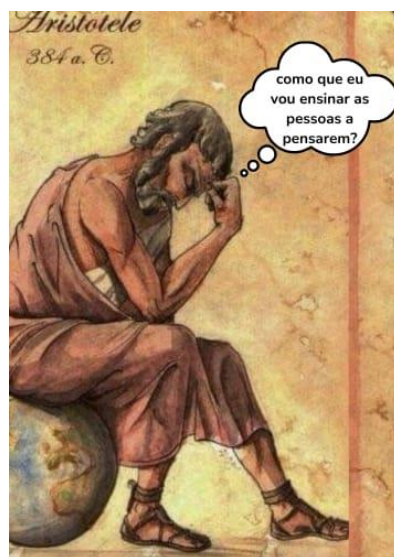
4.4 Algumas produções de memes pelos alunos

Figura 1



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 2



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 3

motorista do táxi: pode confiar
que eu conheço a cidade desde
1984



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 4

Socrátes tentando explicar uma teoria que nem ele
sabia



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 5



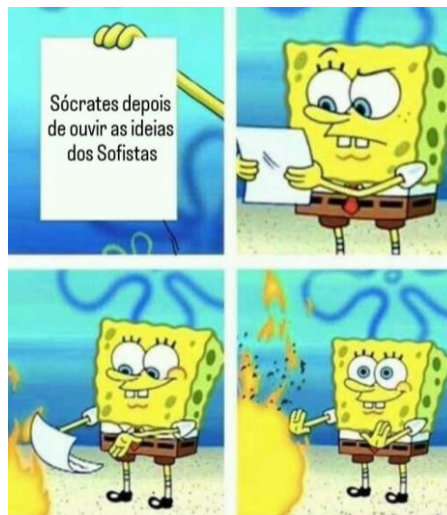
Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 7



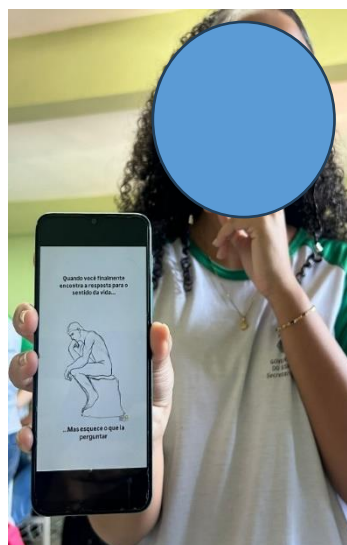
Fonte: 1ª Série M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 6



Fonte: 1ª Série M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 8



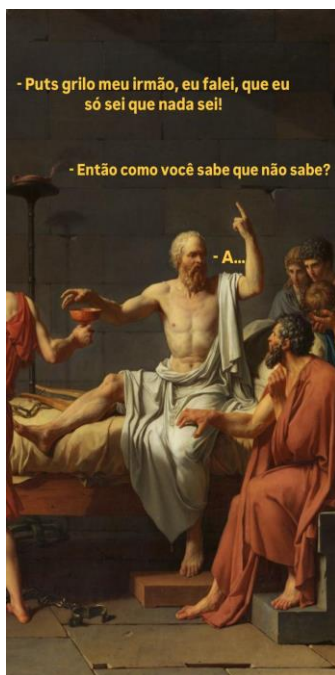
Fonte: 1ª Série V5, Godofredo Schneider (2021).

Figura 10



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 9



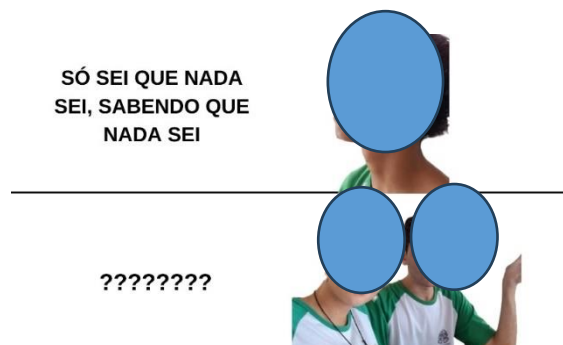
Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 12



Fonte: 1ª Série M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 11



Fonte: 1ª Série V5, Godofredo Schneider (2021).

Figura 13

"Alexandre: O que você pedir será realizado."

"Diógenes: SAÍ DA FRENTE DO MEU SOL."

"Alexandre:"



Fonte: 1ª Série M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 15



Fonte: 1ª Série V5, Godofredo Schneider (2021).

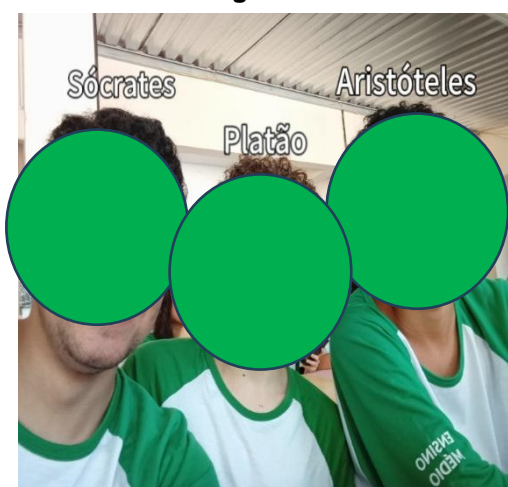
Figura 14

Platão: Saiam da caverna! Há muitas coisas aqui!
O pessoal de dentro da caverna:



Fonte: 1ª Série M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 16



Fonte: 1ª Série V5, Godofredo Schneider (2021).

Figura 17



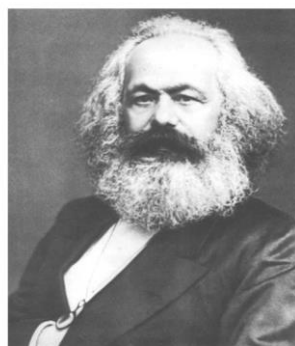
Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 18



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 19

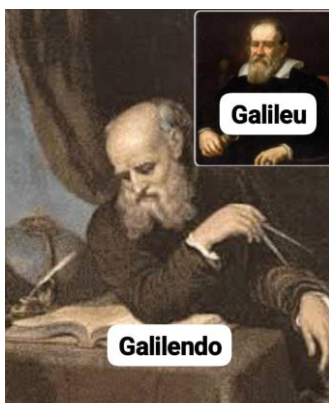


Amor é coisa do povo pra esquecer de fazer revolução

Karl Marx

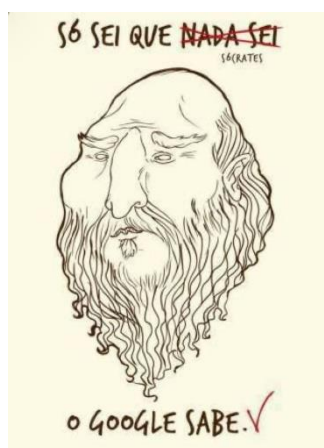
Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 21



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 20



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 22



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 24



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 23



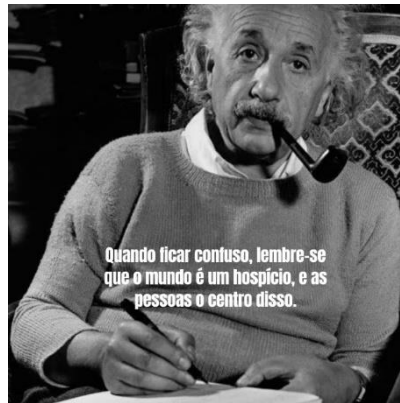
Fonte: Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 25



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 27



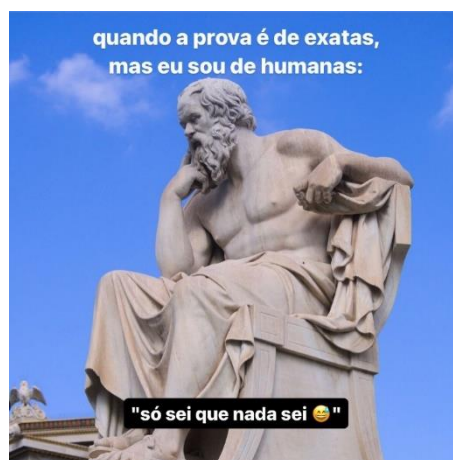
Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 26



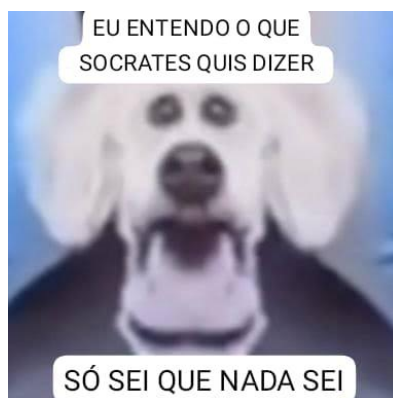
Fonte: 1ªSérie M2, Escola Adolfina Zamprogno (2021).

Figura 28



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 29



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 31



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 30



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 33



Fonte: 1ª Série V5, Godofredo Schneider (2021).

Figura 32



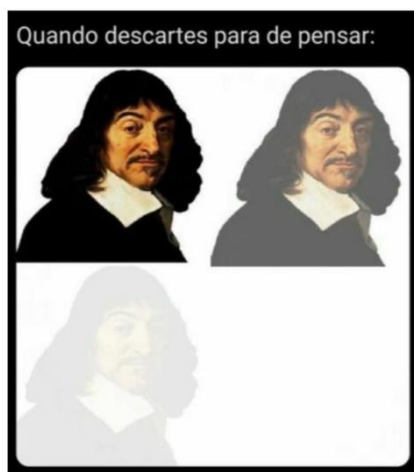
Fonte: 1ª Série M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 34



Fonte: 1ª Série M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 36



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

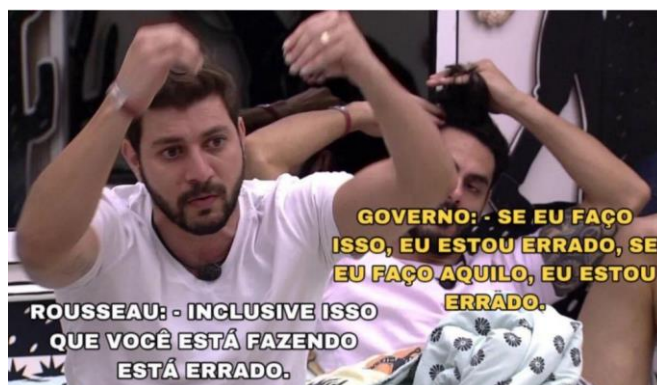
Figura 35

Se até a Hannah Arendt diz que o homem não pode contar consigo mesmo nem ter fé absoluta em si próprio, quem sou eu para confiar nas minhas decisões?



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 37



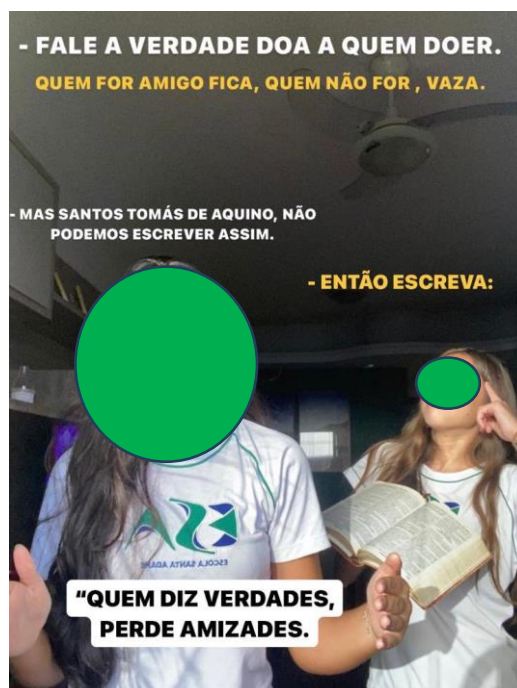
Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 39



Fonte: 1ª Série M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 38



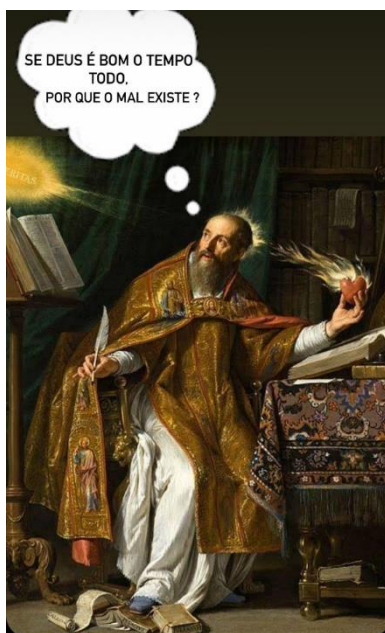
Fonte: 1ª Série, Escola Santa Adame (2021).

Figura 41



Fonte: 1ª Série M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 40



Fonte: 1ª Série M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 42



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 43



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 44



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 45



Fonte: 1ª Série M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 46

Quando você só queria
uma resposta simples, mas
seu amigo é fã do método
socrático...



Fonte: 1ª Série M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 47



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 48

Só se ganha uma
discussão com a mais pura
retórica...



1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 49



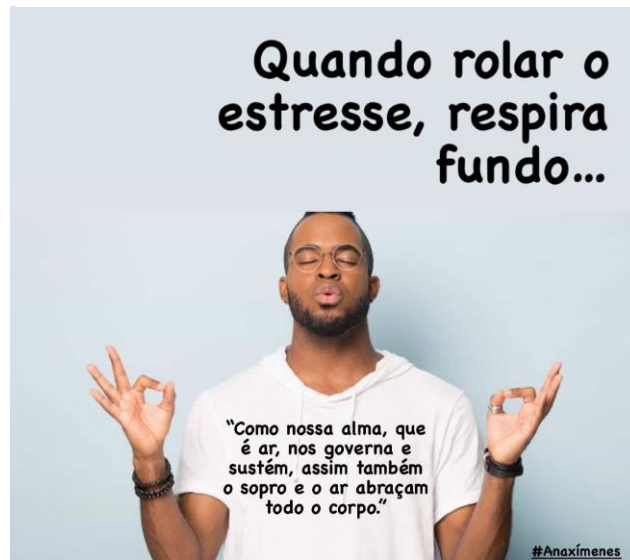
Fonte: 1ª Série M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 50



Fonte: 1ª Série M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 51



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 52



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 53



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 54



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 55



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 56



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 57



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 58



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 59



Quando você finalmente entende
aquele conceito complicado !

Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 60



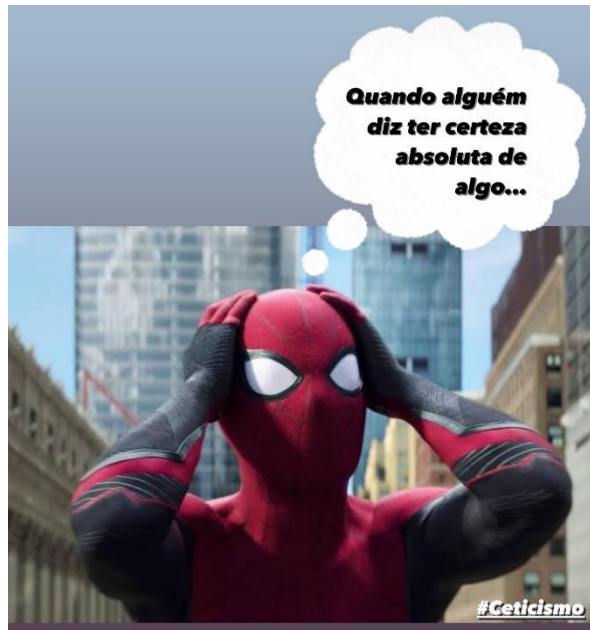
Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 61



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 62



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 63



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 64



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 65



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 66



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 67



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 68



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 69



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 70



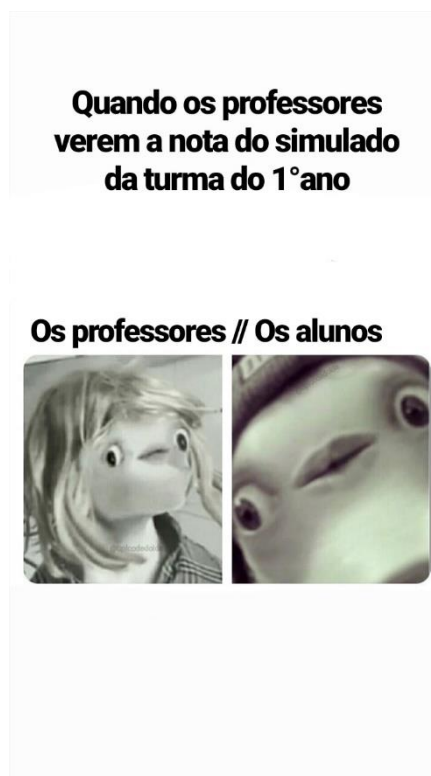
Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 71



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 72



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprogno (2021).

Figura 73



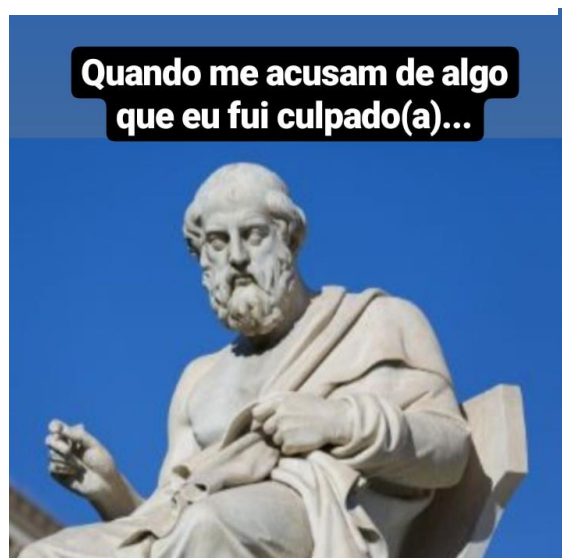
Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 74



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 75



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 76



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

Figura 77

**nossa sala depois de descobrir que terá
mais uma contraprova de Heráclito e
Parmenides!**



Fonte: 1ªSérie M2, Escola Aldofina Zamprognó (2021).

RELATOS:

Relato 1 – Ágata¹⁷: "No início, fiquei preocupada com a ideia de criar *memes* filosóficos, porque não sabia como conectar a Filosofia com algo que vejo diariamente na internet. No entanto, as aulas de referenciais teóricos foram essenciais para eu entender os conceitos e aplicá-los de forma criativa. Aprendi muito sobre como sintetizar ideias complexas em formatos acessíveis. Foi uma experiência desafiadora, mas extremamente gratificante".

Relato 2 – Aiã: "Tive muita dificuldade para começar a criar, porque achava que os conceitos filosóficos eram difíceis demais para serem transformados em *memes*. No final, criar o *meme* se tornou uma forma divertida de mostrar o que aprendi. Foi um processo que ampliou minha visão sobre como podemos aprender e ensinar Filosofia".

Relato 3 – Aline: "Minha principal dificuldade foi entender como usar a linguagem dos *memes* para comunicar ideias filosóficas. Aos poucos, percebi que era possível fazer conexões interessantes entre os conceitos discutidos em sala e as tendências da internet. Gostei muito do resultado final e do processo como um todo".

Relato 4 – Arthur Vinícius: "No começo, não fazia ideia de como Filosofia e *memes* poderiam se relacionar. Achei o desafio complexo, mas aos poucos as coisas foram fluindo. Foi uma experiência enriquecedora que me ensinou a pensar fora da caixa. Até meus pais curtiram a ideia".

Relato 5 – Brayan: "Confesso que no início estava desanimado, porque nunca fui muito bom em Filosofia. Mas as aulas me mostraram que, com a base teórica certa, é possível criar algo interessante e educativo ao mesmo tempo. Aprendi muito sobre como a Filosofia pode ser aplicada de formas inesperadas e isso me surpreendeu positivamente".

Relato 6 – Cadu: "Achei a tarefa muito desafiadora, principalmente porque nunca tinha pensado na Filosofia como algo que pudesse ser transformado em um *meme*. Foi uma experiência única".

¹⁷ Ressaltamos que os nome aqui são fictícios.

Relato 7 – Eduardo: "Eu estava muito perdido no início e não sabia por onde começar. No final, adorei o processo e acho que ele me ajudou a aprender Filosofia de uma maneira mais divertida. Inclusive, conquistei uma garota com minha sacada ao criar *memes* filosóficos... (Risos)".

Relato 8 – Edilton: "Foi difícil adaptar os conceitos filosóficos para algo tão simples quanto um *meme*, entretanto, o processo me ensinou muito sobre como pensar criticamente e de forma criativa".

Relato 9 – Gabriela: "Nunca pensei que seria capaz de criar um *meme* filosófico. Fiquei muito feliz com o resultado final e com todo o aprendizado que tive ao longo do processo."

Relato 10 – Gilson: "Eu tinha muita dificuldade em entender os conceitos filosóficos, mas as aulas teóricas me ajudaram bastante. Com o tempo, consegui aplicar o que aprendi de uma maneira divertida e acessível através dos *memes*. Foi um processo que me desafiou, mas que também me ensinou muito."

Relato 11 – Gustavo: "Achei o projeto incrível, mas tive dificuldade em conectar as ideias filosóficas com algo que pudesse ser engraçado e ao mesmo tempo profundo. Confesso que superou as minhas expectativas".

Relato 12 – Analú "Eu estava cético sobre a criação de *memes* filosóficos no início. O processo foi desafiador, mas, no final, fiquei muito satisfeito com o que criei".

Relato 13 – Marcela: "O mais difícil foi transformar conceitos filosóficos em algo que pudesse ser facilmente entendido por outras pessoas através de um *meme*... Foi uma experiência única e muito educativa".

Relato 14 – Raquel "Nunca imaginei que seria capaz de criar um *meme* filosófico. Adorei o processo e aprendi muito sobre Filosofia e comunicação digital".

Ao concluir o processo de elaboração dos *memes* filosóficos e apresentar os resultados obtidos, é possível afirmar, com satisfação, que a proposta metodológica alcançou plenamente os objetivos traçados. A atividade proporcionou uma vivência significativa, na qual os alunos puderam explorar a filosofia de forma inovadora, conectando os conceitos envolvidos em sala de aula e transpondo-os por meio das produções. Os *memes* criados pelos estudantes

evidenciam um domínio dos temas filosóficos tratados, refletindo a capacidade de sintetizar ideias complexas em formatos criativos e acessíveis.

Durante o processo, os alunos demonstraram engajamento, senso crítico e habilidades argumentativas, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo. Esse resultado vai além da simples reprodução de conteúdo, uma vez que, a experiência que confirma que a ludicidade e a criatividade, longe de banalizar o ensino de Filosofia, pode enriquecer a prática e transformar o ensino da disciplina em um espaço mais acolhedor e conectado com a realidade dos estudantes. Além disso, a prática estimula habilidades socioemocionais, como trabalho em equipe e empatia e corresponsabilidade.

Em suma, o processo de criação dos memes filosóficos representou uma oportunidade singular de integrar ensino, cultura digital e pensamento crítico, demonstrando que estratégias metodológicas inovadoras podem reverberar de forma positiva na formação dos alunos. Esse trabalho reafirma a importância de práticas pedagógicas que desafiam o tradicional, promovendo aprendizagens que não apenas transmitem conhecimentos, mas também ampliam a autonomia intelectual e a capacidade reflexiva dos jovens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação contemporânea enfrenta desafios constantes no que diz respeito ao engajamento e à relevância dos conteúdos para os alunos. Nesse contexto, a inserção de práticas pedagógicas inovadoras, como a criação de *memes* filosóficos, emerge como uma solução promissora para aproximar os estudantes de conceitos complexos, ao passo que favorece o engajamento e interesse dos alunos nos conteúdos da disciplina de Filosofia. Nossa proposta, apresentou uma análise e reflexão sobre a experiência de alunos que participaram de oficinas de elaboração e construção de *memes* filosóficos, abordando tanto o processo de confecção quanto o nível de envolvimento dos alunos. Apresentou com lastro argumentativo uma breve análise do contexto da disciplina de Filosofia diante da estrutura do novo currículo.

No cenário atual, em que a cultura digital permeia a vida dos jovens, é imprescindível que a educação busque dialogar com essas novas linguagens. A criação de *memes* filosóficos se insere nessa perspectiva, propondo uma releitura dos clássicos da Filosofia à luz das formas de expressão contemporâneas. Como argumenta Marilena Chauí (1984), a Filosofia deve estar aberta ao diálogo com o novo, buscando sempre a atualização de seus métodos e ferramentas de ensino.

Durante as oficinas, os alunos foram desafiados a conectar teorias filosóficas com elementos culturais populares, criando *memes* que, ao mesmo tempo, fossem divertidos e carregados de significado. Esse processo exigiu uma compreensão profunda dos conceitos trabalhados, já que a construção de um meme filosófico eficaz requer não apenas criatividade, mas também uma síntese precisa e crítica dos conteúdos.

O processo de criação dos *memes* filosóficos apresentou desafios significativos para os alunos, especialmente na transposição de ideias filosóficas abstratas para um formato de comunicação conciso e visual. Como aponta Paulo Freire (1987), a educação deve ser um processo de transformação, em que o aluno não é um mero receptor de conhecimento, mas um sujeito ativo na construção do saber. Nesse sentido, a elaboração dos *memes* filosóficos

permitiu que os alunos exercitassem a autonomia intelectual e a capacidade de reinterpretar os conceitos filosóficos.

Os relatos dos alunos indicam que o trabalho em grupo foi fundamental para a superação dos desafios iniciais. A troca de ideias e a colaboração entre os participantes não só enriqueceram o processo criativo, mas também fortaleceram a compreensão dos conteúdos filosóficos. Além disso, a necessidade de adaptar as ideias para um formato que fosse compreensível e impactante no contexto digital estimulou o desenvolvimento de habilidades de síntese e análise crítica.

O envolvimento dos alunos ao longo das oficinas de memes filosóficos foi um aspecto marcante da produção deste trabalho, evidenciado nos relatos como um processo progressivo de engajamento. Inicialmente, alguns estudantes demonstraram insegurança quanto à sua capacidade de produzir conteúdos significativos em um formato a que só tinham acesso enquanto entretenimento cotidiano. No entanto, à medida que se familiarizavam com o processo e percebiam o potencial dos *memes* como ferramentas de expressão filosófica, o entusiasmo cresceu substancialmente.

No decorrer das oficinas, os alunos passaram a perceber que o uso de *memes* como forma de aprendizado não se restringia ao humor ou à superficialidade, mas era uma oportunidade de refletir criticamente sobre os temas filosóficos. Como destaca a educadora e filósofa brasileira Viviane Mosé (2013), a Filosofia deve estar inserida no cotidiano dos estudantes, aproximando-se de suas vivências e utilizando as ferramentas do presente para fomentar o pensamento crítico.

O produto final das oficinas, representado pelos *memes* criados pelos alunos, refletiu não apenas a compreensão dos conceitos filosóficos, mas também a capacidade de transpor esses conceitos para uma linguagem acessível e relevante. A diversidade de temas abordados e a originalidade das criações demonstraram o sucesso da abordagem pedagógica. Para os alunos, o *meme* filosófico tornou-se uma forma autêntica de expressão do conhecimento, valorizando tanto o conteúdo filosófico quanto as habilidades criativas e críticas desenvolvidas ao longo do processo.

Como sugere Silvio Gallo (2014), a Filosofia deve ser vivida de forma criativa, sendo o ensino de Filosofia um espaço para a experimentação e a inovação. Os *memes* filosóficos, nesse contexto, emergem como uma ferramenta pedagógica que potencializa a capacidade dos alunos de se expressarem filosoficamente de maneira autônoma e engajada.

A experiência das oficinas de criação de *memes* filosóficos revela-se uma prática pedagógica inovadora e eficaz, capaz de engajar os alunos e conectar o pensamento filosófico com as realidades culturais contemporâneas. O processo de confecção dos *memes*, embora desafiador, proporcionou uma rica oportunidade de desenvolvimento intelectual e criativo, estimulando a autonomia e a crítica entre os alunos. Os relatos dos estudantes confirmam o valor dessa metodologia, que não apenas facilitou a compreensão dos conceitos filosóficos, mas também promoveu uma maior conexão com o universo filosófico.

Nossa pesquisa, portanto, emerge de um tema que conta com poucas abordagens entre pesquisas acadêmicas, tanto na relação da elaboração e entendimento sobre os temas relacionados ao Humor e o Riso, assim como, os *memes* enquanto facilitador didático. Contudo, não foi nossa proposta esgotar essa abordagem e sim construir um alicerce para aprofundar esses temas de maneira atual e sempre vinculado a um aspecto tão caro e constitutivo do humano, que é a Educação.

6 REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **O riso e o risível na história do pensamento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- APPLE, Michael W. **Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God, and Inequality**. New York: Routledge, 2001.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Ed. HUCITEC, São Paulo, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BALL, Stephen J. **The Education Debate**. Bristol: Policy Press, 1994.
- BARNEY, David. **Networked: A Contemporary History of the Internet**. Malden: University of Toronto, 2013.
- BARROS, Diana Luz de; FIORIN, José Luiz (Org). **Dialogismo, polifonia, intertextualidades: em torno de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BERGSON, H. **O riso: ensaio sobre a significação da comicidade**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB nº 38, de 8 de julho de 2001. Orienta sobre a organização curricular para o ensino fundamental de nove anos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 ago. 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/parecer-cne-38-2001>. Acesso em: 10 out. 2023.
- BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Acesso em 5.fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 7432. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 9 dez. 2023.

BRASIL. 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 em todas as séries do ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 1 dez. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. MEC, CNE, CEB. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24. **2018b.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece procedimentos relativos à gestão e à implementação das políticas de saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 2018. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.432-de-28-de-dezembro-de-2018-204359122>. Acesso em: 9 mar. 2023.

- CAMPELO, Calebe Lucas Feitosa. **Reforma Capanema e Reforma Mendonça Filho: primeiras aproximações**. VIII Jornada Internacional Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, 22 – 25 de agosto de 2017.
- CAMPOS, Francisco. Exposição de Motivos. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Organização do Ensino Secundário**. Porto Alegre: Livraria Globo, 1933. p. 5-10.
- CAMUS, Albert. **O estrangeiro**. São Paulo: Record, 2005.
- Chauí, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CORTELLA, Mário S. **Educação, convivência e ética**. São Paulo: Cortez, 2017.
- DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- DINEEN, David. **Memes and Meaning: An Introduction to the Study of Memes**. New York: Routledge, 2017.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011b.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar, intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALLO, S. **Filosofia na escola**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.
- GALLO, S. **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Rio de Janeiro Petrópolis, 2003

- GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. São Paulo: FTD, 1994.
- GÓMEZ, Angel Pérez. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- KOCH, I. V. **Intertextualidade: Diálogos Possíveis**. São Paulo: Cortez, 2012.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRISTEVA, J. Intertextualidade. In: MOI, Toril (ed.). **The Kristeva Reader**. Nova York: Columbia University, 1986.
- LEMOS, André. **Anjos interativos e retribalização do mundo: sobre interatividade e interfaces digitais**. 2002. Disponível em: Acesso em 16 de setembro de 2023.
- LESSIG, Lawrence. **Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy**. Penguin Books, 2008.
- LIMA, Sonia Regina Albano de. Mais reflexão, menos informação!. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2013, pp. 191-206.
- MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MONTEIRO, Ana Clédina Rodrigues; DIAS, Ana Lúcia Braz; PIRES, Célia Maria Carolino; GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa. **Marcas e trajetórias da educação profissional no brasil parte 2: das escolas de aprendizes artífices à reforma capanema**. Revista Iluminart, São Paulo, ano V, n. 10, 2013.
- MOSÉ, V. **A escola e a paixão de aprender**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- MUSEU DOS MEMES. **O que são memes?**. Disponível em: <https://museudememes.com.br/>. Acesso: em 27 out. 2023.
- NUNES, Maria. **Creativity and Innovation in Digital Culture**. European Commission: Palgrave Macmillan, 2015.
- OLIVEIRA, Edgar. **A realidade das escolas públicas: desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: Editora Universitária, 2012.

OLIVEIRA, Pâmela Faria. **Ações modernizadoras em Minas Gerais**: a reforma educacional Francisco Campos (1926-30). 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso Educação: História e Historiografia da Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13849>. Acesso em: 3 mai. 2024.

PILETTI, Nelson. **Evolução do currículo do curso secundário no Brasil**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 27-72, jul./dez. 1987.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**. São Paulo: Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHIFMAN, Limor. **Memes in Digital Culture**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2014. Disponível em: <https://mitpress.mit.edu/9780262525435/memes-in-digital-culture/> Acesso em: 21 nov. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.