



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC**

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS - MESTRADO PROFISSIONAL  
EM FILOSOFIA**

**RENATO DAMIÃO PIRES DA SILVA**

**O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO ESTÉTICA DOS JOVENS: ENTRE A  
ESCOLA E A INDÚSTRIA CULTURAL – UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA DE  
ENSINO MÉDIO JOÃO RIBEIRO, NA CIDADE DE TARAUCÁ, ACRE**

Rio Branco/ Acre  
2025

RENATO DAMIÃO PIRES DA SILVA

**O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO ESTÉTICA DOS JOVENS: ENTRE A ESCOLA E A INDÚSTRIA CULTURAL – UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO RIBEIRO, NA CIDADE DE TARAUCÁ, ACRE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado Profissional em Filosofia – PROFFILO, da Universidade Federal do Acre – UFAC, como requisito para obtenção do título de mestre em Filosofia.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima

Rio Branco/ Acre  
2025

**O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO ESTÉTICA DOS JOVENS: ENTRE A ESCOLA E A INDÚSTRIA CULTURAL – UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO RIBEIRO, NA CIDADE DE TARAUCÁ, ACRE**

RENATO DAMIÃO PIRES DA SILVA

Dissertação defendida em 25.09.25 e considerada aprovada para a obtenção do Título de Mestre em Filosofia – Mestrado Profissional em Filosofia – PROFFILO, da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima  
Universidade Federal do Acre - UFAC  
Orientadora

---

Prof. Dr. Evandro Ghedin – UFAM  
Avaliador externo

---

Prof. Dr. João Francisco Lopes de Lima  
Universidade Federal do Acre – UFAC  
Avaliador interno

---

Prof. Dr. João Silva Lima – UFAC  
Membro suplente

Rio Branco/ Acre  
2025

À Sandra, Maria da Conceição e Diogo.

## **AGRADECIMENTOS:**

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, a minha e de todos que amo.

Agradeço à minha mãe, Maria da Conceição, que superou tantas dificuldades para poder alimentar e educar a mim, a meus irmãos/as e sobrinhos. Agradeço, também, às minhas irmãs, Aparecida, Eva, Sônia e Lucinéia, que tanto ajudaram minha mãe nesta tarefa de manter uma família órfã de pai (órfã não por morte, mas por contradições humanas). Aos meus irmãos e sobrinhos por tantos momentos juntos de alegria e de partilha das experiências e esperanças.

Em particular, ao meu irmão Diogo, que sempre está torcendo por mim, me apoiando e sendo exemplo de esforço e conquistas pessoais.

À minha esposa Sandra, que esteve comigo todo o tempo, cuidando de mim, me incentivando, apoiando, e cobrando dedicação. Essa conquista é minha e dela.

Aos companheiros de mestrado, Alana, David Hall, Dogival, Jozimar, Leandro Renis, Roberto e Thalisson. Gratidão pelas parcerias, conversas, troca de experiências, pela convivência fraterna, apoio e motivações.

À minha orientadora, Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima, por ter sido paciente comigo, firme e ao mesmo tempo solícita e compreensiva. Desafiou-me a ir além de minhas limitações, bem como a sair de minha zona de conforto. Aprendi muito com sua forma de ser, em questões de organização, compromisso, dedicação, bem como sua bagagem acadêmica, intelectual e sua experiência com a orientação de mestrandos e doutorandos.

Ao Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha, por sua disponibilidade, solicitude, apoio, indicações e sugestões. Ao Prof. Dr. João Silva Lima, coordenador do Prof-Filo, por todos os acompanhamentos, conselhos, sugestões, incentivos, bem como pelas cobranças e, sobretudo, pelo exemplo de ser humano. Aos demais professores, Dra. Edna Alves de Souza, Dr. Felipe dos Santos Durante, Dr. João Francisco Lopes de Lima, Dr. Manoel Coracy Saboia Dias e Dr. Valdinei Vicente de Jesus, gratidão por nossas aulas, foram ricas em aprendizagem e convivência acadêmica fraterna. Ao professor Dr. Evandro, por seus apontamentos e sugestões.

Agradeço, por fim, o apoio de minha escola, Escola Estadual de Ensino Médio João Ribeiro, na pessoa de sua gestora Maria Débora de Oliveira, e sua equipe pedagógica, bem como aos professores e colegas que trabalham junto comigo nesta instituição.

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação (Adorno, 1995, p. 117).

## RESUMO

Esta dissertação parte do pressuposto de que a percepção estética dos estudantes do Ensino Médio é atravessada por condicionantes históricos, sociais e pedagógicos, sendo modelada por dispositivos de padronização cultural e sensorial próprios da racionalidade técnica e mercantil da sociedade contemporânea, conforme diagnosticado por Adorno e Horkheimer (1985). Tem como objetivo geral compreender o processo de formação da percepção estética dos jovens, analisando as influências simultâneas da escola e da indústria cultural sobre suas experiências sensíveis, culturais e formativas. Os objetivos específicos incluem: investigar como os estudantes constroem suas percepções estéticas a partir da experiência sensível, compreender os efeitos da indústria cultural sobre sua sensibilidade, analisar o trabalho da escola na constituição da autonomia estética e avaliar o potencial do ensino de Filosofia como via de resistência estética e crítica. A presente investigação adota a modalidade qualitativa com caráter exploratório (Gondim, 2002), tendo como delineamento metodológico um estudo de caso (Frasson; Oliveira Júnior, 2009), realizado com estudantes do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual João Ribeiro, no município de Tarauacá – AC. Essa combinação metodológica possibilitou a compreensão aprofundada das experiências estéticas dos jovens no contexto escolar, considerando as tensões entre a formação escolar e a influência da indústria cultural. A produção dos dados foi realizada por meio de grupos focais e sua análise seguiu os procedimentos da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977). O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico, articulando a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999), a crítica à indústria cultural de Adorno e Horkheimer (1985) e as contribuições de Nadja Hermann (2020) sobre estética e formação. Somam-se a este arcabouço as reflexões de Libâneo (2001), Saviani (1999) e Severino (2000), cujas abordagens sobre educação, mediação pedagógica e formação crítica permitem compreender as dinâmicas escolares que atravessam o processo formativo, ressaltando a importância da escola como instância de socialização do saber e espaço de resistência à homogeneização cultural. O segundo capítulo descreve o campo empírico e analisa os dados coletados, revelando que os estudantes se percebem como autônomos em suas escolhas culturais, mas demonstram forte adesão a padrões estéticos impostos por mídias digitais, redes sociais e lógicas de mercado, o que sugere uma percepção estética predominantemente passiva e repetitiva. O terceiro capítulo assume uma perspectiva propositiva e formativa, descrevendo a experiência do professor-pesquisador nos grupos focais e apresentando um produto pedagógico: uma sequência didática voltada ao ensino de Filosofia com foco na percepção estética. Essa sequência, aplicada e avaliada com base na prática docente, utiliza filmes como *Matrix* e *O Preço do Amanhã* como disparadores de reflexão sobre liberdade, consumo, sensibilidade e autenticidade. A proposta demonstra que o ensino de Filosofia, entendido como prática problematizadora, favorece o desenvolvimento de uma percepção estética mais crítica, sensível e aberta à diferença, reposicionando a escola como espaço de resistência à lógica homogeneizante da indústria cultural.

**Palavras-chave:** percepção estética; indústria cultural; educação escolar; filosofia; juventude; formação crítica.

## ABSTRACT

This dissertation is based on the assumption that the aesthetic perception of high school students is shaped by historical, social, and pedagogical factors, and molded by mechanisms of cultural and sensory standardization inherent to the technical and mercantile rationality of contemporary society, as diagnosed by Adorno and Horkheimer (1985). The general objective is to understand the formation process of young people's aesthetic perception by analyzing the simultaneous influences of school and the culture industry on their sensory, cultural, and formative experiences. The specific objectives include investigating how students build their aesthetic perceptions based on lived experience; understanding the effects of the culture industry on their sensitivity; analyzing the role of school in fostering aesthetic autonomy; and assessing the potential of Philosophy teaching as a means of aesthetic and critical resistance. This research adopts a qualitative approach with an exploratory character (Gondim, 2002), using a case study design (Frasson; Oliveira Júnior, 2009), conducted with second-year high school students from Escola Estadual João Ribeiro, in the municipality of Tarauacá, Acre, Brazil. This methodological combination enabled an in-depth understanding of students' aesthetic experiences within the school context, considering the tensions between educational formation and the influence of the culture industry. Data were collected through focus groups and analyzed using Content Analysis, according to Bardin (1977). The first chapter presents the theoretical framework, drawing on Merleau-Ponty's (1999) phenomenology of perception, Adorno and Horkheimer's (1985) critique of the culture industry, and Nadja Hermann's (2020) contributions on aesthetics and formation. This framework is complemented by the reflections of Libâneo (2001), Saviani (1999), and Severino (2000), whose approaches to education, pedagogical mediation, and critical formation help explain the school dynamics that shape the formative process, highlighting the importance of the school as an instance of knowledge socialization and a space of resistance against cultural homogenization. The second chapter describes the empirical field and analyzes the data, revealing that while students perceive themselves as autonomous in their cultural choices, they show strong adherence to aesthetic patterns imposed by digital media, social networks, and market logics – suggesting a predominantly passive and repetitive aesthetic perception. The third chapter adopts a propositional and formative perspective, describing the professor-researcher experience in the focus groups and presenting an educational product: a didactic sequence for Philosophy teaching focused on aesthetic perception. This sequence, applied and evaluated within teaching practice, uses films such as *The Matrix* and *In Time* as triggers for reflection on freedom, consumption, sensitivity, and authenticity. The proposal shows that Philosophy, understood as a problematizing practice, can foster a more critical, sensitive, and open aesthetic perception, repositioning the school as a space of resistance against the homogenizing logic of the culture industry.

**Keywords:** aesthetic perception; culture industry; school education; philosophy; youth; critical formation.



## SUMÁRIO

|                                                                                                                                           |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                   | <b>11</b>  |
| <b>CAPÍTULO 01 – PERCEPÇÃO ESTÉTICA, INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR: ESTABELECEENDO OS MARCOS TEÓRICOS .....</b>                   | <b>14</b>  |
| 1.1. PERCEPÇÃO E PERCEPÇÃO ESTÉTICA .....                                                                                                 | 16         |
| 1.2. ESCOLA DE FRANKFURT E INDÚSTRIA CULTURAL: ORIGENS, CARACTERÍSTICAS E IMPACTO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA. ....                        | 28         |
| 1.2. EDUCAÇÃO ESCOLAR E ESTÉTICA DO ESPAÇO ESCOLAR .....                                                                                  | 39         |
| <b>CAPÍTULO 02 - DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO ESTÉTICA DOS JOVENS: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO RIBEIRO. ....</b>     | <b>51</b>  |
| 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCUS DE PESQUISA .....                                                                                           | 53         |
| 2.4 ESTABELECEENDO RELAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS E OS RESULTADOS DO ESTUDO.....                                                             | 89         |
| <b>CAPÍTULO 3. PERCEPÇÃO ESTÉTICA E INDÚSTRIA CULTURAL: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO.....</b> | <b>93</b>  |
| 3.1 ENTRE MITO E RAZÃO: A FORMAÇÃO E A LUTA PELA AUTONOMIA ESTÉTICA NA JUVENTUDE.....                                                     | 94         |
| 3.2 DA SALA DE AULA AO CAMPO DE PESQUISA: REFLEXÕES DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR.....                                                      | 97         |
| 3.3 FILOSOFIA EM AÇÃO: ESTÉTICA E INDÚSTRIA CULTURAL – UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DO FILME <i>MATRIX</i> (1999).....                | 103        |
| 3.3.1. A linguagem cinematográfica como experiência estética e formativa.....                                                             | 103        |
| 3.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ESTRUTURA E OBJETIVOS.....                                                                                      | 108        |
| 3.5 CONTRIBUIÇÕES DA PROPOSTA À FORMAÇÃO ESTÉTICA E CRÍTICA DOS JOVENS.....                                                               | 116        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                          | <b>118</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                  | <b>122</b> |
| <b>APÊNDICE .....</b>                                                                                                                     | <b>130</b> |
| <b>ANEXO.....</b>                                                                                                                         | <b>140</b> |

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema central o desenvolvimento da percepção estética dos jovens estudantes do Ensino Médio, considerando a complexa e conflituosa relação entre escola e indústria cultural. A escolha por essa temática justifica-se diante da necessidade de compreender como se constituem as experiências perceptivas e sensíveis dos estudantes em um contexto marcado por disputas ideológicas entre a formação crítica proporcionada – ou não – pela escola e a padronização cultural promovida pela lógica da *indústria cultural*.

Parte-se do pressuposto de que a percepção estética não se reduz à apreciação de obras de arte ou à dimensão do belo, mas se constitui uma forma de relação com o mundo que envolve os sentidos, as sensações, a cognição e a memória (Merleau-Ponty, 1999). A estética, nesse sentido ampliado, assume papel formativo fundamental na constituição da subjetividade e na capacidade de leitura crítica da realidade.

No entanto, essa dimensão formativa encontra-se tensionada entre, de um lado, a escola, muitas vezes pressionada por modelos tecnocráticos de ensino que negligenciam a sensibilidade e a criatividade; e, de outro, pela lógica reificadora da indústria cultural, que, ao produzir e difundir conteúdos culturais em larga escala, visa mais à conformação do gosto e à manutenção do status quo do que à emancipação dos sujeitos.

Nesse cenário, torna-se imperativo indagar em que medida a escola tem sido capaz de resistir à padronização estética imposta pelos produtos culturais massivos e de oferecer aos jovens uma formação que valorize a sensibilidade, a reflexão crítica e a autonomia. A indagação fundamental que orienta esta investigação é: De que modo o processo de constituição da percepção estética dos jovens estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual João Ribeiro se configura a partir das experiências vividas no espaço escolar e das influências da indústria cultural?

Essa problemática ganha ainda mais relevância quando considerada à luz das reformas educacionais recentes, especialmente aquelas que promovem um discurso sobre o “protagonismo juvenil”, ao mesmo tempo em que reconfiguram o Ensino Médio de maneira a esvaziar a centralidade das disciplinas voltadas à formação humanística, como Filosofia e Sociologia. Em um tempo marcado pelo imediatismo e pelo pragmatismo, refletir sobre o papel formativo da estética é também uma forma

de resistência crítica à funcionalização da educação e à sua captura por interesses capitalistas.

As formulações de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, em especial os conceitos de razão instrumental e Indústria Cultural, fornecem os fundamentos teóricos centrais desta pesquisa. Em sua análise sobre a “razão instrumental” e a “indústria cultural” – este último conceito criado para substituir a equivocada ideia de “cultura de massa” na intenção de denunciar a natureza planejada e mercantil da produção cultural moderna – os autores alertam para os perigos da redução do ser humano a objetos, da destruição da sensibilidade estética e ética, da homogeneização dos gostos, da colonização do imaginário e da redução da cultura a mercadoria (Adorno; Horkheimer, 1985). Esse processo de dominação simbólica compromete a formação da consciência crítica e enfraquece a possibilidade de experiências estéticas autênticas e transformadoras.

A partir dessas reflexões, o objetivo geral deste estudo é analisar o processo de constituição da percepção estética dos jovens estudantes do Ensino Médio, da Escola Estadual João Ribeiro, localizada no município de Tarauacá/AC, considerando o entrelaçamento entre o espaço escolar e a influência da indústria cultural.

Como objetivos específicos destaca-se: compreender como os estudantes do Ensino Médio constroem suas percepções estéticas, a partir de uma abordagem fenomenológica e crítica da sensibilidade, considerando as influências formativas do corpo, da experiência vivida e dos sentidos, conforme discutido em Merleau-Ponty e Hermann;.

Assim como, analisar de que maneira a indústria cultural atua na formação da sensibilidade e da percepção estética dos jovens, observando como produtos midiáticos e culturais (música, redes sociais, filmes, entre outros) moldam sua visão de mundo e suas práticas cotidianas; Investigar o trabalho da escola na constituição da percepção estética, examinando se e como as ambiências escolares e as práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento da autonomia estética, sensível e crítica;.

Objetiva-se ainda, interpretar, a partir dos grupos focais, como os jovens compreendem e elaboram suas experiências estéticas, tanto no contato com os produtos da indústria cultural quanto no contexto escolar, destacando as tensões, os cruzamentos e as ressignificações que emergem dessas vivências e por fim, avaliar o potencial do ensino de Filosofia como estratégia pedagógica para o

desenvolvimento da percepção estética e da sensibilidade crítica, considerando sua finalidade formadora na construção de sujeitos mais conscientes, reflexivos e menos vulneráveis à padronização cultural.

A presente investigação adota a modalidade qualitativa com caráter exploratório (Gondin, 2002), tendo como delineamento metodológico um estudo de caso (Frasson; Oliveira Junior, 2009), realizado com estudantes do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual João Ribeiro, no município de Tarauacá – AC. Essa combinação metodológica possibilitou uma melhor compreensão das experiências estéticas dos jovens no contexto escolar, considerando as tensões entre a formação escolar e a influência da indústria cultural.

A produção dos dados será realizada por meio de grupos focais e sua análise seguirá os procedimentos da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977). A investigação está organizada em três capítulos principais, que buscam construir um entendimento detalhado sobre a relação entre a percepção estética e as influências da indústria cultural e da escola.

No primeiro capítulo, intitulado “Percepção Estética, Indústria Cultural e Educação Escolar: Estabelecendo os Marcos Teóricos”, apresenta-se os fundamentos conceituais da pesquisa, partindo da noção de percepção como experiência encarnada e situada historicamente, à luz da fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), e de percepção estética como capacidade de relação sensível, crítica e transformadora com o mundo.

Essa discussão é ampliada pela crítica da Escola de Frankfurt, particularmente através de Adorno e Horkheimer (1985), que denunciam a racionalidade instrumental como forma de dominação que rebaixa a experiência estética à condição de consumo. A escola, por sua vez, é compreendida como um espaço contraditório: ao mesmo tempo em que pode reproduzir padrões da indústria cultural, também pode oferecer ambiências formativas capazes de favorecer o pensamento crítico, a sensibilidade e a autonomia. A educação estética, portanto, nesse capítulo, é exposta como um elemento vital na constituição da subjetividade e da consciência histórica dos estudantes.

No segundo capítulo, “Desenvolvimento da Percepção Estética dos Estudantes: um Estudo de Caso na Escola de Ensino Médio João Ribeiro”, descreve-se o contexto da pesquisa, incluindo o ambiente escolar e o perfil dos participantes. Apresenta-se as estratégias de coleta de dados, os grupos focais, e a justificativa da

escolha dessas técnicas. Além de abordar a análise dos dados, utilizando a análise de conteúdo, e se discute as estratégias adotadas para garantir a validade e a confiabilidade dos dados. Finalmente, apresenta-se a análise e discussão dos resultados, na expectativa de propor possíveis caminhos para uma interação mais crítica e formativa entre a escola e a indústria cultural.

Já o terceiro capítulo assume uma perspectiva formativa e propositiva, na qual são descritas as experiências vividas pelo pesquisador-professor durante a realização dos grupos focais e os desdobramentos pedagógicos decorrentes da escuta e da análise dessas vivências. Nesse capítulo, é apresentado o produto educacional resultante da pesquisa: uma sequência didática voltada ao ensino de Filosofia, com ênfase no desenvolvimento da percepção estética.

Tal proposta didática construída e aplicada no contexto da prática docente, utiliza filmes como *Matrix* e *O Preço do Amanhã* como disparadores de reflexão sobre temas como liberdade, consumo, sensibilidade e autenticidade. Ao adotar a Filosofia como prática problematizadora e não doutrinadora, a sequência busca estimular nos estudantes uma percepção estética mais crítica, criativa e aberta à diferença, contribuindo para reposicionar a escola como espaço de resistência frente à lógica homogeneizante da indústria cultural.

## **CAPÍTULO 01 – PERCEPÇÃO ESTÉTICA, INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR: ESTABELECENDO OS MARCOS TEÓRICOS**

A percepção e a percepção estética desempenham um papel<sup>1</sup> fundamental na construção da experiência humana, influenciando a maneira como os indivíduos interagem com o mundo e interpretam a realidade. Para Merleau-Ponty (1999), a percepção não é um processo meramente mecânico, mas sim um fenômeno que envolve corpo e consciência em uma relação dinâmica com o meio. Em sua fenomenologia da percepção, o autor demonstra como a experiência sensível e a intencionalidade constituem a realidade percebida, destacando a importância do corpo como mediador essencial desse processo.

---

<sup>1</sup> A palavra “papel”, no contexto da presente pesquisa, diz respeito à finalidade social, pedagógica, cultural, simbólica ou organizacional que um sujeito, objeto ou instituição desempenha. Por exemplo, ao falar sobre o trabalho da escola, estamos nos referindo à sua finalidade educativa e formadora no desenvolvimento dos indivíduos. Da mesma forma, o “papel do professor” refere-se ao seu conjunto de funções, como ensinar, orientar, mediar conflitos, avaliar, entre outras.

Complementando essa perspectiva, Nadja Hermann (2020), aprofunda a compreensão da percepção estética ao discutir como os indivíduos constroem significados a partir de sua relação com o sensível e o simbólico. A percepção estética, nesse contexto, vai além da mera contemplação da beleza, configurando-se como um elemento formador da subjetividade e da criticidade.

No campo da teoria crítica, a Escola de Frankfurt, especialmente por meio das contribuições de Adorno e Horkheimer (1985), problematiza a relação entre cultura e sociedade sob o domínio da indústria cultural. A crítica frankfurtiana denuncia a padronização dos produtos culturais e a consequente massificação dos indivíduos, que passam a consumir cultura de forma alienada, sem desenvolver uma percepção crítica sobre o que absorvem.

Os teóricos frankfurtianos evidenciam como a lógica mercadológica impregna os processos culturais, restringindo a autonomia estética e reduzindo a diversidade das formas de expressão Pucci (1995). Nesse contexto, a indústria cultural emerge como um agente que molda percepções e comportamentos, influenciando não apenas o consumo cultural, mas também a maneira como os sujeitos se inserem na sociedade contemporânea.

Diante desse cenário, a educação escolar se constitui espaço potencial para a formação estética e crítica dos estudantes. Adorno (1995) enfatiza a necessidade de uma educação que resista à barbárie e promova a emancipação, rompendo com a passividade imposta pela indústria cultural. O trabalho da escola na construção de um pensamento crítico, destacando que a formação integral do sujeito depende de um ambiente educativo que valorize tanto o conhecimento quanto a experiência sensível.

Além disso, a estética do espaço escolar é um elemento essencial para a experiência educacional, como argumenta Kowaltowski (2011), estudiosa da arquitetura educacional. A organização dos espaços físicos da escola impacta diretamente na experiência de aprendizagem, influenciando a forma como os estudantes interagem com o conhecimento e com o ambiente ao seu redor.

Assim, este capítulo buscará analisar a percepção estética, os elementos constitutivos deste conceito examinando também em que medida a crítica com base na categoria indústria cultural nos permite compreender de forma mais ampliada os processos de desenvolvimento das percepções estéticas pelos sujeitos que estão em contextos formativos escolares.

De fato, compreende-se que a educação escolar pode se constituir num

contrapondo às percepções estéticas massificadas, especialmente, se o projeto formativo desenvolvido pela instituição escolar priorizar a promoção de uma formação crítica e sensível. A partir dos autores mencionados, pretende-se analisar como esses elementos se entrelaçam na formação dos jovens, influenciando tanto sua visão de mundo quanto suas possibilidades de desenvolvimento enquanto sujeitos autônomos e criativos.

### 1.1. PERCEPÇÃO E PERCEPÇÃO ESTÉTICA

A relação entre percepção e conhecimento sempre foi uma questão central na filosofia, atravessando diferentes períodos e tradições do pensamento ocidental. Desde os primeiros filósofos, buscou-se compreender como percebemos o mundo ao nosso redor e qual o papel dessa percepção na construção do saber. Ao fazer um recorrido da tradição filosófica, desde os gregos antigos, Silva (2017)<sup>2</sup> destaca que a percepção foi frequentemente associada ao erro e à ilusão, sendo vista como um obstáculo ao verdadeiro conhecimento.

Tal postura, segundo ele, é fruto de um intelectualismo que privilegiou o pensamento abstrato em detrimento da experiência sensível. Nos diz ainda que, ao longo da história da filosofia, a relação entre percepção e conhecimento foi tratada de formas diversas, refletindo os distintos modos de conceber a experiência sensível na constituição do saber. Na tradição platônica, por exemplo, as sensações eram vistas com desconfiança, pois remetiam ao mundo sensível — instável e imperfeito — em contraste com o mundo das ideias, na qual residiria a verdade plena e imutável.

Essa valorização do inteligível sobre o sensível marcaria profundamente a filosofia ocidental. Séculos depois, Descartes reafirma essa desconfiança ao atribuir à razão o único caminho seguro para o conhecimento, desqualificando os sentidos como fontes confiáveis de verdade. Essa tendência histórica de subordinar a percepção ao pensamento racional contribuiu para a desvalorização da experiência sensível como via legítima de acesso ao real. No entanto, como aponta Silva (2017), essa lógica intelectualista esquece que nossa forma originária de ser-no-mundo não é racional, mas sensível: é por meio do sentir, vivenciar e perceber que nos

---

<sup>2</sup> A referência “Silva (2017)”, trata-se de um vídeo breve, publicado em 2017 no Youtube, no canal Casa do Saber, no qual o filósofo brasileiro Franklin Leopoldo e Silva introduz de forma acessível, aspectos da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty.

colocamos, antes de tudo, em relação com o mundo.

Diferentes filósofos trouxeram contribuições diversas para esse debate, variando entre a valorização da percepção como meio de acesso ao real e sua subordinação ao pensamento racional. E um desses filósofos foi Merleau-Ponty, que resgatou a importância da percepção como ponto originário de nossa relação com o mundo, conforme destaca Silva (2017). O autor, Merleau-Ponty propõe uma reviravolta ao criticar a tradição intelectualista, argumentando que a percepção é o primeiro e mais autêntico contato com o mundo. Antes de qualquer reflexão, há um encontro sensível e imediato com as coisas, o que ele chama de experiência pré-reflexiva, segundo as análises de Silva (2017).

Segundo Merleau-Ponty (1999) a percepção não é uma simples recepção passiva de estímulos, mas uma forma ativa de habitar o mundo, uma abertura ao real que precede qualquer formulação teórica. A percepção, segundo Merleau-Ponty, é uma relação direta, corpórea e existencial com o mundo, distinta do pensamento lógico-conceitual, mas igualmente valiosa. Nesse sentido, a percepção deve ser entendida não como um erro a ser corrigido, mas como uma via originária de acesso ao real.

Merleau-Ponty (1999), em sua fenomenologia, tece crítica à maneira como normalmente entendemos a percepção ao se opor tanto as teses do empirismo quanto às do intelectualismo, haja vista que a percepção não se trata de um processo passivo de estímulos, nem tão pouco uma mera construção mental do sujeito. Essa crítica desafia a visão simplista e habitual de que “ver”, “ouvir” ou “sentir” como ações que são plenamente compreendidas. O filósofo aponta que frequentemente confundimos o ato de perceber com o objeto percebido, transportando características do mundo externo diretamente para a consciência, como se ambas as esferas fossem idênticas (Merleau-Ponty, 1999). Esse equívoco consiste em supor que o que está nas coisas percebidas já é, de imediato, um dado claro e inquestionável na nossa consciência.

Ao construir a percepção a partir do percebido, ignoramos que o próprio percebido depende do ato perceptivo para existir como tal. Assim, criamos um círculo vicioso: tentamos compreender a percepção a partir do que ela nos oferece, sem reconhecer que esses objetos são mediados por ela. Isso leva à incompreensão tanto do ato perceptivo quanto da essência dos objetos percebidos. Merleau-Ponty (1999), nos evidencia a complexidade da relação entre sujeito e objeto, sugerindo que a percepção e o percebido são interdependentes.



A partir do pensamento de Merleau-Ponty (1999), compreende-se que o mundo não pode ser reduzido a uma lógica racional, a leis científicas ou a sistemas conceituais plenamente domináveis pelo sujeito. Essa é uma leitura que decorre do próprio arcabouço fenomenológico do autor, que afirma a impossibilidade de captarmos o mundo em sua totalidade. O ser humano está em constante relação com o mundo, interage com ele de maneira contínua, mas nunca o esgota ou o compreende por completo. O mundo não se apresenta como um objeto externo inteiramente disponível à consciência; ao contrário, ele se mostra como um horizonte aberto, inesgotável, que resiste à redução conceitual e permanece sempre em fluxo.

Segundo Merleau-Ponty, o mundo é o campo originário da experiência, o solo no qual o pensamento e percepção se desdobram e se constituem. Não há consciência isolada do mundo, tampouco percepção que se realize fora dele. Tudo o que somos – nossos gestos, pensamentos e sentidos – é moldado pela corporeidade e pela relação situada com esse mundo compartilhado. Essa análise, fundamentada na filosofia do autor, destaca a inseparabilidade entre sujeito e mundo.

Por isso, o ser humano é inseparável do mundo. Os sujeitos não são observadores externos ou entidades isoladas, mas seres cuja existência, pensamentos, e percepções dependem do mundo em que vivem. O conhecimento, a verdade e o autoconhecimento emergem dessa relação dinâmica e inseparável com o mundo vivido. Por conseguinte, conforme Merleau-Ponty (1999), a percepção verdadeira não é um conhecimento objetivo, sistemático ou analítico do mundo, como as ciências defendem. A percepção não busca explicar ou organizar o mundo de maneira racional. Em vez disso, ela é mais imediata e pré-reflexiva, ou seja, ocorre antes mesmo de pensarmos sobre o que percebemos (Merleau-Ponty, 1999).

A relação entre o sujeito que percebe e o objeto percebido, no pensamento de Merleau-Ponty (1999), revela a complexidade da percepção como experiência vivida. Trata-se de uma relação que não pode ser reduzida nem à interioridade do sujeito, nem à exterioridade do objeto, pois ambos se entrelaçam no ato perceptivo. Como destaca Silva (2017), ao comentar a fenomenologia de Merleau-Ponty, a percepção não é um simples espelhamento da realidade, mas um acontecimento que emerge da interação entre corpo, mundo e consciência.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a percepção possui um duplo caráter: por um lado, ela ancora-se na experiência cotidiana, no reconhecimento do familiar; por outro, abre-se ao desconhecido e ao estranho que escapa à captura imediata. A coisa

percebida, conforme argumenta Merleau-Ponty, não existe de forma separada da consciência que a apreende – ela só se dá como fenômeno no ato perceptivo. No entanto, essa mesma coisa guarda em si uma dimensão de transcendência, algo que excede nossa subjetividade e que jamais é completamente absorvido por ela.

Assim, à luz da leitura que Silva (2017) nos apresenta, compreendemos que Merleau-Ponty propõe uma fenomenologia da percepção que rejeita tanto o objetivismo quanto o subjetivismo, afirmando a percepção como abertura a um mundo que se oferece e se esconde ao mesmo tempo. Nos diz Merleau-Ponty: “Não se pode, dizíamos, conceber coisa percebida sem alguém que a perceba. Mas, além disso, a coisa se apresenta àquele mesmo que a percebe como coisa em si, e ela põe o problema de um verdadeiro em-si-para-nós” (Merleau-Ponty, 1999, p. 432).

Segundo Merleau-Ponty (1999), em nosso dia a dia, imersos nas ocupações práticas, percebemos apenas o que é necessário para lidar com a funcionalidade dos objetos. Essa percepção superficial, contudo, negligencia o que há de “estranho” ou independente nos objetos, algo que só se revela ao dirigirmos a eles uma atenção desinteressada e contemplativa:

“Ordinariamente, não nos advertimos disso porque nossa percepção, no contexto de nossas ocupações, se põe sobre as coisas apenas o suficiente para reencontrar sua presença familiar, e não o bastante para redescobrir aquilo que ali se esconde de inumano. [...] Nós a veremos se colocarmos em suspenso nossas ocupações e dirigirmos a ela uma atenção metafísica e desinteressada.” (Merleau-Ponty, 1999, p. 432).

Merleau-Ponty (1999) evidencia a crítica fenomenológica à percepção cotidiana automatizada, sugerindo que, imersos em nossas rotinas e práticas funcionais, deixamos de perceber a complexidade e a estranheza do real. A percepção, nesse sentido, não é apenas um ato mecânico de reconhecimento do que é familiar, mas uma abertura ao mundo que pode revelar dimensões ocultas e inquietantes quando submetida a uma atitude reflexiva e desinteressada.

Essa perspectiva é fundamental para a compreensão da percepção estética e da formação da subjetividade, pois nos convida à suspensão dos hábitos e à escuta sensível do mundo, aspectos centrais para a construção de experiências significativas no campo da arte, da educação e da cultura.

Assim, só mais tarde, ao percebermos as limitações de nossa percepção (por exemplo, ao notar que só conseguimos ver um lado do objeto de cada vez ou que nossa compreensão é parcial), reconhecemos que nossa relação com ele é mediada por nossos sentidos e perspectivas. Dessa forma, a ilusão de um acesso direto ao

objeto é desfeita à medida que tomamos consciência das barreiras de nosso próprio conhecimento e de nossa posição como observadores:

Portanto, uma coisa não é efetivamente dada na percepção, ela é interiormente retomada por nós, reconstituída e vivida por nós enquanto é ligada a um mundo do qual trazemos conosco as estruturas fundamentais, e do qual ela é apenas uma das concreções possíveis. Vivida por nós, ela não é menos transcendente à nossa vida porque o corpo humano, com seus hábitos que desenham em torno de si uma circunvizinhança humana, é atravessado por um movimento em direção ao próprio mundo (Merleau-Ponty, 1999, p. 438).

Merleau-Ponty (1999) sublinha a natureza relacional e encarnada da percepção, ao afirmar que aquilo que percebemos não nos é simplesmente dado como um dado objetivo e estático, mas é reconstituído pela experiência subjetiva em constante diálogo com o mundo. Essa abordagem rompe com a dicotomia entre sujeito e objeto, sugerindo que o ato perceptivo é uma síntese dinâmica entre a interioridade do corpo e a transcendência das coisas.

Assim, Merleau-Ponty (1999) nos apresenta que o corpo não é um mero intermediário passivo, mas um centro ativo de sentido, cujos hábitos e esquemas perceptivos moldam nossa inserção no espaço. Essa visão tem implicações significativas para o pensamento estético e para a própria educação, pois desloca o foco do conhecimento do puramente racional para a experiência vivida, revelando que todo saber é atravessado por um corpo situado e em constante relação com o mundo.

Essa constatação conduz à compreensão de que o sujeito não é um observador externo, mas um ser situado no mundo, cuja existência se concretiza na relação com o ambiente ao seu redor. Assim, a percepção não é apenas um ato intelectual, mas um fenômeno encarnado, em que o corpo é a ponte entre o eu e o mundo. Desse modo, a noção de sujeito, segundo Merleau-Ponty, não pode ser dissociada de sua experiência concreta, pois é através do corpo que o indivíduo se insere na realidade e nela constrói sua compreensão de si e do outro. Nos diz Merleau-Ponty (1999):

Nós não dizemos que a noção do mundo é inseparável da noção do sujeito, que o sujeito se pensa inseparável da ideia do corpo e da ideia do mundo, pois, se só se tratasse de uma relação pensada, por isso mesmo ela deixaria subsistir a independência absoluta do sujeito enquanto pensador e o sujeito não estaria situado. Se o sujeito está em situação, se até mesmo ele não é senão uma possibilidade de situações, é porque ele só realiza sua ipseidade sendo efetivamente corpo e entrando, através desse corpo, no mundo (Merleau-Ponty, 1999, p. 547).

Merleau-Ponty (1999) argumenta que o sujeito não é uma entidade puramente

pensante e independente, mas um ser situado no mundo através de seu corpo. Sua identidade (ipseidade) não se constitui apenas no pensamento, mas na experiência concreta, onde o corpo é o meio pelo qual ele se relaciona e se insere na realidade. Assim, o sujeito não existe isoladamente, mas como um conjunto de possibilidades que se realizam nas situações vividas.

A conexão entre o sujeito encarnado e a alteridade dos objetos revela a complexidade da experiência perceptiva descrita por Merleau-Ponty (1999). O corpo, como mediador entre o indivíduo e o mundo, não apenas viabiliza a interação com a realidade concreta, mas também possibilita o encontro com o desconhecido, com aquilo que escapa ao controle da consciência.

É nesse encontro que a percepção se destaca como um ato originário e pré-reflexivo, no qual o sujeito não apenas apreende o mundo, mas também se descobre situado em uma realidade que, ao mesmo tempo, lhe é familiar e misteriosa. Assim, a alteridade dos objetos não representa um obstáculo à compreensão, mas um convite à constante renovação do olhar e ao reconhecimento da incompletude inerente à experiência humana.

Essa alteridade radical dos objetos, revelada quando nos desprendemos das ocupações práticas, nos remete à ideia de que a percepção é mais fundamental do que qualquer ato consciente ou deliberado. É na percepção que o mundo se apresenta tanto em sua familiaridade quanto em seu caráter estranho e inatingível, fornecendo o pano de fundo necessário para nossas ações e reflexões. Assim, a percepção não apenas revela o que é imediatamente acessível, mas também abre uma dimensão de mistério e transcendência que dá profundidade à experiência humana.

Portanto, a percepção não é algo que escolhemos ou deliberamos fazer conscientemente, como tomar uma decisão ou realizar uma ação intencional. Ela acontece espontaneamente, sem esforço consciente, como parte de nosso estar-no-mundo. É o plano de fundo ou o contexto fundamental que possibilita qualquer ação, pensamento ou decisão. Antes de agirmos ou refletirmos, precisamos estar em contato com o mundo através da percepção. Por exemplo, para pegar um objeto, primeiro o percebemos; para pensar sobre algo, antes o sentimos ou o experienciamos de forma perceptiva (Merleau-Ponty, 1999).

Por sua vez, segundo os autores Oliveira e Mourão Junior (2013), pesquisadores da neurociência, a percepção é a habilidade humana de relacionar as informações captadas pelos sentidos com a memória e a cognição, possibilitando a

construção de conceitos sobre o mundo e sobre si mesmo, além de influenciar o comportamento. Embora esteja ligada aos sentidos, a percepção é distinta deles, configurando-se como uma experiência mental única. Trata-se de um processo complexo que envolve não apenas os sentidos, mas a memória, a cognição e o comportamento (Oliveira; Mourão Junior, 2013). Assim, na perspectiva das neurociências, a percepção é definida como a habilidade humana de conectar as informações sensoriais à memória e aos processos cognitivos, permitindo a construção de conceitos sobre o mundo ao nosso redor e sobre nós mesmos, além de guiar nossas ações.

Os autores sugerem que o cérebro possui uma capacidade intrínseca de se adaptar e mudar, mesmo antes de ser exposto a estímulos externos, demandas cognitivas ou experiências específicas. Isso indica que o cérebro tem uma plasticidade pré-experiencial, ou seja, ele já possui um potencial natural para reorganizar suas conexões e estruturas, independentemente de influências externas. Essa ideia destaca que o cérebro não é passivo diante do ambiente, mas sim ativo e dinâmico, preparando-se para aprender, responder e se adaptar continuamente.

A percepção, sob a ótica das neurociências, está intrinsecamente ligada à memória e à cognição, possuindo, assim, grande relevância na construção de conceitos e na orientação comportamental. Conforme as análises de Oliveira e Mourão Junior (2013):

Para as neurociências, percepção refere-se à capacidade, nos seres humanos, de associar as informações sensoriais à memória e à cognição, de modo a formar conceitos sobre o mundo e sobre nós mesmos e orientar nosso comportamento (Oliveira; Mourão Junior, 2013, p. 46).

A percepção é apresentada como um processo que integra informações sensoriais, memória e cognição, permitindo a formação de conceitos sobre o mundo e sobre si mesmo. Esse entendimento ressalta o caráter ativo da percepção, que não é um simples registro sensorial, mas um fenômeno mental complexo que orienta comportamentos e, "Dessa forma, a percepção é dependente dos sentidos, mas diferente deles, o que a torna uma experiência mental particular. Por outro lado, ela envolve processos complexos ligados à memória, à cognição e ao comportamento (Oliveira; Mourão Junior, 2013, p. 46).

Esta parte destaca a distinção entre percepção e sensação. Embora os sentidos forneçam os dados brutos, a percepção é um fenômeno que transcende essa captação inicial, sendo uma experiência subjetiva influenciada pela memória e pela

cognição. O processo perceptivo, portanto, não é passivo, mas interpretativo, evidenciando como experiências anteriores modulam nossa compreensão do mundo atual.

Um dos aspectos fundamentais da percepção é que a diferença das sensações é a chamada constância perceptual. Nas operações sensoriais, cada posição de um objeto produz uma imagem diferente, mas para a percepção trata-se do mesmo objeto (Oliveira; Mourão Junior, 2013, p. 46).

A constância perceptual revela a capacidade de reconhecer objetos independentemente das variações sensoriais. Esse fenômeno demonstra que a percepção não é uma reprodução exata dos estímulos sensoriais, mas uma reconstrução que preserva a identidade dos objetos mesmo sob condições variáveis, evidenciando a complexidade e a adaptabilidade do sistema perceptivo humano. Nos diz os autores que o cérebro, assim, interpreta as variações na entrada sensorial e mantém a percepção da continuidade e permanência do objeto, o que é fundamental para a experiência cotidiana.

Como se pode saber que uma cadeira continua sendo a mesma cadeira mesmo que seja vista por trás ou por cima, bem ou mal iluminada, vazia ou ocupada por uma pessoa que a encobre parcialmente? No entanto, nessas diferentes condições, as imagens que chegam à retina são diferentes (Oliveira; Mourão Junior, 2013, p. 46).

A exemplificação com a cadeira ilustra a eficiência do mecanismo perceptivo na manutenção da identidade dos objetos. Essa constância é essencial para a orientação no ambiente e para a interação com os objetos. A compreensão da percepção humana, como processo que envolve a interpretação dos estímulos externos, é fundamental para diversas áreas do conhecimento, incluindo a psicologia, a neurociência e a educação. O modo como os indivíduos captam e processam as informações do mundo ao seu redor influencia diretamente o comportamento, o aprendizado e até as escolhas cotidianas. O trecho destacado reflete a visão tradicional da percepção como uma atividade mediada pelos sentidos, o que abre a discussão para as diferentes formas de perceber o mundo a partir dos diversos canais sensoriais disponíveis, como a visão, a audição e o tato, entre outros.

A percepção apresenta estreita ligação com os sentidos, assim, pode-se falar em percepção visual, auditiva, somestésica, etc. As primeiras etapas da percepção são realizadas pelos sistemas sensoriais, responsáveis pela sua fase analítica (Oliveira; Mourão Junior, 2013, p. 46).

Ao afirmar que as primeiras etapas da percepção são realizadas pelos sistemas

sensoriais, o texto introduz a ideia de que o processo perceptivo começa com uma análise fragmentada dos estímulos, que são inicialmente processados separadamente pelos diferentes sentidos. Esse processo analítico é essencial para que a mente humana organize as informações e construa uma visão mais integrada do ambiente. A consideração da fase analítica, proposta por Oliveira e Mourão Junior (2013), sugere que, mesmo em estágios iniciais, a percepção já é um fenômeno complexo, no qual a integração de dados sensoriais ocorre gradualmente, formando uma experiência coerente e significativa.

O processo de percepção humana é geralmente considerado uma construção complexa, onde diferentes estímulos são inicialmente recebidos e analisados de maneira separada pelos sistemas sensoriais. Esse modelo analítico, no entanto, não é suficiente para explicar como somos capazes de perceber o mundo de maneira unificada e integrada. A questão central reside em como as partes e propriedades de um objeto, percebidas de forma isolada, são finalmente reunidas em uma experiência perceptiva coesa.

Oliveira e Mourão Junior (2013) sugerem que a percepção não é apenas um somatório de partes, mas envolve processos que permitem a construção de uma visão global do objeto percebido.

Ao final do processo não se tem consciência dessa soma de partes e propriedades, mas sim dos objetos como percepções globais, unificadas. Isso faz supor que além dos mecanismos analíticos existam outros de natureza sintética, capazes de reunir as partes e propriedades em um só conjunto que faz sentido (Oliveira; Mourão Junior, 2013, p. 46).

Neste sentido, os autores destacam que a percepção não se dá apenas pela análise isolada de partes e propriedades de um objeto, mas principalmente pela capacidade de síntese que o ser humano possui, reunindo esses elementos em uma experiência perceptiva unificada e significativa. Esse processo de integração revela que, para além de uma decomposição racional da realidade (mecanismo analítico), nossa cognição opera por mecanismos que constroem totalidades com sentido (mecanismos sintéticos).

Essa perspectiva prepara o terreno para uma compreensão mais ampla da estética, enquanto experiência sensível e integrada do mundo. Assim, ao considerar que a estética nasce da *aisthesis* – ou seja, da capacidade de sentir e interpretar sensorialmente –, é possível perceber como os mecanismos sintéticos da percepção sustentam a forma como interagimos com o mundo, não apenas no campo artístico,

mas em toda a vivência humana.

Segundo Almeida (2015), o conceito de estética, originado do termo grego *aisthesis*, refere-se à capacidade de sentir e compreender o mundo através dos sentidos. Dessa maneira, a estética não se limita ao campo das artes, mas se estende a todas as esferas da vida humana, pois envolve a maneira como percebemos e interpretamos a realidade ao nosso redor. Assim, a estética, no seu sentido mais primordial, é uma experiência sensorial que se articula com os mecanismos sintéticos da percepção, demonstrando como os sentidos são essenciais para a construção de nossa interação com o mundo e para a formação de nosso juízo sobre ele (Almeida, 2015).

Segundo Hermann (2005), a estética, desde sua origem com Baumgarten como uma disciplina filosófica, buscou libertar os sentidos das limitações metafísicas que os restringiam. Essa libertação, ao longo do tempo, gerou uma transformação cultural significativa, na qual o corpo e os sentidos passaram a ter uma importância equiparada à razão e ao intelecto. Nesse contexto, a teoria educacional precisa ultrapassar a divisão tradicional entre ciência e arte, reconhecendo o processo educativo como uma experiência estética, e não apenas uma atividade racional.

Assim, a educação enfrenta o desafio de equilibrar a tradição, que defende princípios éticos universais, com uma realidade contemporânea caracterizada pela diversidade, fluidez e instabilidade. Essa tensão, no entanto, pode ser produtiva, pois a vivência estética oferece novos caminhos para a compreensão do papel educativo, ao trazer elementos inovadores e desafiadores que rompem com a normalização moral e estimulam uma perspectiva ética renovada no campo educacional (Hermann, 2005, p. 14).

A estética contemporânea, fiel as origens gregas de seu conceito transcende a mera apreciação da obra de arte e se expande para o campo das possibilidades sensoriais, configurando novas formas de percepção e entendimento do mundo, como bem observa Hermann (2020):

Nessa medida, falar da estética hoje é falar de suas possibilidades para trazer à tona nossa imaginação, num agenciamento dos sentidos que produz novas modelagens, compreensões e percepções. Isso ultrapassa a teoria da obra de arte e se estende para a discussão de como atua o estético sobre os diversos domínios da vida cotidiana, desde a política até à mídia (Hermann, 2020, p. 5).

Falar de estética atualmente vai além da análise tradicional da obra de arte, e envolve refletir sobre como o estético molda e transforma nossa percepção e



compreensão do mundo em diferentes esferas da vida cotidiana. Como sugere Hermann (2020), a estética não se limita à arte, mas se expande para a política, a mídia e outros domínios, agindo como um agenciamento dos sentidos que desperta a imaginação e produz novas modelagens e formas de interpretar a realidade. Nesse sentido, o estético é uma força que pode reconfigurar nossas experiências e visões de mundo, gerando novas possibilidades de ação e pensamento.

A percepção estética, sob a ótica fenomenológica, envolve uma percepção participativa e criativa, mediada pela imaginação e pela sensibilidade. Neste sentido nos diz Merleau-Ponty: “Na experiência estética, não apenas vemos as coisas com nossos olhos, mas também com nossa imaginação e sensibilidade, o que significa que a percepção estética é sempre uma nova forma de ver e experienciar o mundo” (Merleau-Ponty, 1945, p. 17).

É importante destacar que a experiência estética se refere não apenas ao contexto real das coisas, ambientes ou objetos, mas transcende o cotidiano das interações sobrepostas ao ambiente, ou seja

[...] é uma experiência que proporciona aos sujeitos expandir seu olhar diante da realidade, transcendendo os esquemas perceptivos que condicionam nosso olhar cotidiano, quase sempre mediado por preconceitos e crenças limitadoras. A arte muitas vezes propõe questões para o espectador e o desafia a olhar determinada coisa por outros ângulos, mobilizando nele a potência criativa que iniciada no olhar pode ser estendida para o plano das atitudes, pensamentos e ações (Reis, 2011, p. 78).

Segundo o autor, a obra de arte possui um o poder transformador, que permite aos indivíduos transcenderem suas percepções cotidianas, geralmente condicionadas por preconceitos e crenças limitadoras. Ao propor novas óticas e questionar o que é semelhante, sempre o mesmo, a arte mobiliza uma potência criativa no espectador que pode influenciar suas atitudes, pensamentos e ações. Esse processo de abertura ao novo é essencial para o reconhecimento de que a mudança é possível, tanto no plano individual quanto no coletivo. A partir dessa expansão de perspectiva proporcionada pela arte, surge o potencial para transformações sociais significativas, na medida em que os sujeitos são incentivados a reavaliar suas vidas, relações e futuros sob novas luzes. Assim, a arte atua como um catalisador de mudanças, promovendo uma visão crítica e criativa da realidade.

Diferente da percepção cotidiana, a experiência estética exige uma participação mais profunda do sujeito. A percepção estética, segundo Reis:

A percepção estética não visa ao objeto segundo a sua finalidade prática ou

utilitária, mas implica a abertura e entrega do sujeito a um mundo sensível que o convida não a decifrá-lo, mas a senti-lo. Na percepção estética, o sujeito não visa ao telos [...], mas aos eidos (Reis, 2011, p. 78).

Por conseguinte, nos leva a refletir sobre a natureza da percepção estética como uma experiência que transcende a utilidade prática dos objetos, enfatizando uma relação mais profunda e sensível entre o sujeito e o mundo. Nessa perspectiva, o foco da percepção estética não é a funcionalidade do objeto, mas sua essência (*eidos*), que convoca o observador a senti-lo em sua plenitude. Diferente de uma abordagem teleológica, que busca o propósito ou finalidade do objeto, a percepção estética valoriza a experiência imediata e intuitiva, na qual o sujeito se abre ao sensível sem tentar decifrá-lo ou dominá-lo.

Esse entendimento aproxima a estética de uma experiência fenomenológica, na qual a presença do objeto desperta um sentimento de contemplação, abrindo caminho para uma conexão subjetiva e emotiva com a realidade. Dessa forma, a estética oferece uma dimensão de experiência que vai além da racionalidade instrumental, criando espaço para uma apreensão mais rica e multifacetada do mundo.

A autora Hermann (2020) explora a relação entre a arte, a ficção, e a vida cotidiana, destacando a importância do contraste entre essas duas esferas para a formação da experiência estética. Segundo ela:

A ficção auxilia a enfrentar as funções do cotidiano e assim a experiência estética torna-se um caso particular da experiência habitual. Para que tenhamos aqueles “raros momentos” de surpresa e inesperado que funcionam como descarga para o cotidiano e pelos quais produzimos novos sentidos, precisamos do contraponto da experiência habitual. A arte só pode funcionar como libertação das funções do cotidiano se permanecer a diferença entre arte e vida. Caso vivêssemos apenas da descarga estética sem o confronto da experiência habitual, a própria identidade do sujeito se dissolveria na ficção (Hermann, 2020, p. 4).

A arte, ao criar momentos singulares e inéditos, oferece uma experiência que rompe com a monotonia do dia a dia, proporcionando novos sentidos e perspectivas. No entanto, essa libertação só é possível se houver uma clara distinção entre a arte e a vida cotidiana; caso contrário, a identidade do sujeito se dissolveria na ficção, perdendo sua capacidade de reflexão crítica.

A arte, assim, funciona como um mecanismo de renovação da percepção, mas só adquire esse poder transformador quando serve como contraponto à rotina habitual, ao invés de substituí-la completamente. Assim, Hermann (2020) ressalta que a ficção, ao invés de ser uma fuga total, precisa dialogar com a experiência comum

para enriquecer o entendimento da realidade sem comprometer a lucidez do sujeito.

Segundo Hermann (2020):

A arte sempre tem um momento utópico, uma vez que sua presença traz a possibilidade do não-existente, transcende os antagonismos da vida cotidiana, emancipa a racionalidade do confinamento empírico imediato. De certa forma, a arte se subtrai à intenção humana e ao mundo das coisas (Hermann, 2020, p. 5).

A arte, conforme aponta Hermann (2020), carrega consigo um aspecto utópico, pois sua existência projeta a possibilidade de algo que ainda não existe no plano concreto. Essa característica permite que a arte ultrapasse as limitações e contradições inerentes à realidade cotidiana, oferecendo uma experiência que não se submete inteiramente ao controle humano ou à materialidade das coisas. Assim, a experiência estética se revela como um campo fértil de transcendência, capaz de questionar o estabelecido e sugerir horizontes que rompem com o senso comum e com a lógica utilitária do cotidiano.

## 1.2. ESCOLA DE FRANKFURT E INDÚSTRIA CULTURAL: ORIGENS, CARACTERÍSTICAS E IMPACTO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.

Segundo Azevedo (2019), a Escola de Frankfurt teve suas origens no Instituto de Pesquisa Social, fundado no início dos anos 1920, sob a liderança do progressista Félix Klein. O primeiro diretor foi Karl Grünberg, um historiador austríaco e marxista, mas contou com outros intelectuais reunidos no grupo, com maior destaque para Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin e Jürgen Habermas, entre outros. Adotando uma abordagem interdisciplinar, combinando sociologia, filosofia, psicologia, economia e outras ciências sociais, esses intelectuais tiveram como objetivo revelar as estruturas de poder e dominação presentes na sociedade.

Segundo Pucci (1995), a Escola de Frankfurt teve uma relação estreita e fundamental com o marxismo, que foi um dos pilares sobre os quais se ergueu o seu projeto teórico. Essa ligação se manifesta claramente em sua origem e em seus primeiros passos. Em seus primeiros anos, o Instituto de Frankfurt focou em estudar essas dinâmicas com base na história econômica e na crítica à economia política, influenciado pela visão de Karl Marx de que a base econômica determinava a superestrutura ideológica e cultural.

Entretanto, à medida que o trabalho da Escola de Frankfurt se desenvolvia,

seus membros começaram a perceber as limitações do marxismo clássico na explicação das complexas questões culturais e psíquicas da sociedade. O ambiente de mudanças sociais rápidas, como a ascensão do fascismo e o fortalecimento das indústrias culturais, exigia uma nova abordagem teórica que fosse além das categorias marxistas tradicionais. Assim, o pensamento da escola evoluiu para o que seria conhecido como teoria crítica, conforme nos esclarece Pucci (1995):

A hipótese que aqui defendemos é a de que a Teoria Crítica, embora enfatize sobremaneira categorias não tratadas de maneira aprofundada por Marx e pelo marxismo originário, como as categorias superestruturais da cultura, da filosofia, da psicologia etc., [...], articula a relação teoria-prática de uma maneira diferente das revolucionárias décadas dos anos 10 e 20 deste século XX, redimensiona as categorias “classes sociais” e “luta de classes” numa conceituação menos restrita, e se enriquece com as contribuições da filosofia e da academia (Pucci, 1995, p. 14).

Assim sendo, a teoria crítica, ao contrário do marxismo ortodoxo, não se restringe a uma análise econômica ou política. Ela visa uma crítica mais ampla à sociedade, que inclui a análise das condições culturais, psicológicas e ideológicas que contribuem para a manutenção das estruturas de poder e dominação (Pucci, 1995). A crítica à cultura e à indústria cultural, especialmente nas obras de Theodor Adorno e Max Horkheimer, é um exemplo disso.

No contexto da crítica dos autores da Escola de Frankfurt, o conceito de indústria cultural se caracteriza por um sistema de produção e distribuição de bens culturais que segue os mesmos princípios da produção industrial, visando a padronização e o lucro. Esse conceito ilustra como a produção cultural em massa, ao ser tratada como mercadoria, contribui para a alienação e a manipulação das massas, dificultando o surgimento de uma verdadeira autonomia crítica. Neste sentido, é evidente que

As mercadorias culturais da indústria se orientam, [...], segundo o princípio de sua comercialização e não segundo seu próprio conteúdo e sua figuração adequada. Toda a prática da indústria cultural transfere, sem mais, a motivação do lucro às criações espirituais (Adorno, 1994, p. 93).

De fato o autor destaca que os produtos culturais produzidos em massa são guiados principalmente pelo princípio da comercialização, e não por seu conteúdo intrínseco ou qualidade artística. Essa mercantilização transforma a cultura em um bem de consumo, onde o valor estético e crítico das criações é subordinado à busca pelo lucro.

Nesse processo, as criações culturais perdem sua finalidade de reflexão e

contestação social, sendo moldadas para atender às demandas de mercado. O conceito indústria cultural foi pensado em substituição ao termo cultura de massa, visando contornar a interpretação errônea de seu objeto de crítica, conforme enfatiza Adorno (1994):

Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituí-la por "indústria cultural", a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma da forma contemporânea da arte popular. Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente (Adorno, 1994c, p. 92).

Adorno explicita a crítica central da Escola de Frankfurt à ideia de que a cultura de massa poderia ser considerada uma forma genuína de arte popular, advinda espontaneamente das massas. Por isso, ao substituir o termo "cultura de massa" por "indústria cultural", Adorno destaca a natureza mercantil e manipuladora desse fenômeno, que transforma a cultura em um produto padronizado e controlado, distante da autenticidade da arte popular.

Essa distinção é fundamental para compreender a crítica da Escola de Frankfurt, que vê na indústria cultural não uma expressão genuína da criatividade das massas, mas uma ferramenta de dominação e alienação, voltada para a manutenção do status quo e a perpetuação das relações de poder.

Por isso, Adorno e Horkheimer (1985) enfatizam que "[...] o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade" (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 100). A crítica se estende ao papel da tecnologia e da técnica, vistas não como neutras, mas subordinadas aos interesses das elites econômicas. Eles argumentam que, embora a técnica seja muitas vezes apresentada como promotora do progresso, na verdade, está profundamente entrelaçada com os interesses dos mais poderosos economicamente. Nesta análise os autores destacam que:

Se, em nossa época, a tendência social objetiva se encarna nas obscuras intenções subjetivas dos diretores gerais, estas são basicamente as dos setores mais poderosos da indústria: aço, petróleo, eletricidade, química. Comparados a esses, os monopólios culturais [setores como os estúdios de cinema, as emissoras de rádio, os produtores musicais e artísticos, as mídias sociais de comunicação (grifos nossos)] são fracos e dependentes. [...] A dependência em que se encontra a mais poderosa sociedade radiofônica em face da indústria elétrica, ou a do cinema relativamente aos bancos, caracteriza a esfera inteira, cujos setores individuais por sua vez se interpenetram numa confusa trama econômica (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 105).

Esses apontamentos revelam que a produção cultural, embora influente na modelação do comportamento social, está subordinada aos grandes setores do capital industrial e financeiro. A indústria cultural, ao interagir com conglomerados econômicos, reforça os interesses das elites e perpetua o controle sobre as massas, moldando subjetividades de acordo com a lógica de mercado.

Essa análise permite entender o papel da indústria cultural no *capitalismo tardio*:

O conceito de capitalismo tardio "Designa a fase atual do sistema capital, que tem como características a expansão das grandes corporações multinacionais, a globalização dos mercados e intensificação dos fluxos internacionais do capital. Para Mandel, trata-se mais propriamente de uma crise de reprodução do capital do que um estágio de desenvolvimento, uma vez que o crescimento do consumo (e portanto, da produção) tornar-se-ia insustentável pela exaustão dos recursos naturais" (Mandel 1972, p.54 *apud* Frigotto, 2011, p. 18)

Conforme apresentado no trecho acima, a análise de Ernest Mandel identifica uma etapa específica do desenvolvimento capitalista caracterizada pela expansão das corporações multinacionais, a globalização e o aumento da circulação internacional de capital. No entanto, nota-se, que essa fase não é apenas um progresso ou amadurecimento do sistema, mas sim uma crise de reprodução do capital.

Essa crise se manifesta, entre outros fatores, pela insustentabilidade de um modelo que depende do crescimento contínuo do consumo e da produção, enquanto os recursos naturais, essenciais para manter essa dinâmica, se tornam progressivamente escassos. O capitalismo tardio, portanto, enfrenta contradições internas, uma vez que sua lógica de acumulação encontra limites materiais e ambientais.

O avanço das corporações multinacionais não representa apenas a concentração econômica, mas também a consolidação de um sistema de controle simbólico e estético que opera sobre todos os aspectos da vida social. Sob o domínio da indústria cultural, conforme denunciam Adorno e Horkheimer (1985), não há distinção significativa entre rádio, cinema, revistas ou arquitetura urbana: todos os setores convergem para uma lógica padronizada que serve à dominação capitalista.

Mesmo manifestações culturais aparentemente diversas ou de inclinações ideológicas opostas entoam, segundo os autores, o mesmo "louvor ao ritmo de aço", isto é, à racionalidade técnico-industrial que rege a produção cultural sob critérios de eficiência, reprodutibilidade e lucro (Adorno; Horkheimer, 1985).

Assim, a falsa pluralidade cultural oculta a verdadeira identidade, em que tudo

se torna idêntico: prédios, produtos, narrativas, canções e comportamentos. A técnica, longe de ser neutra, converte-se em instrumento de dominação cada vez mais explícita, cujo poder se fortalece justamente ao não mais precisar se ocultar. Os produtos culturais já não se apresentam como obras de arte, mas como mercadorias, e legitimam-se ideologicamente por essa própria condição.

Como afirmam Adorno e Horkheimer: “Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 114).

Segundo Adorno e Horkheimer, (1985), a padronização não resulta de uma suposta necessidade dos consumidores, mas de um círculo vicioso de manipulação e demanda fabricada. Nesse processo, o rádio, o cinema e os meios digitais operam como canais de transmissão unilateral, eliminando a reciprocidade e submetendo o público a uma programação dirigida, homogênea e controlada.

Assim, a indústria cultural se revela como engrenagem essencial da dominação moderna, na qual a racionalidade técnica se confunde com o próprio mecanismo de alienação, nivelando a cultura à lógica produtiva do capital e sacrificando a diferença, a crítica e a espontaneidade. A produção cultural, portanto, é moldada e limitada pelos interesses de quem controla os meios de produção e distribuição:

A dependência em que se encontra a mais poderosa sociedade radiofônica em face da indústria elétrica, ou a do cinema relativamente aos bancos, caracteriza a esfera inteira, cujos setores individuais por sua vez se interpenetram numa confusa trama econômica. Tudo está tão estreitamente justaposto que a concentração do espírito atinge um volume tal que lhe permite passar por cima da linha de demarcação entre as diferentes firmas e setores técnicos (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 115).

Como consequência dessa dependência, a forma e o conteúdo da produção cultural são fortemente influenciados pelos interesses econômicos dominantes. Adorno questiona até que ponto o conteúdo cultural consumido não é, de fato, uma reprodução ideológica destinada a perpetuar a dominação e a alienação. Ele afirma que os produtos da indústria cultural “[...] se orientam, [...], segundo o princípio de sua comercialização e não segundo seu próprio conteúdo e sua figuração adequada” (Adorno, 1994, p. 93). Além disso, o lucro é um objetivo indireto, pois o foco está no poder ideológico desses produtos sobre a sociedade:

Afinal, a indústria cultural não é mais obrigada a visar por toda parte aos interesses de lucro dos quais partiu. Esses objetivaram-se na ideologia da

indústria cultural e às vezes se emanciparam da coação de vender as mercadorias culturais que, de qualquer maneira, devem ser absorvidas. (Adorno, 1994, p. 94).

O lucro torna-se uma consequência secundária, enquanto o verdadeiro objetivo é o controle ideológico que garante a manutenção da ordem social e econômica. Assim, a dominação cultural se entrelaça com a técnica, reforçando a alienação e a subordinação dos indivíduos ao sistema. No contexto da crítica de Adorno e Horkheimer, o progresso técnico-econômico é central, mas ambíguo. Se por um lado, a tecnologia poderia libertar as pessoas, por outro, ela se torna uma ferramenta nas mãos de elites econômicas, que reforçam a alienação das massas:

O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos. [...] a impotência e a dirigibilidade da massa aumentam com a quantidade de bens a ela destinados (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 14).

Nesse processo, a técnica e a indústria cultural são aspectos importantes para consolidar a dominação. Zuin (1999), analisa essa contradição ao afirmar: “É de estarrecer a constatação de que atualmente temos as condições objetivas de simplesmente eliminar a fome da face da terra e, ao invés disso, o que observamos é justamente a reprodução da miséria e da barbárie” (Zuin, 1999, p. 7). A crítica do autor reflete a mesma lógica observada por Adorno e Horkheimer: a tecnologia, longe de promover a libertação, é usada para reforçar as desigualdades e a dominação.

Adorno e Horkheimer também destacam que a indústria cultural busca ocupar os indivíduos com entretenimento contínuo, controlando seus sentidos. Para isso, “[...] a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 112). Divertir-se, no contexto da indústria cultural, significa aceitar tacitamente o status quo, alienando-se das contradições sociais. “Divertir-se significa estar de acordo” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 119), afirmam os autores apontando a diversão como um mecanismo de conformismo e passividade.

Mesmo quando há rebelião contra a indústria cultural, ela resulta do desamparo gerado por ela mesma. “Mesmo quando o público se rebela contra a indústria cultural, essa rebelião é o resultado lógico do desamparo para o qual ela própria o educou” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 119). Assim, a própria revolta das massas é resultado da alienação a que foram submetidas, dificultando a colaboração crítica e ativa no



sistema. Nota-se assim, que a indústria cultural, ao oferecer entretenimento e diversão, inibe a resistência e o pensamento crítico, consolidando a dominação ideológica e social.

É crucial questionar o papel que os produtos culturais desempenham na formação da consciência social. Nesse cenário, a expectativa de que a indústria cultural ofereça lições de liberdade e uma alternativa ao materialismo parece, no mínimo, ilusória. É o que nos evidencia Bosi (1992), que interroga sobre os limites da indústria cultural em fomentar transformações sociais significativas:

Não se deve esperar da cultura de massas e, menos ainda, da sua versão capitalista de indústria cultural, o que ela não quer dar: lições de liberdade social e estímulos para a construção de um mundo que não esteja atrelado ao dinheiro e ao status (Bosi, 1992, p. 322).

O autor evidencia de forma contundente o caráter limitado da indústria cultural, ao lembrar que ela não tem como função fomentar a liberdade social ou incentivar a construção de uma sociedade desvinculada das lógicas de mercado e do prestígio material. Ao invés disso, essa indústria capitalista atua prioritariamente na reprodução do status quo, moldando comportamentos, valores e desejos conforme interesses econômicos e simbólicos dominantes. Esse comentário é especialmente relevante no contexto contemporâneo das redes sociais e da indústria cultural global, em que plataformas digitais transformam conteúdos culturais em mercadorias e experiências de consumo, ao mesmo tempo em que naturalizam a competitividade, o individualismo e a busca por reconhecimento social, reduzindo o espaço para reflexões críticas sobre a coletividade e a emancipação social. Em outras palavras, Bosi nos alerta que a indústria cultural não é neutra: ela exerce poder simbólico e social, direcionando a percepção e a atuação das pessoas dentro de parâmetros pré-estabelecidos pelo mercado.

A Indústria Cultural, por meio de seus produtos, sobretudo as redes sociais, tem um único fim, “[...] ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noite, até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 108). Seus produtos buscam preencher os diversos momentos do cotidiano dos indivíduos, inclusive o tempo livre disponível para o lazer, de modo a impedir que os indivíduos percebam a irracionalidade e a injustiça do sistema capitalista.

Na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) demonstram como a indústria cultural instrumentaliza a obra de arte e a cultural, inserindo nestas

os seus produtos que aos poucos vão moldando a percepção estética dos envolvidos, afastando-os da verdadeira experiência estética. Postula os autores:

“O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural. A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, por que este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção Quotidiana, tornou-se a norma da produção (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 104).

Adorno e Horkheimer, criticam o modo como a indústria cultural padroniza a experiência estética e a percepção do mundo. Diante de suas afirmações, os autores denunciam como a indústria cultural transforma todas as formas de experiência em produtos consumíveis. Ao dizerem que o “[...] espectador de cinema que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver”, Adorno e Horkheimer (1985) ilustram como a produção cultural se aproxima da realidade cotidiana, moldando a percepção do público de forma a confundir ficção e vida real. Essa fusão entre a arte e a vida cotidiana reduz a capacidade crítica do espectador, pois a indústria cultural não busca apresentar o novo ou o inesperado, mas reproduzir o que já é familiar, consolidando visões de mundo estereotipadas e homogêneas.

A indústria cultural<sup>3</sup> atua sob a “Cultura” em todos os seus aspectos e produções, conforme nos apresentam Adorno e Horkheimer. E, por isso, o que postula Moreira (2003) nos aponta uma verdade essencialmente condicionante:

A expressão “centralidade da cultura”, [...], refere-se exatamente à forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, tornando-se elemento-chave no modo como o cotidiano é configurado e modificado (MOREIRA, 2003, 159).

Conforme destaca Moreira (2003), a cultura em suas variadas manifestações é um aspecto central na estruturação da vida cotidiana. Ela não apenas influencia as

---

<sup>3</sup> A indústria cultural, inicialmente concebida por Adorno e Horkheimer, sofreu transformações profundas com a globalização e a emergência da internet, dando origem à indústria cultural global. Nesse contexto, as redes sociais e as plataformas digitais desempenham papel central, pois não apenas ampliam a circulação de conteúdos culturais, mas também moldam comportamentos, percepções e formas de interação social em escala mundial (Goulart, 2014). Ao direcionar o consumo de produtos culturais, esses ambientes digitais reforçam ideais de individualismo e ascensão pessoal, ao mesmo tempo em que fragmentam coletividades e diluem o engajamento em causas coletivas. Assim, a lógica mercadológica se alia à tecnologia para influenciar diretamente o modo como a nova classe média se relaciona com a cultura, reforçando padrões de comportamento e consumo que naturalizam a manutenção do status quo: “O desejo de transformação social através do esforço coletivo foi perdendo espaço para o ideal de ascensão social pelo esforço individual. A indústria cultural de fato é grande responsável por isso, afinal viu desde cedo o poder de consumo da nova classe média e com seus produtos pregou a ideia que a luta coletiva seria utópica e por outro lado o esforço individual seria a garantia da prosperidade. Desta forma os capitalistas clássicos que outrora encontravam no operário socialista um limite para sua expansão mundial, no funcionário da nova classe média encontram um interessante aliado.” (Goulart, 2014, 109).

práticas sociais, mas também molda identidades, comportamentos e modos de pensar, permeando todas as esferas da vida contemporânea. Dessa forma, a cultura adquire um papel determinante na configuração das relações sociais e na forma como os indivíduos percebem e interagem com o mundo ao seu redor.

Por isso, a indústria cultural subordina “[...] da mesma maneira todos os setores da produção espiritual [cultura], [...], essa subsunção realiza ironicamente o conceito da cultura unitária que os filósofos da personalidade opunham à massificação.” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 108). Enquanto Moreira destaca a “centralidade da cultura” no cotidiano, Adorno e Horkheimer denunciam como essa centralidade é moldada pela lógica mercantil da indústria cultural, que reduz a pluralidade e impõe uma uniformidade às manifestações culturais e à percepção estética dos indivíduos.

Argumentam Adorno e Horkheimer (1985, p. 118), que: “A fusão atual da cultura e do entretenimento não se realiza apenas como depravação da cultura, mas igualmente como espiritualização forçada da diversão”. Esse processo não apenas reduz o valor intrínseco da cultura, mas a adapta aos moldes de entretenimento fácil e comercial, que busca mais a satisfação imediata e superficial do que o enriquecimento intelectual ou reflexivo.

Além disso, a ideia de uma “espiritualização forçada da diversão” revela a forma como a indústria cultural apropria-se de elementos antes destinados à reflexão e à expressão artística, transformando-os em entretenimento raso, enquanto ainda mantém uma aparência de profundidade. A diversão é elevada a um status quase sagrado, como se o consumo de produtos culturais comerciais proporcionasse uma experiência genuinamente significativa.

À luz da obra *Indústria Cultural e Educação – o novo canto da sereia*, Antônio Álvaro Soares Zuin (1999) nos oferece uma instigante chave interpretativa para refletir sobre os processos formativos da juventude contemporânea, particularmente a que transita pelo Ensino Médio, exposta à força sedutora da indústria cultural. Zuin (1999), em seu capítulo primeiro intitulado *A formação enquanto apogeu do esclarecimento*, nos conduz a uma profunda reflexão sobre as tensões entre mito e razão, natureza e cultura, palavra e coisa – temas que encontram terreno fértil no conceito de *Esclarecimento* formulado por Immanuel Kant e revisitado por Adorno e Horkheimer em sua obra *Dialética do Esclarecimento*.

Ao revisitarmos essas ideias à luz do processo formativo de jovens estudantes do ensino médio, somos provocados a compreender como a racionalidade moderna,

sob a égide da autoconservação e do controle, afeta, e por vezes mutila, a capacidade perceptiva, estética, crítica e sensível das juventudes. Kant, em seu ensaio “Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?”, nos demonstra que o esclarecimento é um ato de coragem e autonomia. Porém, Adorno e Horkheimer problematizam essa trajetória. Para eles, o projeto iluminista – cujo ideal seria libertar os seres humanos da superstição e do medo através da razão – transforma-se, em sua radicalização, em uma nova forma de dominação.

Como vemos em Adorno e Horkheimer (1985), a razão, outrora instrumento de emancipação, torna-se técnica de controle da “razão burguesa”. Segundo Zuin (1999), comentando o mito de Ulisses, utilizado por Adorno e Horkheimer, a astúcia de Ulisses se converte em estratégia de autoconservação, e a liberdade prometida dá lugar à alienação e à repetição mecânica. O mito de Ulisses, tal como reinterpretado na *Dialética do Esclarecimento*, revela essa ambivalência. Nos diz Zuin (1999):

O caso das sereias é exemplar. Ulysses ordena aos seus comandados que se amarrem ao mastro do navio, de modo tal que possa ouvir o canto sedutor das sereias sem que se jogue ao mar e pereça. Por outro lado, se seus fiéis sequazes estão com os braços livres para poderem queimar, eles não conseguem ouvir os suplícios de seu senhor para que o soltem, pois estão com os ouvidos cheios de cera. O senhor consegue ludibriar o mito, uma vez que segue seus ditames, interpondo seus comandos entre si e o objeto desejado. Contudo, a vitória do senhor não é total e paga um preço alto demais. É emblemática a necessidade de Ulysses de se automutilar, amarrando-se ao mastro, para não se entregar completamente ao apelo sedutor da natureza que cada vez mais se distancia. Já seus sequazes também não escapam da alienação, pois estão surdos e ao mesmo tempo submetidos ao controle do senhor (Zuin, 1999, p. 12).

Zuin (1999), a partir da análise do mito de Ulisses, feito por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, destaca que ao amarrar-se ao mastro para ouvir o canto das sereias, Ulisses simboliza o sujeito racional que, para manter-se são diante do apelo da natureza, precisa mutilar-se, negar sua sensibilidade, domesticar o desejo. Seus marinheiros, por outro lado, tampam os ouvidos com cera – não ouvem, não sentem, apenas obedecem. Há aqui uma imagem poderosa da divisão entre razão e sensibilidade, entre senhor e servo, que incide de forma expressiva na formação dos jovens estudantes de hoje.

No contexto escolar, os efeitos da racionalidade instrumental tornam-se evidentes. Com o que destaca Habermas, citado por Pucci (1995, p. 25):

A espontaneidade da esperança, a arte de assumir uma posição, a experiência de relevância ou indiferença, e, acima de tudo, a resposta ao sofrimento e à opressão, o desejo de autonomia adulta, a vontade de

emancipação e a felicidade da descoberta de sua própria identidade – tudo isso é eliminado para todo o sempre do interesse compulsório da razão.

Pucci (1995), ao interpretar a obra de Jürgen Habermas, apresenta uma crítica contundente à racionalidade moderna que, ao se tornar instrumental – voltada exclusivamente à eficácia, ao controle e ao cálculo – suprime dimensões essenciais da experiência humana, especialmente aquelas ligadas à subjetividade, à liberdade e à autonomia. Essa crítica dialoga com as reflexões de Adorno e Horkheimer (1985), que também denunciaram a redução da razão à lógica da dominação.

Assim sendo, no ambiente escolar, os efeitos da racionalidade instrumental se manifestam por meio da valorização excessiva de resultados mensuráveis, da padronização dos conteúdos e métodos e da redução da formação educativa à preparação para o mercado de trabalho. Nesse contexto, a escola tende a priorizar a eficiência, a disciplina e o desempenho técnico, em detrimento do desenvolvimento crítico, da sensibilidade estética e da autonomia dos estudantes.

Anteriormente, tratamos da relação entre astúcia e dominação a partir da metáfora de Ulisses, tal como interpretada por Adorno e Horkheimer (1985). Como nos demonstra Zuin (1999), o herói grego só consegue sobreviver ao canto das sereias ao custo de sua liberdade: submete-se ao mito para vencê-lo, mas paga com a repressão dos sentidos, com a autonegação.

Amarrado ao mastro do navio, Ulisses representa o sujeito moderno que, para não sucumbir ao desejo, precisa renunciar à experiência plena do sensível. Seus companheiros, com os ouvidos tapados, são reduzidos à obediência maquinal – não ouvem, não sentem, apenas executam. Nesse gesto, a racionalidade nascente se constrói pela exclusão da sensibilidade, da imaginação e do vínculo simbólico com o mundo. A percepção passa a ser moldada pela utilidade, tornando-se cega para aquilo que escapa à lógica da funcionalidade.

Assim, torna-se possível compreender que a escola também se insere no interior das dinâmicas da indústria cultural. A lógica da autoconservação e do controle, antes restrita ao campo econômico e tecnológico, passa a moldar as práticas pedagógicas e os sentidos da formação. Nesse contexto, a escola, embora concebida como espaço de emancipação, acaba por reproduzir muitas das estruturas simbólicas e estéticas que sustentam a indústria cultural.

Como afirmam Moreira e Candau (2003), a escola é, antes de tudo, uma instituição cultural. Assim, as relações entre escola e cultura não devem ser vistas

como oposições, mas como realidades entrelaçadas, uma teia tecida cotidianamente com fios e nós que se interligam de forma profunda e complexa:

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. (Moreira; Candau, 2003, p. 160).

Depreende-se assim, que a escola é uma instituição intrinsecamente cultural, cuja relação com a cultura deve ser entendida de forma interdependente e profundamente integrada. Longe de serem polos opostos, escola e cultura compõem um universo comum, onde valores, práticas e saberes se cruzam e se transformam mutuamente no cotidiano escolar. Assim, a escola não apenas absorve a cultura externa, mas também atua como espaço de produção e reinvenção cultural, o que demanda um olhar atento para o papel formativo da escola.

## 1.2. EDUCAÇÃO ESCOLAR E ESTÉTICA DO ESPAÇO ESCOLAR

A educação<sup>4</sup> sempre foi entendida como um elemento fundamental para o crescimento e aprimoramento do ser humano. Esse processo corresponde à própria humanização do indivíduo, já que o ser humano não nasce completamente formado, mas precisa evoluir constantemente para alcançar uma condição mais plena de sua

---

<sup>4</sup> Nos diz José Carlos Libâneo sobre o conceito de educação: “Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal” (Libâneo, 2001, p. 157). Assim, Libâneo (2001), nos diz que a educação é um processo inerente à condição humana, que se realiza em todos os contextos da vida social – escolares e não escolares, formais e informais – e se expressa por meio de práticas intencionais ou não de transmissão, aquisição e produção de saberes, valores, modos de ação e formação humana. Não se restringe à escola nem à família. Acontece em múltiplos espaços sociais, institucionalizados ou não (como meios de comunicação, organizações sociais, ambientes de trabalho etc.). A educação pode ser formal, não formal ou informal, dependendo do grau de intencionalidade, sistematização e institucionalização. Ela está ligada à formação humana com objetivos definidos a partir de uma perspectiva político-social. É uma prática social e, portanto, não neutra, pois ela carrega valores e finalidades, podendo contribuir tanto para a reprodução quanto para a transformação da sociedade. Libâneo (2001) nos diz ainda que: “A educação está ligada a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc. É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação, mediante o qual favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano” (Libâneo, 2001, p. 157-158).

existência. Dessa maneira, a formação representa um caminho de transformação, no qual o indivíduo passa de um estado natural para um ser cultural, tornando-se, assim, uma pessoa.

Segundo Severino (2006), a noção de formação envolve múltiplas dimensões expressas pelo verbo “formar”, como edificar, estruturar, criar, instruir-se, expandir-se e evoluir. Ele afirma que o significado mais profundo reside na ideia de um processo autorreflexivo, em que o próprio sujeito é o protagonista de seu desenvolvimento. Dessa forma, a verdadeira formação está diretamente ligada à transformação. Em essência, formar-se significa buscar um modo de ser caracterizado pela máxima emancipação e autonomia, culminando em uma plena realização da humanidade.

A educação, portanto, vai além das instituições e dos métodos instrucionais visíveis; ela é, acima de tudo, um investimento na construção do humano. Esse processo ocorre tanto nas relações pedagógicas individuais quanto nas interações sociais mais amplas. Nesse sentido, a mediação docente é considerada uma ferramenta indispensável para esse processo, visto que a capacidade de aprender e se transformar é inerente ao ser humano (Severino, 2006).

Ao pensarmos a educação, de forma geral, é importante refletirmos sobre os fins da educação na construção das sociedades humanas. Diferentemente de outras espécies, os seres humanos não se limitam a herdar características biológicas; eles precisam assimilar e compartilhar conhecimentos, valores e práticas que constituem sua identidade cultural (Severino, 2006). A educação, nesse sentido, não é apenas formal, mas perpassa todas as interações humanas, transmitindo saberes e promovendo a continuidade e a renovação da cultura. Nos diz Severino (2006):

A educação é processo inerente à vida dos seres humanos, intrínseco à condição da espécie, uma vez que a reprodução dos seus integrantes não envolve apenas uma memória genética, mas, com igual intensidade, pressupõe uma memória cultural, em decorrência do que cada novo membro do grupo precisa recuperá-la, inserindo-se no fluxo de sua cultura (Severino, 2006, p. 289).

Perante o que nos apresenta Severino (2006), é notório que a educação é um processo contínuo e essencial à existência humana, permitindo a transmissão da “memória cultural” de geração em geração. Desta forma, não basta nascer para pertencer a um grupo social, é necessário inserir-se no “fluxo” cultural, apropriando-se dos conhecimentos acumulados ao longo do tempo. Assim, a educação se configura não apenas como um direito, mas como uma condição fundamental para a construção das identidades e para a manutenção das culturas.

A educação, enquanto processo amplo e contínuo, manifesta-se em diferentes contextos, sejam eles familiares, comunitários ou institucionais. Nesse sentido, a educação escolar, conforme delineada no Artigo 1º, § 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN 9394/96, representa uma dimensão específica desse processo, sendo desenvolvida de maneira sistematizada e intencional. A legislação educacional brasileira estabelece que a educação escolar deve articular-se com as diferentes formas de aprendizagens sociais, mas com o objetivo de garantir, de modo formal, o desenvolvimento pleno do indivíduo. Assim, a escola se constitui como o espaço institucionalizado responsável por organizar e mediar os saberes historicamente acumulados, assegurando o acesso à cultura, ao conhecimento científico e à formação cidadã, conforme preconiza a Lei 9394/96.

Dessa forma, a passagem da compreensão ampla da educação para o contexto escolar revela a importância dessa estrutura no processo de construção da identidade sociocultural e no preparo para a atuação consciente e crítica na sociedade. A educação escolar “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, art. 2º). Ela não apenas deve desenvolver a mente dos estudantes, mas também trabalhar sua subjetividade, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificando-os para o trabalho.

Segundo a LDBEN 9394/96, uma formação integral – formação que considera o desenvolvimento pleno, o preparo para a cidadania e o trabalho –, deve ser o pilar central da educação. À escola, portanto, cabe a incumbência da formação de indivíduos capazes de questionar, criticar e exercerem sua cidadania com liberdade e autonomia. Assim, à educação escolar brasileira, à luz da legislação e das diretrizes educacionais vigentes, é delegado o potencial transformador capaz de desenvolver nos jovens estudantes uma compreensão mais profunda e crítica do mundo ao seu redor.

No entanto, por um lado, Louis Althusser, filósofo marxista francês, buscando compreender como o capitalismo se reproduz, ele defende que a reprodução se dá não apenas por meios econômicos, mas também ideológicos. Em sua obra "Aparelhos Ideológicos de Estado", publicada em 1970, Althusser argumenta que o Estado se vale de dois tipos principais de aparelhos para garantir a manutenção da ordem social capitalista: os Aparelhos Repressores de Estado (como o exército, a polícia e o



sistema judiciário) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs), entre os quais se destaca a escola.

Segundo Althusser (2022), a escola ocupa um papel central na reprodução das relações de produção, porque, ao contrário dos aparelhos do estado (repressores), que atuam pela coerção, os aparelhos ideológicos de estado (AIEs) operam por meio da ideologia — ou seja, formam os indivíduos para aceitarem e reproduzirem espontaneamente os valores e normas da classe dominante. Para Althusser (2022), a escola é o principal instrumento de reprodução da ideologia burguesa, pois transmite conteúdos, normas e comportamentos que moldam o sujeito de forma a ajustá-lo ao funcionamento do sistema capitalista. Esta forma de entender a escola é classificada como “teoria reprodutivista”. Por isso, Althusser (2022), sustenta que a escola, longe de ser um espaço neutro ou emancipador, está a serviço da reprodução das desigualdades sociais.

Por outro lado, essa leitura crítica de Althusser provocou um importante debate no campo educacional, sendo posteriormente contestada por pedagogos como Paulo Freire e Dermeval Saviani, que defenderam a possibilidade de uma práxis pedagógica transformadora, capaz de romper com a lógica da reprodução. Saviani (2000) reconhece a importância e relevância da “teoria reprodutivista” no campo educacional. E nos diz, a esse respeito, que a “[...] visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e a pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista” (Saviani, 2000, p. 79). A teoria reprodutivista é nomeada por Saviani (2000) de crítico-reprodutivista, devido à relevância e reconhecimento que ele a dedica. Assim nos diz:

Chamo esta corrente de crítico-reprodutivista porque não se pode negar seu caráter crítico, se entendermos por concepção crítica, aquela que leva em conta os determinantes sociais da educação, em contraposição às teorias não-críticas, que acreditam ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social (nesse sentido, nós poderíamos dizer que a Pedagogia Tradicional, assim como a Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista, são não críticas). Mas além de críticas, as teorias em questão são reprodutivistas, no sentido em que chega invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes. Sendo assim, essa concepção crítico reprodutivista não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente (Saviani, 2000, p. 105).

Assim, diante das limitações da perspectiva crítico-reprodutivista, que se detém na denúncia das funções conservadoras da educação sem oferecer alternativas transformadoras, Saviani propõe a elaboração de uma pedagogia que vai além da

crítica – uma que ele nomeia de “pedagogia histórico-crítica”. Esta se fundamenta na compreensão de que, embora a educação esteja condicionada pela estrutura social, ela pode atuar como mediação consciente no processo de transformação dessa mesma estrutura.

Assim, a proposta pedagógica de Saviani parte da análise das determinações objetivas da realidade social, mas busca superá-las mediante a apropriação crítica e sistemática do saber elaborado historicamente, concebendo a escola como um espaço de formação intelectual e política das classes trabalhadoras. Em oposição ao “fatalismo” reprodutivista, sua pedagogia reivindica a intencionalidade da prática educativa como ferramenta estratégica no processo de emancipação humana.

Saviani (1999), ao desenvolver a pedagogia histórico-crítica tem em vista uma pedagogia que seja crítica, que considere os condicionantes sociais objetivos diante da educação, mas, além disso, propõe formas de superação dessa realidade a partir da instrumentalização da classe dominada através do domínio do saber sistematizado – adequada aos interesses da maioria. Nos diz o autor:

Neste sentido, uma teoria crítica da educação é verdadeiramente revolucionária compreende o valor dos conhecimentos historicamente sistematizados (isto é, os conteúdos escolares) enquanto instrumentos nas mãos das classes subalternas nessa luta de classes, crendo que o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. ‘Dominar o que os dominantes dominam é a condição de libertação’ (Saviani, 1999, p. 55).

A educação, quando compreendida a partir de uma perspectiva crítica e verdadeiramente transformadora, não pode renunciar ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Como afirma Saviani (1999), os conteúdos escolares não são neutros, mas tampouco devem ser descartados sob o argumento de que representam a cultura das classes dominantes. Pelo contrário: são esses mesmos conhecimentos, quando apropriados criticamente pelas classes subalternas, que se tornam ferramentas poderosas de emancipação.

A compreensão do que postula Saviani (1999) coloca a escola pública diante de um desafio e de uma possibilidade. O desafio é resistir à lógica de uma educação meramente técnica ou voltada apenas para o mercado. A possibilidade, por sua vez, é a de transformar o espaço escolar em campo de disputa simbólica e política, no qual os estudantes – historicamente excluídos do acesso pleno à cultura letrada – possam não só acessar esse saber, mas compreendê-lo como instrumento de leitura crítica do mundo.

E Saviani (1999) defende que a escola é o lugar do saber erudito, não do saber popular. Desta forma, o trabalho educativo é o ato de produzir direta e indiretamente em cada um a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens. Por isso, Saviani (1999) é enfático ao dizer que “dominar o que os dominantes dominam é a condição de libertação”.

Essa afirmação não sugere conformismo ou assimilação acrítica da cultura dominante, mas sim a apropriação estratégica de seus instrumentos. Um estudante da periferia, ao compreender a lógica do Estado, da economia, da filosofia ou da arte, ganha recursos para intervir na realidade que o cerca com mais clareza, consciência e força política. Assim, o conteúdo escolar, quando ensinado com essa perspectiva, deixa de ser imposição e passa a ser oportunidade.

Enquanto Saviani enfatiza a importância da apropriação crítica dos conteúdos escolares pelas classes dominadas como condição de libertação, Adorno (1994c), em seu texto *Educação após Auschwitz*, nos apresenta a educação como “trincheira” ética diante da barbárie. Nesse sentido, o domínio do saber não se restringe à capacitação técnica ou à inserção social, mas deve estar orientado por um compromisso radical com a dignidade humana e com a prevenção de horrores históricos como Auschwitz<sup>5</sup>. Trata-se, portanto, de compreender o ato educativo como processo simultaneamente político, cultural e moral, cuja finalidade última é formar sujeitos capazes de resistirem à opressão e de impedir a repetição de atos inumanos.

Assim, para Adorno (1995), enfrentar a discussão sobre os fins e objetivos da educação se coloca como uma necessidade urgente, tendo em vista que a ela compete combater o mais dramático dos males que ainda se encontra presente na sociedade atual, que é a possibilidade da repetição do holocausto. Dessa maneira, o filósofo de Frankfurt preceitua que cabe à educação, trabalhar para que Auschwitz jamais volte a se repetir. Esta é a primeira de todas para a educação. Assim, diz o filósofo:

---

<sup>5</sup> Auschwitz, segundo Cleber Vinícius do Amaral Felipe (2022), foi o maior e mais letal campo de concentração e extermínio nazista, operando entre 1940 e 1945, e tornou-se o símbolo máximo da barbárie do Holocausto. Localizado na Polônia ocupada, o complexo era formado por três campos principais – Auschwitz I, Auschwitz II-Birkenau e Auschwitz III-Monowitz – além de dezenas de subcampos. Auschwitz concentrou as principais técnicas de extermínio em massa, especialmente com o uso das câmaras de gás e a queima sistemática dos corpos nos crematórios. Mais do que um espaço de morte, Auschwitz representou a racionalização extrema da violência, onde a destruição dos judeus e outros grupos considerados “indesejáveis” foi conduzida como um processo industrializado e burocratizado. Essa racionalidade perversa evidencia, segundo o texto, como o avanço técnico e organizacional pode ser apropriado para fins de destruição em massa, desafiando a crença no progresso como necessariamente civilizatório ( Felipe, 2022).

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se de uma ameaça de regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão (Adorno, 1995, p. 117).

As ideias de Adorno nos levam a entender que a principal finalidade da educação após Auschwitz não é evitar que milhões de pessoas sofram, mas sim evitar que qualquer pessoa seja morta ou perseguida por motivos vazios, idênticos ou não aos do período nazista. Para o autor, é imprescindível que a história seja transmitida às crianças tal qual tenha ocorrido, evitando, desse modo, as repetições monstruosas e brutais praticadas pela humanidade contra ela própria.

Nesse sentido, para o autor, encontrar-se-ia nos educadores papel fundamental, uma vez que estes não têm o poder de evitar a repetição da barbárie, mas podem promover uma conscientização acerca dela. Esse ato, bloquearia a proliferação e perpetuação da ignorância como cultura, como se vê atualmente e, possivelmente, nos futuros.

Segundo Camargo e Bulgacov (2008), o ambiente escolar deve ser um espaço no qual a "consciência interrogante"<sup>6</sup> dos adolescentes possa emergir. Nesse contexto, a escola precisa criar condições para que os estudantes descubram sua própria consciência, reconhecendo-a como algo único e intransferível, conforme Camargo e Bulgacov (2008).

É essencial que o adolescente tenha a oportunidade de apropriar-se de quem ele realmente é, explorando suas habilidades, sonhos, angústias e questionamentos. O jovem deve ser capaz de ouvir sua própria voz interna, que expressa o que ele pode ou deseja ser, ao invés de apenas seguir ordens externas. Este entendimento permite analisar que:

Estamos constatando que nosso ambiente escolar vem perdendo um espaço fundamental para nos tornarmos humanos, de nos descobrirmos como seres únicos e em movimento. É um ambiente que não legitima nem a interrogação, nem a possibilidade, que não incentiva a individualidade nem a construção de nossa autonomia e, conseqüentemente, nem o respeito pela autonomia do outro (Camargo; Bulgacov, 2008, p. 468).

---

<sup>6</sup> A consciência interrogante, de forma geral, enfatiza a importância de questionar o mundo ao nosso redor como parte do processo educacional. Essa forma de consciência permite que os indivíduos se tornem críticos e reflexivos, promovendo uma aprendizagem mais significativa. No texto de Camargo e Bulgacov (2008) encontramos essa consciência.

Ao desconsiderar a importância da interrogação e da possibilidade, a escola não promover o desenvolvimento da individualidade e da autonomia dos alunos. Esse vazio pedagógico resulta em um ambiente que, ao invés de estimular a reflexão crítica e o autoconhecimento, contribui para uma formação que limita o potencial dos estudantes. A falta de incentivo à construção da autonomia não só prejudica o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo, mas também enfraquece sua capacidade crítica para lidar com as influências externas.

Nesse contexto, a percepção estética – o modo como os indivíduos apreendem e avaliam as expressões culturais, artísticas e sensoriais – é um componente fundamental no desenvolvimento dos indivíduos. No contexto escolar, a formação estética deveria capacitar o aluno a reconhecer diferentes manifestações culturais e artísticas, estimulando a criatividade e a crítica. Os jovens, expostos a um ambiente ideal, deveriam desenvolver-se de forma crítica e integral. A educação, como espaço de formação do indivíduo, tem a tarefa de oferecer ferramentas para que o estudante compreenda e questione o mundo ao seu redor, o que inclui as influências da indústria cultural. A esse respeito, podemos dizer que:

A educação escolar, mercê de sua natureza conatural ao desenvolvimento das faculdades intelectuais do ser humano, graças ao potencial de sua vertente socializadora, veio se constituindo como um dos direitos mais importantes da cidadania (Cury, 2008, p. 208).

Ao afirmar que a educação se constituiu como um dos pilares da cidadania, Cury enfatiza seu papel não apenas como um meio de transmitir conhecimento, mas também como um instrumento de integração e participação ativa na sociedade. Nesse sentido, a educação escolar transcende a simples instrução, sendo crucial para a formação de indivíduos críticos, conscientes e aptos a exercer seus direitos e deveres dentro de uma sociedade democrática.

Neste sentido, a escola é um espaço privilegiado para a reflexão e a prática estética, pois nela se manifestam e se confrontam diversas formas de expressão e de apreciação da realidade, que podem ser exploradas pedagogicamente para o enriquecimento cultural e crítico dos educandos e educadores. A escola também é um espaço que produz e reproduz estéticas, que se refletem na organização do seu ambiente físico e simbólico, que, por sua vez, influenciam o clima, a cultura e o processo educativo da instituição.

O ambiente físico nas escolas tem o potencial de impactar muito a experiência geral dos alunos e deve ser cuidadosamente considerado e projetado para promover

um ambiente educacional positivo e enriquecedor. Conforme nos alerta Kowaltowski:

É preciso entender e analisar as mais diversas questões do meio educacional para estabelecer as relações do mobiliário com os critérios pedagógicos, ergonômicos, econômicos, ecológicos e tecnológicos. O mobiliário é um elemento de apoio ao processo de ensino, e os confortos físicos e psicológicos do aluno influenciam de forma direta no aprendizado. [...] os elementos que compõem o mobiliário devem ser projetados de tal forma a solucionar as necessidades dos vários ambientes de uma escola (Kowaltowski, 2011, p. 52-53 e 87).

Para além dos aparatos móveis e do mobiliário de uma escola, importa, também, para o conforto e formação dos alunos, a forma de organização estética das ambiências escolares, onde os estudantes desfrutem de ambientes agradáveis, eventos da rotina escolar que promovam as artes e a criatividade no ambiente, bem com a organização de calendários culturais a serviço da promoção da cultura e bem-estar da comunidade escolar. Paulo Freire, em seu livro *À sombra dessa mangueira*, diz que “a atenção devida ao espaço escolar, enquanto contexto aberto ao exercício da curiosidade epistemológica, [...] [precisa] ser a preocupação de qualquer sério projeto educativo” (Freire, 1995, p. 136).

O ambiente escolar desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, sendo muito mais que um local físico destinado a abrigar alunos, professores e materiais didáticos. Segundo Dóris Kowaltowski, em seu livro *Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino*, o espaço escolar é, por essência, um componente ativo no desenvolvimento educacional, e não apenas um pano de fundo neutro para as atividades escolares. Isso significa que a estrutura física da escola, desde o layout das salas até o mobiliário, é capaz de influenciar diretamente as experiências pedagógicas e o comportamento dos alunos (Kowaltowski, 2011).

Nessa perspectiva, o ambiente escolar deve ser projetado para estimular o aprendizado de maneira integral. Como aponta outro trecho da obra, a escola é “[...] mais do que quatro paredes; é clima, espírito de trabalho, de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas” (Kowaltowski, 2011, p. 12). O título dessa obra ressalta que o espaço não apenas acolhe, mas também ensina. A arquitetura, as cores, a disposição dos móveis e os materiais utilizados criam um ambiente que deve instigar a curiosidade, o engajamento e o desejo de aprender. Quando a estrutura escolar não é apenas funcional, mas também agradável e inspiradora, ela desempenha um papel pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento integral dos

alunos.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), reforça essa ideia ao destacar que a organização e a limpeza do espaço também são formas de discurso pedagógico. Para Freire, a "eloquência" de uma escola bem cuidada e esteticamente agradável transmite uma mensagem sobre a importância do ambiente no aprendizado. O cuidado com o espaço físico reflete o respeito pela comunidade escolar, contribuindo para a criação de um ambiente de ensino mais acolhedor e motivador.

É incrível que não imaginemos a significação do "discurso" formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso "pronunciado" na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há também uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (Freire, 1996, p. 20)

Além do aspecto estético, o espaço físico escolar também deve atender às necessidades ergonômicas e emocionais dos alunos, como afirma Kowaltowski (2011) a interação entre os critérios pedagógicos e o design dos ambientes é essencial para criar espaços que atendam às necessidades específicas de cada faixa etária e estimulem o aprendizado. Outro ponto crucial é a relação entre a qualidade do ambiente escolar e a estabilidade dos profissionais de ensino.

Conforme destacado, a rotatividade dos professores e demais profissionais afeta negativamente a qualidade da educação, pois quebra os vínculos que se formam entre educadores e alunos (Kowaltowski, 2011). Um ambiente escolar eficiente não é apenas construído com tijolos e mobiliário adequado, mas também com o comprometimento de uma equipe docente estável e dedicada. Isso fortalece a cultura organizacional da escola e, conseqüentemente, sua capacidade de promover a cidadania e o desenvolvimento social dos estudantes, como observado por Lück (2011). Percebe-se então, que a relação entre arquitetura e sociedade vai além das necessidades básicas de abrigo e funcionalidade. A construção dos espaços urbanos e educacionais possui um impacto profundo na maneira como as pessoas interagem com o ambiente e consigo mesmas.

Nesse sentido, a arquitetura se torna um veículo de comunicação cultural, moldando não apenas a estética e a estrutura física dos espaços, mas também as formas de convivência e de aprendizado. Ela ultrapassa o papel utilitário, contribuindo para a criação de um ambiente que fomenta a educação e o desenvolvimento cultural de uma maneira mais abrangente. Partindo desta compreensão é importante destacar

que:

A arquitetura influencia, desse modo, a sociedade, favorecendo o desenvolvimento de uma sociedade mais rica. Ao transcender o funcionalismo banal que só daria cobertura às necessidades físicas, dá origem a uma nova forma de comunicação cultural, que é também pedagógica no sentido mais amplo e generoso. A função pragmática da arquitetura (Frago; Escolano, 2001, p. 38).

Ao ressaltar a capacidade da arquitetura de ir além do simples atendimento às necessidades materiais, a citação nos leva a refletir sobre o poder transformador dos espaços na formação das identidades e práticas sociais. A arquitetura, ao adotar um caráter pedagógico e cultural, cria ambientes que favorecem a troca de saberes e experiências, influenciando diretamente as dinâmicas de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva amplia a compreensão de que os espaços educacionais, ao serem projetados de maneira sensível e cuidadosa, podem contribuir para o enriquecimento cultural e o desenvolvimento social.

Diante do exposto, entende-se que o ambiente físico escolar não pode ser visto de forma isolada, mas como um elemento integral e simbólico no processo de formação dos alunos e uma dimensão importante na organização da escola e do processo de ensino-aprendizagem. A escola, enquanto organização social viva e em constante transformação, precisa se comprometer com a criação de um espaço que favoreça o bem-estar físico, emocional e intelectual de seus alunos, promovendo a cidadania e a compreensão do mundo por meio de experiências educativas significativas.

Sobre o trabalho da escola enquanto organização social, Paulo (2021) esclarece que a instituição escolar é um organismo vivo, em constante processo de evolução que tanto influencia como recebe influência dos sujeitos através das experiências ali vividas. Seus propósitos são claros e definidos, mas não definitivos, haja vista que a escola possui como um de seus mais importantes pilares a busca pela promoção da cidadania mediante a compreensão do mundo pelo aluno, de si mesmo e de seu papel nesse mundo, além de vivências de experiências sociais significativas.

Assim sendo, a escola pode ser percebida como uma organização social dinâmica, como um "organismo vivo" em constante evolução, o que reflete a natureza inacabada e aberta do ambiente escolar. Ela não é apenas um espaço físico de ensino, mas um local de trocas culturais, sociais e intelectuais. Cada indivíduo que passa pela escola contribui e é transformado por ela. Isso demonstra e reforça o seu



caráter colaborativo.

Nota-se que essa afirmação está diretamente ligada à concepção de que a escola não é estática, mas uma entidade que se adapta e se redefine de acordo com as necessidades e mudanças da sociedade, sempre em busca de uma educação mais humanizada, que não se limite à instrução acadêmica, mas que também promova a cidadania e a compreensão crítica do mundo.

Como se nota, o espaço escolar é um elemento fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, pois nele se desenvolvem as interações, as experiências e as expressões dos sujeitos envolvidos na educação. A organização do espaço escolar não é apenas uma questão funcional ou arquitetônica, mas também uma questão estética, que envolve valores, sensibilidades e significados. A estética das ambiências escolares pode ser entendida como o conjunto de elementos que compõem o ambiente físico e simbólico da escola, que influenciam a percepção, a emoção e a cognição dos educandos e educadores.

É importante ressaltar que Severino (2013) em seus estudos, esclarece que a escola tem a responsabilidade de formar cidadãos críticos e reflexivos, promovendo uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdo. Para ele, a educação deve favorecer o desenvolvimento integral do sujeito, garantindo que os estudantes adquiram não apenas conhecimentos técnicos e científicos, mas também uma consciência crítica sobre o mundo ao seu redor. Nessa perspectiva, a escola não pode ser um espaço de mera reprodução cultural, mas deve incentivar a problematização da realidade, permitindo que os alunos compreendam e transformem o contexto em que vivem.

Seguindo essa linha de pensamento, Vorraber (2009) argumenta que a escola é um dos principais espaços de socialização e construção do pensamento crítico. Ela ressalta que a experiência educacional não deve se limitar ao currículo formal, mas precisa envolver os aspectos subjetivos e estéticos da aprendizagem.

A pesquisadora defende que um ambiente escolar rico em experiências sensíveis e culturais possibilita que os alunos desenvolvam uma relação mais profunda com o conhecimento, tornando-se protagonistas no próprio processo educativo. Além disso, Vorraber (2009) enfatiza a importância de uma educação democrática, que valorize a diversidade e promova o respeito às múltiplas expressões culturais presentes no espaço escolar.

Dessa maneira, a escola não deve ser concebida apenas como um espaço de

instrução, mas como um ambiente de formação humana integral, em que o aprendizado se dá tanto pelo conteúdo quanto pela vivência e pelas relações que se estabelecem. O ambiente escolar precisa ser pensado para estimular o engajamento, a criatividade e a criticidade dos estudantes, fortalecendo seu papel como agentes de transformação social.

O presente capítulo abordou os fundamentos teóricos sobre a percepção estética, destacando as contribuições de Merleau-Ponty, a crítica da Escola de Frankfurt à indústria cultural e suas implicações no contexto escolar. Ao refletirmos sobre a relação entre percepção, cultura e educação, evidenciamos como esses elementos se articulam na formação de sujeitos críticos. No capítulo seguinte, essa discussão teórica será aprofundada por meio de um estudo de caso realizado na Escola de Ensino Médio João Ribeiro, no qual se analisa como a percepção estética se manifesta no cotidiano escolar, com base em dados empíricos produzidos junto aos próprios estudantes.

## **CAPÍTULO 02 - DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO ESTÉTICA DOS JOVENS: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO RIBEIRO.**

A indústria cultural, como apresentada por Adorno e Horkheimer (1985), atua de forma a padronizar gostos e opiniões, conduzindo os indivíduos a uma percepção muitas vezes superficial da realidade. Esse fenômeno, no contexto escolar, revela-se nas atitudes e nas preferências dos estudantes, frequentemente influenciados por mídias e produtos culturais massivos, os quais contribuem para a conformação de uma visão de mundo que limita o pensamento crítico. Frente a isso, poderá a escola se constituir, contraditoriamente, também em espaço formativo, possibilitando aos jovens um olhar crítico frente a essa indústria?

Neste sentido, a Escola Estadual João Ribeiro, localizada Avenida Antonio frota, 120 rua. Centro. 69970-000 Tarauacá – Ac, oferece um cenário rico para a investigação de como os estudantes percebem as influências da indústria cultural e de que forma o ambiente escolar pode atuar para reverter ou mitigar tais influências. A escola brasileira, segundo a legislação educacional e seu compromisso com o desenvolvimento pleno dos estudantes, possui a prerrogativa de valorizar os princípios de igualdade, liberdade, respeito à liberdade e apreço à tolerância, gestão

democrática, valorização da experiência extraescolar, dentre outros (Brasil, 1996).

A despeito de seu potencial formativo, a Escola Estadual João Ribeiro, assim como muitas outras instituições educacionais, enfrenta o desafio de efetivar uma formação que permita aos estudantes desenvolverem uma relação mais crítica e reflexiva diante dos produtos culturais que consomem em seu cotidiano.

A partir da crítica de Adorno e Horkheimer (1985), observa-se que, enquanto a indústria cultural busca reduzir os sujeitos à condição de meros espectadores e consumidores passivos, a escola João Ribeiro, assim como a demais instituição de ensino da rede pública, cabe a incumbência de promover uma educação integral dos seus estudantes, orientando-se para a formação de pessoas autônomas e críticas (Escola Estadual João Ribeiro, 2024). Assim, este capítulo investiga o impacto da indústria cultural na formação da percepção estética dos estudantes do Ensino Médio, com foco na Escola Estadual João Ribeiro, em Tarauacá.

Através de uma abordagem qualitativa e centrada em um estudo de caso, a pesquisa examinou como os produtos culturais consumidos pelos jovens influenciam sua maneira de perceber o mundo e a si mesmos. Em contraste com as forças homogeneizadoras e consumistas da indústria cultural, a escola, apesar de suas limitações e das influências externas a que está sujeita, mantém como um de seus propósitos a formação humanística dos sujeitos.

Este estudo foi realizado utilizando o procedimento metodológico de grupos focais. Foram organizados três grupos focais compostos por estudantes do 2º ano do Ensino Médio, selecionados com base em critérios específicos para garantir uma representatividade ampla das percepções desses sujeitos. A escolha dessa abordagem metodológica, com ênfase em grupos focais, permitiu explorar de forma aprofundada as dinâmicas sociais e culturais que influenciam o desenvolvimento da percepção estética dos alunos. Através dessas interações, os estudantes foram convidados a refletir sobre como se formam suas preferências e padrões de comportamentos, bem como sobre as interferências externas no desenvolvimento de suas percepções e visões de mundo.

A análise dos dados seguirá as orientações da análise de conteúdo de Bardin (1977), buscando identificar categorias temáticas emergentes nas falas dos participantes. O objetivo é analisar e compreender o processo de desenvolvimento das percepções estéticas dos jovens estudantes do Ensino Médio, considerando como marcas importantes desse processo o entrelaçamento do ambiente escolar e

da indústria cultural.

A pesquisa buscou inicialmente captar essas percepções sem a mediação conceitual, para posteriormente apresentar aos participantes o conceito de indústria cultural – conforme formulado por Adorno e Horkheimer – e, a partir disso, observar como os estudantes reelaboram suas compreensões sobre os mecanismos que moldam seus gostos e preferências.

## 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCUS DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual João Ribeiro, localizada no município de Tarauacá, no estado do Acre. Dados do site da prefeitura de Tarauacá nos apresentam que o município de Tarauacá se originou do Seringal Foz do Muru, que foi criado na confluência do Rio Tarauacá com o Rio Muru, transformando-se em povoado com o passar do tempo. Fundado em 1º de outubro de 1907, por Antônio Antunes de Alencar, o povoado foi transformado em vila e batizado de "Seabra". Obteve sua autonomia através do Decreto Federal de nº 9.831, de 23 de outubro de 1912, tornando-se, então, município.

Tarauacá é um município que enfrenta desafios significativos em diversas áreas, incluindo infraestrutura, educação, saúde e emprego, o que impacta diretamente a formação dos estudantes. A cidade apresenta um baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)<sup>7</sup>, de acordo com o último censo apresenta 0,539 de IDHM, com deficiências na oferta de serviços públicos essenciais, como saneamento básico, transporte e acesso a oportunidades de qualificação profissional.

A professora Aragão (2024)<sup>8</sup> relembra que, na época de sua juventude, Tarauacá era uma cidade pequena, marcada por fortes laços comunitários, mas onde a educação ainda não ocupava lugar de destaque nem entre os governantes nem na mentalidade da sociedade local. Ao ingressar como professora na então Escola João Ribeiro, que hoje integra o Ensino Fundamental II, observou que o acesso à educação formal era restrito principalmente aos filhos de seringalistas e comerciantes mais abastados, enquanto os jovens de famílias humildes permaneciam à margem.

---

<sup>7</sup> <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ac/tarauaca.html>. Último acesso: 06 de março de 2025.

<sup>8</sup> A referida professora Francisca Aragão, uma das mais antigas habitantes da cidade de Tarauacá, em entrevista a um documentário postado no Youtube nos fala sobre a trajetória histórica da educação básica na cidade. Documentário disponível no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=-8lrZW4B50Y&t=10s>. Último acesso: 06 de março de 2025.

Aragão (2024) destaca que essa exclusão não se dava necessariamente por preconceito deliberado, mas refletia uma cultura social que não valorizava plenamente o estudo. Essa realidade despertou nela a inquietação e o compromisso de lutar por uma educação acessível e de qualidade para todos.

Foi nesse contexto que a Escola João Ribeiro desempenhou um papel fundamental, não apenas como espaço de ensino, mas como símbolo da ampliação do direito à educação em Tarauacá. Essa mesma escola, que hoje configura o *locus* da presente pesquisa de mestrado, representa historicamente o ponto de partida das transformações educacionais no município.

A trajetória da professora Francisca Aragão também reflete a busca pela expansão do Ensino Médio – um movimento que culminou na criação do primeiro curso de nível médio em Tarauacá, atendendo a uma demanda urgente por continuidade educacional para os jovens que, de outro modo, teriam seus projetos de vida interrompidos após o ensino fundamental.

A história narrada por Aragão (2024), portanto, não apenas compõe a memória social de Tarauacá, mas também reforça a importância da Escola João Ribeiro como um espaço formativo que, desde seu surgimento, carrega o desafio e o compromisso de democratizar o acesso ao conhecimento e de formar cidadãos críticos e atuantes. Essa perspectiva histórica dialoga diretamente com os objetivos da pesquisa atual, que busca compreender como os jovens inseridos no Ensino Médio dessa escola percebem a formação de seus gostos, preferências e padrões de comportamento, bem como as influências culturais que moldam suas escolhas estéticas e práticas cotidianas.

A Escola Estadual João Ribeiro<sup>9</sup> foi a primeira instituição educacional criada no município de Tarauacá. Sua fundação remonta ao dia 20 de abril de 1921, durante o governo do Dr. Epaminondas Jácome, primeiro administrador do então Território do Acre. Inicialmente denominada “Grupo Escolar João Ribeiro”, a escola localizava-se na Rua Generalíssimo Deodoro, oferecendo o ensino do 1º ao 4º ano da Educação Primária. Sua primeira diretora foi a professora “Ernestina de França Cardoso”, figura pioneira na consolidação da educação local.

Em 1952, a escola foi transferida para a Avenida Antônio Frota, nº 120, endereço onde permanece atualmente. Ao longo de sua trajetória, acompanhando as

---

<sup>9</sup> Informações disponíveis no endereço eletrônico:  
<https://tarauacaagora.blogspot.com/2020/04/tarauaca-escola-joao-ribeiro-celebra-99.html>. Último acesso: 06 abr. 2025

reformas educacionais do país, a instituição passou por diversas alterações em sua estrutura administrativa e nomenclatura. Em 1978, com a implementação da Lei nº 5.692/71, passou a ser denominada “Escola de 1º Grau João Ribeiro”, oferecendo o ensino de 1º grau completo. Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996, a escola adotou a nova designação de “Escola de Ensino Fundamental João Ribeiro”.

Em novembro de 2003, por meio de decreto governamental, a escola passou a se chamar oficialmente “Escola de Ensino Fundamental e Médio João Ribeiro”, em virtude da inclusão do Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em sua estrutura administrativa e curricular. Em 2025, a instituição atende, aproximadamente, a 740 estudantes distribuídos entre o Ensino Médio Regular e a EJA Médio, funcionando em três turnos.

A equipe gestora é composta pela diretora Maria Débora de Oliveira Moura e pelas equipes de coordenação de ensino, pedagógica e administrativa. Com mais de um século de história, a Escola João Ribeiro representa um marco fundamental na educação do município de Tarauacá, tendo contribuído de forma significativa para a formação de diversas gerações e consolidando-se como referência educacional e cultural na região.

Esta equipe desenvolve uma gestão escolar compartilhada, sob a liderança da Gestora Maria Débora de Oliveira Moura, e com a colaboração dos Coordenadores Aldomir Albano Ponciano, Cátia Regina de Albuquerque, Maria Elissandra Aragão e Alexssandro Gomes Quinelato, além da Secretária Eline Sampaio de Lima. A escola conta com um corpo docente composto por 35 professores, distribuídos entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo que cada etapa possui aproximadamente 250 alunos. A maioria dos docentes possui formação em licenciatura plena em suas respectivas áreas, complementada por cursos de especialização em metodologias de ensino e gestão educacional. Quanto à clientela, grande parte dos estudantes provém de famílias de baixa renda, o que reflete a realidade socioeconômica do município de Tarauacá, caracterizado por elevados índices de vulnerabilidade social.

O prédio escolar, tombado como patrimônio cultural, carrega consigo uma importante simbologia histórica, sendo a mais antiga instituição educacional do município. No entanto, esse reconhecimento patrimonial também impõe limitações significativas, já que impede reformas estruturais de grande porte. Tal restrição compromete a adaptação dos ambientes escolares às exigências contemporâneas da

prática pedagógica, como a implementação de espaços adequados para laboratórios, bibliotecas dinâmicas, salas interativas e acessibilidade plena para estudantes com deficiência.

A ausência de perspectivas, somada à fragilidade das políticas públicas voltadas à juventude, tem contribuído para o aliciamento de adolescentes e jovens adultos pelo mundo do crime e das drogas, que se apresentam como alternativas ilusórias e imediatas diante da exclusão social. Nesse contexto, a escola assume um papel central e estratégico como espaço de resistência e possibilidade de transformação. Mais do que um lugar de transmissão de conteúdos, a Escola João Ribeiro torna-se um território de acolhimento, escuta e construção de sentidos.

## 2.2 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa de pesquisa, caracterizada pela ênfase na investigação em seu contexto natural e na interpretação das experiências dos participantes. A pesquisa foi desenvolvida por meio do estudo de caso, utilizando a técnica dos grupos focais (GF) como principal estratégia para a coleta de dados, visto que, ao considerar a complexidade e o contexto particular de um fenômeno, o estudo de caso permite uma análise mais adequada e contextualizada de suas especificidades (Frasson; Oliveira Junior, 2009). E complementada pela observação participante.

A pesquisa foi realizada com três grupos focais. A composição dos grupos focais (GF) foi cuidadosamente planejada, com o foco em jovens do 2º ano do Ensino Médio, de maneira intencional, para capturar as diversas percepções e experiências desses sujeitos diante das influências culturais e educacionais. A escolha dos participantes do grupo focal seguiu critérios bem definidos, considerando tanto aspectos acadêmicos quanto práticos da realidade escolar.

O professor pesquisador atua exclusivamente nas turmas do primeiro e do segundo ano do Ensino Médio na escola campo da pesquisa. Assim, optou-se por selecionar apenas estudantes do segundo ano, tendo em vista que estes já possuem um contato prévio com os conteúdos de Filosofia, o que favoreceria uma maior capacidade de compreensão e argumentação crítica durante as discussões.

Em contrapartida, os alunos do primeiro ano estavam apenas iniciando sua trajetória nessa disciplina, o que poderia limitar a profundidade de suas contribuições no grupo focal. Além disso, foram considerados os seguintes critérios: matrícula

regular e frequência ativa na escola, perfil participativo em sala de aula, e disponibilidade para participar voluntariamente da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), bem como do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), este último assinado pelos pais ou responsáveis legais, no caso de estudantes menores de 18 anos.

O número total de participantes nos três grupos focais foi de 18 participantes, média de 6 por grupo, similar ao recomendado pela literatura (entre seis e doze pessoas por grupo focal). Esse quantitativo foi suficiente para garantir uma variedade de visões, permitindo uma análise significativa sobre os impactos das influências externas na percepção estética<sup>10</sup> dos estudantes.

A escolha do grupo focal se fundamenta na sua capacidade de proporcionar um espaço interativo de diálogo entre os participantes, permitindo a construção coletiva de significados e a identificação de percepções compartilhadas. Durante os encontros, os sujeitos expressaram suas vivências e reflexões, possibilitando a compreensão das dinâmicas sociais que influenciam suas experiências no ambiente escolar.

A análise dos dados seguiu a metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), adotando uma abordagem analítico-descritiva. O processo de análise foi estruturado em categorias temáticas emergidas dos discursos dos participantes, considerando aspectos como a formação dos gostos e preferências, as influências externas e internas, o contato com as mídias sociais, e a vivência escolar.

De acordo com o roteiro que norteou a pesquisa (Apêndice nº 01), foi indagado aos jovens como percebem o processo de formação de suas preferências, gostos e padrões de comportamento. Buscamos, também, compreender em que medida eles reconhecem as influências externas – especialmente as da Indústria Cultural – na constituição de suas escolhas estéticas e práticas cotidianas. Interessa-nos, ainda, analisar como a escola pode atuar para possibilitar uma percepção mais crítica e autônoma a respeito dessas influências.

O problema que orientou a pesquisa indaga em medida os produtos culturais exercem influência significativa sobre as percepções dos jovens estudantes do Ensino Médio, considerando que a escola, por sua vez, pode ou não lhes oferecer instrumentos para uma leitura crítica dessas percepções e influências. Como observa

---

<sup>10</sup> No presente estudo de caso, realizado por meio dos três grupos focais, no lugar de percepção estética utilizaremos, vez ou outra, os termos “gostos” ou “preferências” para melhor compreensão dos participantes do estudo de caso, por se tratar de jovens com idade entre 16 e 17 anos.



Creswell (2010), a identificação de um problema de pesquisa pode derivar de experiências vivenciadas, de debates acadêmicos ou de questões sociais em transformação.

Nesse sentido, nossa investigação insere-se no esforço de compreender em que medida os jovens percebem a formação de suas preferências e padrões de comportamento e se e como a escola pode intervir na constituição de uma percepção estética crítica e autônoma frente às influências e força homogeneizadora da Indústria Cultural.

A Observação Participante<sup>11</sup> foi utilizada como estratégia complementar, possibilitando uma análise mais aprofundada das interações e dos discursos produzidos nos grupos focais. A presença do pesquisador no ambiente investigado permitiu captar nuances e elementos implícitos nos relatos dos participantes, contribuindo para a construção de um entendimento mais abrangente da problemática estudada.

Os grupos focais foram realizados no dia 20 de maio de 2025, em espaços adequados dentro da Escola Estadual João Ribeiro, priorizando ambientes que favorecessem a interação e o conforto dos participantes. Foi utilizada na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, cedida por sua coordenadora. A sala conta com uma mesa retangular longa, utilizou-se a disposição circular dos assentos para estimular a troca de ideias e assegurar que todos tivessem oportunidade de expressar suas opiniões. O ambiente foi preparado para minimizar distrações externas e criar uma atmosfera propícia para reflexões análises críticas e dialógicas.

Na semana anterior à aplicação dos grupos focais, dia 14 de maio de 2025, foi feito um encontro, de 40 minutos, com todos os participantes, no qual foi explicado e apresentado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TALE foi assinado por eles e o TCLE foi entregue a eles para que levassem para seus pais ou responsáveis assinarem. Os referidos termos foram assinados e entregues no dia dos grupos focais. Após a entrega, deu-se continuidade com os grupos focais.

A sistematização dos dados produzidos nos grupos focais foi realizada por

---

<sup>11</sup> É uma técnica de eleição para o investigador que visa compreender as pessoas e as suas actividades no contexto da acção, podendo reunir na Observação Participante, uma técnica de excelência que lhe permite uma análise indutiva e compreensiva. Na abordagem denominada *observação participante*, é importante destacar que seus objetivos ultrapassam a simples descrição dos elementos de uma situação. Essa metodologia possibilita compreender o significado, as direções e a dinâmica de cada momento observado (Correia, 2009).

meio da gravação em áudio dos encontros (com prévia autorização dos participantes), transcrição integral dos diálogos e posterior codificação temática. Essa organização permitiu identificar padrões e categorias de análise que emergiram das falas dos estudantes.

O tratamento dos dados seguiu um rigor metodológico voltado à fidelidade das interpretações, assegurando que as análises fossem ancoradas nas experiências efetivamente narradas pelos participantes. As categorias temáticas, conforme propõe Bardin (1977), foram organizadas a partir de três etapas: a pré-análise (leitura flutuante dos dados), a exploração do material (codificação e categorização) e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Essa metodologia permitiu interpretar as percepções dos estudantes em relação às influências externas a que estão sujeitos, e o trabalho da escola frente a essas influências, respeitando a complexidade dos discursos juvenis e suas nuances subjetivas.

No que se refere aos cuidados éticos, a pesquisa respeitou todas as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que trata sobre pesquisas com seres humanos na área das ciências humanas e sociais. A proposta foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), CAAE 86598724.6.0000.5010, e aprovada sob o Parecer: 7.819.161<sup>12</sup>. Os estudantes menores de idade participaram da pesquisa mediante o aceite voluntário, formalizado através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), e com a devida autorização dos pais ou responsáveis, registrada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os estudantes maiores de idade assinaram apenas o TCLE.

Como forma de garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados, utilizou-se nomes fictícios e codificação dos grupos para preservar a identidade dos participantes. Todos os envolvidos foram informados sobre os objetivos do estudo, as formas de uso das informações e a liberdade para se retirarem da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos de qualquer natureza. Essa transparência fortaleceu a relação de confiança entre pesquisador e participantes, favorecendo uma participação mais aberta e reflexiva nos grupos focais.

## 2.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

---

<sup>12</sup> Parecer em anexo.

A análise dos resultados de nossa pesquisa sobre o desenvolvimento da percepção estética dos estudantes, à luz das dinâmicas entre a escola e a indústria cultural, trouxe-nos contribuições cruciais para entender como os jovens constroem suas compreensões estéticas em meio às práticas pedagógicas e influências culturais. O roteiro aplicado nos grupos focais seguiu um processo estruturado em três momentos – Abertura e apresentação; Questionário google forms; Plenária, dividida em quatro blocos. A seguir a descrição de como o roteiro foi aplicado nos grupos focais:

No primeiro momento, a abertura e apresentação, os participantes foram convidados a se sentar em círculo, criando um ambiente mais acolhedor e propício à troca de ideias. O pesquisador/moderador iniciou a sessão agradecendo a participação dos estudantes, destacando a importância do encontro para refletir sobre como a percepção estética se desenvolve e como sofre influências externas. Explicou-se que a discussão se utilizaria de duas metáforas – o Mito da Caverna, de Platão, e o filme *Matrix* (1999) – para entender a manipulação da percepção da realidade. Ressaltou-se que não haveria respostas certas ou erradas, o objetivo era compartilhar experiências e percepções.

Na sequência, no segundo momento, os participantes preencheram um questionário, via *google forms* (os gráficos com respostas e resultados vide Apêndice A), sobre informações gerais, como idade, renda familiar, hábitos de consumo de informações e dados escolares. Criou-se um grupo de *WathsApp* para os informes com os 18 participantes.

Foi disponibilizado uma rede de internet banda larga para a escola com *wifi* liberado aos participantes pudessem responder ao questionário via *Google Forms*. Esta ficha foi fundamental para contextualizar as respostas durante a dinâmica, além de garantir que as respostas pudessem ser analisadas com maior profundidade e sensibilidade às particularidades dos participantes. Por meio da aplicação do Questionário Socioeconômico e Étnico-Cultural, foi possível constatar que:

- A maioria dos estudantes que responderam ao instrumento possuem entre 16 e 17 anos, estando, portanto, na faixa etária regular 15 a 17 anos do Ensino Médio. Em relação ao gênero, houve um equilíbrio entre masculino (55,6%) e feminino (44,4%). Quanto à autodeclaração racial/étnica, a maioria dos estudantes identificou-se como parda (94,4%), refletindo o perfil demográfico típico da região Norte do Brasil, em especial do estado do Acre. Observou-se ainda que 61,1%

residem somente com a mãe, 27,8% residem com pai e mãe e 11,1% residem com outros familiares, isso evidencia arranjos familiares fora dos padrões tradicionais.

- A análise da renda familiar indicou que mais da metade dos estudantes pertencem a famílias com rendimento mensal de até um salário mínimo (55,6%). Uma parcela expressiva também declarou ser beneficiária de aposentadoria/ pensão (38,9%) e programas sociais do governo (27,8%), confirmando a condição de vulnerabilidade econômica dos participantes. Apesar das restrições econômicas apontadas, um dado relevante é que quase a totalidade dos estudantes possui acesso à rede de internet (77,8%), o que sugere forte inserção no ambiente digital e, conseqüentemente, nas dinâmicas culturais e informacionais promovidas pelas mídias sociais e pela indústria cultural. Os dados obtidos por meio do questionário permitiram traçar o perfil do público jovem investigado, caracterizado por baixa renda, com acesso à internet, amplo consumo de redes sociais, e pouco hábito de leitura.

No terceiro momento, a plenária se desenvolveu em quatro blocos. Começando pela análise do Bloco 01, a primeira parte da discussão teve como objetivo compreender as preferências pessoais dos participantes antes de introduzir o conceito de Indústria Cultural. Questões como "Quais são seus gostos em relação à música, lazer, filmes e mídias sociais?", "Existe liberdade para escolher o que gostam ou algo direciona suas escolhas?" Foram exploradas.

O foco estava em identificar se os participantes sentiam que suas escolhas eram autênticas ou se sofriam influências externas, como a pressão social ou a publicidade. Essa parte foi crucial para estabelecer a base para a introdução do conceito de Indústria Cultural, permitindo que os participantes refletissem sobre como seus gostos e preferências eram formados.

Os grupos focais foram realizados na sala do Atendimento Educacional Especial - AEE, por meio da exposição do roteiro do grupo focal (apêndice B). Verificamos que ao serem solicitados a responderem às perguntas que havíamos elaborado para esse primeiro bloco, obtivemos os seguintes dados dos participantes:

Gostos, Preferências e Práticas Culturais dos Jovens

|                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| QUESTÃO 01: Quais são seus gostos e preferências em relação à música, a seu estilo de vida, ao lazer, à leitura, às séries, filmes e <i>reality show</i> , às mídias sociais ( <i>whatsapp</i> , <i>Instagram</i> , <i>Facebook</i> )? |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P01-GF01 <sup>13</sup> | “O meu estilo de música é mais tipo sertanejo, modão antigo. Agora filme eu não gosto de assistir, <i>reality show</i> também. Rede social, não gosto nada do Instagram, uso pouco o WhatsApp.”                                                                                                                   |
| P02-GF01               | “O meu estilo de música é mais acústico. Eu gosto mais de livros, de poemas. Filmes eu assisto pouco e eu uso mais as mídias sociais e o Instagram.”                                                                                                                                                              |
| P03-GF01               | “As músicas que eu mais gosto são trap, leitura eu não gosto muito não. Filme eu assisto pouco, as redes sociais que eu mais gosto é o Instagram.”                                                                                                                                                                |
| P04-GF01               | “O estilo de música que eu gosto mais escutar assim é internacional. Filme eu não assisto muito e as mídias sociais que eu mais gosto de usar é o <i>Instagram</i> e o WhatsApp.”                                                                                                                                 |
| P05-GF01               | “Os estilos de música que eu mais ouço assim são internacionais e hip hop. Eu gosto de ler mais são livros, sobre poemas. Filmes eu não assisto e as mídias sociais que eu mais uso é o <i>Instagram</i> .”                                                                                                       |
| P06-GF01               | “O estilo de música que eu mais gosto é evangélico e livros a saber ler. Filmes e séries eu não gosto muito não. Redes sociais, mídias, é só o <i>Instagram</i> e o WhatsApp.”                                                                                                                                    |
| P01-GF02               | “Eu gosto muito de ouvir música gospel e algumas internacionais, mas mais gospel mesmo. Não sou muito de assistir filmes, mas gosto de ver vídeos no <i>YouTube</i> . Quanto a redes sociais, uso mais o <i>WhatsApp</i> , porque é mais fácil de falar com minha família, mas o <i>Instagram</i> não uso tanto.” |
| P02-GF02               | “Eu gosto de músicas mais calmas, como MPB e algumas internacionais. Não sou de ver muitos filmes, mas assisto quando estou com a família. As redes sociais que mais uso são o <i>Instagram</i> e o <i>Facebook</i> , principalmente para ver o que está acontecendo com os amigos.”                              |
| P03-GF02               | “Eu escuto mais música internacional e também sertanejo. No meu tempo livre, gosto de praticar esportes, como futebol e basquete. Eu                                                                                                                                                                              |

<sup>13</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, optamos por adotar um código elaborado em duas partes separadas por um travessão (ex: P01-GF01). A primeira parte é formada a partir da junção da letra P (participante) mais um número atribuído a cada participante de 01 a 07, em cada grupo focal (ex: P01, P02, P03, etc...). A segunda parte é formada pela sigla GF (Grupo Focal) mais um número atribuído ao grupo focal, de 1 a 3 (ex: GF01, GF02 e GF03). Através dos códigos utilizados podemos identificar a quem pertence cada fala.

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | leio de vez em quando, mais livros na escola. Usar o <i>WhatsApp</i> é algo que faço bastante para me comunicar com as pessoas, e o <i>Instagram</i> às vezes.”                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| P04-GF02 | “Ouço bastante música gospel, e também algumas músicas internacionais. Gosto de um estilo de vida mais tranquilo, prefiro ficar em casa. Eu leio pouco, mas às vezes pego um livro, principalmente para estudar. Gosto de assistir comédias e filmes de ação, e uso mais o <i>WhatsApp</i> , o <i>Facebook</i> quase não abro.”                                                                                                                         |
| P05-GF02 | “Eu só escuto música internacional, bem pouco de música brasileira. No meu tempo livre, gosto de ficar mais em casa, mexendo no celular ou jogando videogame. Não costumo assistir filmes, e quando vejo, é mais comédias e filmes de ação. Não sou muito fã de <i>reality shows</i> . Não uso redes sociais o tempo todo, mas o <i>Instagram</i> de vez em quando.”                                                                                    |
| P06-GF02 | “Eu gosto muito de sertanejo, mas também escuto música gospel às vezes. Eu sou mais tranquila, gosto de ficar em casa e fazer coisas simples. Não sou de ler muito, mas às vezes até vejo alguns filmes. Eu uso mais o <i>Instagram</i> para acompanhar o que acontece.”                                                                                                                                                                                |
| P01-GF03 | “Eu curto mais música gospel e umas internacionais. De música brasileira mesmo, só gospel. Meu estilo de vida é bem tranquilo, gosto de ficar mais em casa. Passo o tempo livre com minha irmãzinha, ela tem dois aninhos, aí tô sempre brincando com ela. Série, eu gosto é de anime. Filme, assisto de tudo. <i>Reality show</i> não me atrai. Uso mais o <i>Instagram</i> , <i>WhatsApp</i> quase não mexo, e <i>Facebook</i> nem lembro que tenho.” |
| P02-GF03 | “Gosto de música antiga, bem velha mesmo. Um rock de leve também. Meu estilo de vida gira em torno de trabalhar e treinar capoeira. Gosto, mas nem sempre tenho tempo pra ler. Séries e filmes, quase não vejo. Se passa na TV eu assisto, mas nem sei o nome. Redes sociais? Uso por causa da minha mãe, só pra ela ter como falar comigo.”                                                                                                            |
| P03-GF03 | “Escuto muita música internacional e também sertanejo. Curto praticar esporte: academia, futebol, basquete. Nas horas de lazer                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | gosto de ir pra fazenda. Leitura? Às vezes. Série e filme prefiro os de ação e romance. Uso bastante o <i>WhatsApp</i> e o <i>Instagram</i> .”                                                                                                                                                                   |
| P04-GF03 | “Ouço mais gospel e um pouco de música internacional. Meu estilo de vida é bem de boa. Prefiro ficar em casa. Ler eu não curto muito, mas às vezes pego algo. Filmes? Gosto de comédia e ação. Uso muito o <i>WhatsApp</i> , o <i>Facebook</i> quase nem abro.”                                                  |
| P05-GF03 | “Só escuto música internacional, quase nunca brasileira. Meu lazer é ficar no meu quarto, acho uma paz. Leitura é raridade. Vejo mais séries e filmes coreanos, de romance e suspense. <i>Reality show</i> não curto. Rede social eu nem mexo muito, nem <i>WhatsApp</i> , nem <i>Insta</i> , nem <i>Face</i> .” |
| P06-GF03 | “Gosto de gospel e, às vezes, um sertanejo. Meu estilo de vida é normal. No lazer gosto de ir pra zona rural. Não leio, não gosto de série, nem de filme nem <i>reality</i> . A única rede que uso mesmo é o <i>Instagram</i> .”                                                                                 |
| P07-GF03 | “Gosto de sertanejo e um pagodinho. Leitura eu gosto bastante. No tempo livre gosto de sair e trocar ideia com os outros. Filme e série não gosto muito. Só uso <i>Insta</i> e <i>WhatsApp</i> .”                                                                                                                |

Fonte: Dados da pesquisa<sup>14</sup>.

Apesar de, à primeira vista, as falas dos estudantes revelarem uma diversidade de gostos e preferências culturais, nota-se que essa variedade está fortemente condicionada por referências midiáticas amplamente difundidas pela indústria cultural. A pluralidade aparente esconde um padrão mais profundo de homogeneização, no qual a maioria das escolhas musicais, de lazer e consumo digital reproduz o que é promovido pelas grandes plataformas de streaming, redes sociais e mídias comerciais.

Os gostos majoritários giram em torno de gêneros como o sertanejo, o gospel e a música internacional comercial (principalmente o *pop* e o *hip hop*), todos fortemente mediados por algoritmos de recomendação e estratégias de mercado que orientam a escuta dos jovens para o que é mais rentável e visível na cultura de massa.

Poucos participantes citaram gêneros menos convencionais ou alternativas

<sup>14</sup> Os dados da presente pesquisa foram produzidos nos grupos focais realizados no dia 10 de Julho de 2025. Todos os quadros com as respostas, do presente capítulo, foram produzidos no referido dia.

culturais que fugissem desses grandes circuitos da indústria fonográfica, como o MPB ou o *rock* antigo – o que reforça a escassez de experiências culturais menos padronizadas. Além disso, percebe-se a influência marcante das instituições religiosas na formação de preferências musicais, sobretudo no campo *gospel*, que aparece com grande frequência e funciona como uma referência estética, ética e comunitária para muitos jovens.

Essa presença revela não apenas um gosto musical, mas também uma vinculação identitária com comunidades religiosas que, em certa medida, oferecem resistência a outros produtos da indústria cultural, ainda que, paradoxalmente, também operem por meio de modelos midiáticos semelhantes – rádios, *lives*, redes sociais, festivais e consumo de ídolos *gospel* – que reforçam padrões e produzem uma estética própria, mas igualmente massificada. Quanto ao cinema, às séries e aos *reality shows*, o interesse se mostra mais restrito: muitos estudantes afirmam não assistir com frequência ou demonstram preferência por gêneros que dialogam com o entretenimento rápido e leve, como comédias, filmes de ação ou romances adolescentes, reforçando a lógica de consumo imediatista.

No campo das redes sociais, há predominância clara do *Instagram* e *WhatsApp*, com o *Facebook* em queda de uso entre os jovens, o que também aponta para o papel central dessas plataformas como espaços de socialização e referência estética — lugares onde se moldam desejos, comportamentos e visões de mundo. Assim, ao considerar os dados dos grupos focais, constata-se que, mesmo em um cenário de escolhas aparentemente livres, há uma forte conformação estética e simbólica promovida pela indústria cultural e por instituições que reforçam padrões normativos de gosto e estilo de vida. A escola, nesse contexto, aparece como um espaço que poderia mediar essas influências e fomentar uma percepção estética mais crítica e autônoma.

#### Formação das Preferências e Condicionamentos Culturais

|                                                                                                                                                                    |                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Questão 02: Por que vocês acham que começaram a ter esses gostos e preferências? Existe liberdade na hora de escolher o que gosta ou algo direciona suas escolhas? |                                                                                                             |
| P01-GF01                                                                                                                                                           | “Depende de cada pessoa, da personalidade de cada pessoa.” “Pra mim temos a liberdade na hora de escolher.” |
| P02-GF01                                                                                                                                                           | “Eu comecei a gostar dessas coisas porque eu tive uma memória que                                           |



|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | ficava nervosa com essas coisas. Eu comecei a gostar do meu dia a dia.” “Todo mundo tem a liberdade. Todo mundo tem um gosto diferente. Todo mundo tem a liberdade. O que você gosta, você gosta”.                                                                              |
| P03-GF01 | “Eu comecei a gostar pela influência de outras pessoas. Quando eu comecei a ver a tecnologia. E também quando eu comecei a ir pra igreja.”                                                                                                                                      |
| P04-GF01 | “Eu comecei a gostar por influência também. Mas também as músicas que eu comecei a gostar, acho que foi o meu pai. Antes dele falecer. Eu escutava muito com ele. Por causa do meu pai e da minha irmã também. Ela escutava as músicas. Então eu comecei a gostar das músicas.” |
| P01-GF02 | “Acho que comecei a ouvir mais gospel porque é o que minha família sempre escutou. Sempre tive liberdade para escolher o que gosto, mas eu acabo gostando do que me mostram. Nunca fui forçado a nada.”                                                                         |
| P02-GF02 | “Eu comecei a gostar dessas músicas porque minha mãe sempre colocou para eu escutar. Nunca fui proibida de nada, então acho que a escolha é minha, mas às vezes me influencia o que está ao meu redor.”                                                                         |
| P04-GF02 | “Meus pais sempre deixaram eu escolher, mas a minha família gosta muito de sertanejo e eu acabei gostando também. Eu vejo os outros ouvindo esse tipo de música e fui seguindo. A liberdade é minha, mas o que vejo nos outros também tem uma influência.”                      |
| P06-GF02 | “Acho que comecei a gostar por causa de minha mãe, que sempre escutava gospel. Ninguém me forçou, mas acabei escutando e gostando. Eu escolho o que quero, mas vejo muitas pessoas ao meu redor com gostos parecidos, então, acaba influenciando.”                              |
| P01-GF03 | “Comecei a formar meu gosto ali pelos 13, 14 anos. Meus pais nunca ficaram dizendo o que eu podia ou não ouvir, sempre tive liberdade. As escolhas são minhas, ninguém me obriga a nada.”                                                                                       |
| P02-GF03 | “As redes sociais e as pessoas ao nosso redor influenciam muito. Às vezes a gente até muda o gosto por causa disso. A liberdade até existe, mas tem gente que não consegue largar, tipo um vício mesmo. Parece escolha, mas nem sempre é.”                                      |
| P03-GF03 | “Meus pais sempre me deixaram escolher, mas até certo ponto. A                                                                                                                                                                                                                  |

|          |                                                                                                                                            |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | confiança deles me ajuda a seguir o que eu gosto de verdade.”                                                                              |
| P04-GF03 | “Passei a entender mais da vida e aí fui descobrindo meu gosto sozinho. Meus pais nunca me proibiram de nada.”                             |
| P05-GF03 | “Fui pegando gosto com uns 8 ou 9 anos. Teve influência de uma amiga que me apresentou umas coisas. Mas a escolha final sempre foi minha.” |
| P06-GF03 | “Desde os 12 anos eu fui gostando das coisas por vontade própria. Minha mãe nunca me barrou.”                                              |

Fonte: Dados da pesquisa.

As falas dos estudantes evidenciam uma tensão central entre a vivência da liberdade e os condicionamentos sociais que estruturam suas preferências culturais. Ainda que muitos declarem ter autonomia na escolha do que consomem, em especial na música, a maioria reconhece que essas preferências foram construídas sob forte influência do ambiente familiar, de experiências afetivas na infância, da convivência com pares e, cada vez mais, das redes sociais. Essa ambiguidade revela que a formação do gosto não é espontânea nem inteiramente livre, mas mediada por mecanismos que moldam as preferências e gostos, conforme apontam Adorno e Horkheimer (1985) ao tratarem da Indústria Cultural.

Sob essa ótica, a sensação de liberdade relatada pelos estudantes precisa ser problematizada. Como já afirmavam Adorno e Horkheimer (1985), no interior da lógica da Indústria Cultural a liberdade é transformada em aparência, pois os produtos ofertados ao gosto popular são previamente moldados para parecerem diversos, quando na verdade obedecem a uma lógica padronizada de consumo. Essa constatação aparece de forma implícita nas falas que mencionam a influência da família, das igrejas – especialmente nas recorrências ao gênero gospel – e das redes sociais como determinantes na formação do gosto.

Assim, quando os estudantes afirmam que escolhem por vontade própria, mas ao mesmo tempo reconhecem a influência de seus contextos, revelam, mesmo que de forma intuitiva, a condição ambígua de sua liberdade. Esses dados reforçam o entendimento de que os nossos gostos e preferências, especialmente entre os jovens, são uma construção complexa e historicamente situada.

Mudança de Gostos e Influência Social nas Escolhas Culturais

Questão 03: Alguém já mudou de gosto ou opinião porque viu outras pessoas gostando de algo? É possível ter um gosto totalmente próprio sem ser influenciado

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| por ninguém? |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| P01-GF01     | “Eu acho que sim. Eu nunca fui de mudar meu gosto e opinião por causa de ninguém. Tipo, a gente não tem que ir pela cabeça dos outros. Tem que gostar porque a gente gosta, não pela cabeça dos outros.” “Sim. É porque quase todos têm o seu gosto diferente. Cada um tem aquele gosto que uma pessoa não pode gostar.” |
| P02-GF01     | “Assim, eu nunca fui influenciado por alguém que não merecia a minha opinião e não deixava ninguém interferir.”                                                                                                                                                                                                          |
| P02-GF02     | “Eu nunca mudei meu gosto só porque alguém mandou. Eu gosto do que gosto, mas, se vejo muita gente falando sobre algo, fico curiosa e acabo gostando também, mas não porque alguém mandou.”                                                                                                                              |
| P03-GF02     | “Já mudei, sim. Comecei a gostar de algumas músicas porque vi muita gente falando delas nas redes sociais. Eu nem sabia que gostava disso, mas depois de ver, fui atrás e gostei. Às vezes, a gente nem percebe, mas acaba sendo influenciado.”                                                                          |
| P04-GF02     | “Eu nunca mudei meu gosto só para agradar os outros, mas às vezes vejo uma tendência nas redes sociais e fico curiosa. Se todo mundo está falando, acabo experimentando também. Não é porque alguém mandou, mas acaba influenciando.”                                                                                    |
| P06-GF02     | “Sim, já mudei de gosto por causa dos outros. Às vezes, vejo meus amigos com algo que me parece legal e acabo gostando também. Eu sei que escolho, mas todo mundo acaba me influenciando.”                                                                                                                               |

Fonte: Dados da pesquisa.

As falas dos estudantes revelam percepções distintas sobre o impacto das influências externas em seus gostos culturais. De um lado, alguns participantes afirmam manter firmeza em suas preferências, indicando um ideal de autonomia nas escolhas pessoais. É o caso de P01-GF01 e P02-GF01, que expressaram que não costumam mudar de gosto apenas para agradar ou seguir os outros. Para esses jovens, a autenticidade aparece como valor, e a escolha deve partir daquilo que o indivíduo realmente aprecia, independentemente do juízo alheio.

Por outro lado, houve um número significativo de estudantes que reconheceram, com mais ou menos clareza, que já alteraram seus gostos a partir da observação do comportamento de outras pessoas, especialmente nas redes sociais. P03-GF02, por exemplo, admitiu que passou a gostar de certos estilos musicais após

vê-los sendo amplamente compartilhados por outros.

Já P06-GF02 ressaltou a influência do grupo de amigos como um fator que molda suas preferências. Esses relatos revelam um dado importante: embora muitos jovens se identifiquem com a ideia de liberdade nas escolhas, reconhecem que essa liberdade está atravessada por dinâmicas de pertencimento e validação social – o que torna suas preferências resultado de um processo social complexo.

Essa ambivalência vivida pelos estudantes pode ser interpretada à luz da crítica adorniana da falsa liberdade (Adorno; Horkheimer, 1985), em que o sujeito acredita agir por livre escolha, mas está, na verdade, inserido em estruturas que silenciosamente moldam seus desejos e decisões. Do mesmo modo, Bauman (2008) nos ajuda a compreender o fenômeno através da noção de “consumo relacional”, ou seja, os gostos funcionam como mediadores da convivência e da aceitação. Assim, mudar ou ajustar preferências pode ser menos uma escolha racional e mais uma estratégia afetiva de inserção e reconhecimento social.

Mesmo os estudantes que se dizem independentes em suas escolhas acabam reconhecendo que o ambiente ao redor exerce algum tipo de influência. Isso confirma a leitura de Merleau-Ponty (1999), segundo a qual a percepção não é um ato puramente interno e voluntário, mas está sempre situada em um mundo compartilhado, no qual o olhar do outro, as linguagens e as práticas culturais moldam a maneira como o sujeito se posiciona e constrói os sentidos. Portanto, o que está em jogo aqui não é apenas o gosto individual, mas a constituição de identidades jovens mediadas por um campo de forças sociais e culturais.

Em suma, o Bloco 01 mostrou com bastante clareza que, embora muitos estudantes afirmem ter autonomia na hora de formar seus gostos, suas escolhas culturais são, na verdade, atravessadas por diversas influências. Essas influências vêm da convivência familiar, dos grupos sociais e, de forma cada vez mais intensa, das redes digitais.

A liberdade de escolha, que muitos acreditam exercer plenamente, acaba sendo um espaço de tensão: de um lado, o desejo de autenticidade e de expressão pessoal; de outro, a força da repetição e da padronização promovida pela Indústria Cultural. Essa dinâmica não apenas confirma o quanto a cultura de massa molda as preferências estéticas dos jovens, como também aponta para algo muito importante: mesmo nesse cenário de forte influência, existe nos estudantes uma consciência crítica, ainda em desenvolvimento, que precisa ser ouvida e estimulada.

No Bloco 02 apresentou-se aos estudantes o conceito de Indústria Cultural, desenvolvido por Adorno e Horkheimer, destacando como a produção cultural em massa molda o comportamento e pensamento das pessoas. O foco foi demonstrar aos estudantes a existência de uma indústria, a indústria cultural, e que essa indústria promove a padronização, alienação e o consumismo, criando a falsa sensação de liberdade. Perguntas como "Quem define o que está em alta?", "A cultura que consumimos nos faz pensar sobre a realidade ou apenas nos distrai dela?" ajudaram a conectar os gostos pessoais dos participantes com a manipulação da percepção imposta pela indústria cultural. Isso permitiu que os participantes comessem a pensar criticamente sobre as influências externas em seus hábitos, gostos e preferências.

Diante das perguntas que elaboramos para esse segundo bloco, obtivemos as seguintes respostas dos participantes:

O Controle do Gosto: indústria cultural e produção de tendências

| Questão 04: Quem define o que está em alta? |                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P04-GF02                                    | "Eu acredito que as redes sociais nos mostram o que todos estão falando e, no fim, a gente acaba querendo acompanhar. Não é uma escolha 100% nossa, mas a gente acaba se acostumando com isso."                                  |
| P06-GF02                                    | "Eu vejo que as redes sociais mostram o que está na moda e o que todo mundo curte. A gente acaba consumindo o que aparece, mas no fundo tem liberdade de escolha. Só que, sem perceber, acabamos seguindo o que nos é mostrado." |
| P03-GF03                                    | "Depende de como a pessoa vive e o que ela quer pra si. A liberdade de escolha existe, mas às vezes a moda dita muito."                                                                                                          |
| P01-GF03                                    | "Concordo. A gente até tem autonomia, mas acaba sendo influenciado por quem a gente convive. A família, por exemplo."                                                                                                            |
| P05-GF03                                    | "A gente escolhe, mas é influenciado, sim. Tem as influências da sociedade, dos pais, dos amigos... A gente acaba mudando pra ser aceito."                                                                                       |

Fonte: Dados da pesquisa.

As falas dos estudantes revelam uma percepção ambivalente sobre a ideia de liberdade de escolha estética e cultural. Embora muitos afirmem que a decisão sobre o que consomem seja, em última instância, pessoal, eles também reconhecem que fatores externos exercem forte influência sobre suas escolhas. As redes sociais, em particular, são apontadas como espaços onde o que "está em alta" é apresentado de

maneira tão repetitiva e persuasiva que se torna naturalizado – o que leva os jovens a consumirem conteúdo não necessariamente por convicção própria, mas por adesão a uma tendência amplamente divulgada e validada socialmente. Essa constatação evidencia que a noção de autonomia, embora presente no discurso juvenil, é profundamente condicionada pelos mecanismos da cultura de massa.

A partir dessa ambiguidade entre escolha e condicionamento, é possível identificar nas falas dos estudantes a emergência de uma consciência crítica inicial, que toca no cerne do que Adorno e Horkheimer (1985) denominam de “falsa liberdade”.

Para os autores da Escola de Frankfurt, a indústria cultural opera de forma a homogeneizar gostos, reduzindo a individualidade e a diversidade cultural por meio da repetição de fórmulas e padrões. Isso se conecta diretamente às falas que reconhecem como a moda, as mídias sociais, os círculos de convivência (família, amigos, escola) e a própria lógica do consumo interferem nas decisões cotidianas, mesmo quando há a sensação de autonomia.

Trata-se de uma liberdade condicionada, ou, nos termos de Bauman (2008), uma “liberdade controlada”, onde a pressão para pertencer se mistura à ilusão de escolha individual. Assim, o que os estudantes verbalizam, ainda que com linguagem simples, é o início de uma reflexão sobre a natureza relacional e socialmente moldada do gosto, o que aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que fortaleçam sua capacidade crítica diante da cultura que consomem.

Cultura, Consumo e Consciência: reflexão ou fuga da realidade?

| Questão 05: A cultura que consumimos nos faz pensar sobre a realidade ou apenas nos distrai dela? |                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P01-GF01                                                                                          | “Eu uso um pouco dos dois. Um pouco da realidade e um pouco pra me distrair.”                                                                                                                                                               |
| P01-GF02                                                                                          | “Eu acho que a maioria das vezes a gente se distrai com tudo o que aparece nas redes sociais. Mas às vezes tem umas músicas ou filmes que fazem a gente refletir sobre a vida. Então, é meio que um equilíbrio entre distração e reflexão.” |
| P02-GF02                                                                                          | “Eu vejo as coisas mais como uma distração. Eu fico no celular vendo vídeos, mas não fico pensando muito sobre o que está acontecendo no mundo real. Acho que a gente se distrai muito e acaba deixando                                     |

|          |                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | de lado as coisas mais importantes.”                                                                                                                                                                                                                        |
| P04-GF02 | “Eu acho que tudo depende do que a pessoa está buscando. Se a pessoa quer se distrair, é isso que vai encontrar. Mas se ela quiser algo que a faça pensar mais sobre a vida, também tem coisas assim. Eu tento procurar mais coisas que me façam refletir.” |
| P06-GF02 | “Eu também vejo como distração. Acho que a gente acaba deixando de pensar nas coisas reais, focando mais nas coisas divertidas que aparecem nas redes sociais.”                                                                                             |
| P01-GF03 | “Tem música que faz pensar, tem outras que é só distração. Tipo Chico Buarque, que na ditadura falou muita coisa nas entrelinhas. Mas tem filme que só serve pra entreter mesmo.”                                                                           |
| P03-GF03 | “Vi uma série sobre um cara que queria jogar na NBA. Me fez pensar muito. Mostra que sem esforço não tem como realizar um sonho.”                                                                                                                           |
| P05-GF03 | “Tem filme que mostra a realidade, como guerras, sofrimento do passado. Mas tem outros que só distraem, como romance, ação e heróis. Música também é assim, umas têm sentido, outras só servem pra passar o tempo.”                                         |
| P02-GF03 | “Depende do que a gente busca. Se for só distração, vai achar. Mas se for pra refletir, também tem. As mídias mostram o que a gente procura.”                                                                                                               |

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas falas acima, revelam um entendimento dual sobre a finalidade da cultura consumida cotidianamente: ora como forma de entretenimento e fuga da realidade, ora como estímulo à reflexão. A maioria dos jovens reconhecem o papel predominante das mídias sociais, músicas e filmes enquanto formas de distração, alinhando-se à crítica clássica da Escola de Frankfurt, especialmente à análise de Adorno e Horkheimer (1985), que interpretam a Indústria Cultural como um sistema que produz bens simbólicos com o objetivo de manter os sujeitos passivos, conformados e alheios às contradições do mundo social. Segundo os autores, essa lógica cultural impede a emancipação e esvazia o potencial crítico das obras artísticas, transformando a cultura em mercadoria e os sujeitos em consumidores distraídos.

No entanto, mesmo diante desse predomínio da lógica do entretenimento e da superficialidade, algumas falas apontam brechas no sistema, indicando momentos em que a cultura – sobretudo através de obras mais elaboradas como filmes históricos,

músicas de protesto e séries com conteúdo formativo – desperta questionamentos e possibilita reflexão. Quando um dos estudantes menciona a obra de Chico Buarque como crítica velada à ditadura, ou outro relata como uma série inspiradora sobre superação o motivou a pensar sobre esforço e metas pessoais, percebemos ecos de uma resistência simbólica possível.

Essa ambivalência indica que, embora a Indústria Cultural atue com força, a experiência estética não é totalmente determinada – existe ainda, como propõe Merleau-Ponty (1999), uma abertura na percepção que pode permitir ao sujeito se posicionar criticamente diante do que consome, desde que haja espaço formativo que incentive esse tipo de leitura mais profunda. A tarefa da escola, nesse sentido, parece-nos ser a de ampliar as possibilidades de leitura crítica, e o desenvolvimento de um processo reflexivo e formador de autonomias.

Liberdade Programada: como as plataformas moldam nossas preferências

|                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Questão 06: As mídias sociais sugerem conteúdos porque combinam com o que vocês gostam ou porque querem que vocês gostem de algo específico? |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| P04-GF01                                                                                                                                     | “Eu acho que eles querem que a gente goste daquilo.”                                                                                                                                                                                                                                   |
| P01-GF01                                                                                                                                     | “Pra mim, eu acho que eles tipo querem influenciar aquela pessoa gostar do que eles estão representando nas redes sociais e etc... Eles produzem mais conteúdos assim, tipo, se eu gosto de ver futebol nas redes sociais, vão produzir mais ainda pra que a pessoa fique vendo mais.” |
| P02-GF02                                                                                                                                     | “Sim, é isso. Eles mostram o que a gente já curte, mas também tentam empurrar coisas novas. Às vezes, vejo algo que não tinha interesse, mas eles ficam colocando na minha frente e acabo achando legal.”                                                                              |
| P03-GF02                                                                                                                                     | “Eu concordo, as redes sociais tentam nos mostrar o que já gostamos, mas tem sempre algo mais que eles tentam nos fazer gostar. Às vezes, aparece algo na tela e, de tanto ver, acabo me interessando.”                                                                                |
| P04-GF02                                                                                                                                     | “Acho que as redes sociais querem que a gente goste de algo que eles estão promovendo. Às vezes, mostram algo que eu nem tinha pensado, mas vou vendo e me acostumo. Acho que não é só o que eu gosto, é também o que eles querem que a gente goste.”                                  |



|          |                                                                                                                                                          |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P06-GF02 | “É, acho que é uma mistura dos dois. Eles mostram o que você já gosta, mas sempre tentam colocar algo novo que você pode acabar gostando, sem perceber.” |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Dados da pesquisa.

As falas dos estudantes expressam a percepção de que as mídias sociais não apenas oferecem conteúdos com base nos gostos já manifestados pelos usuários, mas, sobretudo, desempenham um papel ativo na indução de novas preferências. Os participantes reconheceram que, muitas vezes, começam a se interessar por conteúdos que inicialmente não procuravam, resultado de uma exposição repetitiva e dirigida.

Assim sendo, neste segundo bloco, apresentou-se aos estudantes o conceito de Indústria Cultural, conforme discutido por Adorno e Horkheimer (1985). Buscou-se ainda mostrar que os produtos culturais que consumimos diariamente – músicas, filmes, tendências de redes sociais – não são apenas reflexos do que a sociedade deseja, mas também instrumentos que moldam comportamentos, gostos e até mesmo formas de pensar. As perguntas que direcionaram o diálogo ajudam a relacionar os relatos que surgiram no Bloco 01 com a crítica filosófica à racionalidade cultural presente em nosso cotidiano.

Nas falas dos estudantes, ficou claro que, apesar de muitos afirmarem que escolhem seus gostos de forma livre, eles também reconhecem que essas escolhas sofrem fortes influências externas. Fatores como as modas do momento, as opiniões de amigos e familiares, e, principalmente, o acesso prolongado nas redes sociais, acabam direcionando muito do que os jovens consomem e valorizam. Percebeu-se que, mesmo quando acreditam agir com autonomia, os estudantes sentem que suas preferências são fortemente moldadas por forças sociais e econômicas que nem sempre são evidentes e explícitas.

Neste contexto, a tensão entre a sensação de liberdade e a influência externa dialoga diretamente com o que Adorno e Horkheimer (1985) chamam de falsa liberdade: quando pensamos estar escolhendo por vontade própria, mas, na verdade, estamos apenas reproduzindo escolhas que já foram moldadas e pré-fabricadas. Assim eles nos dizem:

O próprio acaso é planejado [...]. Ele serve como álibi dos planejadores e dá a aparência de que o tecido de transações e medidas em que se transformou a vida deixaria espaço para relações espontâneas e diretas entre os homens (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 137).

Na sequência, o terceiro bloco foi dedicado à apresentação do *Mito da Caverna* de Platão e do filme *Matrix*, que exploram a percepção da realidade e a manipulação da consciência. Primeiramente, foi apresentada uma breve explicação do *Mito da Caverna*, onde prisioneiros veem apenas sombras na parede e acreditam ser a realidade. Em seguida, foi exibido um trecho de *Matrix*, no qual Morpheus oferece a escolha entre a pílula azul (permanecer na ilusão produzida pela “Matrix”) e a pílula vermelha (despertar para a verdade).

As questões de reflexão que direcionaram o diálogo com os jovens foram: O que significa ‘sair da caverna’? ou tomar a pílula vermelha? Elas ajudaram os participantes a relacionar essas “metáforas” – *Mito da Caverna* e *Matrix* – com suas próprias percepções da realidade. O contato com o *Mito da Caverna* de Platão e o trecho do filme *Matrix* foi importante para despertar os estudantes para a percepção das influências e manipulações de forças externas, como as mídias sociais e a sociedade de consumo. E, diante das questões para este bloco, obtivemos as seguintes respostas dos participantes:

Estar na Caverna ou Preso na Matrix: A Ilusão da Realidade

| Questão 07: Você conseguiria dizer o que seria estar na caverna ou preso na <i>matrix</i> ? |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P01-GF01                                                                                    | “Porque na caverna, aquelas pessoas veem o mundo mais preso. E aqueles que eles veem aprisionados dentro daquela caverna, eles veem o mundo de uma forma, seja que fora dela, o mundo é de outra forma. Na <i>Matrix</i> , não. Na <i>Matrix</i> , ela vai estar em todas as partes. E na <i>Matrix</i> , ele dá várias escolhas. Ele pode escolher uma ou ele pode escolher a outra.” |
| P03-GF01                                                                                    | “Eu acho que a vida, como está na caverna, é como usar o celular e esquecer da vida real, e focar no celular e ver tudo aquilo que não é real. E ficar imaginando aquilo que fica realmente no celular, esquecendo do mundo, que é aqui fora.”                                                                                                                                         |
| P01-GF01                                                                                    | “É, por causa que, como ela falou, no celular, né? A pessoa fica assistindo, assistindo lá, aí vê que o tempo fica passando, o tempo passa rápido e tal. Aí pensa que vendo um vídeo, essas coisas, pensa que aquilo é uma realidade já pra pessoa. Isso aqui é tipo um modo caverna.”                                                                                                 |

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P04-GF01 | <p>“Tipo, tem muita gente que se prende no celular e vai ver a vida que não é fora do celular, como minha mãe diz. Tipo, a pessoa tá lá no celular 24 horas, não aproveitando a vida, não pode ver. Tem muita coisa fora do celular. Tipo, tem pessoas que gostam de ficar no seu canto, no seu quarto, o dia todo. No celular. Tem outras que gostam de sair e esquecer o celular. Eu, por exemplo, sei usar muito o celular. Eu não gosto de usar muito o celular dia a dia. A gente tá vivendo na caverna, a pessoa que se prende totalmente no celular e não vê a realidade que é fora dele.”</p> |
| P01-GF02 | <p>“Eu acho que estar na caverna é viver de uma maneira em que você acredita que tudo é normal, porque é o que você conhece.”</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| P03-GF02 | <p>“Para mim, estar na caverna é quando a gente só fica olhando o celular e acreditando que aquilo é a verdade.”</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| P05-GF02 | <p>“Acredito que estar na caverna é como ficar preso nas redes sociais e achar que está tudo certo, mas você não percebe que está sendo manipulado. A Matrix é quando você tem a opção de ver o mundo de outra forma, mas escolhe ficar no mundo que te é mais confortável.”</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| P06-GF02 | <p>“Eu vejo como a pessoa que só vive no celular, pensando que é a vida dela. Quando sai da caverna, começa a perceber que tem muita coisa lá fora que é mais importante do que ficar no celular.”</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| P01-GF03 | <p>“É viver só pelo que se vê nas redes. A pessoa acha que aquilo é real e nem pensa por si.”</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| P02-GF03 | <p>“É seguir o que os outros dizem, sem pensar. Sair disso é fazer algo que te tire do automático, como eu faço com a capoeira.”</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| P03-GF03 | <p>“É copiar sem pensar. Tomar a pílula vermelha é escolher o que te faz bem de verdade.”</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| P04-GF03 | <p>“É consumir sem saber o que tem por trás. Sair disso é entender o mundo e fazer escolhas conscientes.”</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| P05-GF03 | <p>“É achar que escolhe, mas tá sendo manipulado. Sair da caverna é perceber isso e tentar mudar.”</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| P06-GF03 | <p>“É seguir os outros só pra não ficar de fora. Sair é fazer o que tu gosta porque é teu, não porque tá na moda.”</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|          |                                                                                             |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| P07-GF03 | “É querer se encaixar. Mas quando a gente para pra pensar, vê que pode escolher diferente.” |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante das falas acima, nota-se que os jovens compreenderam, ainda que com diferentes níveis de elaboração, a metáfora do Mito da Caverna de Platão e sua atualização na imagem da Matrix. A maior parte dos participantes associou o estar na caverna ou preso na Matrix à experiência de consumir conteúdos digitais – especialmente redes sociais e vídeos – que oferecem uma visão parcial e muitas vezes ilusória do mundo. Frente as falas dos estudantes, nota-se que eles foram capazes de identificar o consumo mediático e digital como uma espécie de prisão perceptiva, onde as informações são filtradas e apresentadas de modo a limitar a visão crítica do mundo. Essa reflexão dialoga com a crítica adorniana à racionalidade instrumental e à padronização cultural, nas quais os sujeitos tornam-se reprodutores de padrões sem consciência plena de suas condições.

As falas demonstraram uma consciência crescente de que as redes sociais e o uso constante de dispositivos móveis não apenas entretêm, mas também restringem a capacidade reflexiva e a interação com a realidade concreta. Essa percepção aproxima-se da ideia de alienação discutida pela Escola de Frankfurt. Embora as mídias digitais sejam apresentadas como ferramentas de liberdade e conexão, acabam operando como meios de controle simbólico, oferecendo distrações que mantêm o sujeito afastado das contradições sociais e da reflexão crítica. Nesse sentido, Adorno e Horkheimer (1985) nos dizem que “a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão” (p. 128) e que, para a Indústria Cultural, o “espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio [...]. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada” (129).

No entanto, alguns estudantes avançaram na reflexão, sugerindo que “sair da caverna” ou “tomar a pílula vermelha” envolve desenvolver consciência crítica, adotar uma postura reflexiva e fazer escolhas mais autônomas, ainda que reconheçam as dificuldades dessa ruptura com o que os aprisionam. Ainda que imersos nas dinâmicas alienantes da indústria cultural, os estudantes mostram que é possível questionar, refletir e desejar romper com a passividade. Essa abertura crítica, mesmo que incipiente, pode ser estimulada e aprofundada por práticas educativas que incentivem a autonomia de pensamento.

Muitos dos estudantes reconheceram que vivem em uma realidade mediada e limitada pelo consumo cultural imposto pelas mídias sociais e pelo convívio social massificado. Ainda que a alienação seja predominante, emergem sinais claros de uma consciência crítica inicial e de um desejo por maior autonomia estética e existencial. Tal resultado demonstra o potencial pedagógico do uso de imagens simbólicas e conceitos filosóficos no processo de formação crítica no Ensino Médio, reforçando o trabalho da escola como espaço de reflexão e possibilidade de emancipação.

Despertar da Consciência: Da Caverna à Realidade

| Questão 08: O que significa "sair da caverna" ou tomar a "pílula vermelha"? |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P01-GF01                                                                    | “É, conhecer a verdade ou conhecer a realidade.”                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| P03-GF01                                                                    | “A gente só quer sair da caverna, aquela que a pílula vai sair, daquela realidade que está no celular. Vai ver que a vida é totalmente diferente.”                                                                                                                                                                    |
| P01-GF01                                                                    | “Pra mim, sair da caverna é sair daquele... Tipo, sair daquele... A caverna, pra mim, seria um vício, né? Um vício. Aí, ela sair dessa caverna e ir pra outra realidade mais diferente. E acho que ela pensava. Pensava, tipo, tava numa realidade, mas agora ela tá em outra já. Ela vai se desenvolvendo já.”       |
| P06-GF01                                                                    | “Eu acho que, pra mim, sair da caverna seria sair daquele mundo virtual, né? E ir pro mundo real. Sair com dos fantasmas, interagir com as pessoas. Conhecer as coisas reais.”                                                                                                                                        |
| P04-GF01                                                                    | “Eu acho que sair da caverna, pra mim, é aquilo que... Que a gente sair de um lugar que a gente tá acostumado. E sair pra fazer outro. Como tomar pílula vermelha. É como se só... Como é que a gente fala? Conversar com as pessoas. E conhecer outras coisas que não estavam no que a gente tá acostumado a fazer.” |
| P05-GF01                                                                    | “Pra mim, sair da caverna é... Tipo, se desligar de tudo daquilo que a gente acredita que seja verdade. E ir pra realidade. Voltar pra vida.”                                                                                                                                                                         |
| P01-GF02                                                                    | “Sair da caverna é começar a perceber que o que você vive no celular não é a realidade de verdade. A pílula vermelha é perceber a verdade, mesmo que seja difícil ou desconfortável.”                                                                                                                                 |

|          |                                                                                                                                                                                                                              |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | É como sair da rotina e tentar ver as coisas de outra maneira.”                                                                                                                                                              |
| P03-GF02 | “Sair da caverna é sair do automático, parar de seguir o que as redes sociais mostram e começar a ver as coisas de uma maneira mais real. A pílula vermelha é fazer essa escolha, mesmo sabendo que pode ser difícil mudar.” |
| P05-GF02 | “Sair da caverna é perceber que as coisas não são do jeito que a gente vê nas redes sociais. Tomar a pílula vermelha é querer saber a verdade e estar pronto para enfrentar o que vem com isso.”                             |
| P06-GF02 | “Para mim, sair da caverna é deixar de ver só o que as redes sociais mostram e começar a pensar no que realmente importa. A pílula vermelha é a escolha de ver o mundo de forma diferente.”                                  |

Fonte: Dados da pesquisa.

Neste ponto, os jovens demonstraram uma apropriação significativa das metáforas “sair da caverna”, extraída do mito platônico, e “tomar a pílula vermelha”, presente no filme Matrix. Ambas as expressões foram compreendidas como representações simbólicas do ato de despertar para uma realidade mais profunda, geralmente oculta ou distorcida por mediações externas, como as redes sociais e o consumo digital. Muitas falas associaram a caverna a vícios, rotinas alienantes e à bolha tecnológica em que estão inseridos. A percepção de que o mundo virtual cria versões deturpadas da realidade indica uma consciência incipiente sobre a formação da própria subjetividade.

O gesto de “tomar a pílula vermelha”, nesse contexto, aparece como a escolha pela verdade, ainda que desconfortável, e pela construção de um olhar mais autêntico sobre o mundo. Isso se aproxima da noção de *paideía* na filosofia antiga, em que a educação consiste em formar o sujeito, libertando-o da ignorância para levá-lo à luz da razão (Rocha, 2016). Além disso, essa leitura revela que os jovens já conseguem articular, ainda que intuitivamente, uma crítica ao automatismo da vida cotidiana. Nesse sentido, as falas indicam que existe, entre os jovens, uma sensibilidade latente para a formação crítica, que pode ser ampliada a partir de práticas pedagógicas que valorizem o pensamento filosófico, a problematização do cotidiano e o reconhecimento da estética como instrumento de emancipação.

| Questão 09: É possível resistir às influências da Indústria Cultural? |                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P03-GF01                                                              | “Eu acho que sim, mas não é fácil. Porque depende muito da pessoa. Se ela for muito acostumada, é difícil ela sair do celular. Mas será fácil se, tipo, ela aproveitar outras coisas novas.”                                         |
| P01-GF01                                                              | “Eu acho que... Depende da pessoa também, né? Como uma pessoa é acostumada só... Tipo, quando eu era pequeno, eu era acostumado a ficar... Sozinho, assim, brincando. Depois que eu tive essa tecnologia, eu não me acostumei mais.” |
| P04-GF01                                                              | “E depende das pessoas que te ensinam, né?”                                                                                                                                                                                          |
| P05-GF01                                                              | “Tipo, depende muito também se a pessoa for... Tem a vontade, tipo, se... Se você for sozinho, você não vai ter nada pra fazer. Ficar só no celular. Agora, não, você já é uma pessoa, tá? Aí, sim.”                                 |
| P01-GF01                                                              | “É porque outras pessoas influenciam, né? Devido ao lugar, tipo... Se eu ficar mexendo só no celular, uma pessoa me chamar pra sair... Possivelmente, eu vou aceitar, né? Aí vai influenciando de outras pessoas. Muita influência.” |
| P01-GF03                                                              | “Sim, mas precisa de consciência, apoio, reflexão e vontade.”                                                                                                                                                                        |
| P04-GF03                                                              | “Nem sempre é fácil, mas é possível quando a gente pensa sobre o que consome, conversa com os outros e busca caminhos próprios.”                                                                                                     |

Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria das falas expressa que resistir à influência da Indústria Cultural é possível, mas envolve desafios consideráveis. Os estudantes reconhecem que sair da lógica de consumo repetitivo e da dependência digital exige esforço individual e, frequentemente, apoio coletivo. Além da vontade individual, os participantes destacaram que o ambiente social e as relações interpessoais têm papel decisivo no fortalecimento ou na quebra das influências culturais.

Assim, no terceiro bloco, os estudantes foram provocados a refletir sobre a percepção da realidade e a manipulação da consciência a partir das metáforas do Mito da Caverna, de Platão, e do filme Matrix. As discussões mostraram que eles compreenderam, em diferentes níveis, que viver "na caverna" ou estar "preso à Matrix" representa uma existência limitada e manipulada – especialmente pelo uso excessivo de redes sociais e pelo consumo digital.

A maioria relacionou a caverna à alienação causada pela exposição constante a conteúdos direcionados, percebendo que muitas de suas escolhas culturais e

padrões de comportamento e pensamento são mediados por forças externas, compreensão que se aproxima da crítica adorniana à indústria cultural e à falsa liberdade.

As falas revelaram, ainda, que “sair da caverna” ou “tomar a pílula vermelha” foi associado à busca por uma consciência crítica e à ruptura com ilusões alimentadas pela indústria cultural. Os estudantes reconheceram que resistir às influências da indústria cultural é um desafio que exige esforço pessoal, apoio coletivo e reflexão constante.

Neste quarto bloco, último de nosso grupo focal, direcionou-se a reflexão dos participantes para o trabalho da escola na formação crítica dos jovens em relação à indústria cultural. A partir da questão norteadora “a escola consegue nos preparar para essa interação com a indústria cultural?” foi discutido o lugar da escola no processo de desenvolvimento da percepção estética dos estudantes. Questões como “a escola já te fez pensar criticamente sobre o que consome nas mídias sociais?” e “existem professores ou atividades escolares que te fizeram perceber os produtos da indústria cultural?” permitiram aos participantes refletirem sobre a forma como a escola pode ou não proporcionar ferramentas para que desenvolvam a percepção estética.

À luz das perguntas supra, obtivemos as seguintes respostas dos participantes:

Entre a Crítica e a Repetição: O Papel da Escola diante da Indústria Cultural

| Questão 10: A escola consegue nos preparar para essa interação com a Indústria Cultural? |                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P01-GF01                                                                                 | “Tem umas escolas que têm mais recursos e tem umas escolas que têm menos recursos. Tipo, a nossa, ela não tem esse recurso sobre, tipo, não tem sala de informática, laboratório de química, de biologia. Não tem.” |
| P03-GF01                                                                                 | “Não tem educação física, assim, nós temos mais de forma formal. Tipo, na forma de os professores explicarem como funciona. Mas não tem a forma prática. Tipo, a educação física não tem a forma prática.”          |
| P01-GF02                                                                                 | “A escola não fala muito sobre isso. A gente aprende mais sobre as matérias, mas quando temos uma aula de filosofia, por exemplo, dá pra pensar um pouco sobre isso. Mas a escola poderia ajudar mais               |



|          |                                                                                                                                                                                       |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | a gente a entender essas influências.”                                                                                                                                                |
| P02-GF02 | “Acho que a escola poderia nos ensinar mais sobre o que está por trás das músicas, filmes e redes sociais, mas, na minha experiência, não é um tema que a gente vê com frequência.”   |
| P04-GF02 | “Eu vejo que a escola até tenta, mas a maioria das aulas são focadas no conteúdo. Não temos muito tempo para discutir sobre o que estamos consumindo nas redes sociais e nas mídias.” |
| P05-GF02 | “Eu acho que a escola poderia ajudar mais. Na aula de filosofia, por exemplo, a gente discutiu sobre a liberdade de escolha, mas acho que deveria ter mais espaços para isso.”        |
| P01-GF03 | “Mais ou menos. A gente aprende o conteúdo das matérias. algumas vezes na aula de filosofia falamos sobre isso, mas na maioria das vezes é somente conteúdo.”                         |

Fonte: Dados da pesquisa

Os jovens, por meio de suas falas, expressam uma percepção crítica acerca das limitações estruturais e pedagógicas da escola pública em seu papel formativo. A ausência de recursos básicos – como salas de informática, laboratórios e espaços adequados para práticas esportivas – é identificada como um obstáculo à vivência de experiências escolares mais significativas, capazes de favorecer uma formação ampla e reflexiva. Essa constatação dialoga diretamente com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), segundo a qual a formação integral do estudante – entendida como o desenvolvimento pleno, o preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho – deve ser o fundamento da educação escolar brasileira.

Contudo, na prática, percebe-se uma discrepância entre o que preconiza a legislação e a realidade das escolas públicas. Tal distância pode ser compreendida à luz da crítica desenvolvida por Louis Althusser (2022), que identifica a escola como um dos principais Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs), cuja finalidade é a de reproduzir a ideologia dominante por meio da formação de sujeitos ajustados à lógica do sistema capitalista.

A escola, nessa perspectiva, não seria neutra nem emancipadora, mas um espaço de reprodução das relações de produção, pois ensina os comportamentos, valores e saberes que mantêm a ordem vigente. As falas dos estudantes sugerem essa experiência: mesmo quando reconhecem o esforço de alguns professores,

apontam que a estrutura da escola, seu currículo e sua prática pedagógica permanecem alinhados a uma lógica conteudista e desconectada da realidade cultural e midiática vivida pelos jovens.

Essa visão, porém, não é absoluta. Dermeval Saviani (1999), ao reconhecer a importância da crítica reprodutivista, propõe superá-la por meio da pedagogia histórico-crítica, que compreende a educação como prática social e mediação para a transformação da realidade. Para Saviani (1999), a escola deve proporcionar o acesso sistemático ao saber historicamente produzido pela humanidade, pois "dominar o que os dominantes dominam é a condição de libertação".

Essa apropriação crítica do saber não implica submissão à cultura dominante, mas o uso estratégico do conhecimento como ferramenta de emancipação. Os depoimentos dos estudantes, ao mencionarem as aulas de Filosofia, Sociologia e, ocasionalmente, História, como espaços em que se problematizam as influências culturais e midiáticas, revelam que mesmo em meio às limitações estruturais, há práticas pedagógicas que apontam para uma formação crítica e transformadora.

Nessa mesma direção, Libâneo (2001) adverte que a precarização dos espaços escolares compromete a finalidade formativa da escola, especialmente no que se refere à formação integral dos estudantes. Segundo ele, a escola deve ser espaço de socialização crítica do saber, e não de reprodução mecânica de conteúdo. Quando os relatos dos estudantes apontam que a escola quase não aborda temas como as influências da indústria cultural, das redes sociais e dos produtos midiáticos, fica evidente que a proposta de uma formação crítica ainda é marginal e fragmentada, apoiada na iniciativa de poucos docentes e ausente como política educacional.

Educação e Mídias Sociais: A Escola nos Ensina a Questionar?

|                                                                                            |                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Questão 11: A escola já te fez pensar criticamente sobre o que consome nas mídias sociais? |                                                                                                                                                                               |
| P02-GF02                                                                                   | "Na aula de sociologia e filosofia."                                                                                                                                          |
| P03-GF02                                                                                   | "Eu percebo que a sociologia tenta nos fazer pensar mais sobre como a sociedade funciona. E é difícil entender tudo e até nos sentimos perdidos com tanta coisa para pensar." |
| P05-GF02                                                                                   | "A escola até tem algumas aulas que falam sobre isso, como sociologia e filosofia, mas é tudo muito complicado e acaba não dando para entender tudo."                         |

|          |                                                                                                                               |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P06-GF02 | “Na aula de história, o professor às vezes fala sobre as influências da mídia e como as pessoas eram manipuladas no passado.” |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Dados da pesquisa

A fala dos estudantes indicam que a escola oferece, ainda que de maneira pontual e com limitações, algumas oportunidades para refletir criticamente sobre os conteúdos consumidos nas mídias sociais. As disciplinas de Sociologia e Filosofia aparecem com destaque, sendo mencionadas como espaços onde são propostas reflexões sobre a sociedade, as mídias e suas influências sobre os indivíduos e os grupos sociais. Também há menção à disciplina de História, que, em alguns momentos, aborda como as mídias e os discursos foram usados como ferramentas de manipulação em diversos contextos históricos.

Entre a Pílula Vermelha e a Pílula Azul: O Papel da Escola na Formação Crítica

|                                                                             |                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Questão 12: <i>A escola oferece “pílulas vermelhas” ou “pílulas azuis”?</i> |                                                                                                                                                                                               |
| P01-GF01                                                                    | “A pílula vermelha.”                                                                                                                                                                          |
| P03-GF01                                                                    | “A vermelha.”                                                                                                                                                                                 |
| P04-GF01                                                                    | “A pílula azul.”                                                                                                                                                                              |
| P05-GF01                                                                    | “A vermelha.”                                                                                                                                                                                 |
| P01-GF02                                                                    | “Eu acho que, às vezes, a escola oferece essas ‘pílulas vermelhas’, mas em doses muito pequenas. Na filosofia, a gente pensa sobre o que é liberdade, mas é um tema bem difícil de entender.” |
| P03-GF02                                                                    | “Eu vejo que as ‘pílulas vermelhas’ acontecem, mas de forma muito pontual. Às vezes, na aula de sociologia, falamos um pouco sobre a sociedade.”                                              |
| P04-GF02                                                                    | “Acho que, na filosofia, tem até algumas discussões que ajudam a gente a pensar, mas não é todo mundo na classe que vai entender isso.”                                                       |

Fonte: Dados da pesquisa

A ambivalência presente nas percepções dos estudantes sobre o trabalho da escola – ora associada à “pílula vermelha”, ora à “pílula azul” – reflete não apenas experiências individuais isoladas, mas a própria contradição estrutural da escola enquanto instituição social. Conforme discutido por Saviani (1999), a escola ocupa uma posição ambígua dentro da sociedade capitalista: por um lado, tem a finalidade de reprodução das relações sociais vigentes; por outro, possui um potencial crítico e emancipador que pode ser ativado por meio de práticas pedagógicas contra

hegemônicas.

Autores como Louis Althusser (2022) já haviam apontado que a escola funciona como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), operando de forma a reproduzir a ideologia dominante e garantir a perpetuação da ordem social estabelecida. Essa reprodução se dá tanto pela transmissão de conteúdos descolados da realidade concreta dos estudantes quanto pela normatização de comportamentos, linguagens e valores que reforçam hierarquias sociais. Esse é o sentido mais claro daquilo que os jovens chamam de “pílula azul”: uma escola tecnicista, desmotivadora e distante de suas realidades culturais, econômicas e sociais.

Neste contexto, assim como Saviani (1999), Paulo Freire (1996) nos lembra que a educação, embora nunca neutra, é sempre um ato político – e, como tal, pode ser orientada tanto para a domesticação quanto para a libertação. É justamente nesse ponto que se abre a possibilidade de compreender a escola como um espaço de disputa: se, por um lado, ela reproduz a lógica dominante, por outro, pode ser apropriada como lugar de resistência e transformação, especialmente quando disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e História são trabalhadas com intencionalidade crítica e sensível ao contexto dos discentes.

Segundo as falas dos jovens, a Filosofia, em particular, aparece como um dos principais canais pelos quais a escola se aproxima da “pílula vermelha”, ao questionar as estruturas de poder, os condicionamentos da indústria cultural e os sentidos impostos à existência. Esses relatos confirmam que a escola não é um espaço unívoco, mas um território simbólico em disputa, no qual diferentes projetos de sociedade, cultura e subjetividade se confrontam.

A Sala de Aula como Espaço de Despertar: Quando o Ensino Revela a Indústria Cultural

|                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Questão 13: Existe algum professor, disciplina ou atividade escolar que te fez perceber os produtos da Indústria Cultural? |                                                                                                                                                                                                 |
| P01-GF01                                                                                                                   | “Filosofia, Sociologia.”                                                                                                                                                                        |
| P03-GF01                                                                                                                   | “O senhor.”                                                                                                                                                                                     |
| P05-GF01                                                                                                                   | “Até agora, não.”                                                                                                                                                                               |
| P04-GF01                                                                                                                   | “Não. Não, por enquanto, só o senhor.”                                                                                                                                                          |
| P01-GF02                                                                                                                   | “Na filosofia, a gente discutiu um pouco sobre liberdade, mas não é um tema fácil de entender. Não teve algo específico que me fez perceber diretamente a Indústria Cultural, mas eu vejo que a |

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | sociologia tenta nos fazer pensar sobre as influências da sociedade.”                                                                                                                                                                                                                                        |
| P02-GF02 | “Na aula de história, falamos sobre a ditadura e como a propaganda foi usada para manipular as pessoas, mas não me senti completamente ligada à ideia de como isso acontece hoje.”                                                                                                                           |
| P04-GF02 | “Eu percebi mais sobre como a sociedade molda nossas escolhas na aula de sociologia. O professor fez a gente refletir sobre como a mídia e a publicidade influenciam nossas preferências, mas não foi uma reflexão muito profunda. Acho que faltam mais momentos para realmente entender essas influências.” |
| P01-GF03 | “Seria bom se tivesse mais aula que mostrasse o que tá por trás das músicas, filmes e redes sociais. Só vi algo assim com um professor de História que usou música da ditadura pra explicar o contexto.”                                                                                                     |

Fonte: Dados da pesquisa

Um ponto que fica muito claro nas falas dos estudantes é que as reflexões mais críticas sobre a cultura e a sociedade, como as que envolvem a Indústria Cultural, geralmente acontecem porque alguns professores, por convicção própria, trazem esses temas para a sala de aula. Essa é uma situação bem comum na educação básica pública: a possibilidade de trabalhar conteúdos que desenvolvam o pensamento crítico e emancipador quase sempre depende do esforço e da sensibilidade de alguns professores, e não de uma proposta pedagógica que faça disso uma prioridade para a educação. Para os estudantes, essa lacuna gera uma formação que toca em temas relevantes para a compreensão da Indústria Cultural, mas sem oferecer continuidade ou profundidade suficientes para que todos possam desenvolver uma percepção estética e crítica.

No quarto bloco, os estudantes refletiram sobre o trabalho da escola na formação crítica diante das influências da Indústria Cultural. As falas evidenciaram que, embora algumas disciplinas – especialmente Filosofia, Sociologia e, em certos casos, História – proporcionem momentos de reflexão sobre consumo midiático e manipulação cultural, essas oportunidades ainda são esparsas e geralmente resultam do esforço individual de professores comprometidos, e não de uma proposta pedagógica estruturada. Os alunos também apontaram que a escola, na sua realidade concreta, enfrenta dificuldades tanto em recursos físicos quanto em tempo pedagógico para promover uma formação contínua e aprofundada sobre as dinâmicas

da cultura de massa e suas implicações no cotidiano juvenil. A centralidade nos conteúdos tradicionais e a ausência de debates mais próximos da experiência cultural vivida pelos jovens acabam restringindo a construção de um pensamento crítico mais consistente.

Apesar dessas limitações, os jovens reconheceram que, em algumas situações, a escola consegue funcionar como uma espécie de “pílula vermelha”, abrindo espaço para questionamentos e estimulando a consciência crítica, ainda que esses momentos sejam pontuais e, muitas vezes, difíceis de serem plenamente compreendidos por todos. Contudo, também ficou claro que, na maior parte do tempo, a escola reproduz uma formação alinhada à “pílula azul” – oferecendo educação tecnicista e pouco conectada às realidades culturais, sociais e econômicas dos jovens.

Essa tensão vivida no cotidiano escolar, entre momentos esporádicos de formação crítica e uma prática dominante voltada ao tecnicismo e à alienação, revela a necessidade urgente de repensar os objetivos da educação. Em meio a esse cenário, a reflexão de Sérgio Paulo Rouanet (1987) adquire especial relevância, sobretudo por sua defesa contundente das humanidades como campo essencial à formação integral do sujeito. Rouanet (1987) nos convida a romper com a concepção tecnicista da educação – centrada na formação para o mercado de trabalho e na aquisição de competências imediatas –, e a valorizar as humanidades como aquelas disciplinas capazes de formar o indivíduo enquanto ser cultural, moral e crítico. Ao propor uma redefinição do papel dessa área do saber, o autor escreve:

Proponho chamar de humanidades as disciplinas que contribuam para a formação (*Bildung*) do homem, independentemente de qualquer finalidade utilitária imediata, isto é, que não tenham necessariamente como objetivo transmitir um saber científico ou uma competência prática, mas estruturar uma personalidade segundo uma certa *paideia*, vale dizer, um ideal civilizatório e uma normatividade inscrita na tradição, ou simplesmente proporcionar um prazer lúdico (Rouanet, 1987, p. 309).

Nesse contexto, Rouanet (1987) resgata o conceito alemão de *Bildung* – formação cultural e ética do indivíduo –, tal como presente no humanismo iluminista e retomado por pensadores como Adorno e Horkheimer, para fundamentar sua proposta de valorização das humanidades na educação contemporânea. Essa perspectiva torna-se ainda mais urgente em tempos de desvalorização dessas disciplinas, quando políticas públicas e discursos hegemônicos colocam em xeque a relevância de disciplinas como Filosofia, Sociologia, História, Geografia e Artes nos currículos escolares.

Diante de uma prática escolar muitas vezes marcada por conteúdos descontextualizados e orientações pragmáticas, como indicaram os próprios jovens em suas falas – nas quais relatam que os momentos de formação crítica são raros e difíceis de serem compreendidos –, torna-se essencial retomar propostas educacionais que priorizem a formação crítica, sensível e reflexiva do sujeito. Nessa linha, Rouanet (1987) apresenta uma concepção ampla e historicamente fundamentada das humanidades, sem propor um cânone rígido, mas indicando um conjunto de disciplinas que tradicionalmente contribuem para o desenvolvimento ético, estético e reflexivo do indivíduo. Como ele afirma:

[...] creio que seria razoável, [...], considerar que pertencem às humanidades disciplinas como línguas e culturas clássicas, seu objeto original; língua e literatura vernácula; principais línguas estrangeiras e respectivas literaturas; história; filosofia, e belas artes (Rouanet, 1987, p. 309).

Ao propor esse conjunto de disciplinas como pertencentes ao campo das humanidades, o autor reforça sua defesa de uma educação voltada não apenas ao acúmulo de informações ou à preparação para o mercado, mas à formação de subjetividades autônomas, sensíveis e críticas. Essas disciplinas, longe de serem dispensáveis, desempenham papel essencial no desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, permitindo que compreendam a si mesmos e ao mundo com maior profundidade – em consonância com os raros, porém significativos, momentos em que a escola rompe com a lógica da “pílula azul” e se aproxima de uma experiência verdadeiramente libertadora e formativa.

A ambivalência e contradição presentes na educação escolar reforçam um cenário recorrente na Educação Básica pública brasileira: o desenvolvimento das percepções estéticas dos jovens, seus gostos e preferências, não decorre de uma política institucionalizada, mas sim da atuação sensível e comprometida de alguns professores. Essa realidade, no entanto, não se limita às práticas pedagógicas, pois se desdobra também nas condições materiais e simbólicas do ambiente escolar.

Como discutido anteriormente, as ambiências escolares exercem influência direta sobre os processos formativos, inclusive na constituição da percepção estética. No contexto da Escola João Ribeiro, as falas dos estudantes evidenciam que os espaços escolares – marcados pela carência de infraestrutura, ausência de elementos artísticos e pouca variedade sensorial – acabam por limitar as possibilidades de experimentação estética e de ampliação do repertório sensível dos alunos. Essa limitação, longe de ser apenas técnica ou orçamentária, revela um projeto de escola

ainda orientado por uma lógica funcionalista e pragmática, que negligencia a dimensão formativa dos espaços.

A partir de Kowaltowski (2011), a arquitetura escolar pode ser compreendida como elemento pedagógico, e, no plano da experiência vivida pelos jovens, essa estética do ambiente se manifesta de modo concreto: na precariedade das salas de aula, na ausência de espaços para expressão artística, na rigidez das disposições físicas e na invisibilidade do sensível na organização da escola. Assim, os dados empíricos produzidos e analisados neste capítulo confirmam que a falta de ambiências esteticamente significativas reforça a predominância de uma educação pautada por modelos repetitivos, insensíveis e pouco motivadores.

Em contrapartida, os raros momentos em que a escola se aproxima de uma experiência formativa mais ampla estão quase sempre associados à iniciativa de professores que, mesmo diante de estruturas limitadas, buscam criar condições para o exercício da sensibilidade e da reflexão crítica. Portanto, a análise das falas dos jovens permite afirmar que, além da ausência de políticas estéticas institucionais, a precariedade dos espaços escolares compromete o pleno desenvolvimento da percepção estética. Isso reforça a necessidade de que a formação estética não seja apenas atribuída ao conteúdo ou à intencionalidade pedagógica dos docentes, mas incorporada ao projeto educacional como um todo — incluindo o modo como a escola se apresenta sensivelmente aos seus sujeitos.

## 2.4 ESTABELECENDO RELAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS E OS RESULTADOS DO ESTUDO

A análise das falas dos estudantes nos grupos focais, articulada com as categorias teóricas desenvolvidas no Capítulo 1, possibilitou-nos estabelecer conexões importantes que ajudam a compreender, a partir do estudo de caso realizado na Escola João Ribeiro, como se desenvolvem as percepções estéticas dos jovens frequentadores do Ensino Médio, em meio às dinâmicas escolares e às influências cada vez mais intensas da indústria cultural.

Compreender como os jovens constroem suas percepções estéticas requer, antes de tudo, reconhecer que essa construção não é um processo puramente subjetivo ou espontâneo. Ao contrário, como evidenciou nossa pesquisa de campo realizada com estudantes do Ensino Médio, a percepção estética é um fenômeno atravessado por múltiplas mediações: culturais, sociais, tecnológicas e escolares. Ela



se constitui como um campo de tensão entre a promessa de liberdade sensível e a força das determinações simbólicas operadas pela indústria cultural.

À luz da fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), percebemos que a estética não pode ser reduzida ao julgamento racional ou à aplicação de categorias fixas. A percepção, segundo o filósofo, é um ato encarnado, originário, pré-reflexivo, pelo qual o sujeito se insere no mundo e é afetado por ele. É nesse mundo vivido – composto por sons, imagens, cores e gestos – que o jovem experimenta o belo, o estranho, o familiar e o desejável. A percepção estética, nesse contexto, é sempre situada: ela depende da corporeidade do sujeito, das suas experiências prévias e do ambiente em que se encontra. E, como mostraram os grupos focais, esse ambiente é hoje fortemente conformado pelas redes sociais, pelas lógicas da mídia e pelas formas de consumo promovidas pela indústria cultural.

Ao analisarmos as falas dos estudantes, notamos inicialmente uma crença generalizada na autonomia de seus gostos e escolhas culturais. Muitos afirmaram gostar de determinado estilo musical ou utilizar certas redes sociais por vontade própria. Contudo, à medida que o diálogo avançava, os próprios estudantes passaram a reconhecer que tais preferências haviam sido moldadas desde a infância por referências familiares, pela convivência com pares e pela exposição contínua a conteúdos promovidos pelas plataformas digitais. Nas falas dos participantes dos grupos focais se nota afirmações de autonomia em seus gostos e preferências, mas há também, mesmo que de forma incipiente, o reconhecimento de influências do ambiente familiar e social.

Esse reconhecimento confirma a tese de Adorno e Horkheimer (1985) sobre a “falsa liberdade” promovida pela indústria cultural: uma suposta autonomia que, na verdade, mascara a reprodução de padrões impostos de fora. A liberdade estética, portanto, precisa ser problematizada diante das estruturas que condicionam a percepção jovens. Como ficou claro nas respostas ao Bloco 02 dos grupos focais, sobre a indústria cultural, os estudantes compreendem que a cultura de massa não apenas se utiliza de gostos preexistentes, mas os produz e os orienta, criando modas, tendências e padrões que definem o que será consumido, quando e por quem.

Nesse sentido, Oliveira e Mourão Junior (2013) nos trazem contribuições significativas, do ponto de vista da neurociência, ao apresentarem que a percepção não é uma simples recepção de dados sensoriais, mas um processo ativo, complexo e profundamente ligado à memória e à cognição (Oliveira; Mourão Junior, 2013). A

chamada “constância perceptual” – que segundo eles é a capacidade de reconhecer um objeto sob diferentes condições – evidencia que a percepção humana opera por síntese e interpretação, e não por reprodução literal. Isso reforça o entendimento de que a percepção estética, enquanto forma de apreensão do sensível, é construída a partir da interação entre sujeito e ambiente. Ora, se o ambiente, no qual se insere a juventude, é hoje fortemente dominado por imagens editadas, sons padronizados e narrativas curtas e pré determinadas, a percepção será moldada por esses formatos, limitando a abertura dos jovens ao novo, ao dissonante e ao não familiar.

Durante os grupos focais, essa dinâmica foi abordada de maneira especial a partir do uso do Mito da Caverna e do filme *Matrix*. Isso provocou os estudantes a desenvolverem reflexões sobre a alienação e a manipulação das consciências. Muitos identificaram o “estar na caverna” ou “estar na Matrix” com o uso excessivo das redes sociais e com a dependência de conteúdos digitais que substituem a experiência direta com o mundo. Outros associaram o “sair da caverna” a um despertar para a realidade concreta, o que já aponta para o desenvolvimento de uma consciência crítica em formação.

Contudo, a possibilidade de desenvolver essa consciência crítica depende, em grande medida, do papel que a escola ocupa nesse processo. Os dados empíricos revelam que, embora disciplinas como Filosofia, Sociologia e História sejam mencionadas como espaços de reflexão, essas iniciativas ainda são pontuais e dependem do empenho individual de alguns professores. Outro fator, e que a maioria dos estudantes reconheceram, é que a escola, em sua estrutura atual, oferece poucos recursos e pouco tempo para uma abordagem significativa e crítica acerca das influências culturais contemporâneas.

Ainda assim, em algumas falas, a escola aparece como um espaço possível de ruptura — uma instância que, mesmo com dificuldades, oferece momentos de reflexão que podem ser comparados à “pílula vermelha” de *Matrix*: ocasiões em que os estudantes são convidados a enxergar além das aparências. Esses momentos, porém, são esporádicos, pouco compreendidos por todos e carecem de continuidade pedagógica. Como disse uma estudante: “Acho que, na filosofia, tem até algumas discussões que ajudam a gente a pensar, mas não é todo mundo na classe que vai entender isso” (P04-GF02).

Esse cenário revela uma ambivalência central à nossa investigação: por um lado, os jovens estão imersos em um sistema cultural que molda seus desejos, gostos

e formas de ver o mundo. Por outro, existe neles uma abertura perceptiva – ainda que parcial – para reconhecer essas influências e buscar caminhos alternativos. Assim sendo, a percepção estética é o campo onde se trava a batalha entre a repetição e a criação, entre a alienação e a consciência, entre a conformidade e a emancipação.

A fala da participante (P02-GF02), “[...] Nunca fui proibida de nada, então, acho que a escolha é minha, mas às vezes me influencia o que está ao meu redor”, exemplifica a contradição central abordada pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: a ideia da falsa liberdade. Embora a estudante afirme que sua escolha estética é autônoma, ela reconhece, ainda que de modo sutil, que essa suposta autonomia está condicionada por influências externas, especialmente familiares e sociais. Esse movimento, em que o sujeito acredita escolher livremente, mas reproduz padrões culturalmente impostos, é precisamente o que Adorno e Horkheimer (1985) identificam como um dos efeitos da indústria cultural: a internalização de valores e gostos predefinidos como se fossem escolhas individuais.

A fala da estudante dialoga, portanto, com a noção adorniana de que o sujeito moderno internaliza as normas da indústria cultural a ponto de tomar como própria uma escolha que foi previamente estruturada. A influência “do que está ao redor” – referida pela participante – não é neutra nem aleatória, ela é fortemente configurada por mecanismos que Adorno e Horkheimer (1985) identificam como formas de dominação cultural disfarçadas de liberdade.

Adorno (1994), ao elaborar o conceito de indústria cultural, abandona deliberadamente o conceito de *cultura de massa*, justamente para evitar a interpretação equivocada de que a cultura consumida pelas massas é espontânea ou autêntica. Em vez disso, ele denuncia a maneira como os bens culturais são produzidos e distribuídos sob os mesmos princípios da lógica industrial: padronização, reprodutibilidade e orientação ao lucro. Como nos alerta: “Toda a prática da indústria cultural transfere, sem mais, a motivação do lucro às criações espirituais” (Adorno, 1994, p. 93). Isso implica que mesmo quando a experiência estética parece pessoal, ela está imersa em um sistema que modela preferências a partir da lógica mercantil.

Esse processo torna-se ainda mais problemático no contexto do que Ernest Mandel denomina de capitalismo tardio, caracterizado pela intensificação da globalização, pela supremacia das corporações e pela reconfiguração do consumo como marca identitária (Mandel apud Frigotto, 2011). Nesse estágio do capitalismo, a cultura passa a ser um dos principais instrumentos de reprodução ideológica e

controle social. O consumo cultural deixa de ser um espaço de livre expressão e torna-se um elemento de adesão inconsciente à ordem vigente – um gesto que disfarça dominação sob a aparência de escolha.

### **CAPÍTULO 3. PERCEPÇÃO ESTÉTICA E INDÚSTRIA CULTURAL: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA DE JOVENS NO ENSINO MÉDIO**

O presente capítulo concentra-se na análise dos dados empíricos produzidos e a articulação entre percepção estética, indústria cultural e formação crítica no contexto do Ensino Médio. A partir da escuta sensível dos estudantes e da experiência docente no chão da escola pública, busca-se compreender como a sensibilidade jovem nesta etapa da educação básica é modelada, tensionada e, por vezes, limitada pela racionalidade instrumental que atravessa tanto os dispositivos da indústria cultural quanto as práticas escolares.

Inspirados pelas reflexões de Adorno e Horkheimer (1985), Merleau-Ponty (1999), Zuin (1999) e outros pensadores críticos, examinamos os impactos da racionalidade moderna na constituição da percepção estética, especialmente entre os jovens. Durante os grupos focais, as metáforas da *caverna* e de *Matrix* se mostraram como representações potentes da experiência vivida pelos jovens diante das influências da indústria cultural e das formas de controle social. Esses símbolos foram retomados como chaves interpretativas para entender o modo como o sujeito contemporâneo, especialmente o jovem, frequentemente se vê enredado em estruturas que moldam sua percepção, limitando sua sensibilidade, gostos e preferências.

Nesse contexto, a escola aparece como um espaço tensionado: se por um lado reproduz práticas orientadas por teorias pedagógicas de caráter tecnicista ou tradicional, que podem reforçar a lógica da adaptação e do conformismo; por outro lado, observa-se a presença de educadores que se orientam por concepções críticas, como aquelas defendidas por Paulo Freire e por pensadores como Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, que compreendem a educação escolar como prática transformadora. Assim, a escola configura-se como espaço de disputa entre diferentes racionalidades pedagógicas: ora reforçando processos de alienação estética, ora

abrindo brechas para experiências formativas capazes de ampliar a percepção e a consciência crítica dos jovens.

Assim, à luz de concepções pedagógicas críticas, pode se afirmar que as possibilidades do trabalho educativo que estimule a reflexão e a crítica aliado a práticas pedagógicas esteticamente engajadas. Com base nas falas dos jovens nos grupos focais e na elaboração de uma sequência didática que utiliza o filme Matrix (1999) como recurso pedagógico, este capítulo busca apresentar contribuições que ampliem a compreensão sobre a importância de reconfigurar o espaço escolar como um ambiente aberto à escuta, à sensibilidade e ao pensamento crítico.

Embora não pretenda transformar, por si só, a realidade educacional, a proposta aqui delineada se alinha a esforços que compreendem a formação humana como processo ético e estético, no qual a ampliação da percepção e da autonomia intelectual se apresentam como necessárias para que o jovem possa construir e cultivar o pensamento crítica e autônomo.

### 3.1 ENTRE MITO E RAZÃO: A FORMAÇÃO E A LUTA PELA AUTONOMIA ESTÉTICA NA JUVENTUDE

No primeiro capítulo da presente pesquisa foram tratadas as categorias que direcionaram as análises empíricas: a percepção, a percepção estética, a indústria cultural e a educação escolar. Começando pela percepção, vimos com Merleau-Ponty (1999) que ela sofreu, durante muito tempo, os efeitos da racionalização do próprio ato de perceber. Ele denunciou que essa racionalização faz com que se perca o que há de essencial na percepção. Quando a percepção é utilizada com uma finalidade específica, ela perde sua espontaneidade e deixa de ser, de fato, o ato puro de perceber, tornando-se apenas uma representação da verdade que o sujeito deseja produzir.

Assim, a percepção não pode ser manipulada para se alcançar um resultado predeterminado, pois ela é espontânea. Uma experiência que nasce do imprevisto, que não é planejada ou fabricada, mas emerge de forma autêntica e livre. A percepção, portanto, é essa experiência espontânea que não pode ser capturada por esquemas racionais rígidos. A partir do momento em que nos munimos da razão e de estruturas pré-estabelecidas para nos engajar no ato de perceber, já perdemos sua essência – é isso que Merleau-Ponty (1999) nos adverte.

Essa crítica se estende também à percepção estética, que, para ele, deve ser única, autêntica, marcada pela diferença em relação às percepções comuns. A percepção estética vai além do cotidiano e provoca, nos sujeitos, transformações e sensibilizações que outras formas de percepção não alcançam.

Passando ao conceito de indústria cultural, percebemos que a concepção de percepção e percepção estética apresentada por Merleau-Ponty (1999) e Nadja Hermann (2020) nos ajudaram a compreender as críticas de Adorno e Horkheimer (1985) à racionalidade instrumental. Trata-se de uma razão que busca objetivar, padronizar e controlar a realidade, inclusive a percepção estética, em favor de interesses específicos. A crítica à razão que se converte em instrumento de dominação torna-se eixo central para compreender não apenas a crise da modernidade, mas também os processos educativos e culturais que modelam a subjetividade na sociedade contemporânea.

O esclarecimento, longe de ser apenas um projeto de emancipação, assume, segundo Adorno e Max Horkheimer (1985), uma feição regressiva ao manipular a experiência sensível e submeter o pensamento à lógica do cálculo e da repetição. Diante da crise dos fundamentos do racionalismo moderno, torna-se urgente indagar de que modo é possível promover uma educação voltada à formação da autonomia em um contexto social amplamente dominado pela lógica da razão instrumental.

Elaborada por Adorno e Horkheimer (1985), essa crítica parte de um diagnóstico contundente: a razão moderna, concebida como instrumento de domínio sobre a natureza, transformou-se em mecanismo de reprodução da barbárie. Na tentativa de emancipar-se dos mitos e da tradição, o esclarecimento enveredou por uma via em que a instrumentalização da razão eclipsa sua potência crítica e emancipadora.

Os autores escrevem: “O próprio esclarecimento é totalitário” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 20), ao indicar que o projeto iluminista, ao buscar eliminar a superstição, absolutizou a razão técnica e funcional. A racionalidade instrumental, nessa perspectiva, reduz a razão à função operativa e calculadora, afastando-a de qualquer finalidade ética, estética ou existencial. O mundo é convertido em objeto de manipulação, e os sujeitos, em meras engrenagens de um sistema que exige adaptação e conformidade: “O que os homens querem aprender da natureza é como usá-la para inteiramente dominá-la e aos homens” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 18).

A crítica adorniana aponta que essa razão, ao tornar-se funcional, perde sua capacidade de resistência, tornando-se cúmplice das estruturas de poder que deveria confrontar: “O esclarecimento recua para um instrumento de dominação. Ele se torna um esquema universal para a organização da experiência, do qual toda divergência será apagada com violência.” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 24).

A técnica, a ciência e os mecanismos de organização social, longe de constituírem instâncias neutras do progresso humano, passam a funcionar como instrumentos eficazes na manutenção de formas sutis e sistemáticas de dominação, legitimadas por uma racionalidade que se apresenta como objetiva, mas que, na verdade, está imersa em interesses políticos e econômicos.

Assim, Adorno e Horkheimer (1985), ao criticarem a racionalidade instrumental, oferecem uma chave teórica fundamental para compreender os desafios enfrentados pelos jovens na contemporaneidade, particularmente no processo de constituição de suas identidades. A racionalidade técnica denunciada por esses autores, que subordina a razão aos interesses do controle, da conformidade e da eficiência, encontra hoje expressão nos padrões sociais e estéticos impostos pela indústria cultural, que modela gostos, comportamentos e modos de ver o mundo.

Diante desse cenário, a Filosofia se apresenta como um campo do saber capaz de tensionar essa lógica adaptativa e padronizadora, ao resgatar a dimensão crítica da razão e ao proporcionar aos jovens instrumentos conceituais para a leitura reflexiva da realidade. Como observa Kohan (2020), o valor formativo da Filosofia não está em fornecer respostas prontas, mas em promover o questionamento dos próprios critérios que sustentam as distinções morais e culturais em uma determinada sociedade. Nas palavras do autor: “[...] a filosofia não ensina a diferenciar o que é bom do que é mau, mas a distinguir e problematizar os critérios estabelecidos que tornam significativa essa distinção numa sociedade qualquer” (Kohan, 2020, p. 77).

No entanto, no contexto brasileiro, conforme apresenta Da Costa (2020), a trajetória do ensino de Filosofia reflete disputas ideológicas e reformas educacionais que ora a excluem, ora a restringem, demonstrando a tensão entre a formação voltada ao pensamento crítico e a ênfase no progresso técnico-científico. Da Costa (2020) nos diz que desde a Primeira República, mudanças como as promovidas por Benjamin Constant (1890) e Gustavo Capanema (1940) evidenciam essa oscilação, sempre influenciada por interesses políticos e econômicos.

Durante o Regime Militar (1964-1985), segundo Da Costa (2020), a Filosofia foi marginalizada em prol de um modelo educacional tecnicista, “aos moldes estadunidenses”, e voltado ao mercado e ao controle ideológico do Estado. A redemocratização trouxe avanços, culminando na obrigatoriedade da disciplina em 2008 (Lei 11.684), mas a reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei 13.415) flexibilizou sua presença, ameaçando sua consolidação. Assim, à luz da trajetória do ensino de filosofia, a luta pela Filosofia na educação permanece um embate entre interesses dominantes e a necessidade de uma formação crítica e cidadã, exigindo mobilização contínua para garantir seu espaço no currículo escolar.

A partir da crítica de Adorno e Horkheimer (1985), compreende-se que a ciência moderna se tornou um instrumento de domínio, voltado não para a busca da verdade, mas para a exploração e o controle social e econômico. O conhecimento, sob essa lógica, perde seu caráter especulativo e humanista, transformando-se em um cálculo instrumental que reduz a complexidade do mundo a meros dados manipuláveis.

Dessa forma, a racionalidade do esclarecimento, que inicialmente pretendia libertar a humanidade da ignorância e do mito, converte-se em um novo sistema totalitário que perpetua a dominação. Adorno destaca que essa racionalidade instrumental não apenas reforça a dominação social, mas também alimenta tendências autoritárias, como observado na ascensão do nazismo. Em seu texto *Educação após Auschwitz* (1994c), Adorno alerta que a violência e a intolerância não são resquícios do passado, mas fenômenos ainda enraizados na sociedade moderna.

Nesse sentido, a educação escolar é lugar privilegiado para a prevenção de novas formas de barbárie, ao propor uma formação que estimule a autonomia do pensamento e a resistência ao autoritarismo. A Escola de Frankfurt denuncia a “razão burguesa”, que estrutura a sociedade de forma a perpetuar desigualdades econômicas e sociais. A ilusão de mobilidade social, promovida por discursos meritocráticos, oculta as barreiras estruturais que mantêm grande parte da população em condições de vulnerabilidade. A indústria cultural desempenha um papel central nesse processo, ao fornecer entretenimento que impede uma reflexão crítica sobre a realidade. Dessa maneira, os sujeitos são mantidos conformados, sem perceberem as engrenagens da dominação.

### 3.2 DA SALA DE AULA AO CAMPO DE PESQUISA: REFLEXÕES DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR



A partir da trajetória como professor de Filosofia e Sociologia na rede pública estadual do Acre, atuando há oito anos nas cidades de Tarauacá e Feijó, essa experiência se constituiu solo concreto e simbólico onde germinou esta pesquisa. Ao longo desse tempo, presenciamos diariamente os limites e as potências da escola como espaço formativo. A experiência cotidiana com os jovens no Ensino Médio, os desafios estruturais, as práticas pedagógicas centradas na repetição de conteúdos descontextualizados, bem como a precariedade das instalações escolares, contribuíram para a construção de uma inquietação: por que a escola, sendo um espaço por excelência de formação integral dos sujeitos, parece tão frequentemente desconectada de seu papel formativo?

Essa inquietação não surgiu de forma abstrata ou teórica. Ela foi sendo gestada no calor da prática docente: nas salas abafadas, nos corredores barulhentos, nas conversas rápidas entre uma aula e outra, e sobretudo na escuta atenta dos estudantes. Mesmo imersos em uma avalanche de estímulos midiáticos – sons, imagens, performances – proporcionados pela racionalidade instrumentalista vigente, os jovens demonstravam, paradoxalmente, uma carência profunda de espaços em que pudessem se perceber como sujeitos sensíveis, pensantes e criadores. Frente a isso, nota-se que a escola, com frequência, falha em proporcionar experiências estéticas que despertem o encantamento, estimulem a reflexão crítica ou convoquem os jovens à autonomia.

Essa tensão vivida cotidianamente pelos professores encontra eco nas inquietações que motivaram esta pesquisa. Se, por um lado, a prática docente evidencia os obstáculos concretos que atravessam a escola pública, como a precariedade da infraestrutura escolar e a pressão na transmissão de conteúdo, por outro, ela revela a potência latente dos estudantes, frequentemente subestimada por uma pedagogia do “facilitado” que, embora pretenda incluir, acaba por limitar. A escuta dos jovens, nos grupos focais, mostrou que, mesmo diante de condições adversas e de “bombardeios” constante da indústria cultural, eles desejam ser desafiados e reconhecidos como sujeitos pensantes e criativos.

Diante disso, ganha força a compreensão, presente no pensamento pedagógico de Saviani (1999), de que o papel formativo da escola não reside em simplificar ou diluir o conhecimento, mas em assegurar aos jovens das escolas públicas o direito de acesso a uma educação exigente e significativa, tal como aquela ofertada às elites nas escolas privadas, promovendo experiências que os desafiem

intelectualmente e favoreçam o desenvolvimento da sensibilidade, do pensamento crítico e da autonomia em seu cotidiano.

Na realidade das escolas públicas brasileiras, contexto em que a desigualdade social é visível todos os dias, o trabalho do professor costuma ser puxado por duas forças: de um lado, a ideia de que precisamos facilitar o ensino para incluir os alunos que enfrentam dificuldades; de outro, a necessidade de oferecer uma formação que realmente ajude esses jovens a entender melhor o mundo e a agir de forma crítica. Muitas vezes, para tentar acolher os estudantes, acabamos caindo numa lógica de rebaixar o conteúdo, achando que eles não vão dar conta. Mas essa escolha, mesmo bem-intencionada, pode reforçar preconceitos e deixar os alunos ainda mais longe do direito de aprender com qualidade.

Dermeval Saviani (1999) postula que, ao longo da história da educação no Brasil, houve uma separação entre o ensino oferecido aos filhos da elite e aquele voltado às classes populares. Saviani (1999) explica que, com a chegada da chamada Escola Nova, foi possível “[...] ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares.” (Saviani, 1999, p. 63). Neste contexto, cabe-nos discutir o papel da Didática como uma forma de mediação que pode ajudar a romper com a lógica de adaptação “rebaixadora”.

Dermeval Saviani (1999) oferece uma crítica contundente à concepção pedagógica que reduz o ensino à mera adaptação do conteúdo à realidade imediata do aluno, frequentemente sob o argumento de tornar a aprendizagem mais acessível. Para o autor, tal concepção acaba por subestimar a capacidade intelectual dos estudantes oriundos das camadas populares e legitimar um ensino rebaixado, que os priva do acesso ao conhecimento elaborado e os mantém em posição de subordinação cultural.

Essa crítica ganha relevância quando observamos a realidade da Escola João Ribeiro, onde os estudantes, apesar das dificuldades materiais, expressam o desejo de aprender conteúdos complexos e de serem desafiados intelectualmente. Contudo, enfrentam um currículo empobrecido, marcado por atividades superficiais e resumos, que reproduzem a lógica da simplificação e, assim, contribuem para a exclusão simbólica desses jovens.

Nesse contexto, a didática assume um papel central como mediação crítica entre o estudante e os saberes historicamente acumulados. Trata-se de uma didática

que não se curva à lógica da indústria cultural — que, segundo Adorno (1995), visa conformar indivíduos ao consumo passivo —, mas que resgata a finalidade formadora do ensino ao promover o pensamento reflexivo e a autonomia intelectual.

A escola, longe de ser mero reproduzidor de padrões, pode e deve assumir-se como espaço de confronto com as imposições culturais massificadas, favorecendo a construção de uma sensibilidade crítica capaz de desvelar os mecanismos de dominação estética e simbólica que perpassam o cotidiano juvenil.

A atuação docente, nesse cenário, transcende a transmissão de conteúdos e assume a tarefa política de reconhecer e mobilizar os saberes dos estudantes, criando condições para que deixem de ser tratados como "carentes" e sejam reconhecidos como sujeitos de pensamento e de direito ao conhecimento. Como destaca Libâneo (2010), ensinar não é simplesmente expor fórmulas, mas criar situações em que os estudantes possam pensar com os conceitos e, assim, ir além do que já sabem. Isso requer sensibilidade, escuta atenta e confiança na capacidade dos jovens de apropriarem-se criticamente do mundo e de intervir em sua transformação.

As falas dos estudantes, produzidas nos grupos focais, revelam não apenas as dificuldades enfrentadas na escola, mas também uma crítica estética à sua ambiência. Muitos relataram a ausência de experiências esteticamente marcantes, descrevendo a escola como um espaço monótono, sem estímulo sensorial e pouco propício à criatividade. Essa percepção remete à crítica de Kowaltowski (2011), que ressalta como a arquitetura escolar, ao negligenciar a dimensão estética dos espaços, compromete o potencial formativo da instituição. Tal carência não é meramente funcional, mas simbólica: comunica aos estudantes que sua presença e sua formação são secundárias.

Ao refletirem sobre a escola, os estudantes evocaram imagens que remetem à alegoria da caverna de Platão, reconhecendo na repetição de conteúdos e na ausência de diálogo um fator de alienação perceptiva. Contudo, a experiência com o ensino de Filosofia demonstrou que é possível romper com essa lógica.

A inserção de filmes, debates e análises conceituais gerou envolvimento, reflexão e protagonismo juvenil, ainda que os limites materiais e simbólicos da escola tenham se mantido. Essa experiência reforça a tese de que a formação da sensibilidade estética e crítica exige não apenas bons conteúdos e metodologias, mas também ambientes formativos que comuniquem cuidado, beleza e reconhecimento.

A escola pública, portanto, não pode se furtar ao compromisso de ser um espaço estético integral. Isso implica compreender que o processo educativo se dá também nos detalhes do espaço, como nos aponta Kowaltowski (2011): nas cores, sons, texturas e formas que constituem a ambiência escolar. Uma escola que oferece aos estudantes um ambiente sensível e intelectualmente desafiador comunica, de forma inequívoca, que eles são dignos do conhecimento e capazes de pensá-lo por si mesmos.

Como lembra Saviani (1999), a libertação dos dominados passa pela apropriação dos instrumentos culturais que estruturam a dominação; cabe à escola garantir que esses instrumentos estejam ao alcance de todos, como condição de emancipação e de justiça social.

Nos grupos focais com os jovens da Escola João Ribeiro, muitos disseram que, em alguns momentos, se sentem tratados como se fossem incapazes. Isso mostra o quanto a imagem que a escola projeta sobre os alunos pode afetar sua autoestima e seu desempenho. Uma didática que emancipa é aquela que acredita na capacidade dos estudantes, que os desafia, que oferece ferramentas reais para que eles possam se desenvolver. Saviani (1999) lembra que a escola tem potencial de oferecer conteúdo, mesmo que isso exija mais trabalho, mais explicações, mais paciência.

A experiência pedagógica nos grupos focais, a partir da escuta sistemática de suas falas, fez emergir um rico mosaico de percepções, afetos, repertórios culturais e tensões subjetivas. Um dado particularmente revelador foi a ambiguidade em relação à autonomia estética. Embora muitos estudantes manifestassem orgulho por seus gostos musicais, visuais ou comportamentais, também reconheciam que esses gostos estavam fortemente influenciados pela lógica da indústria cultural, por meio de séries, músicas, reality shows e padrões difundidos pelas redes sociais.

Essa ambivalência entre autenticidade e padronização estética se expressou de maneira recorrente nos encontros. Paralelamente, destacou-se uma crítica incisiva à escola enquanto espaço pouco atrativo do ponto de vista estético. Quando provocados a recordar experiências marcantes vividas na escola, poucos estudantes relataram vivências esteticamente significativas. A escola foi descrita, majoritariamente, como um espaço monocromático – tanto literal quanto simbolicamente – marcado por ambientes sem cor, sem estímulo sensorial, e por práticas pedagógicas que pouco valorizam a criatividade e a imaginação.

Tal percepção dialoga diretamente com os estudos de Kowaltowski (2011) sobre a arquitetura escolar. Ambientes físicos sem iluminação adequada, com pouca ventilação, ausência de cores e carência de espaços de convivência reduzem drasticamente o potencial da escola como ambiente formativo. A crítica dos estudantes evidencia que a dimensão estética do espaço escolar não é um detalhe secundário, mas um componente estruturante do processo educativo.

A descrição que os estudantes fazem da escola se aproxima, de forma simbólica, à alegoria da caverna de Platão: um lugar fechado, onde se repete incessantemente o mesmo conteúdo, de modo expositivo, sem abertura ao novo, ao sensível e ao diálogo. A escola, que poderia ser o espaço do desvelamento, da saída das sombras, termina por reforçar as amarras da alienação perceptiva. Nesse contexto, é necessário indagar: qual papel a escola deseja ocupar na formação dos jovens? Será ela mera reprodutora de padrões ou instância de emancipação crítica?

A experiência com o ensino de Filosofia demonstrou que, mesmo diante de limitações materiais e simbólicas, é possível produzir rupturas. Ao introduzir filmes, promover debates, propor análises conceituais e escutar os estudantes com atenção, percebeu-se uma mudança qualitativa nas relações pedagógicas. Os alunos se mostraram mais dispostos a dialogar, questionar, se expor e, principalmente, pensar. No entanto, essa experiência também evidenciou os limites das propostas pedagógicas quando descoladas da ambiência escolar. Não basta oferecer bons conteúdos se o espaço físico, visualmente pobre, barulhento, insensível, não favorece a experiência estética.

A formação da sensibilidade exige um ambiente sensível. Escolas frias, ruidosas, visualmente poluídas ou excessivamente neutras inibem a criatividade, desestimulam a participação e reduzem o prazer de aprender. Como afirma Kowaltowski (2011), a arquitetura comunica valores e afeta diretamente o comportamento, a autoestima e a motivação dos jovens. Quando a escola descuida de seus espaços, mesmo que involuntariamente, transmite a mensagem de que também descuida de quem os habita.

Diante dos achados dos grupos focais, torna-se imperativo defender a escola como um espaço estético integral. Isso implica reconhecer que a aprendizagem não se dá apenas por meio do currículo formal, mas também na forma como o ambiente se apresenta: a disposição dos móveis, as cores das paredes, a presença de áreas verdes, os sons dos corredores e o cheiro das salas compõem a experiência

educativa. Uma escola bela, acolhedora e aberta à participação comunica aos estudantes que o conhecimento pode ser vivido com alegria, envolvimento e profundidade.

### 3.3 FILOSOFIA EM AÇÃO: ESTÉTICA E INDÚSTRIA CULTURAL – UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DO FILME *MATRIX* (1999)

Dando continuidade ao percurso investigativo e reflexivo desta dissertação, a presente seção assume uma perspectiva propositiva e formativa, inspirada nos achados empíricos dos grupos focais e nos aportes teóricos construídos nos capítulos anteriores. A proposta de utilizar recursos audiovisuais – em especial o cinema – no ensino de Filosofia, com a intenção de dialogar com a sensibilidade dos estudantes e romper com a monotonia da transmissão mecânica de conteúdos.

O filme *Matrix* (1999), escolhido não como mero entretenimento, mas como disparador filosófico, foi integrado às aulas com o objetivo de provocar reflexões sobre liberdade, alienação, verdade, escolha e emancipação – temas centrais da tradição filosófica e, ao mesmo tempo, profundamente ressonantes com a condição do jovem contemporâneo. Essa escolha dialoga com a compreensão de que os filmes não apenas representam temas, mas atuam na produção de sentidos e na formação do olhar. Assim, ao inserir *Matrix* no contexto escolar, reconhece-se que, embora se trate de uma obra cinematográfica marcada por sua inserção na lógica mercadológica, ela também carrega potencialidades estéticas e críticas que podem ser exploradas pedagogicamente.

Nesse sentido, assumir que o “[...] filme é uma mercadoria” (Carmo, 2003, p. 77) e que analisá-lo “[...] ou pensá-lo no viés da educação escolar é não ignorar que estamos lidando com uma forma de arte embutida na forma de mercadoria” (Carmo, 2003, p. 74), é compreender que a experiência estética no cinema, mesmo atravessada por interesses de mercado, pode abrir caminhos para a problematização, a reflexão e a emancipação do olhar.

#### 3.3.1. A linguagem cinematográfica como experiência estética e formativa

A partir da experiência dos meus 7 anos de docência, 2018 a 2024, vivenciados na Escola Estadual João Ribeiro, unidade escolar marcada por desigualdades sociais, clientela diversificada, contudo com predominância de jovens da periferia da cidade, escola com precariedades estruturais, e pouco recurso financeiro, práticas

pedagógicas que pouco dialogam com a realidade social dos seus estudantes, foi possível perceber que a introdução de obras cinematográficas suscitava outro ritmo de atenção e envolvimento dos estudantes.

A experiência de assistir a um filme em aula, longe de ser uma recompensa, uma distração ou um mero recurso auxiliar, instaura um tipo distinto de relação com o conhecimento. Havia ali algo do sensível que escapava à rigidez dos esquemas curriculares e despertava perguntas que não cabiam nos moldes avaliativos tradicionais.

Essa abertura, no entanto, não pode ser pensada sem tensões. A própria inserção do cinema no ambiente escolar revela os limites e ambivalências da experiência estética sob a racionalidade instrumental dominante. Conforme analisaram Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural opera pela padronização e pela repetição, transformando produtos artísticos em mercadorias e experiências em consumo. Dentro dessa lógica, o cinema corre o risco de se tornar mais um canal de adestramento perceptivo do que um espaço de liberdade sensível. O que se apresenta como narrativa envolvente pode, muitas vezes, ocultar estruturas de dominação simbólica, normatizando afetos, valores e visões de mundo.

Ao introduzir *Matrix* em uma sequência de aulas de Filosofia, não se busca oferecer uma resposta à crise da escuta ou do interesse dos estudantes, mas experimentar um gesto pedagógico que acolhesse a complexidade de suas experiências. O filme, ao dramatizar a tensão entre aparência e realidade, entre liberdade e controle, acabou por ecoar inquietações presentes no cotidiano escolar, ainda que muitas vezes não verbalizadas. As conversas que emergiram a partir das cenas – sobre o que seria a “pílula azul” na vida real, sobre os limites da escolha em uma sociedade controlada, ou sobre o que nos impede de ver o que está diante de nós – não seguiram o roteiro convencional da aula expositiva, mas desenharam um território compartilhado de elaboração.

No espaço intermediário entre a tela e a sala de aula, entre a ficção e a vida, entre a experiência estética e a reflexão filosófica, tornou-se possível apreender as formas como os estudantes reagem, resistem ou aderem aos discursos que os constituem. Por isso, no âmbito escolar, nos diz Carmo (2003):

Educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente. É educar o olhar. É decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético. Cinéfilos e consumidores de imagens em geral são espectadores passivos. Na realidade, são consumidos pelas imagens.

Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico (Carmo, 2003, p. 77).

Nessa perspectiva, compreender o cinema de forma crítica implica reconhecer sua ambivalência enquanto prática cultural e educativa. Se por um lado o cinema é, muitas vezes, veículo de ideologias que reforçam a lógica da adaptação e da submissão, por outro, ele também oferece brechas para que se opere uma espécie de deslocamento na percepção. Desta forma, o mesmo objeto que adormece pode também despertar, dependendo das condições de recepção, das mediações pedagógicas e da disponibilidade estética dos sujeitos envolvidos. É o que ocorre com filmes como *Matrix*, que apesar de visar o lucro e o entretenimento “[...] reúne de modo exemplar o entretenimento e o conhecimento” (Carmo, 2003, p. 80).

A presença do cinema na escola pública não é uma resposta pronta, mas um ponto de partida para muitas perguntas. O que muda quando a imagem entra na sala de aula? Que debates ela provoca? Que sentimentos ela desperta nos estudantes? Que ideias ou formas de ver o mundo ela ajuda a reforçar ou questionar? Quando escolhemos usar um filme como parte do trabalho pedagógico, não estamos apenas “passando um vídeo” para distrair os alunos.

O cinema mexe com a rotina da aula, muda o ritmo, desafia a atenção dos alunos e também a nossa forma de escutar. Talvez esse seja o seu valor mais forte: não o de ensinar algo de forma direta, mas o de criar uma pausa na sequência habitual das coisas, abrindo brechas para que o pensamento caminhe por outras trilhas.

Sobre as possibilidades e potencialidades do uso de filmes nas aulas, nos diz Napolitano (2009):

O fato de ser tratado como um texto gerador não isenta o professor de problematizar o tratamento – estético e ideológico – que o filme desenvolve sobre os temas a serem debatidos. Os filmes, como qualquer obra de arte, comunicam e perturbam o espectador mais pela maneira, pela forma como os temas são desenvolvidos, do que pelos temas em si. Por isso, os vários aspectos da linguagem não devem ser menosprezados: os ângulos e enquadramentos da câmera, o tipo de interpretação imprimida pelos atores, a montagem dos planos e sequências, a fotografia (texturas e cores da imagem que vemos na tela), enfim, a narrativa que conduz a trama (Napolitano, 2009, p. 20).

A utilização do cinema na escola envolve mais do que projetar imagens em movimento para complementar um conteúdo. Como destaca Napolitano (2009), os filmes não comunicam apenas pelo tema, mas pela maneira como o desenvolvem, mobilizando recursos estéticos e escolhas narrativas que influenciam a percepção do espectador. Elementos como os enquadramentos, a montagem, as cores e a atuação



dos atores compõem uma linguagem própria, que carrega também dimensões ideológicas.

No ensino de Filosofia, esse aspecto abre possibilidades de leitura crítica não apenas do que é dito, mas de como é mostrado, ampliando a experiência dos estudantes e tensionando os sentidos que a obra sugere. O cinema, assim, deixa de ser apenas um apoio didático e passa a se configurar como objeto de pensamento, capaz de provocar e desafiar o olhar.

A linguagem audiovisual ocupa um lugar privilegiado no cotidiano dos jovens, tornando-se uma via de acesso não apenas à informação, mas também à construção de imaginários, valores e afetos. No entanto, o consumo de produtos culturais, especialmente filmes, costuma ocorrer de forma fragmentada e rápida, raramente acompanhado de momentos de reflexão crítica. Nesse cenário, o espaço escolar pode representar uma oportunidade singular para que o cinema seja experienciado de modo mais atento, não apenas como entretenimento, mas como expressão cultural e objeto de pensamento. Nos diz Napolitano (2009):

O trabalho com o filme, visto como documento cultural em si, é mais adequado para projetos especiais com cinema, visando à ampliação da experiência cultural e estética dos alunos [...]. Este é um dos importantes papéis que a escola pública pode ter, pois, muitas vezes, será a única chance de o aluno tomar contato com uma obra cinematográfica acompanhada de reflexão sistemática e de comentários, visando à ampliação do seu repertório cultural [...] e estético (Napolitano, 2009, p. 20 - 21).

Entretanto, a presença do cinema na escola pública, embora carregue grande potencial formativo, não assegura, por si só, uma experiência crítica ou emancipadora. Seu efeito depende diretamente do modo como é inserido na prática pedagógica. Um mesmo filme pode tanto reforçar visões hegemônicas quanto abrir espaço para o questionamento, a depender da mediação proposta. A introdução do filme *Matrix*, no contexto observado, nos grupos focais, deixou transparecer a tensão entre realidade e aparência.

O filme *Matrix* instigou os estudantes a questionarem as ilusões produzidas cotidianamente pelos meios de comunicação e pelas redes sociais, desvelando a forma como somos convidados a habitar um mundo de aparências, confortável e previsível, mas que oculta os mecanismos de dominação simbólica. Nesse contexto, o cinema deixou de ser mero recurso didático e tornou-se experiência formativa, ampliando a escuta sensível dos jovens e desafiando-os a repensar sua relação com o mundo que os cerca.

Os grupos focais realizados nesta pesquisa evidenciaram que os estudantes, embora expressivos em suas escolhas e preferências, têm suas percepções estéticas fortemente influenciadas por padrões mercadológicos difundidos pela indústria cultural. A ausência de ambiências escolares sensíveis – espaços que favoreçam a imaginação, o cuidado e a expressão estética – agrava ainda mais essa situação, inibindo o desenvolvimento de percepções mais autênticas e reflexivas.

Diante disso, propomos uma sequência didática ancorada na articulação entre cinema, filosofia e estética do espaço escolar. A escolha de *Matrix* (1999) como recurso pedagógico se justifica tanto por sua potência narrativa e estética quanto por seu conteúdo filosófico.

Essa proposta também dialoga com a crítica de Adorno e Horkheimer (1985) à indústria cultural. Segundo os autores, a racionalidade técnica dominante transforma a arte em mercadoria e a percepção em passividade. A estética, sob esse regime, deixa de ser expressão da diferença e da sensibilidade para tornar-se um produto repetitivo, domesticado e funcional. Por isso, experiências estéticas que escapam à padronização, como o cinema reflexivo, têm o potencial de desestabilizar o automatismo perceptivo e reativar o pensamento.

É nesse horizonte que se insere a proposta da presente sequência: usar o cinema como meio de formação estética crítica, compreendida não apenas como refinamento de gostos, mas como capacidade de perceber o mundo de maneira sensível, autônoma e significativa. Essa formação não se dá apenas pelos conteúdos da aula, mas também pelas condições materiais e simbólicas do espaço escolar. Um ambiente escolar insensível, desorganizado, visualmente hostil ou negligente comunica indiferença e empobrece a experiência do aprender.

Por isso, o uso do filme *Matrix* em sala de aula deve estar integrado a um esforço mais amplo de valorização da ambiência escolar. As paredes, a luz, os sons, os móveis, os recursos visuais e a disposição do espaço influenciam diretamente a experiência estética e formativa dos estudantes. Como fora exposto na seção anterior, um espaço escolar que se abre à beleza, ao diálogo e à criatividade é também um espaço que educa, silencioso, mas profundamente.

Assim, propomos que a sequência didática a seguir seja compreendida não apenas como um plano de aula, mas como um percurso pedagógico mais amplo: um esforço consciente de transformar a escola em território de experiência estética, crítica e emancipadora. O ensino de Filosofia, aliado ao cinema e à reconfiguração do

espaço escolar, pode cumprir a tarefa de formar sujeitos que, diante da pílula azul da conformidade, escolhem a pílula vermelha da reflexão.

### 3.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ESTRUTURA E OBJETIVOS

A presente sequência didática foi concebida como uma proposta interdisciplinar, articulando Filosofia, Sociologia e linguagem audiovisual, com o intuito de provocar nos estudantes do Ensino Médio uma reflexão crítica sobre os modos como percebem o mundo, constroem suas verdades e vivenciam a ideia de liberdade. Partindo do filme *Matrix* (1999), a sequência explora a potência pedagógica do cinema como experiência estética e dispositivo filosófico, capaz de interpelar os sentidos e desestabilizar certezas estabelecidas.

No contexto da escola pública brasileira, marcada por desafios estruturais e simbólicos, torna-se cada vez mais relevante mobilizar estratégias que convoquem os estudantes a pensar com autonomia, sensibilidade e profundidade. A escolha do filme *Matrix* não se dá por sua popularidade, mas por sua densidade simbólica, que permite articular temas como alienação, consumo, verdade, indústria cultural e emancipação com questões concretas da vida cotidiana. A linguagem cinematográfica, nesse sentido, atua como mediadora entre a experiência vivida e os conceitos filosóficos e sociológicos mobilizados ao longo das aulas.

A proposta é que em termos de organização temporal sejam destinadas cinco ou seis aulas de 60 minutos, em que diferentes estratégias pedagógicas são utilizadas, projeção de trechos do filme, leitura de textos clássicos, debates, atividades criativas e escritas reflexivas. Os conteúdos não são apresentados de maneira isolada, mas conectados a experiências sensíveis, estéticas e espaciais que atravessam o cotidiano dos estudantes.

Ao discutir a estética da escola, por exemplo, ou a repetição dos desejos moldados pela mídia, busca-se ampliar a compreensão de que a formação humana envolve muito mais do que a memorização de conteúdo: ela requer também a ampliação do olhar e a abertura à escuta de si e do outro.

Assim, esta sequência propõe não apenas uma abordagem de conteúdos disciplinares, mas um caminho formativo. Ao pensar com *Matrix* (1999), os estudantes são convidados a ver com outros olhos, a desconfiar das aparências e a exercitar o pensamento como experiência de liberdade, um caminho filosófico que, longe de

oferecer respostas prontas, abre espaço para o surgimento de perguntas mais profundas sobre o mundo e sobre si mesmos.

#### Aula 1 – Introdução temática: o que é perceber?

A aula inaugural da sequência didática propõe uma ruptura deliberada com a linearidade habitual do cotidiano escolar, buscando instaurar uma ambiência propícia ao deslocamento do olhar e à suspensão provisória das certezas perceptivas. Ao invés de iniciar com conteúdos expositivos ou definições conceituais, a proposta gira em torno da provocação sensível: imagens ambíguas, ilusões de ótica, figuras paradoxais e cenas simbólicas são apresentadas como dispositivos de estranhamento, com o objetivo de desestabilizar a confiança imediata nos sentidos e introduzir, de forma experiencial, uma das grandes questões filosóficas, o que é perceber?

O contato com essas imagens não visa testar habilidades cognitivas, mas provocar inquietações: o que vemos de fato? É possível confiar no que os olhos registram? Por que diferentes pessoas interpretam a mesma imagem de maneiras distintas? A partir dessas provocações, abre-se espaço para a problematização do olhar como construção e não como dado. A aula caminha, assim, para a introdução do mito da caverna de Platão, que será lido e discutido em trechos selecionados.

A leitura do texto platônico é acompanhada por perguntas orientadoras que visam favorecer a aproximação com a realidade dos estudantes: o que seriam as sombras nas paredes das cavernas de hoje? Que forças nos mantêm acorrentados às aparências? Como reagimos diante da possibilidade de enxergar para além daquilo que sempre nos foi mostrado? A abordagem do mito não se pretende doutrinária ou meramente ilustrativa, mas provocadora, no sentido de permitir que os alunos tracem paralelos entre o texto clássico e as próprias experiências, reconhecendo, por exemplo, como a alienação perceptiva pode estar presente no uso cotidiano das mídias, na repetição de discursos, ou na naturalização de espaços escolares indiferentes à sensibilidade.

Um dos pontos centrais da aula é a articulação entre linguagem visual e pensamento filosófico. As imagens ambíguas, ao exigirem múltiplas leituras, funcionam como metáforas para o movimento filosófico de desvelamento e de questionamento da aparência. O mito da caverna, por sua vez, ao tematizar a libertação do olhar, não apenas convida à reflexão sobre o conhecimento, mas

também sobre os processos formativos e as estruturas que o condicionam. A junção dessas abordagens permite que a filosofia não seja apresentada como um conteúdo externo à realidade dos estudantes, mas como ferramenta viva de interpretação do mundo e de si.

A disposição do espaço da sala é pensada como parte integrante da experiência: as carteiras organizadas em círculo favorecem o encontro visual e a horizontalidade da escuta; os recursos visuais projetados em boa qualidade contribuem para o impacto das imagens; e a ambientação silenciosa e acolhedora cria condições para que a atenção sensível seja despertada. Pequenos gestos como a iluminação controlada ou o uso de música ambiente suave ao início da aula são considerados elementos não apenas decorativos, mas formadores de um clima estético que predispõe à escuta e à participação.

Ao final da aula, os estudantes são convidados a registrar suas impressões iniciais: o que sentiram ao observar as imagens? Que passagens do mito mais os intrigaram? Que semelhanças encontraram entre as imagens e sua vida cotidiana? Esses registros, que podem ser feitos de forma escrita, desenhada ou oral, não visam à avaliação formal, mas à constituição de um espaço de expressão subjetiva e de valorização da experiência sensível como fonte legítima de pensamento.

A aula, nesse sentido, não oferece conclusões fechadas, mas inaugura um percurso. Ao provocar o olhar, desconfiar das certezas e colocar em movimento a capacidade de interpretação, ela prepara o terreno para as discussões futuras sobre alienação, liberdade, estética e crítica, e, sobretudo, convida os estudantes a compreenderem que a filosofia pode começar com um simples gesto: o de olhar para o mundo como se fosse a primeira vez.

## Aula 2 – Exibição do filme *Matrix*

Nesta segunda aula da sequência didática, os estudantes são convidados a mergulhar em uma experiência estética cuidadosamente mediada, com o intuito de explorar o potencial filosófico do cinema como linguagem sensível. A proposta se distancia da lógica do consumo passivo e busca valorizar o filme não como simples entretenimento, mas como provocação intelectual e afetiva. O recorte selecionado do longa-metragem *Matrix* (1999) compreende os primeiros 35 minutos de exibição, abrangendo as cenas iniciais da narrativa até o momento em que o protagonista, Neo,

opta por tomar a pílula vermelha, marco simbólico da ruptura com a ilusão e início do caminho em direção à verdade.

Antes da exibição, são apresentadas orientações específicas para a observação atenta de símbolos, metáforas visuais e dilemas existenciais que atravessam a trama. O objetivo é sensibilizar os estudantes para aspectos que frequentemente passam despercebidos em uma recepção desatenta ou meramente recreativa, como o uso da cor, os contrastes entre realidade e simulação, os gestos dos personagens, os diálogos enigmáticos e as atmosferas sonoras. Essa preparação inicial cria uma ambiência de escuta estética, despertando a atenção do estudante para o que se insinua por trás da narrativa explícita.

A sala de aula é momentaneamente transformada em uma sala de cinema: o ambiente escuro, a projeção nítida e o som de qualidade são elementos cuidadosamente considerados, a fim de favorecer a imersão sensorial e ampliar a força expressiva da obra. Ao criar esse espaço diferenciado, busca-se suspender, ainda que provisoriamente, o ritmo habitual da escola e permitir que o corpo, os sentidos e as emoções entrem em cena como vias legítimas de conhecimento e reflexão.

Após a sessão, os estudantes são convidados a expressar livremente suas impressões. Não se trata, nesse momento, de oferecer respostas ou análises conceituais sistematizadas, mas de permitir que cada sujeito registre sua experiência de forma autêntica e plural. Para isso, são oferecidas diferentes linguagens: alguns podem escrever textos livres, outros podem desenhar, esquematizar sensações, compor pequenos relatos orais ou visuais. O que se busca, com essa diversidade de formas, é reconhecer os estudantes como sujeitos que percebem, sentem e interpretam de maneira singular, ampliando o campo da escuta pedagógica.

Essa aula funciona como um momento de acolhimento da experiência estética e inaugura o processo de tematização filosófica que será aprofundado nas aulas seguintes. A escuta interior e a expressão espontânea, ainda não submetidas a categorias analíticas, preparam o terreno para um envolvimento mais crítico e conceitual. Ao mesmo tempo, revelam aos estudantes que suas percepções têm valor, que há pensamento onde há sensibilidade, e que a filosofia pode começar no espanto, na dúvida, na inquietação provocada por uma imagem, um som ou um gesto enigmático.

### Aula 3 – Discussão filosófica: realidade, verdade e liberdade

A terceira aula da sequência dá continuidade à proposta de entrelaçar experiência estética, reflexão filosófica e escuta sensível, centrando-se agora na análise de uma das metáforas mais emblemáticas do filme *Matrix* (1999): o dilema entre a pílula azul e a pílula vermelha. Esse momento da narrativa, em que o protagonista é confrontado com a escolha entre permanecer na segurança ilusória ou despertar para uma realidade incômoda e desconhecida, torna-se aqui ponto de partida para uma atividade de interpretação filosófica e existencial.

A aula se estrutura a partir da pergunta que o próprio filme insinua: o que significa escolher entre conforto e verdade? Que implicações essa escolha tem para a vida cotidiana, especialmente para os jovens imersos em ambientes saturados por imagens, distrações e discursos prontos? Com o objetivo de fomentar uma problematização mais densa, a metáfora cinematográfica é colocada em diálogo com o clássico mito da caverna, presente no livro VII da *República* de Platão.

Trechos selecionados do texto platônico são lidos e comentados em sala, priorizando uma linguagem acessível e estabelecendo pontes entre a narrativa alegórica e as cenas do filme. A prisão dos prisioneiros na caverna, a luz que fere os olhos ao sair, o retorno solitário daquele que viu o mundo exterior, todos esses elementos são discutidos como imagens que continuam ecoando na vida contemporânea, sobretudo na experiência escolar, nas relações sociais e na formação da consciência.

Mais do que estabelecer equivalências diretas entre a alegoria e a ficção, a proposta da aula é ativar a sensibilidade filosófica dos estudantes, incentivando-os a perceber que as grandes questões do pensamento não estão apenas nos livros, mas também nos filmes, nas escolhas cotidianas e nas inquietações que habitam o presente. A discussão coletiva, conduzida de forma dialógica, permite que os estudantes tragam suas interpretações, experiências e desconfortos à tona, criando um campo de reflexão partilhada em que o pensamento se constrói no entrelaçamento de vozes e olhares diversos.

A ambiência escolar, novamente, é compreendida como elemento fundamental para o desenvolvimento da aula. O espaço precisa favorecer o silêncio reflexivo, a escuta mútua e o diálogo honesto, condições necessárias para que o exercício filosófico se realize não como imposição de saberes prontos, mas como travessia em direção a outros modos de ver. A metáfora da caverna, assim como a escolha entre

as pílulas, é tratada não como conteúdo a ser decorado, mas como convite a uma postura diante da vida: uma disposição para romper com o senso comum, interrogar as aparências e ousar olhar o mundo com outros olhos.

Ao final da aula, propõe-se um breve exercício de escrita filosófica, em que os estudantes, a partir da pergunta “E se eu tivesse que escolher entre a pílula azul e a vermelha?”, possam expressar suas reflexões em primeira pessoa. A escrita é compreendida aqui como extensão da palavra dita e do pensamento vivenciado, não como tarefa avaliativa, mas como registro singular de uma travessia interior iniciada pelo cinema e alargada pela filosofia.

#### Aula 4 – Indústria cultural e percepção estética

Nesta quarta aula, a proposta se volta à articulação entre o referencial teórico da pesquisa e a experiência estética vivida pelos estudantes nas aulas anteriores. A partir de um recorte cuidadosamente selecionado do filme *Matrix* (1999), que inclui as cenas mais evidentes de controle tecnológico, repetição e vigilância, inicia-se um movimento de aproximação entre a linguagem cinematográfica e os conceitos elaborados por Adorno e Horkheimer, especialmente aqueles relacionados à indústria cultural, à padronização da sensibilidade e à alienação no contexto da cultura de massa. Trechos adaptados da obra *Dialética do Esclarecimento* são apresentados e discutidos com os estudantes, em linguagem acessível, como forma de estimular o contato com a tradição crítica sem reduzir sua complexidade. A ideia central trabalhada é que a cultura, quando submetida à lógica mercantil, deixa de ser espaço de liberdade estética para tornar-se mecanismo de reprodução do mesmo, moldando gostos, comportamentos e formas de percepção segundo os interesses da racionalidade instrumental.

Nesse cenário, as máquinas e sistemas de dominação que estruturam o universo ficcional de *Matrix* são analisados como metáforas da realidade contemporânea, em que os sujeitos, muitas vezes sem perceber, têm suas vontades moldadas por padrões externos, repetitivos e convenientes ao status quo. A aula se constrói como um exercício coletivo de leitura simbólica: como o controle em *Matrix* se relaciona com as formas de controle simbólico que vivemos hoje? De que maneira nossos hábitos culturais, o que ouvimos, vestimos, assistimos e desejamos, podem ser compreendidos como respostas condicionadas por circuitos de consumo?



A discussão se abre para que os próprios estudantes possam identificar, com base em suas experiências cotidianas, quais gostos ou comportamentos reconhecem como influenciados pelas lógicas da mídia e do mercado. Esse movimento de autorreflexão não visa culpabilização ou julgamento moral, mas o exercício da desnaturalização, isto é, a capacidade de perceber que o que parece espontâneo pode ter sido cuidadosamente induzido por mecanismos sutis de dominação estética e simbólica.

No desdobramento da aula, emerge um ponto de tensão que atravessa toda a pesquisa: se a indústria cultural promove uma padronização da sensibilidade, como a escola pode se apresentar como espaço de formação crítica se, muitas vezes, reproduz em sua estrutura física e simbólica a mesma lógica de frieza, rigidez e anonimato? A discussão, então, se desloca para o ambiente escolar: como os espaços que habitamos todos os dias, salas escuras e mal ventiladas, muros sem cor, ausência de áreas verdes, ruídos agressivos, participam da formação ou da supressão da sensibilidade?

A aula propicia, assim, uma ponte entre a crítica à indústria cultural e a estética da escola pública, permitindo que os estudantes reflitam não apenas sobre o mundo externo, mas também sobre o espaço concreto que os cerca. Nesse sentido, o próprio ambiente escolar é tematizado como território simbólico: não apenas cenário, mas linguagem que comunica valores e produz modos de ser. Ao reconhecer que a crítica à massificação sensível precisa incluir também uma crítica à forma escolar, o debate se alarga para os limites e as possibilidades de uma educação que deseje formar sujeitos críticos num espaço que, por vezes, sufoca a própria experiência estética.

Ao final da aula, propõe-se que os estudantes elaborem pequenos textos ou esquemas visuais que conectem os conceitos discutidos com elementos de sua realidade, seja uma música, uma tendência estética, um comportamento de grupo ou até uma característica arquitetônica da escola. Esse exercício de síntese busca manter a coerência entre teoria e vivência, reforçando que o pensamento crítico não se esgota na análise dos grandes sistemas, mas se constrói também nos pequenos gestos de percepção e linguagem com os quais habitamos o mundo.

#### Aula 5 – Emancipação e resistência: criação estética

Nesta quinta aula, a proposta assume explicitamente um caráter de práxis, compreendida como articulação entre teoria e ação transformadora. Inspirada nas

reflexões de Kowaltowski (2011) sobre a influência da arquitetura escolar na formação dos sujeitos, a atividade visa deslocar o estudante da posição de receptor passivo para a de agente criador, sensível e crítico do espaço que habita diariamente. A partir da problematização anterior sobre alienação e indiferença estética no cotidiano escolar, os alunos são provocados a lançar um novo olhar sobre sua escola, ressignificando-a por meio da experiência sensível.

A primeira etapa da aula consiste em um exercício de observação e registro fotográfico: os estudantes são orientados a circular pelos espaços internos e externos da escola com celulares ou câmeras simples, buscando capturar imagens que, segundo suas próprias percepções, revelem aspectos da ambiência escolar, sejam eles esteticamente agradáveis, desconfortáveis, inspiradores ou opressivos. A ideia é que cada registro contenha uma intencionalidade estética e uma interpretação subjetiva do espaço, evidenciando a maneira como a arquitetura escolar comunica valores, organiza comportamentos e influencia os sentidos.

Em seguida, as imagens são socializadas em sala de aula, organizadas em um mural coletivo, físico ou digital, e debatidas em grupo. Nesse momento, a mediação do professor é fundamental para estimular reflexões mais aprofundadas: Como nos sentimos nesses espaços? Que elementos arquitetônicos favorecem ou dificultam o aprendizado e a convivência? O que esses ambientes dizem sobre o modo como a escola compreende o estudante? Há possibilidade de transformação ou apropriação estética desses espaços?

A proposta culmina com um exercício de reescrita imagética e simbólica: os estudantes escolhem uma das fotografias e a reelaboram graficamente ou por meio de texto poético, narrativo ou reflexivo, imaginando formas alternativas de uso ou disposição daquele ambiente. Com isso, não se pretende que os jovens formulem projetos arquitetônicos acabados, mas que exercitem a imaginação estética e a expressão subjetiva, ativando outras possibilidades de relação com o espaço escolar.

#### Aula 6 – Avaliação, síntese e escuta

A sexta e última aula da sequência didática propõe um momento de fechamento que se afasta da lógica tradicional de verificação de conteúdos para se aproximar de uma escuta mais sensível, plural e subjetiva. Após o percurso reflexivo desenvolvido ao longo das aulas anteriores, permeado por imagens, conceitos filosóficos, experiências estéticas e críticas da cultura, os estudantes são convidados a

compartilhar, em roda de conversa, suas impressões, inquietações e descobertas. A palavra circula com liberdade, e o ambiente é cuidadosamente preparado para favorecer o acolhimento, o respeito e a escuta mútua.

Mais do que avaliar o domínio conceitual, essa conversa coletiva busca valorizar o que se transformou internamente: o que mudou no modo de perceber a escola, o mundo, as próprias escolhas? Que reflexões ficaram? Que perguntas emergiram? Ao colocar o foco na dimensão sensível da aprendizagem, essa atividade final amplia a noção de avaliação, compreendendo-a como um processo integral, em que o estudante é reconhecido não apenas como alguém que apreende, mas também como alguém que sente, interpreta, simboliza e se posiciona diante da realidade.

Como atividade de síntese, propõe-se a escrita de uma carta filosófica dirigida a um personagem do filme (*Neo*, *Morpheus*) ou à própria entidade simbólica da *Matrix*. A carta não tem a finalidade de resumo, mas de elaboração: nela, cada estudante poderá construir uma narrativa reflexiva sobre sua travessia ao longo da sequência, expressando dilemas existenciais, posições éticas e experiências estéticas vividas. Trata-se de um exercício de imaginação crítica que permite ao estudante se apropriar, de forma singular e autoral, do conteúdo discutido, afirmando sua voz e sua subjetividade.

A escrita da carta se configura, assim, como um gesto de simbolização do vivido, um modo de dar forma ao pensamento que foi se gestando ao longo das aulas, em diálogo com os filmes, os textos, os colegas e consigo mesmo. Ao final, algumas cartas podem ser lidas voluntariamente, estimulando o compartilhamento das múltiplas formas de atravessamento provocadas pela proposta.

Encerrar a sequência com esse tipo de atividade não significa encerrar o processo formativo, mas, ao contrário, abrir possibilidades para que ele se prolongue, silenciosamente ou não, nos gestos cotidianos, nas novas perguntas que virão, na forma como o estudante se percebe e se insere no mundo. Mais do que respostas, o que se busca aqui é a emergência de sujeitos que pensem com liberdade, que olhem com atenção e que se sintam autorizados a interrogar a realidade, ainda que, por vezes, o façam em silêncio.

### 3.5 CONTRIBUIÇÕES DA PROPOSTA À FORMAÇÃO ESTÉTICA E CRÍTICA DOS JOVENS

No contexto contemporâneo, marcado pela velocidade da informação, pela lógica do desempenho e pela massificação dos sentidos promovida pela indústria cultural, retomar esse ideal da escola como espaço de liberdade reflexiva se torna um horizonte desejável. Segundo Libâneo:

A escola que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura promovida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa), e pela cultura cotidiana. E para que? Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objetivos convencionais da escola - transmissão-assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções (Libâneo, 2007, 23-24)

Neste contexto, pensar a escola como espaço de formação cultural, científica e ética, exige que se vá além da simples transmissão de conteúdos. Trata-se de possibilitar que todos os estudantes desenvolvam uma relação crítica e criativa com a cultura, nas suas múltiplas expressões – da ciência à arte, da ética ao cotidiano. Essa perspectiva amplia o trabalho da escola pública, reconhecendo-a como instância fundamental para a constituição da cidadania ativa e da autonomia intelectual.

No entanto, para que essa formação se concretize, é necessário refletir também sobre os sentidos históricos atribuídos à escola e sobre as práticas que, muitas vezes, a afastam de sua finalidade formadora e emancipadora. A etimologia do termo escola, como *skholé*, aponta justamente para essa vocação primeira: um espaço-tempo dedicado à liberdade de pensar, ao cultivo do diálogo e à experiência reflexiva (Funari; Zarankin, 2005).

Compreender essa origem etimológica não se reduz a um exercício histórico ou linguístico; trata-se, sobretudo, de uma oportunidade para repensar os sentidos atribuídos à escola pública na contemporaneidade. Ao longo do tempo, o conceito de escola foi progressivamente reduzido à função instrumental, voltada à preparação para o mercado e à reprodução de saberes utilitários. Como afirmam as autoras, “a reprodução dos saberes e a absorção de comportamentos regrados constituem elementos centrais da escola moderna” (Funari; Zarankin, 2005, p. 136).

Diante disso, a escola não pode ser concebida apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como lugar de formação integral, onde a ciência, a ética, a arte e a técnica dialogam com a cultura cotidiana e midiática de forma ativa e crítica. Essa concepção pressupõe uma didática aberta, capaz de articular os

objetivos tradicionais da formação escolar com as exigências postas por uma sociedade globalizada e informacional.

Formar, hoje, implica garantir não apenas a assimilação crítica dos conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências reflexivas, capacidade de diálogo, sensibilidade ética e estética, domínio das tecnologias e compromisso com a vida coletiva e com o ambiente (Libâneo apud Costa, 2007).

Nesse contexto, é relevante considerar que o espaço escolar também comunica, forma e afeta, ainda que de maneira não verbal. Conforme apontam Funari e Zarankin (2005), o ambiente físico da escola atua simbolicamente: um corredor escuro e mal conservado transmite a sensação de abandono, enquanto uma sala colorida, organizada e aberta ao diálogo sugere acolhimento e respeito. Esse entendimento permite ampliar a visão sobre o espaço escolar, que pode ser concebido não apenas como sala de aula formal, mas como *aulé* – palavra grega que quer dizer “[...] o pátio, o lugar onde se discute e aprende” (Funari e Zarankin, 2005, p. 136) –, onde se articulam conteúdos, atitudes e relações, compondo um cenário formativo atento às dimensões humanas da educação.

Ao propor uma sequência didática como produto pedagógico, buscamos não apenas ampliar a compreensão dos conteúdos filosóficos e sociológicos, mas principalmente desenvolver a sensibilidade e a capacidade crítica dos estudantes diante do mundo que os cerca. O filme, como obra estética e cultural, constitui uma experiência sensível que pode romper com a apatia perceptiva promovida pela indústria cultural.

Ao utilizar o cinema de maneira reflexiva, é possível reverter parcialmente esse processo, estimulando o olhar atento, a escuta crítica e a imaginação filosófica. Nos dizem Trevizan e Crepaldi (2009): “[...] a linguagem audiovisual é bastante atraente e pode produzir experiências diferenciadas e enriquecedoras na sala de aula [...] [sendo trabalho da escola – grifos nossos] formar a competência leitora dos alunos, tornando-os cidadãos com maior senso crítico” (Trevizan; Crepaldi, 2009, p. 186). *Matrix*, nesse contexto, não é apenas entretenimento, é provocação e oportunidade de reflexão crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou compreender o desenvolvimento da percepção estética dos jovens estudantes do Ensino Médio no contexto da Escola Estadual João Ribeiro, em Tarauacá/AC, investigando as tensões e cruzamentos entre a formação escolar e as influências da indústria cultural. Partindo de uma abordagem qualitativa, estruturada em três capítulos, a pesquisa se debruçou sobre fundamentos teóricos, dados empíricos e proposições pedagógicas, de modo a articular filosofia, educação e experiência sensível em um campo marcado por disputas simbólicas e materiais.

No primeiro capítulo, estabeleceu-se o marco teórico-conceitual, articulando três dimensões: a fenomenologia da percepção de Maurice Merleau-Ponty (1999), que recoloca a sensibilidade como condição originária de nossa relação com o mundo; a crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo de Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), que denunciam a racionalidade instrumental e a padronização cultural operada pela indústria cultural; e, por fim, a reflexão sobre a educação escolar como espaço contraditório, capaz tanto de reproduzir a lógica dominante quanto de oferecer condições para uma formação estética e crítica. A percepção estética, entendida aqui como abertura ao sensível e ao diverso, foi destacada como núcleo formativo da subjetividade e como horizonte para a emancipação.

O segundo capítulo voltou-se ao estudo empírico. Através de grupos focais, foi possível captar como os jovens se percebem em meio às disputas entre escola e indústria cultural. As falas evidenciaram uma adesão significativa a padrões estéticos produzidos pelas mídias digitais e redes sociais, o que sugere uma sensibilidade moldada pela repetição, pelo consumo imediato e pela lógica mercantil.

Ao mesmo tempo, emergiu entre os estudantes a consciência de que a escola pouco contribui para experiências estéticas significativas, sendo percebida como um espaço monótono, por vezes incapazes de despertar encantamento ou de favorecer uma formação sensível e reflexiva. A pesquisa mostrou, contudo, que há um desejo latente por experiências desafiadoras e criativas, em contraste com abordagens pedagógicas que, como denuncia Saviani (1999), simplificam ou inibem conteúdos essenciais para uma formação crítica, plena e exigente.

No terceiro capítulo, a investigação assumiu caráter propositivo. Nesse processo, o cinema – em especial o filme *Matrix* (1999) – foi utilizado como disparador para reflexões sobre liberdade, consumo, alienação e autonomia estética. A sequência didática elaborada evidencia a aposta no potencial da Filosofia, entendida como prática problematizadora, de estimular uma percepção estética crítica.

A escuta sensível das falas dos jovens, nos grupos focais, revelou que, quando desafiados, eles respondem com criatividade, reflexão e engajamento. Esses resultados indicam que o trabalho filosófico com recursos audiovisuais pode instaurar brechas de resistência diante da lógica homogeneizante da indústria cultural

Os resultados aqui apresentados reafirmam a pertinência dos estudos e críticas de Adorno e Horkheimer (1985). A indústria cultural, ao impor padrões de gosto e consumo, captura a experiência estética e reduz sua diversidade a esquemas repetitivos, dificultando a formação da autonomia. Entretanto, a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) nos recorda que a percepção é sempre encarnada, situada e aberta ao inesperado.

Essa abertura pode ser cultivada pedagogicamente, na medida em que a escola reconheça a experiência sensível como parte indissociável da formação humana. As falas dos estudantes também dialogam com a análise de Antônio Álvaro Soares Zuin (1999), que alerta para o caráter sedutor da indústria cultural, capaz de envolver a juventude em um “canto da sereia” que promete liberdade, mas cobra como preço a alienação. No entanto, como evidenciado no trabalho de campo, a escuta e a problematização podem reativar a potência crítica dos jovens, abrindo caminhos para experiências estéticas que não se reduzam ao consumo passivo.

Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que a escola é um espaço tensionado: embora muitas vezes reforce práticas tradicionais, adaptativas e tecnicistas, ela pode também configurar-se como lugar de resistência. O ambiente escolar, suas ambiências e sua estética cotidiana – desde a organização do espaço físico até as práticas pedagógicas – comunicam aos estudantes se sua presença é reconhecida e valorizada. Retomando Adorno (1995), pode-se afirmar que a educação que ignora a dimensão estética se arrisca a reproduzir formas sutis de barbárie, ao reduzir a formação a mera instrução técnica e/ou profissionalizante.

É importante reconhecer os limites de nossa pesquisa. Sua produção e análise se concentrou em um grupo específico de estudantes do Ensino Médio, em um município do interior do Acre, o que não permite generalizações universais. Além disso, os resultados dependem das condições concretas da prática escolar, que variam amplamente entre instituições.

Entretanto, esses limites não anulam a relevância dos achados: ao contrário, reforçam estudos e pesquisas existentes que sinalizam para a necessidade de considerar a particularidade do “chão” da escola pública brasileira como lugar de

produção de conhecimento, a despeito da mera transmissão de conteúdo. As possibilidades, por sua vez, residem na constatação de que a juventude deseja ser desafiada, que a Filosofia possui potencial formativo ímpar e que a escola, mesmo em meio às adversidades, pode constituir-se como espaço estético e crítico.

Em síntese, esta dissertação evidencia que a formação estética dos jovens não é um dado natural ou espontâneo, mas resulta de tensões entre racionalidade instrumental, padronização cultural e experiências sensíveis vividas no espaço escolar. O trabalho com os estudantes mostrou que a percepção estética, quando estimulada, pode se tornar uma via de emancipação, permitindo que os jovens transcendam os limites da repetição e reconheçam em si a capacidade de criar, imaginar e resistir.

A experiência com o filme *Matrix* demonstrou que mesmo um produto da indústria cultural pode ser ressignificado como instrumento pedagógico, desde que situado em uma prática reflexiva que problematize sua lógica interna. Talvez, como sugere Adorno (1995), a tarefa maior da formação seja impedir que Auschwitz se repita – não apenas em sua dimensão histórica, mas em todas as formas de negação da sensibilidade, de silenciamento da diferença e de mutilação da experiência estética. A escola, então, se apresenta como lugar onde ocorre essa disputa não apenas pelo conhecimento, mas a pela própria possibilidade de manter viva a humanidade do ser humano.



## REFERÊNCIAS

[obras estrangeiras, publicadas em português, precisa informar o tradutor]

As referências devem alinhadas à esquerda e não justificadas.

Ao término de cada referência colocar ponto final e não ponto e vírgula.

Configurar espaçamento entre obras em **Parágrafo > “depois” > 6pts** (e não com um espaço

Não se usa mais o link entre <www.ufac.br>. Somente www.ufac.br (exemplo)

Mencionar nas referências somente obras que constam no corpo do texto.

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor W. “A indústria cultural”. Tradução de Wolfgang Leo Maar. In: COHN, Gabriel (Org.). Sociologia: Theodor W. Adorno. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994a. p. 92–99.

ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial?. In: COHN, Gabriel (Org.). Sociologia: Theodor W. Adorno. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994b. p. 62–75.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: COHN, Gabriel (Org.). Sociologia: Theodor W. Adorno. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994c. p. 33–45.

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. Teoria estética. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1970.

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

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

ALMEIDA, Rogério de. O mundo, os homens e suas obras: filosofia trágica e

pedagogia da escolha. 204 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ARAGÃO, Francisca. Tarauacá: uma trajetória histórica. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (34 min e 54 s). Publicado por Flávio Santos. Disponível em: [\[https://www.youtube.com/watch?v=-8lrZW4B50Y&t=10s\]](https://www.youtube.com/watch?v=-8lrZW4B50Y&t=10s)(<https://www.youtube.com/watch?v=-8lrZW4B50Y&t=10s>). Acesso em: 22 fev. 2025.

ARCANJO, Cláudio Firmino; SILVA, Elder Oliveira; FERREIRA, Suelen dos Santos. Neurociência e educação: nova percepção de ensino-aprendizagem. In: MOURA, Ana Paula; REIS, Ricardo (Orgs.). Psicologia em foco: temas contemporâneos. São Paulo: Editora Científica Digital, 2020. p. 130–143.

BAUER, Carlos; SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia e formação humana na educação básica. EccoS – Revista Científica, n. 39, p. 11–14, 2016. Disponível em: [\[https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6568/3183\]](https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6568/3183)(<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6568/3183>). Acesso em: 26 set. 2025.

BAUMAN, Zygmunt. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BEDORE, Renato Camassutti; BECCARI, Marcos Namba. Aisthesis: uma breve introdução à estética dos afetos. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 487–498, set./dez. 2017. Disponível em: [\[https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/74040/46145\]](https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/74040/46145)(<https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/74040/46145>). Acesso em: 17 nov. 2023.

CAMARGO, Denise de; BULGACOV, Yara Lúcia Mazziotti. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. Psicologia em Estudo, v. 13, n. 3, p. 467–475, 2008.

CERLETTI, Alejandro. O ensino de filosofia como problema filosófico. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Ensino de Filosofia).

CHAUÍ, Marilena de Souza. Convite à filosofia. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, Teixeira. O que é indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COHN, Gabriel. Adorno e a teoria crítica da sociedade. In: COHN, Gabriel (Org.).

- “Sociologia: Theodor W. Adorno”. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 7–30.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). A educação na cultura da mídia e do consumo. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 40–52, 2003. Disponível em: [[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci_abstract)]([http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci_abstract)). Acesso em: 22 set. 2024.
- FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Augustin. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FRASSON, Antonio Carlos; OLIVEIRA JÚNIOR, Constantino Ribeiro de. Metodologia da pesquisa científica. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2009. Disponível em: [<https://pt.scribd.com/document/400276738/122341140-Metodologia-da-pesquisa-cientifica-pdf-pdf>](<https://pt.scribd.com/document/400276738/122341140-Metodologia-da-pesquisa-cientifica-pdf-pdf>). Acesso em: 2 jan. 2025.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- 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, 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 18–36.
- GENEL, Katia. Escola de Frankfurt e freudo-marxismo: sobre a pluralidade das articulações entre psicanálise e teoria da sociedade. Dissonância: Revista de Teoria Crítica, v. 1, n. 1, 2017.
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 12, p. 149–161,

2002.

GOULART, Fábio. O ontem e o hoje da indústria cultural: do folhetim aos vlogs e redes sociais. *Intuitio*, v. 7, n. 2, p. 104–121, 2014. Disponível em: [\[https://revistaseletronicas.pucrs.br/intuitio/issue/view/901\]](https://revistaseletronicas.pucrs.br/intuitio/issue/view/901)(<https://revistaseletronicas.pucrs.br/intuitio/issue/view/901>). Acesso em: 20 out. 2025.

HERMANN, Nadja. Ética e estética: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

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

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento? São Paulo: Abril Cultural, 1985.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23–50.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Edições Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educação & Revista*, Curitiba, n. 17, p. 153–176, 2001. Disponível em: [\[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602001000100012\]](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100012)([http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602001000100012](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100012)). Acesso em: 4 jun. 2025.

LORIERI, Marcos Antônio. “Filosofia no ensino fundamental”. São Paulo: Cortez, 2002.

LUKÁCS, Georg. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*, v. 4, p. 1–18. São Paulo: Livraria Editora Ciências

Humanas, 1978.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. *Educação & Sociedade*, v. 24, p. 459–475, 2003.

MARCUSE, Herbert. Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social. Tradução de Marília Barroso. Rio de Janeiro: Saga, 1969.

MARSOLA, Maurício. Para que serve a filosofia? [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (6 min e 50 s). Publicado pelo canal Casa do Saber. Disponível em: <https://youtu.be/1yuL7jcxMzg?si=yoaCSXjxiter1mq3>

. Acesso em: 22 fev. 2025.

MATOS, Olgária Chain Féres. A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 2006.

MEDRANO, Eliziara Maria Oliveira; VALENTIM, Lucy Mary Soares. A indústria cultural invade a escola brasileira. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 21, n. 54, p. 69–75, ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/i/2001.v21n54/>

. Acesso em: 20 set. 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. (Biblioteca do Pensamento Moderno).

MILHORIM, T. K.; TELLES, T. C. B. A percepção estética na fenomenologia de Dufrenne: contribuições possíveis para a psicologia. *Psicologia em Estudo*, v. 23, p. 137–146, maio 2018. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/issue/view/1510>

. Acesso em: 5 jun. 2024.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156–168, 2003.

MOREIRA, Virgínia. Da empatia à compreensão do Lebenswelt (mundo vivo) na psicoterapia humanista-fenomenológica. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 59–70, mar. 2009.

NUNES, Luiz Thomaz. Mimesis e indústria cultural: uma análise dos conceitos na

Dialética do Esclarecimento. 113 f. Dissertação (Mestrado em Estética e Filosofia da Arte) – Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019.

NUSSBAUM, Martha C. Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

OLIVEIRA, Paulo César de. Educação e emancipação: reflexões a partir da filosofia de Theodor Adorno. *Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia*, 2009. Disponível em: [https://www.theoria.com.br/edicao0109/Educacao\\_e\\_Amancipacao.pdf](https://www.theoria.com.br/edicao0109/Educacao_e_Amancipacao.pdf). Acesso em: 22 fev. 2025.

PAIS, José Machado; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em educação: uma entrevista com José Machado Pais. *Educar em Revista*, p. 301–313, 2017.

PFROMM NETTO, Samuel. Psicologia da adolescência. 5. ed. Minas Gerais: Pioneira; Brasília, 1976.

PLATÃO. A República. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PRADO FILHO, Kleber; MARTINS, Simone. A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). *Psicologia & Sociedade*, v. 19, p. 14–19, 2007.

PUCCI, Bruno (Org.). Teoria crítica e educação: a formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCar, 1995.

REIS, Alice Casanova. A experiência estética sob um olhar fenomenológico. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 63, n. 1, p. 75–86, 2011.

ROCHA, C. de J. Tempo de incertezas: elementos para uma educação emancipatória na perspectiva da teoria crítica de T. W. Adorno. *Revista Teias*, v. 20, n. 57, p. 217–229, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2019.39262>

. Acesso em: 5 abr. 2025.

ROCHA, C. de J. Educação e emancipação na teoria crítica da sociedade de Theodor W. Adorno. *Griot – Revista de Filosofia*, v. 19, n. 2, p. 194–217, 2019. DOI:

10.31977/grirfi.v19i2.1180. Disponível em:

<https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/griot/article/view/1180>

. Acesso em: 7 abr. 2024.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. *Actas da Filosofia da Educação*, v. 3, 2016.

Disponível em: <https://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/176>

. Acesso em: 22 maio 2025.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

RUDIGER, Francisco. *Comunicação e teoria crítica da sociedade: Adorno e a Escola de Frankfurt*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

SAVIANNI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo* [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 289–320. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/epub/lima-9788575416129.epub>

. Acesso em: 10 fev. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, p. 619–634, 2006.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Merleau-Ponty: filosofia e percepção. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Casa do Saber. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eZs-4fLUJ9c&t=3s>

. Acesso em: 22 jan. 2025.

SILVA, Franklin Leopoldo e; GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. Por que aprender filosofia? [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (22 min e 26 s). Publicado pelo canal Casa do Saber. Disponível em: <https://youtu.be/s3jEDxpfu9I?si=bZ0Z-atBWAe6q0Bi>

. Acesso em: 22 fev. 2025.

SILVA, Maria Rute Depoi da; ZUCOLOTTI, Marcele Pereira da Rosa; ZANELLA, Diego Carlos. As humanidades e a escola de ensino médio como espaço democrático. *Educação (UFSM)*, v. 45, 2020.

TIBURI, Marcia. Adorno, práxis e filosofia. *Síntese – Revista de Filosofia*, v. 22, n. 69, 1995.

VAZ, Henrique C. de Lima. O pensamento filosófico no Brasil de hoje. *Revista Portuguesa de Filosofia*, v. 17, n. 3/4, p. 235–273, 1961. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40333997>

. Acesso em: 8 jun. 2025.

WEBER, Max. Classe, estamento, partido. In: GERTH, Hans; MILLS, C. Wright (Orgs.). *Ensaio de sociologia*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974. p. 211–228.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.



## APÊNDICE

### Apêndice A – ROTEIRO: GRUPO FOCAL

Pesquisador: Renato Damião Pires da Silva

Orientadora: Profa. Dra Elizabeth Miranda de Lima

Tema: O Desenvolvimento da Percepção Estética dos Estudantes frente às influências da Indústria Cultural e da Educação Escolar

Tempo total do encontro: 80 minutos

#### Texto Introdutório para o Grupo Focal

Vivemos cercados por informações e produtos culturais o tempo todo. As músicas que escutamos, os filmes e séries que assistimos e até as tendências que seguimos nas redes sociais influenciam nosso jeito de pensar e ver o mundo. Mas já parou para pensar quem escolhe o que chega até nós? Será que temos total controle sobre nossos gostos ou eles são, de alguma forma, direcionados?

Neste encontro, vamos conversar sobre como a indústria cultural influencia nossas preferências e como podemos desenvolver um olhar mais crítico sobre isso. Vamos usar dois exemplos bem conhecidos para ajudar nessa reflexão: o Mito da Caverna, de Platão, e o filme Matrix. Ambos falam sobre a ideia de estar preso a uma realidade que pode não ser exatamente como pensamos.

A ideia aqui não é ter respostas certas ou erradas, mas trocar ideias e experiências. Queremos entender melhor como nossa relação com a cultura é construída e como podemos ter mais autonomia para escolher o que consumimos e como interpretamos o mundo ao nosso redor. Sua participação é essencial para essa troca!

#### 1. Abertura e Apresentação (10 min)

Boas-vindas e apresentação do pesquisador/ moderador:

Com os participantes sentados em círculo, o pesquisador/ moderadora se apresenta e segue os passos seguintes:

- ✓ Agradecer a participação dos estudantes e criar um ambiente acolhedor.
- ✓ Explicar brevemente o objetivo do encontro: refletir sobre como nossa percepção estética se desenvolve e como sofrem influências externas.
- ✓ Explicar que a discussão se utilizará de duas metáforas sobre a percepção da realidade e manipulação da consciência: Mito da Caverna e o filme Matrix (1999).

- ✓ Ressaltar que não há respostas certas ou erradas, o mais importante é compartilhar percepções e experiências.

#### Explicação da dinâmica

- ✓ O grupo focal funcionará como uma conversa guiada, onde todos terão espaço para falar.
- ✓ Haverá um moderador para estimular a discussão e garantir que todos possam participar.
- ✓ As falas dos participantes serão registradas por meio de gravação em áudio, desde que haja consentimento expresso, seguindo rigorosos critérios éticos. Os dados serão armazenados em ambiente seguro, acessível apenas ao pesquisador, e posteriormente transcritos e anonimizados, substituindo nomes por códigos ou pseudônimos. A análise seguirá a metodologia da Análise de Conteúdo, identificando categorias e padrões interpretativos sem expor individualmente os participantes. Nenhuma informação sensível será divulgada, garantindo sigilo e anonimato conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Após a conclusão da pesquisa, as gravações serão excluídas, preservando a privacidade dos envolvidos.

Em seguida, as participantes preenchem individualmente uma ficha com questões gerais sobre idade, ocupação, moradia, renda familiar, hábito de consumo de informações, informações escolares (nome da escola, série) e de trabalho (se for o caso). As fichas são entregues ao pesquisador e guardadas;

### 3. Discussão Central (60 min)

#### Bloco 01 – Exploração Inicial: Autopercepção e Gostos Pessoais (15 min)

Objetivo: Identificar a percepção dos jovens sobre suas preferências sem introduzir o conceito de Indústria Cultural.

##### 1. Questões prévias:

- ✓ Quais são seus gostos e preferências em relação à música, a seu estilo de vida, ao lazer, à leitura, às series, filmes e *reality show*, às mídias sociais (*whatsapp*, *Instagram*, *Facebook*)?
- ✓ Por que vocês acham que começaram a ter esses gostos e preferências?
- ✓ Existe liberdade na hora de escolher o que gostam, ou algo direciona suas escolhas?
- ✓ Alguém já mudou de gosto ou opinião porque viu outras pessoas gostando de algo?

- ✓ Alguém já comprou ou desejou algo porque viu muitas pessoas usando?
- ✓ É possível ter um gosto totalmente próprio sem ser influenciado por ninguém?

## Bloco 2 – Apresentação do conceito de Indústria Cultural

### O que é a Indústria Cultural?

- ✓ O conceito foi desenvolvido por Theodor Adorno e Max Horkheimer, filósofos da Escola de Frankfurt, para explicar como a produção cultural, impulsionada pelo mercado, molda o pensamento e o comportamento das pessoas.
- ✓ Diferente da cultura popular espontânea, a Indústria Cultural padroniza e comercializa bens culturais para consumo em massa, visando lucro e controle social, e não a criatividade ou a reflexão crítica.

### Características da Indústria Cultural:

- ✓ Padronização: Filmes, músicas e programas seguem fórmulas repetitivas para garantir lucro.
- ✓ Alienação: O entretenimento mantém as pessoas distraídas, evitando questionamentos sobre a realidade.
- ✓ Consumismo: A cultura se transforma em mercadoria, fazendo com que a identidade dos indivíduos se construa a partir do que consomem.
- ✓ Falsa Liberdade: Apesar da ilusão de escolha, o que consumimos já foi previamente selecionado pela indústria.

### Como escapar das manipulações da Indústria Cultural?

#### Questões auxiliares:

- ✓ Lembram quando falamos sobre gostos e preferências? Diante do exposto responda: Quem define o que está em alta?
- ✓ A cultura que consumimos nos faz pensar sobre a realidade ou apenas nos distrai dela? A qual conceito exposto anteriormente está relacionado sua resposta? Explique.
- ✓ Vocês acham que as mídias sociais sugerem conteúdos porque combinam com o que vocês gostam ou porque querem que vocês gostem de algo específico? A qual conceito exposto anteriormente está relacionado sua resposta? Explique.

## Bloco 3 – Apresentação e explicação das duas metáforas sobre a percepção da realidade e manipulação da consciência:

- ✓ O Mito da Caverna de Platão, onde prisioneiros vivem acorrentados, vendo apenas sombras projetadas na parede, acreditando que aquilo é a realidade.
- ✓ O filme Matrix (1999), que apresenta uma sociedade controlada por um sistema invisível, onde os indivíduos vivem em uma realidade simulada sem perceber.

Exibição de dois trechos curtos para reflexão

- ✓ Trecho do Mito da Caverna (representação visual ou explicação breve).
- ✓ Trecho de Matrix: Cena do encontro entre Neo e Morpheus, onde Morpheus oferece a escolha entre a pílula azul (permanecer na ilusão) e a pílula vermelha (descobrir a verdade).

Perguntas iniciais para reflexão:

- ✓ Como podemos relacionar essas histórias com a maneira como formamos nossa percepção da realidade?
- ✓ Olhando para nossa realidade concreta, você conseguiria dizer o que seria estar na caverna ou preso na matrix?

Questões auxiliares:

- ✓ O que significa "sair da caverna" ou tomar as "pílulas vermelhas" no contexto dos produtos da indústria cultural?
- ✓ Sabendo de todo o maquinário da indústria cultural, suas investidas e reduções, é possível resistir às suas influências? Se sim, como?

Bloco 4 – O Trabalho da escola como Agente de Conscientização e formação para a autonomia

Pergunta norteadora:

“A escola consegue nos preparar para essa interação com a indústria cultural? Como isso pode acontecer?”

Questões auxiliares:

- ✓ A escola já te fez pensar criticamente sobre o que consome nas mídias sociais? Como?
- ✓ A escola oferece "pílulas vermelhas", ou seja, ferramentas para enxergar a realidade além do que nos é imposto?
- ✓ Existe algum professor, disciplina ou atividade escolar que te fez perceber os produtos da indústria cultural?

4. Fechamento e Reflexão Final (10 min)

Síntese da Discussão

- O moderador faz um resumo dos principais pontos debatidos, destacando diferentes visões apresentadas.

#### Encerramento

- Agradecimento pela participação.
- Reforço da importância de desenvolver uma percepção estética crítica.
- Se possível, indicação de leituras, filmes ou músicas que podem enriquecer a reflexão.

#### Pontos Importantes para a Condução do Grupo Focal

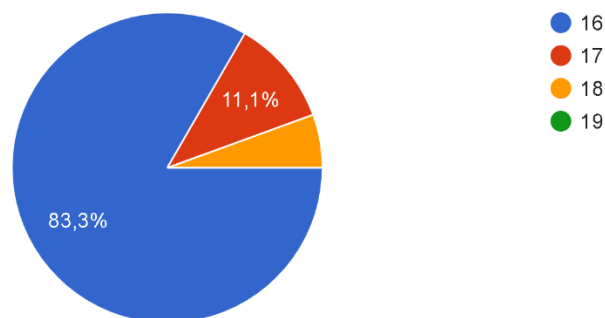
- Neutralidade: Não conduzir as respostas, mas incentivar a reflexão.
- Aprofundamento: Pedir exemplos e justificativas para evitar respostas superficiais.
- Observação: Notar mudanças no discurso ao longo da conversa, hesitações e contradições.
- Registro e Análise: Transcrever e categorizar as respostas, observando padrões e contradições.

## Apêndice B – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E ETNO-CULTURAL

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como se dá o desenvolvimento da percepção estética, analisando a influência da escola nesse processo. Busca-se identificar de que forma os jovens constroem seus gostos, estilos e expressões visuais a partir das vivências escolares e do consumo de produtos culturais, refletindo sobre o trabalho da escola na valorização (ou limitação) da dimensão estética do espaço escolar e da expressividade estética juvenil. A investigação pretende contribuir para uma formação mais crítica, plural e sensível no ambiente escolar.

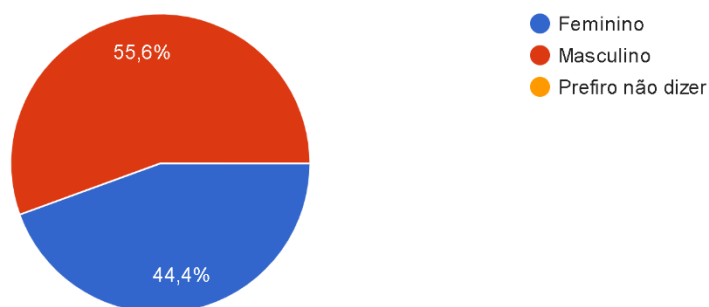
### 1. Quantos anos você tem?

18 respostas



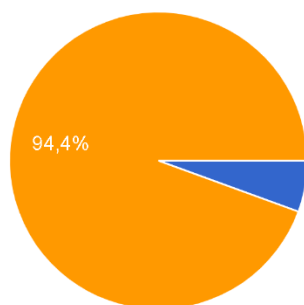
### 2. Como você se declara enquanto Gênero?

18 respostas



### 3. Você se identifica como?

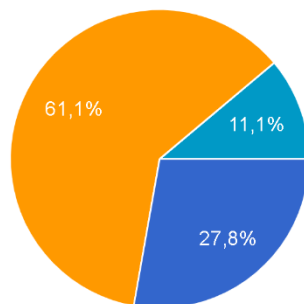
18 respostas



- Branco(a)
- Preto(a)
- Pardo(a)
- Amarelo(a)
- Indígena
- Prefiro não responder

### 4. Com quem você mora atualmente?

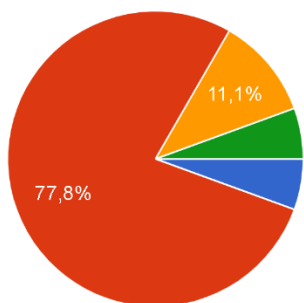
18 respostas



- Pai e Mãe
- Apenas Pai
- Apenas Mãe
- Avós
- Esposo(a)
- Com outros familiares
- Sozinho(a)
- Outros
- Prefiro não responder

### 5. Quantas pessoas moram em sua residência?

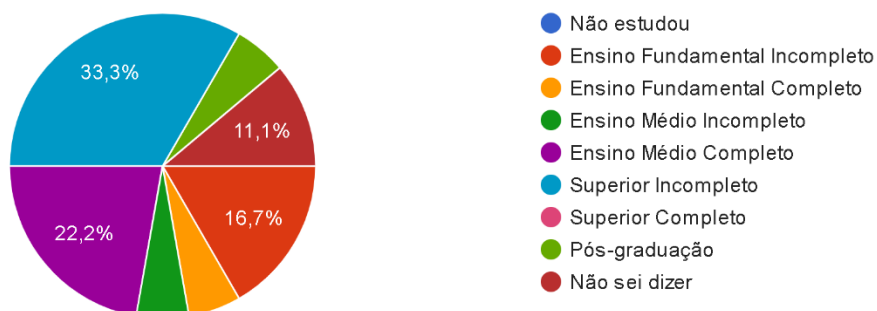
18 respostas



- Até 3 pessoas
- Até 5 pessoas
- Até 7 pessoas
- Até 10 pessoas
- Prefiro não responder

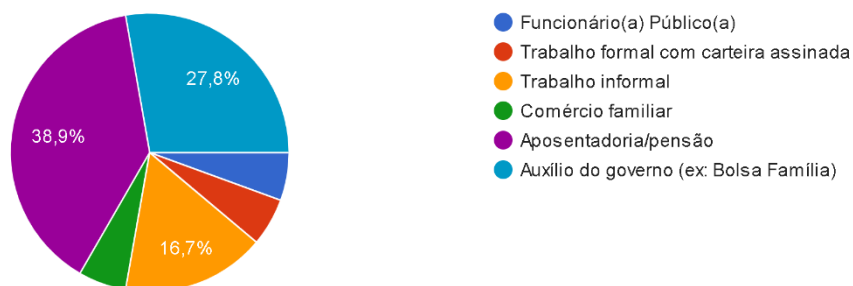
6. Qual o grau de escolaridade da pessoa referência (a "coluna") de sua família?

18 respostas



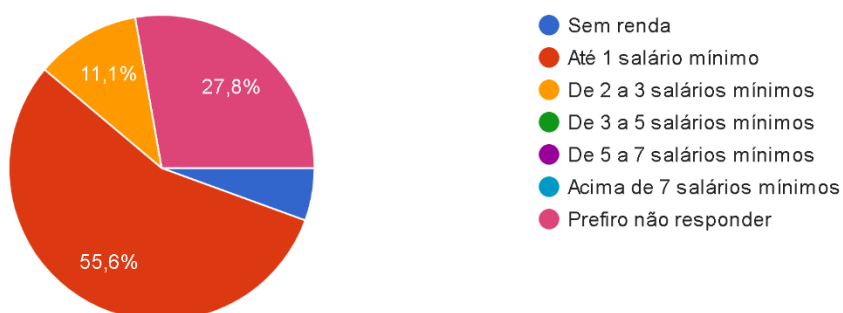
7. A principal fonte de renda familiar é proveniente de:

18 respostas



8. Faixa aproximada da renda familiar mensal:

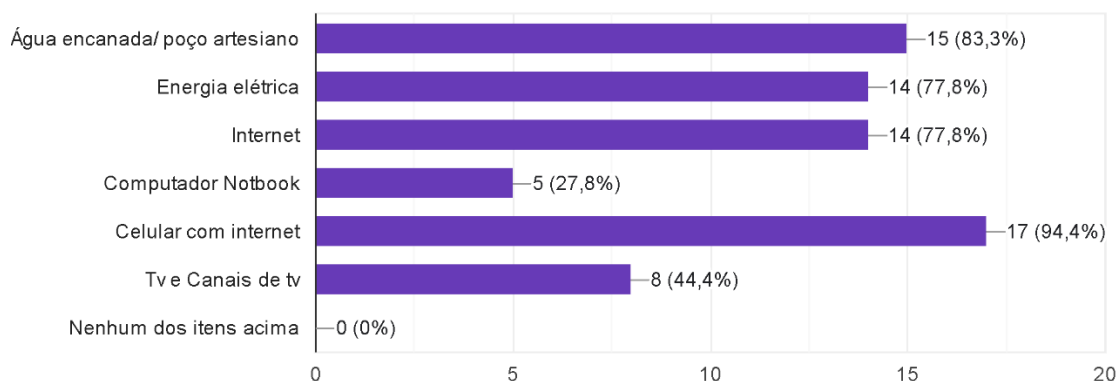
18 respostas



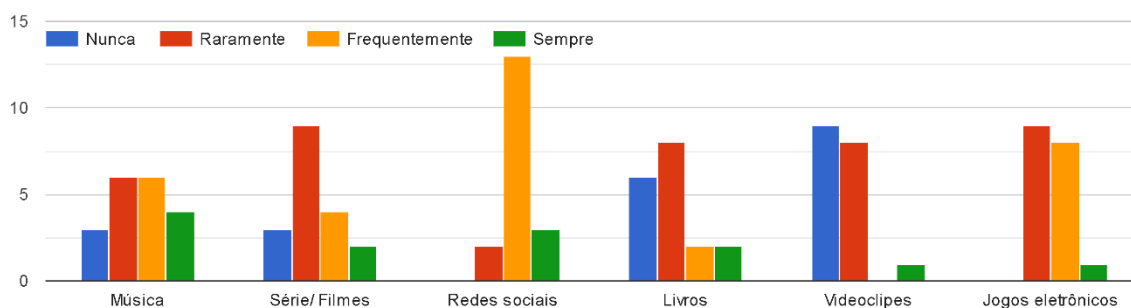


9. Em sua casa há acesso a:

18 respostas

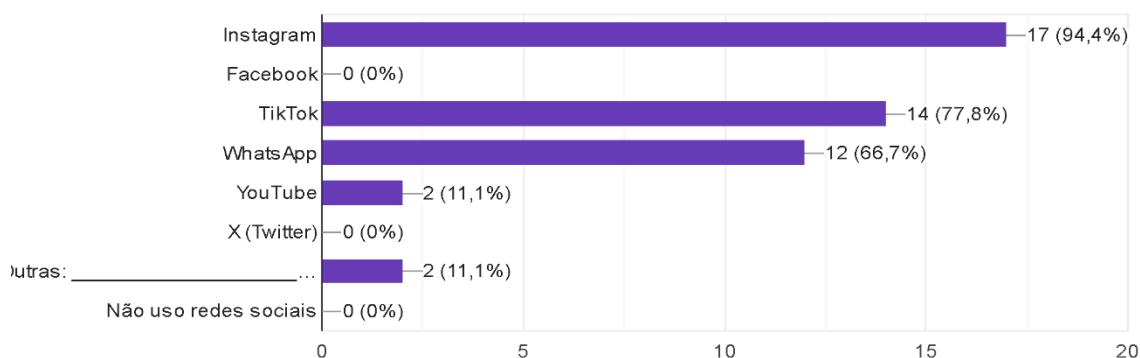


10. Com que frequência você consome os seguintes produtos culturais? (Marque uma opção para cada item)



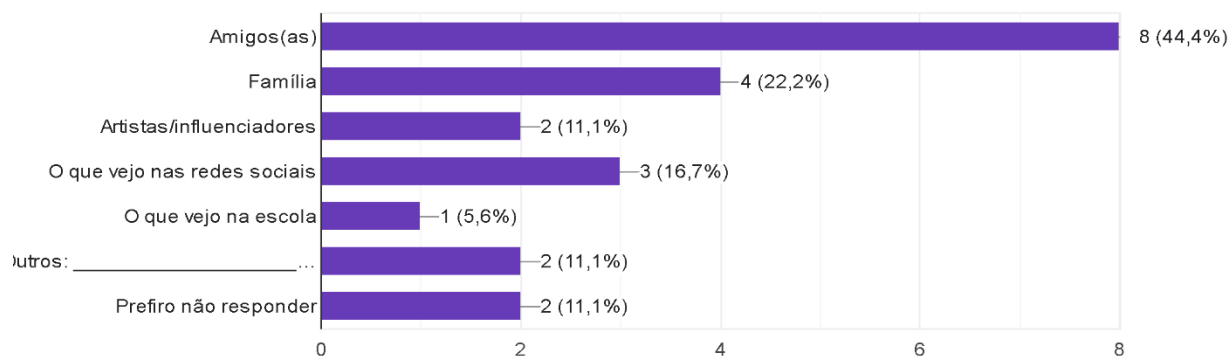
11. Quais redes sociais você mais utiliza? (pode marcar mais de uma)

18 respostas



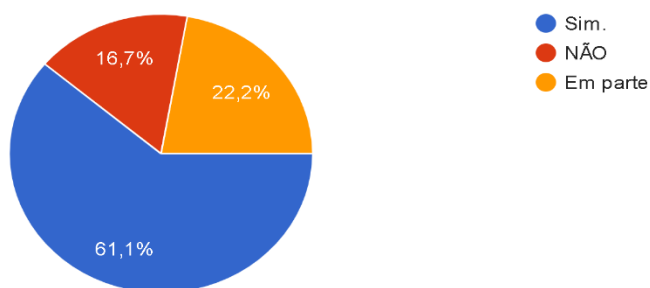
12. O que mais influencia seu gosto por roupas, músicas, estilo ou aparência?

18 respostas



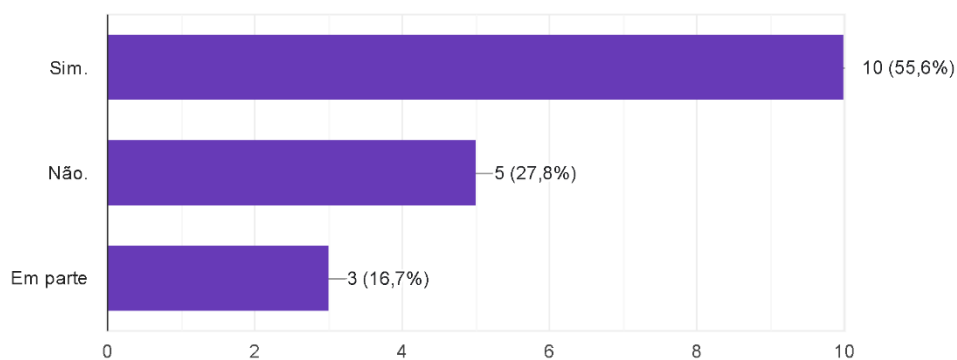
13. Em sua opinião, os espaços escolares estimulam sua criatividade, sua concentração, e o desejo de estudar e aprender?

18 respostas



14. Em sua opinião, a escola possui espaços escolares pensados para o seu sucesso escolar e pessoal?

18 respostas



## ANEXO

### Anexo A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA



Governo Do Estado do Acre  
Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes



Escola de Ensino Médio João Ribeiro

#### AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

Eu, Maria Debora de Oliveira Moura, Cargo Gestora,  
RG N° 1183022-0, CPF N° 022.943.442-86, autorizo que o projeto de pesquisa  
“O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO ESTÉTICA DO ESTUDANTE NO ENSINO  
MÉDIO: ENTRE A ESCOLA E A INDÚSTRIA CULTURAL”, sob a responsabilidade do pesquisador  
Renato Damião Pires da Silva, seja desenvolvido na Escola de Ensino Médio João Ribeiro, devendo os  
dados da pesquisa serem coletados conforme descrição no projeto, quais sejam: Grupos Focais.

Declaro que a instituição acima identificada possui a infraestrutura necessária para o  
desenvolvimento do referido projeto de pesquisa e para atender a eventuais problemas resultantes da  
pesquisa, em proteção aos seus participantes.

Todos os pesquisadores envolvidos na pesquisa são obrigados a cumprirem integralmente as  
exigências éticas estabelecidas na Resolução CNS N° 466/2012 e em resoluções complementares aplicáveis  
ao caso, bem como a obedecerem às disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira,  
artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Tarasaca - Ac, 06 de novembro de 2024.

Maria Debora de Oliveira Moura  
Gestora  
CPF 022.943.442-86  
Portaria 1944/2024

[assinatura do responsável institucional]  
[por carimbo com nome, cargo e ato de indicação do cargo]

## Anexo B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC

CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS - MESTRADO PROFISSIONAL

EM FILOSOFIA – PROF-FILO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE  
(Elaborado de acordo com a Resolução no 510/16 - CNS/CONEP)

### 1. Convite para participar da pesquisa

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO ESTÉTICA DOS JOVENS: ENTRE A ESCOLA E A INDÚSTRIA CULTURAL, que tem como pesquisador responsável Renato Damião Pires da Silva que pode ser contatado por meio do telefone (68) 98419-5996, orientado pela Prof<sup>a</sup>. Dra Elizabeth Miranda de Lima, docente da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Solicitamos sua colaboração, inicialmente, lendo com atenção este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e peça todos os esclarecimentos para sanar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação. Se você se sentir esclarecido e aceitar o convite para participar da pesquisa, solicitamos que assine a última página e rubrique as demais páginas das duas vias deste Termo.

### 2. Informações sobre a Pesquisa:

2.1 O objetivo desta pesquisa é entender como você, como estudante, percebe a influência da escola e da cultura (como filmes, redes sociais e músicas) na sua forma de pensar, sentir e ver o mundo.

2.2 Vamos nos reunir em pequenos grupos, chamados de grupos focais, onde todos terão espaço para conversar e refletir sobre temas ligados à indústria cultural, ao ambiente escolar e à estética. Com base em um roteiro, os três grupos focais passarão pelo mesmo processo. O referido processo terá duração de 90 minutos, dividido em três etapas principais: **Abertura e Apresentação;**

### **Discussão Central; Fechamento e *feed back*.**

- 2.3 Durante a atividade, será usada um celular para gravar em áudio sua fala. As gravações são apenas para que o pesquisador possa lembrar corretamente do que foi falado. Depois da pesquisa, essas gravações serão adequadamente descartada.
- 2.4 Sua participação é voluntária. Isso quer dizer que você pode escolher participar ou não, e também pode desistir a qualquer momento, sem nenhum problema.
- 2.5 Durante a execução da pesquisa você eventualmente poderá correr riscos mínimos como, por exemplo, se sentir ofendido ou afetado pelas falas dos demais participantes, concordar ou se identificar com alguma manifestação de preconceito, se sentir constrangido, nervoso, irritado, estressado, aborrecido, envergonhado, ser exposto a situação vexatória, ficar com receio de ter a sua privacidade invadida ou que ocorra a quebra de anonimato.
- 2.6 Entretanto, para evitar que esses riscos se concretizem serão tomadas as seguintes providências:
- Transformaremos a sala de aula em um ambiente acolhedor;
  - O questionário socioeconômico, via Google Forms, será individual e não será necessário se identificar;
  - Nos esforçaremos para estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto para tomar as medidas cabíveis;
  - Os participantes terão liberdade para interromper a participação a qualquer momento sem que seja necessário informar ao pesquisador;
  - Na aplicação do questionário informaremos aos participantes que respondam apenas as perguntas que se sentirem confortáveis em responder;
  - Não haverá registro de imagem e nem divulgação de dados pessoais.
- 2.7 Embora você não receba nada material pela participação, acreditamos que conversar sobre esses temas poderá te ajudar a refletir mais sobre suas preferências e gostos, e sobre a sua própria realidade e visão de mundo.
- 2.8 Todas as informações coletadas serão anônimas. Ninguém saberá que você disse determinada coisa. Apenas o pesquisador terá acesso às gravações, que não serão.

### **3 Declaração do Pesquisador Responsável:**

Eu, Renato Damião Pires da Silva, RG nº 63.180.495-0 SSP/SP e CPF sob o nº 046.076.506-09, declaro cumprir todas as exigências éticas contidas no art. 03 da

Resolução CNS Nº 510/2016, durante e após a realização da pesquisa.

4 Assentimento do participante da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_,

RG Nº \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, CPF Nº \_\_\_\_\_, declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TALE e assinto de forma livre a minha participação.

Rio Branco-Acre, \_\_\_\_de\_\_\_\_de\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

Anexo C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - MESTRADO PROFISSIONAL  
EM FILOSOFIA – PROF-FILO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Elaborado de acordo com a Resolução no 510/16 - CNS/CONEP)

1. Convite para participar da pesquisa

Convidamos o seu/sua filho/a para participar da pesquisa intitulada: O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO ESTÉTICA DOS JOVENS: ENTRE A ESCOLA E A INDÚSTRIA CULTURAL, que tem como pesquisador responsável Renato Damião Pires da Silva que pode ser contactado por meio do telefone (68) 98419-5996, orientado pela Prof<sup>a</sup>. Dra Elizabeth Miranda de Lima, docente da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Solicitamos sua colaboração, inicialmente, lendo com atenção este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e peça todos os esclarecimentos para sanar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a participação de seu/sua filho/a. Se você se sentir esclarecido e aceitar o convite para que seu/sua filho/a participe da pesquisa, solicitamos que assine a última página deste termo nas duas vias de igual teor.

2. Informações sobre a Pesquisa:

2.1 O principal objetivo dessa pesquisa é compreender como a percepção estética dos estudantes do ensino médio se desenvolve a partir das influências e tensões entre a escola e os produtos culturais, e de como essas influências moldam a visão de mundo e os padrões de comportamento, gostos e preferências.

2.2 Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como os jovens, que frequentam o Ensino Médio, desenvolvem sua percepção estética em meio às influências da escola e da indústria cultural. Em um cenário social marcado pela massificação cultural, consumo midiático e padronização de valores, torna-se urgente investigar de que forma os jovens constroem suas referências estéticas, interpretam

o mundo e se posicionam criticamente diante da realidade.

2.3 A pesquisa irá acontecer da seguinte maneira:

2.3.1. Como serão os Encontros

Vamos nos reunir em pequenos grupos, chamados de grupos focais, onde todos terão espaço para conversar e refletir sobre temas ligados à indústria cultural, ao ambiente escolar e à estética. Com base em um roteiro, os três grupos focais passarão pelo mesmo processo. O referido processo terá duração de 90 minutos, dividido em três etapas principais: **Abertura e Apresentação**; **Discussão Central**; **Fechamento e *feed back***. A seguir, detalhamos os procedimentos de cada etapa:

- ✓ Cada grupo focal se iniciará com uma introdução acolhedora, na qual o pesquisador contextualiza a influência da indústria cultural sobre a percepção estética e o consumo midiático, utilizando as metáforas do Mito da Caverna, de Platão, e do filme Matrix para provocar reflexão sobre manipulação da realidade e possibilidades de resistência. Após a explicação da dinâmica e o recolhimento de fichas dos participantes, o grupo passa por um momento de aquecimento, assistindo a trechos de produtos midiáticos populares que servem de estímulo para questionar até que ponto seus gostos e valores são autênticos ou condicionados. A discussão central se organiza em blocos temáticos que abordam impressões pessoais, conceitos da Teoria Crítica sobre a indústria cultural, análise das metáforas filosófico-cinematográficas, e reflexões sobre a alienação imposta pela mídia. Discutir-se-á, também, o trabalho da escola como espaço de emancipação e pensamento crítico. O encontro se encerrará com a síntese dos principais pontos debatidos, reforçando a importância de uma consciência crítica diante das narrativas culturais que moldam a realidade.

2.3.2. Como será feita a produção e coleta dos dados

Durante os encontros, as conversas serão gravadas em áudio, sempre com o consentimento de vocês e garantindo que esses registros sejam mantidos em total sigilo. A gravação é necessária para que eu possa revisitar tudo que foi discutido com atenção e garantir que nenhum detalhe se perca. Além disso, no início dos grupos focais, vocês serão convidados a responderem a um questionário Socioeconômico e Etno-Cultural. Todas essas informações são fundamentais para que a análise final seja rica e fiel ao que seu/sua filho/a menor ou legalmente incapaz realmente pensam



e sentem.

### 2.3.3. Análise e Confidencialidade

Após os encontros, serão analisadas as discussões de forma confidencial, utilizando apenas pseudônimos para preservar a identidade dos participantes. O objetivo da análise será compreender como os estudantes percebem o desenvolvimento de sua sensibilidade estética a partir das influências dos produtos culturais e da escola, identificando possíveis tensões ou harmonias entre esses dois contextos. Todos os dados coletados serão utilizados exclusivamente para este estudo, com garantia de anonimato em todas as etapas.

2.4 A participação do seu filho/a não é obrigatória, podendo desistir da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo à sua pessoa. A participação nesta pesquisa é voluntária. Não será necessário o deslocamento para nenhum outro lugar que não seja a escola nos dias letivos já previsto pelo calendário escolar.

2.5 A população alvo é constituída por 18 jovens com idade entre 16 a 19 anos, estudantes matriculados nas três turmas da 2º série do Ensino Médio – EM, turmas A, B e C, do turno matutino, da Escola João Ribeiro, localizada na cidade de Tarauacá-AC.

2.6 Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os seus resultados poderão ser publicados em revistas e/ou eventos científicos. As suas informações pessoais coletadas não serão divulgadas em qualquer momento da pesquisa, nem na apresentação dos resultados.

5 Esclarecimentos sobre riscos, benefícios, providências e cautelas e formas de acompanhamento e assistência ao participante da pesquisa

5.1 Durante a execução da pesquisa você eventualmente poderá correr riscos mínimos como, por exemplo, se sentir ofendido ou afetado pelos ataques mútuos entre os candidatos fictícios, coadunar ou se identificar com alguma manifestação de preconceito, se sentir constrangido, nervoso, irritado, estressado, aborrecido, envergonhado, ser exposto a situação vexatória, ficar com receio de ter a sua privacidade invadida ou que ocorra a quebra de anonimato.

5.2 Entretanto, para evitar que esses riscos se concretizem serão tomadas as seguintes providência:

- Transformaremos a sala de aula em um ambiente acolhedor;
- O questionário socioeconômico, via Google Forms, será individual e não será necessário se identificar.

- Nos esforçaremos para estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto para tomar as medidas cabíveis;
- Os participantes terão liberdade para interromper a participação a qualquer momento sem que seja necessário informar ao pesquisador;
- Na aplicação do questionário informaremos aos participantes que respondam apenas as perguntas que se sentirem confortáveis em responder;
- Não haverá registro de imagem e nem divulgação de dados pessoais.

5.3 Quanto aos benefícios, os estudantes envolvidos na pesquisa terão a oportunidade de refletir criticamente sobre seus próprios gostos culturais, experiências escolares e percepção estética. A escola se beneficiará dos resultados da pesquisa na medida em que as análises realizadas poderão revelar aspectos importantes sobre a relação dos estudantes com os processos educativos e culturais oferecidos no ambiente escolar. No contexto mais amplo, a pesquisa contribuirá para o debate sobre o trabalho da escola na formação estética e humanística dos jovens, especialmente frente às pressões e padrões impostos pela indústria cultural.

## 6 Garantias para os participantes da pesquisa

6.1 Você é livre para participar ou não da pesquisa. Se concordar em participar poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem sofrer nenhuma penalidade por causa da sua recusa ou desistência de participação.

6.2 Será mantido o sigilo absoluto da sua identidade e a sua privacidade será preservada durante e após o término da pesquisa.

6.3 Você não receberá pagamento e nem terá de pagar por sua participação na pesquisa. Se houver alguma despesa decorrente de sua participação será ressarcido pelo pesquisador responsável.

6.4 Caso a pesquisa lhe cause algum dano, explicitado ou não nos seus riscos ou ocorridos em razão de sua participação será indenizado/a nos termos da legislação brasileira.

6.5 Após assinado por você e pelo pesquisador responsável, você receberá uma via deste TALE.

6.6 A qualquer tempo, você poderá solicitar outras informações sobre esta pesquisa e os seus procedimentos, para o seu pleno esclarecimento antes, durante e após o término da sua participação. Essas informações e esclarecimentos poderão ser solicitados ao pesquisador responsável Renato Damião Pires da Silva pelo

telefone (68) 98419-5996 e pelo e-mail [renato.damiao@sou.ufac.br](mailto:renato.damiao@sou.ufac.br) e à orientadora Prof<sup>a</sup>. Dra Elizabeth Miranda de Lima, telefone (68) 99251-3333 e e-mail [elizabeth.lima@ufac.br](mailto:elizabeth.lima@ufac.br).

6.7 Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, de segunda a sexta-feira, no horário de expediente. O CEP-UFAC funciona na sede da UFAC, no prédio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós- Graduação (PROPEG) – Sala 26 que fica localizado na Rodovia BR 364, Km 04, Bairro: Distrito Industrial, CEP 69.915-900 em Rio Branco - AC, Fone: (68) 3901-2711; E-mail: [cep@ufac.br](mailto:cep@ufac.br).

6.8 Você, poderá, ainda, entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP pelo telefone (61) 3315-5877 ou pelo e-mail [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br), para solicitar esclarecimentos e sanar dúvidas sobre a pesquisa ou mesmo para denunciar o não cumprimento dos deveres éticos e legais pelo pesquisador responsável na realização da pesquisa.

7 Declaração do Pesquisador Responsável: Eu, Renato Damião Pires da Silva, RG nº 63.180.495-0 SSP/SP e CPF sob o nº 046.076.506-09, declaro cumprir todas as exigências éticas contidas no art. 03 da Resolução CNS Nº 510/2016, durante e após a realização da pesquisa.

8 Consentimento do representante legal do participante da pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_, RG Nº \_\_\_\_\_, CPF Nº \_\_\_\_\_, responsável legal pelo/a adolescente \_\_\_\_\_, declaro ter sido plenamente informado/a e esclarecido/a sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre a participação do/a meu/minha filho/a.

Rio Branco-Acre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador