



O CINEMA COMO EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO

SOUZA, Ádamo Gabriel Lopes de¹

Resumo: O ensino de Filosofia na Educação Básica tem sido historicamente marcado por práticas dissociadas da realidade vivida pelos jovens estudantes, o que exige um esforço contínuo de repensar metodologias capazes de aproximar o filosofar da experiência concreta dos sujeitos. Em um cenário contemporâneo atravessado pela centralidade das imagens e das informações digitais, o cinema apresenta-se como uma linguagem capaz de articular sensibilidade, narrativa e reflexão crítica. Este trabalho tem como objetivo analisar o potencial pedagógico do cinema no ensino de Filosofia, compreendendo-o como operador de pensamento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter teórico-analítico, fundamentada em referenciais da filosofia da educação, mobilizando autores que discutem a função social da escola, as juventudes e os desafios da prática docente na Filosofia. Deste modo, compreende-se que a articulação entre imagem e conceito favorece a problematização de questões filosóficas, aproximando o filosofar das experiências dos estudantes. Em suma, o uso crítico e teoricamente fundamentado do cinema contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais significativas, sem prescindir do rigor conceitual, e potencializa a formação de jovens reflexivos no contexto do Ensino Médio.

Palavras-chave: Audiovisual; ensino de filosofia; conceitos; juventudes; educação básica.

1 Doutorando em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor de Filosofia e Sociologia na Educação Básica do Acre e supervisor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFAC), vinculado ao Núcleo de Iniciação à Docência (Filosofia) no Colégio Estadual Jornalista Armando Nogueira (CEAN). E-mail: adamo.gabriells@gmail.com



Abstract: The teaching of Philosophy in Basic Education has historically been marked by practices dissociated from the reality experienced by young students, which demands a continuous effort to rethink methodologies capable of bringing philosophizing closer to the concrete experience of the subjects. In a contemporary scenario permeated by the centrality of images and digital information, cinema presents itself as a language capable of articulating sensitivity, narrative, and critical reflection. This work aims to analyze the pedagogical potential of cinema in the teaching of Philosophy, understanding it as an operator of thought. This is a qualitative research, of a theoretical-analytical nature, based on references from the philosophy of education, mobilizing authors who discuss the social function of the school, youth, and the challenges of teaching practice in Philosophy. In this way, it is understood that the articulation between image and concept favors the problematization of philosophical questions, bringing philosophizing closer to the experiences of students. In short, the critical and theoretically grounded use of cinema contributes to strengthening more meaningful pedagogical practices, without sacrificing conceptual rigor, and enhances the development of reflective young people in the context of secondary education.

Keywords: Audiovisual media; philosophy teaching; concepts; youth; basic education.



1 INTRODUÇÃO

O ensino de Filosofia na Educação Básica tem sido historicamente marcado por práticas centradas na exposição de conteúdos e na transmissão da história da filosofia, frequentemente dissociadas da realidade vivida pelos estudantes (Campaner, 2012). Em um cenário contemporâneo atravessado pela centralidade das imagens, das informações, das tecnologias e das linguagens audiovisuais, torna-se imprescindível repensar as metodologias de ensino, de modo a aproximar o filosofar da experiência concreta dos sujeitos.

Essa necessidade torna-se ainda mais evidente quando se considera a centralidade das juventudes no processo educativo. Pensar a escolarização a partir das juventudes implica reconhecer que os estudantes não são sujeitos abstratos, mas portadores de experiências, linguagens, sensibilidades e formas próprias de atribuir sentido ao mundo. Desconsiderar essas dimensões significa, em grande medida, comprometer a função social da escola, reduzindo-a a um espaço de transmissão descontextualizada de saberes. Por outro lado, quando a escola se abre às múltiplas formas de existência juvenil, cria condições para uma aprendizagem mais significativa, crítica e situada.

Nesse contexto, o cinema emerge como uma linguagem significativa, capaz de mobilizar afetos, percepções e problematizações que dialogam diretamente com o universo cultural dos jovens. Mais do que um recurso ilustrativo, o cinema pode ser compreendido como uma “caixa de ferramenta”, na medida em que possibilita a articulação entre experiência sensível e elaboração conceitual. Assim, o estudante não apenas compreende conceitos filosóficos, mas vivencia o próprio exercício do pensar a partir de referências que lhe são próximas, ou seja, “[...] relacionar os conteúdos filosóficos encontrados nos textos dos filósofos com os possíveis problemas que os alunos, por sua intervenção criativa, poderão trazer para aula” (Campaner, 2012, p. 39).

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar o potencial pedagógico do cinema no ensino de Filosofia, articulando-o à função social da escola, às especificidades das juventudes contemporâneas e aos desafios da experiência docente. Parte-se da hipótese de que o cinema, quando mobilizado de forma crítica e teoricamente fundamentada, pode contribuir para a formação de sujeitos reflexivos, ampliando as possibilidades do



ensino filosófico e fortalecendo uma escolarização que reconheça, valorize e dialogue com as juventudes em sua pluralidade.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-analítico, fundamentada em referenciais da filosofia da educação e do ensino de Filosofia. Não se trata de um estudo empírico com aplicação direta em campo, mas de uma reflexão crítica sobre possibilidades metodológicas no ensino de Filosofia, a partir da articulação entre linguagem cinematográfica e experiência filosófica.

O percurso metodológico consistiu na análise de produções teóricas que discutem, de um lado, a função social da escola e as especificidades das juventudes contemporâneas e, de outro, os desafios do ensino de Filosofia, especialmente no que se refere à relação entre conteúdo, método e experiência do pensamento. Nesse sentido, autores como Gallo (2007), Rodrigo (2009), Wartenberg (2020), Dayrell (2007) e Charlot (2000) foram mobilizados como eixos para a problematização dos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, a análise desenvolvida neste trabalho não se orienta pela mensuração de resultados empíricos, mas pela construção de um quadro teórico-reflexivo que sustenta a defesa do cinema como possibilidade metodológica no ensino de Filosofia, especialmente no contexto do Ensino Médio.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 JUVENTUDES E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

A reflexão sobre a juventude tem mobilizado um amplo conjunto de debates analíticos, frequentemente marcados por posições divergentes, atravessando diferentes áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia e a Biomedicina. Cada uma dessas áreas formula definições, delimita características e elabora referenciais teóricos próprios acerca dessa categoria, conforme destaca Antonio Groppo (2016).

Diante dessa pluralidade, não se pretende aqui examinar de forma exaustiva tais pressupostos teóricos, seja em razão das limitações de espaço,



seja pelo recorte analítico adotado. O objetivo central desta subseção consiste em discutir a relação entre juventude e processo de escolarização, considerando o papel da educação escolar na formação social dos jovens.

Nessa direção, analisar a juventude a partir de múltiplos olhares sociais implica reconhecer a inexistência de uma definição única e universal da condição juvenil. Por essa razão, mostra-se mais adequado empregar o termo “juventudes”, no plural, como forma de evitar reducionismos e a suposição de homogeneidade, reconhecendo a diversidade de experiências, trajetórias e inserções sociais que constituem os sujeitos jovens.

Ainda assim, observa-se a recorrência de um arcabouço social e institucional que busca delimitar o início e o fim das juventudes, frequentemente com base em critérios etários. Tais definições influenciam significativamente as formas de compreender os jovens e suas relações com a escola. Nesse contexto, ganham destaque classificações fundamentadas em ciclos de vida, como aquelas estabelecidas por diferentes instituições, que procuram normatizar essa etapa da existência, conforme sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1. Definição etária dos jovens

Instituição	Jovens
Organização das Nações Unidas (ONU)	Pessoas entre 15 e 24 anos
Organização Mundial da Saúde (OMS)	Pré-adolescente vai dos 10 aos 19 anos e adolescentes 15 a 19 anos
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), legislação brasileira	Adolescência vai dos 12 anos aos 18 anos incompletos
Estatuto Nacional da Juventude, legislação brasileira	Pessoas que vai dos 15 aos 29 anos

Fonte: Adaptado (Leão; Carmo, 2014, p. 15).

Para além das definições baseadas em faixas etárias, torna-se necessário colocar em questão os próprios fundamentos que sustentam a ideia de juventude. Como propõem Geraldo Leão e Cristina do Carmo (2014): o que significa ser jovem? O que define a juventude?

A problematização dessa natureza tem se mostrado fecunda no campo analítico, na medida em que desloca o debate de uma perspectiva meramente descritiva para uma abordagem crítica e reflexiva, evidenciando que a



juventude não constitui uma realidade fixa ou universal, mas um constructo social historicamente situado e atravessado por múltiplas determinações:

Não é fácil chegar a um consenso, pois temos diferentes opiniões sobre o que seja essa fase da vida. Alguns dizem que juventude é um estado de espírito, uma postura diante da vida associada à alegria, ao vigor, à disposição, à criatividade e ao desejo de mudança. Outros associam a juventude à idade cronológica como sendo o período situado entre a infância e a vida adulta (Leão; Carmo, 2014, p. 14).

Essa falta de consenso produz efeitos diretos sobre as formas como a escola compreende e lida com seus estudantes. Em muitos casos, a ausência de clareza sobre o que é ser jovem compromete a leitura dos sentidos que os próprios jovens atribuem ao processo de escolarização, gerando interpretações distorcidas sobre seus comportamentos e motivações.

Para Juarez Dayrell (2007) é preciso considerar que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na própria estrutura escolar afetam diretamente a condição juvenil no interior dos processos educativos. O autor identifica um impasse revelador:

Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretensão individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas (Dayrell, 2007, p. 1106).

O quadro descrito por Dayrell (2007) evidencia que os discursos sobre a escolarização das juventudes frequentemente operam por meio de uma lógica redutora, que transforma os jovens no problema central da educação escolar. Tal perspectiva obscurece as dimensões estruturais que condicionam as experiências de estudantes e docentes, deslocando para o âmbito individual e comportamental aquilo que é, na verdade, expressão de contradições mais amplas da prática social da escolarização.



Nessa direção, a ideia de um “jovem problema” ou de “fracasso escolar” como atributo dos estudantes impede que os fenômenos educativos sejam compreendidos em sua complexidade relacional. Como observa Bernard Charlot (2000), o suposto saber sobre o fracasso escolar dos jovens alunos não existe enquanto realidade objetiva: o que existem são jovens em situação de fracasso, cujas dificuldades decorrem de múltiplas determinações de ordem social, econômica e institucional, e não de uma incapacidade intrínseca.

Em síntese, apesar de todos os problemas estruturais que atravessam a educação escolar, é possível compreender que a função social da escola para as juventudes se justifica, fundamentalmente, pela promoção dos conteúdos das objetivações humanas, garantindo o desenvolvimento dos estudantes de forma integral e emancipadora, desde que levem em consideração os sentidos e as experiências desses jovens no processo de escolarização. É precisamente esse horizonte que orienta a reflexão sobre o ensino de Filosofia desenvolvida na subseção seguinte.

3.2 O ENSINO DE FILOSOFIA E A EXPERIÊNCIA DOCENTE

A luta pela inclusão da Filosofia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio brasileiro não se deu de forma espontânea nem homogênea; ao contrário, foi resultado de um processo complexo e prolongado de debates. Nesse percurso, confrontaram-se distintas concepções, que oscilaram entre posições favoráveis e contrárias ao retorno da disciplina no currículo. Ainda assim, tais divergências convergiram em um ponto comum: a constituição de um amplo debate público, que culminou no reconhecimento de uma reivindicação histórica, articulada por diferentes movimentos, grupos e associações engajados na defesa da reinserção da Filosofia na escola.

No Estado do Acre, conforme aponta Guilherme Cunha (2016), a disciplina de Filosofia foi incorporada à matriz curricular do Ensino Médio antes mesmo da promulgação da Lei nº 11.684/2008. Tal inserção ocorreu a partir do Parecer nº 33/86 do Conselho Estadual de Educação do Acre, posteriormente aprovado pela Resolução nº 35/86 do mesmo órgão. À luz desse contexto, embora pioneira, essa inserção revelou tensões que permanecem atuais, especialmente no que diz respeito à articulação entre formação docente e prática pedagógica:



[...] havia um abismo que deveria ser estreitado: o da teoria com prática. Nesse sentido foi criado pelos dirigentes da Secretaria Estadual de Educação, em 2001, um curso de formação continuada para os professores que trabalham com o ensino de filosofia no Ensino Médio, tendo em vista a dificuldade de que a grande maioria dos professores não é da área específica. O curso de formação continuada foi dividido em três etapas: A primeira foi um “passeio” pela atualização científica onde se enfatiza sobre quais são os principais temas discutidos pela filosofia na atualidade. A segunda objetivava discutir o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, as resoluções e pareceres do Conselho Estadual de Educação falam sobre o ensino de filosofia. A terceira discutiu como os professores de filosofia sobre os temas a serem estudados em cada série do Ensino Médio para efetivamente definir uma matriz curricular que orientasse o ensino (Cunha, 2016, p. 76).

Esse itinerário evidencia, para além das idas e vindas da disciplina no currículo, uma significativa indefinição no que se refere à orientação mínima capaz de subsidiar práticas e experiências profissionais docentes. Tal cenário torna-se ainda mais visível quando contextualizado nas discussões sobre formação de professores, campo que, como assinala Matos (2013), também teve seu percurso marcado por disputas e descontinuidades:

O movimento nacional pela formação do educador tem sua origem no final da década de 1970, porém articula-se mais enfaticamente em 1980 com a instalação, durante a I Conferência Brasileira de Educação, do Comitê Nacional Pró-formação do Educador. No ano de 1983, esse Comitê passa a organizar-se como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, para a partir de 1990 tornar-se Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) (Matos, 2013, p. 30-31).

Considerando que o trabalho pedagógico do professor de Filosofia, e sua formação em serviço estiveram historicamente imersos em disputas de natureza política, sobretudo em razão das recorrentes continuidades e descontinuidades da disciplina no currículo, Rodrigo (2009) destaca algumas questões pertinentes acerca do papel desse docente nesse contexto:



A tarefa específica do professor consiste em ser não o produtor de um discurso filosófico originário, embora ele também possa sê-lo, e sim o intermediário entre um saber especializado – a filosofia – e os sujeitos que devem ter acesso a ele, mas que ainda não possuem competência suficiente para fazê-lo por conta própria. [...] A autonomia intelectual dificilmente será conquistada por meio de uma forma de ensino calcada na mera transmissão de conteúdos. Tal autonomia depende principalmente da aquisição de um método de trabalho, o que não quer dizer que os procedimentos metodológicos possam ou devam ser dissociados dos conteúdos filosóficos (Rodrigo, 2009, p. 42-43).

Em perspectiva convergente, Silvio Gallo (2007) alerta para a especificidade da Filosofia ao abordar a formação docente em articulação com os saberes práticos dos professores:

No caso específico da filosofia, temos uma imbricação muito própria entre conteúdo e forma de produção. Isso significa que, no caso do ensino da filosofia, precisamos fugir de dois “cantos de sereia” muito comuns nos processos educativos: o conteudismo (isto é, tomar o ensino como mera transmissão de conteúdos historicamente produzidos) e outro mais “moderno”, aquele do discurso das competências e habilidades (isto é, tomar o ensino na contramão do conteudismo, como o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências específicas). Se levarmos em conta que a atual política educacional brasileira, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais, assumem a defesa da organização do ensino em torno do desenvolvimento de competências e habilidades, certamente essa não é uma tarefa simples (Gallo, 2007, p. 16-17).

Esse alerta revela que tanto a redução da Filosofia a um conjunto de competências e habilidades quanto o predomínio da mera transmissão da história da filosofia constituem abordagens problemáticas: a primeira dilui a especificidade da disciplina em articulações indiscriminadas com outros saberes; a segunda esvazia a dimensão experiencial do filosofar, reduzindo-o a um saber meramente expositivo.

É nesse ponto que se torna produtiva a incorporação de outras linguagens, como a produção cinematográfica, não como recurso ilustrativo



ou acessório, mas como dispositivo capaz de mobilizar conceitos e intensificar a experiência filosófica. O cinema, ao articular narrativa, imagem e sensibilidade, possibilita a problematização de questões fundamentais da existência humana, favorecendo a emergência do pensamento a partir de situações concretas dos jovens.

Assim, ao invés de submeter a Filosofia a outras áreas ou esvaziá-la em sua historicidade, o uso crítico do cinema pode operar como meio de atualização do filosofar, preservando sua especificidade enquanto exercício reflexivo.

Neste sentido, a formação inicial e continuada de professores de Filosofia deve permanecer atenta a esses dilemas, buscando caminhos que articulem rigor conceitual e experiência de pensamento. Trata-se, como sintetiza Gallo (2007, p. 18), de conceber o ensino de Filosofia como “[...] um exercício de acesso às questões fundamentais da existência humana; um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre renovado”, perspectiva que encontra, no cinema, um campo potente de problematização e criação conceitual.

3.3 CINEMA E FILOSOFIA: UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL

A reflexão proposta por Thomas Wartenberg (2020) acerca da filosofia do cinema oferece um aporte teórico consistente para pensar o ensino de Filosofia para além de abordagens centradas exclusivamente na exposição conceitual.

Ao situar o cinema no interior do debate filosófico, o autor desloca a compreensão do filme como mero recurso ilustrativo, atribuindo-lhe o estatuto de prática reflexiva capaz de mobilizar problemas propriamente filosóficos, na medida em que se observa o “[...] interesse no cinema enquanto objeto de reflexão filosófica, e a filosofia do cinema tornou-se uma importante área de pesquisa estética” (Wartenberg, 2020, p. 169).

Nesse sentido, o cinema não se reduz a exemplificar teorias já dadas, mas configura-se como campo de produção de pensamento, no qual questões relativas à ética, à política, à identidade e à condição humana são encenadas de modo sensível e narrativo.



Essa perspectiva implica uma reconfiguração metodológica no ensino de Filosofia, especialmente na Educação Básica, ao reconhecer que a experiência estética proporcionada pelo cinema pode favorecer processos de aprendizagem mais engajados. A articulação entre imagem, narrativa e dimensão afetiva possibilita que os estudantes acessem problemas filosóficos não apenas pela via abstrata, mas por meio de situações concretas e vivenciáveis, ampliando a capacidade de interpretação, julgamento e problematização (Wartenberg, 2020). Desse modo, o cinema atua como mediador entre o universo conceitual da filosofia e a experiência cotidiana dos estudantes.

Essa mediação revela-se particularmente significativa quando confrontada com as especificidades das juventudes contemporâneas, fortemente marcadas pela cultura digital (Han, 2018). Além disso, o cinema possui um papel relevante na formação moral dos estudantes, na medida em que mobiliza afetos e promove identificação com personagens e conflitos, contribuindo para o desenvolvimento de uma sensibilidade ética. Tal dimensão é particularmente significativa no contexto escolar, onde o ensino de Filosofia se orienta também pela formação crítica e cidadã. Ao incorporar o cinema como estratégia didática, o docente não apenas diversifica suas práticas, mas potencializa a construção de um espaço pedagógico que integra razão e sensibilidade, sem hierarquizá-las.

A abordagem de Wartenberg (2020) permite, portanto, compreender o ensino de Filosofia como uma experiência formativa que ultrapassa a transmissão de conteúdos, valorizando a interlocução entre diferentes linguagens e modos de pensar. Nesse horizonte, o cinema emerge como um dispositivo pedagógico potente, capaz de provocar deslocamentos no modo como os estudantes se relacionam com o conhecimento filosófico, favorecendo a constituição de sujeitos mais reflexivos, críticos e sensíveis às questões do mundo contemporâneo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permite sustentar que o cinema pode ser compreendido como um dispositivo pedagógico relevante para o ensino de Filosofia na Educação Básica, sobretudo quando articulado a uma perspectiva que valorize a experiência do pensamento



das juventudes no contexto da escolarização. Ao mobilizar a relação entre linguagem, sensibilidade e conceito, o cinema apresenta-se como uma possibilidade significativa de mediação entre o universo cultural das juventudes e o exercício do filosofar.

A articulação entre juventudes, função social da escola e experiência docente evidencia que o ensino de Filosofia demanda metodologias que dialoguem com os modos contemporâneos de produção de sentido, sem abrir mão do rigor conceitual que caracteriza o campo filosófico. Nesse horizonte, o cinema não deve ser reduzido a um recurso ilustrativo ou a um pretexto motivacional, mas assumido como linguagem capaz de tensionar, problematizar, investigar e produzir conceitos.

Argumenta-se, assim, que a mobilização crítica do cinema no ensino de Filosofia contribui para ampliar as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais significativas, ao favorecer a articulação entre experiência sensível e elaboração conceitual. Trata-se, em última instância, de reafirmar a necessidade de pensar o ensino de Filosofia como uma prática que envolve não apenas a transmissão dos objetos de conhecimento, mas a criação de condições para o exercício reflexivo, crítico e inventivo do pensamento no contexto escolar, condições que, como procuramos demonstrar neste trabalho, o cinema tem plena capacidade de oferecer.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFAC), vinculado ao Núcleo de Iniciação à Docência em Filosofia no Colégio Estadual Jornalista Armando Nogueira (CEAN).

Neste sentido, agradecemos ao coordenador de área, Prof. Dr. Valdinei Vicente de Jesus, pelo acompanhamento, orientação e contribuição, bem como pelo incentivo à reflexão crítica sobre o ensino de Filosofia na Educação Básica.

Estendemos nossos agradecimentos aos bolsistas discentes de Filosofia do PIBID/UFAC, cuja participação, dedicação e envolvimento nas atividades formativas contribuíram significativamente para o desenvolvimento das reflexões aqui apresentadas.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm

CAMPANER, S. **Filosofia: ensinar e aprender**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CUNHA, G. S. **O currículo de filosofia no Acre sob uma perspectiva nietzschiana**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) Universidade Federal do Acre (UFAC), 2016. Disponível em: <https://posletrasufac.com/dissertacoes-e-teses/>

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventude? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 - Especial. Campinas. Out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto (Org.). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GROPPO, L. A. **Juventudes: sociologia, cultura e movimentos**. Alfenas: MG, 2016. HAN, B. C. **No enxame: perspectivas do digital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LEÃO, G; CARMO, H. C. **Coleção Cadernos Temáticos: Os jovens e a escola**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LIMA, W. M. O ensino da filosofia no ensino médio: problematizando a cidadania e a formação docente. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v. 2, n. 4, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/562/295>



MATOS, J. C. **A formação pedagógica dos professores de filosofia: um debate, muitas vozes.** São Paulo: Edições Loyola, 2013.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

WARTENBERG, T. Filosofia do cinema. In: TECHIO, Jônadas; WILLIGES, Flavio. (Org.). **Filosofia e cinema: uma antologia.** Pelotas: NEPFIL Online, 2020.