

ENSINO DE FILOSOFIA E O CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: UMA POSSIBILIDADE NA PERSPECTIVA DE ANTÔNIO GRAMSCI¹

**TEACHING PHILOSOPHY AND CINEMA AS A DIDACTIC-
PEDAGOGICAL RESOURCE: a possibility from the perspective
of Antonio Gramsci**

Georgio Famarion Rodrigues Lacerda²

Pedro Pereira dos Santos³

RESUMO: Apesar de essencial, a Filosofia apresentou instabilidade histórica no currículo escolar brasileiro, especialmente durante a Ditadura Militar. A relação entre conteúdo e forma, conforme Gramsci, é central no ensino de Filosofia, exigindo que o docente conecte o saber filosófico ao cotidiano dos alunos. Gramsci considera a educação como um processo histórico e de luta, essencial para que os subalternos se apropriem criticamente do legado cultural humano. Nesse sentido, o uso do cinema como ferramenta no ensino de filosofia apresenta uma abordagem inovadora. Filmes, independentemente de gênero ou orçamento, podem servir como “unidades conceituais” que estimulam o pensamento crítico e filosófico dos estudantes, ampliando as possibilidades metodológicas no ensino da disciplina. Podem contribuir para não só transgredir a hegemonia atual, como também proporcionar o surgimento de uma nova hegemonia.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Gramsci. Cinema.

ABSTRACT: Despite being essential, Philosophy has historically been unstable in the Brazilian school curriculum, especially during the Military Dictatorship. According to Gramsci, the relationship between content and form is central to the teaching of Philosophy, requiring teachers to connect philosophical knowledge to the daily lives of students. Gramsci considers education to be a historical and combative process, essential for subordinates to critically appropriate the

¹ O presente artigo é desdobramento de parte da pesquisa desenvolvida e apresentada na dissertação, A filosofia da práxis no ensino médio e o cinema como recurso didático-pedagógico: uma possibilidade na perspectiva de Antônio Gramsci, apresentada no Mestrado Profissional em Filosofia na Universidade Federal do Piauí – UFPI.

² Universidade Federal do Piauí (UFPI), Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO.

³ Universidade Federal do Piauí (UFPI), Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO.

human cultural legacy. In this sense, the use of cinema as a tool in the teaching of Philosophy presents an innovative approach. Films, regardless of genre or budget, can serve as “conceptual units” that stimulate students’ critical and philosophical thinking, expanding the methodological possibilities in teaching the subject. They can contribute not only to transgressing the current hegemony, but also to enabling the emergence of a new hegemony.

Keywords: Teaching philosophy. Gramsci. Cinema.

1 INTRODUÇÃO

Embora o ensino de filosofia tenha enfrentado diversos desafios devido à condição de instabilidade no currículo escolar, como demonstram os estudos de Araújo (2022) e Silveira (2007), mesmo assim, ela contribui para o processo formativo do ser humano, ainda que nem sempre como disciplina obrigatória no ensino médio.

No período militar em que a filosofia foi retirada da vida escolar, isso se deveu a sua capacidade de problematizar e criticar a realidade, sendo vista como perigosa, subversiva e incitadora de revolta dos jovens. Nesse sentido, o retorno da filosofia em 2008, como disciplina obrigatória no ensino médio marca um período histórico em que a escola é vista como espaço “democrático”. A ideia é que os jovens devam conhecer os conteúdos da filosofia, o pensamento dos filósofos ao longo da história e, sobretudo, desenvolver a capacidade de pensar de maneira reflexiva e crítica.

Praciano (2022), Araújo (2022) e Ghedin (2009) trazem em seus trabalhos de pesquisa a inquietação quanto à metodologia do ensino de filosofia, questionando sua efetividade no processo de apropriação e reelaboração do acervo filosófico. Esses pesquisadores refletiram, além de outros temas, sobre a forma de se ensinar filosofia no ensino médio para que os estudantes tenham interesse pelo conhecimento filosófico. Mesmo com perspectivas filosóficas diferentes, esses pensadores compartilham da ideia de que o ensino de filosofia deva ser um espaço de reflexão, de curiosidade, de problematização e de criticidade. Para tanto, cabe ao professor desse componente curricular, a preocupação tanto com o conteúdo a ser ensinado em sala de aula, quanto com a metodologia de ensino, pois ambos são indissociáveis.

A relação entre conteúdo e forma também foi uma preocupação de Gramsci explicitada, sobretudo, nas Cartas do Cárcere. Para ele, o conteúdo a ser apropriado e

reelaborado pelas classes subalternas e grupos subalternos, demanda do sujeito que ensina, formas de mediação relacionadas ao cotidiano daqueles que aprendem. Ensinar não se reduz ao domínio de um determinado conteúdo, embora seja imprescindível, porque a forma também é elemento indispensável do processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, além desse desafio da articulação entre forma e conteúdo, o professor de filosofia lida com a instabilidade da sua área de formação na educação básica brasileira. Após 21 anos (vinte e um) de Ditadura Militar (1964-1985), foi aprovada a Lei 11.684/2008 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia, resultado de um processo de luta dos professores de filosofia, outras categorias e organizações que defendiam o pleno ensino dessas disciplinas no currículo escolar.

Essa luta resultou na aprovação do Parecer nº 38/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que assegurou a presença, sobretudo, da filosofia como componente curricular obrigatório, resultando na promulgação da Lei nº 11.684/2008, que corrigia uma ambiguidade expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, na qual expressava no seu artigo 36, §3º inciso III, que ao final do ensino médio o estudante deveria obter domínio do conhecimento filosófico para o exercício da cidadania, mas não estabelecia a sua obrigatoriedade no currículo escolar.

Conforme apontam Araújo (2022), Horn (2013), Reina (2016), Alves (2002, 2009), Silveira (2007), Gallo (2002), Saviani (2009) e Neto (2001), dentre tantos outros, a existência do ensino de filosofia na educação do país faz-se presente “[...] desde o período colonial, embora sempre com grande dificuldade para conquistar um lugar estável no currículo escolar” (Rodrigo, 2009, p. 7).

Para Alves (2009, p.41-42), a instabilidade é algo intencional, posto que “todas às vezes que a filosofia teve seu espaço reduzido foi exatamente nos momentos em que a legislação federal a tornou optativa ou quando se pronunciou de forma ambígua e contraditória a respeito desta questão”. Todavia, é preciso ter em mente que, como nos alerta Saviani (2000), a escola não é obra da legislação, pois, tanto ela, quanto a escola são resultantes das correlações de forças existentes no seio da sociedade. Assim, “não se deve perder de vista que a obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo das escolas de ensino médio é *uma conquista histórica*, é o resultado de aproximadamente trinta anos de luta” (Alves, 2009, 42).

Essa instabilidade da filosofia permanece no contexto atual, haja vista, que em recente reforma do ensino médio instituída pela Medida Provisória (MP 746/16) e pela Lei 13.415/2017), houve a revogação da obrigatoriedade do ensino de filosofia, tornando-o facultativo nas escolas públicas.

Conforme Gramsci (2000) a luta contra as elites dirigentes e dominantes deve se dar em muitas frentes e principalmente pela e na educação. Posto que, conforme Santos (2020, p. 81), o filósofo italiano entendia a educação como um “componente do processo revolucionário”, que viabiliza aos subalternos a apropriação e a recriação do acervo material e cultural construído pela humanidade ao longo da história a fim de elaborarem uma nova forma de sociabilidade contra e para além do capital. Saviani (2010), reforça que a educação é, sobretudo, processo histórico e luta.

A retirada da obrigatoriedade do ensino de filosofia expressa os embates entre forças antagônicas na arena social. Tanto é que a filosofia nas escolas privadas tende a permanecer como obrigatória; enquanto nas escolas públicas, o que predomina é a instabilidade dela, sendo vista como transversal e facultativa. Nesse âmbito, mesmo quando obtém a condição de obrigatoriedade no currículo escolar, com a carga horária reduzida, a formação docente precarizada, a ênfase no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a formação dos estudantes para inserção imediata no mercado de trabalho, a ambiguidade legal e o frágil domínio do conteúdo e da forma contribuem para uma presença esmaecida no espaço escolar público.

A suspensão da implementação no Novo Ensino Médio evidencia o resultado de uma luta constante. Após muita pressão por parte de diversos setores sociais e a mudança de governo, o Ministério da Educação recuou e estabeleceu a Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023, que suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.⁴

É preciso compreender, como Saviani (2009, p. 18) “que a Filosofia no ensino médio tem um papel e uma responsabilidade, no que concerne à formação, análogos aos

⁴ Mesmo havendo a suspensão da Reforma do Ensino Médio é forte a influências das instituições privadas no direcionamento das finalidades da educação básica. Visando lucro, essas instituições transformam a educação em mercadoria a ser vendida para país de estudantes. Essa lógica mercadológica também contribui para uma visão negativa da filosofia, tido como inútil porque não visa resultados imediatos.

de todas as outras disciplinas”, posto que, nos tempos atuais a filosofia é tão importante como as demais áreas de conhecimento. Não podendo estar sua ausência condicionada à vontade de uma elite que tem como fim validar e reproduzir o seu poder na sociabilidade vigente.

2 O cinema como recurso didático-pedagógico no ensino de filosofia

Em tempos de redes sociais e plataformas de streamings, faz-se necessário pensar o ensino de filosofia a partir de uma perspectiva crítica e com armas de luta que possam ser eficazes em um processo de ensino voltado para o horizonte da emancipação humana. Ainda que, conforme Reina (2016, p. 94-95), seja um dos maiores problemas da educação contemporânea o desinteresse pelo conhecimento por parte de alguns alunos, dado “o excesso de informações presente nesta ‘Era da Tecnologia’⁵ que transforma os alunos em seres distantes da realidade do pensamento.”

Daí acredita-se ser possível utilizar-se da produção cultural do cinema, como apresenta Aranha e Martins (2016, p. 86), mesmo que encerrem ambiguidade, pois “servem à consciência e ao conhecimento, mas podem também servir à alienação. Por isso, a crítica aos quadrinhos e a outras manifestações culturais de massa, como o cinema, a novela, o reality show etc., não pode ser simplista.” Nesse sentido, o cinema com fins educativos pode ser apropriado pelo professor para “espantar” os estudantes para a reflexão filosófica, uma vez que o filme é mais que “um artifício de mobilização e de ilustração” (Reina, 2016, p. 99), pois como unidade de que potencializa a vida humana, pode suscitar o pensamento crítico por meio do legado filosófico.

A filosofia desde seu surgimento na Grécia antiga, nasce com a pretensão de instigar o ser humano para que explique a razão de ser da sua existência. Em seu sentido mais basilar, ela é busca pelo saber que visa superar a visão mitológica do mundo pela autoridade do *logos*. Ela emerge, assim, do desejo de conhecimento movido pelo espanto.

⁵ Conforme Reina (2016, p. 94), expressão usada pelos filósofos da Escola de Frankfurt, especialmente Habermas.

A filosofia nasce do espanto, este *páthos* é, como afirmou Heidegger (1973), o princípio ou a *arché* da filosofia. A filosofia é de uma forma bastante geral a tentativa que o homem estabelece de conhecer o mundo, o próprio ser humano, mediante uma reflexão radical, lógica e racional do mundo e de sua ordem, que se manifesta por meio de um pensamento crítico destes fenômenos. (Reina, 2016, p. 49-50)

O espanto é um elemento fundamental na filosofia, pois é através dele que o ser humano é motivado a buscar o saber. A filosofia começa com a admiração e o espanto, posto que o indivíduo é capaz de se distanciar do seu mundo costumeiro e admirá-lo criticamente. Isso ocorre quando a realidade natural e histórica se torna estranha e o sujeito não se contenta com respostas imediatas.

Tomamos distância do nosso mundo costumeiro, através de nosso pensamento, olhando-o como se nunca o tivéssemos visto antes, como se não tivéssemos tido família, amigos, professores, livros e outros meios de comunicação que nos tivessem dito o que o mundo é; como se estivéssemos acabando de nascer para o mundo e para nós mesmos e precisássemos perguntar o que é, por que é e como é o mundo, e precisássemos perguntar também o que somos, por que somos e como somos. (Chauí, 2000, p. 9-10)

Quando somos confrontados com algo que não conseguimos explicar com nossas ideias preconcebidas, somos compelidos a investigar e entender essa novidade. Esse movimento do pensamento que reflete sobre si mesmo e o mundo no qual está inserido é filosófico, uma vez que nos instiga o sujeito histórico a questionar o que, o porquê e o como se constituiu o objeto investigado, alicerçado em uma determinada tradição de pensamento. É próprio do espanto gerar dúvida no sujeito, insegurança e incerteza, o que o faz querer saber o que ignora. Para Chauí (2000, p.111), o “espanto e a admiração, assim como antes a dúvida e a perplexidade, nos fazem querer saber o que não sabemos, nos fazem querer sair do estado de insegurança ou de encantamento, nos fazem perceber nossa ignorância e criam o desejo de superar a incerteza”.

Assim, compreende Chauí (2000), que tanto a admiração, quanto o espanto nos fazem tomar distância do nosso mundo habitual, olhando-o como se fosse a primeira vez para elaborar respostas, ainda que provisórias, àquilo que nos inquieta. Esse olhar de estranhamento emerge não de um plano metafísico, mas da realidade mesma na qual o

sujeito histórico está inserido, instigando-o a investigar de forma radical a si mesmo e determinados problemas do seu tempo histórico.

O espanto não apenas inicia a jornada filosófica, mas também sustenta a busca contínua pelo conhecimento. Chauí (2000) argumenta que a filosofia se interessa por aqueles momentos em que a realidade se torna estranha e incompreensível, quando o senso comum falha e as ciências ainda não têm respostas. É nesse momento de incerteza que o espírito filosófico floresce, impulsionado pelo desejo de superar a ignorância e compreender o mundo.

Nesse sentido, o ensino de filosofia deve cultivar esse espanto e propor estratégias e metodologias que favoreçam tal intento, pois em uma sociedade saturada pelas informações, o conhecimento como síntese de múltiplas determinações é secundarizado pelas narrativas de cunho subjetivo. Com efeito, o espanto é um elemento crucial no ensino de filosofia, porque rompe com as certezas do senso comum, incita a dúvida e promove uma busca contínua pelo saber. Cultivar o espanto nas salas de aula é fundamental para formar pensadores críticos e amantes da sabedoria. Ao ensinar os estudantes a questionarem, investigarem e admirarem, a filosofia não apenas expande o conhecimento, como também enriquece a experiência humana, proporcionando uma compreensão mais profunda do mundo e de nós mesmos.

A prática filosófica nas salas de aula deve instigar a dúvida e a perplexidade. Quando os alunos são expostos a ideias que contradizem suas crenças, eles experimentam o espanto. Essa experiência pode ser desconfortável, mas é essencial para o crescimento intelectual. A filosofia, ao ensinar que "sei que nada sei", como afirmou Sócrates, abre um espaço para a curiosidade e a investigação.

Quando consideramos o espanto como elemento fundamental no processo de ensino de filosofia, reconhecemos o cinema, como uma arte contemporânea, que pode desempenhar um papel significativo na mediação desse ensino. Todavia, embora o cinema tenha rapidamente se tornado popular após a sua invenção, atribuída aos irmãos Lumière, que fizeram a primeira exibição pública de filmes em 1895, sua incorporação como elemento instigador da formação de estudantes nas escolas ocorreu de forma mais lenta e gradual, de acordo com Napolitano (2009).

Segundo Cabrera (2006), no filme, o espectador experiencia ao mesmo tempo páthos e logos, como impacto ou espanto que gera uma reflexão, por meio do que o autor chama de conceito-imagem, o que evoluindo para um estágio catártico será entendido como logopatia, “que é na verdade a percepção ou construção de conceito por meio da imagem” (Reina, 2016, p. 73). Argumenta que o cinema deve ser entendido como uma experiência logopática, enquanto produção de imagem-ação capaz de transmitir afetos/sensações (páthos) e de produzir conceitos/conhecimento (logos), o que o torna um “elemento essencial de acesso ao mundo” (Cabrera, 2006, p. 16). Cabrera é relevante para compreender como o cinema pode ser utilizado para despertar o espanto e, consequentemente, fomentar a reflexão filosófica.

Não se trata simplesmente de se emocionar com o mundo de ficção criado pelo cineasta, mas, antes, “traz consigo possibilidades de reflexão que talvez nunca tenham sido problematizadas, pensadas ou realizadas na realidade pelo espectador que assiste a um filme” (Reina, 2016, p. 49). De tal modo, entra-se na imagem-ação como potencial para a apreensão de conceitos filosóficos por meio do filme.

Há no cinema algo que vai além do bombardeio de imagens que nos despertam os mais variados sentimentos, como a alegria, tristeza, angústia ou medo. Existe algo que ultrapassa esse âmbito meramente afetivo, do sentimento, da paixão, da afetação, ou seja, um *páthos*. Assim, poder-se-ia supor, a princípio, que ao desvelar as imagens de alguns filmes existe uma lógica, uma razão, um argumento, ou um discurso racional que pretende desmistificar, compreender ou conhecer melhor alguma coisa, que poderia ser chamado de um *logos* cinematográfico (Reina, 2016, p. 48 – 49)

Nesse sentido, o cinema não é, simplesmente, uma das artes que visa transmitir imagens acerca de uma determinada realidade. Mas as imagens, o som, o roteiro, a trama e todo o contexto fazem o espectador experienciar uma série de informações que o fazem construir um conceito por meio do todo conjunto que é o cinema. Havendo, portanto, nas imagens de cinema, a função de espanto no espectador⁶, possibilitando a aprendizagem, a construção de conceitos, por meio do raciocínio gerado pela imagem-ação.

⁶ Há que se lembrar aqui do fato ocorrido em uma das primeiras exibições de filmes, na qual as pessoas que assistiam ao filme, A Chegada do Trem na Estação, dos irmãos Lumière em 1895, ficaram tão impactadas quando viram um trem se aproximando da estação.

Cabrera (2006) destaca que a filosofia pode ser expressa, em alguns momentos, de forma mais eficaz no cinema, porque as imagens podem capturar aspectos do mundo que não são facilmente expressos pela linguagem escrita. Ele argumenta que a filosofia não está necessariamente vinculada à escrita e que as imagens podem ser uma forma mais adequada de expressar certos tipos de conhecimento.

Para se apropriar de um problema filosófico não é suficiente entendê-lo: também é preciso vivê-lo, senti-lo na pele, dramatizá-lo, sofrê-lo, sentir-se ameaçado por ele, sentir que nossas bases habituais de sustentação são afetadas radicalmente (Cabrera, 2006, p.16)

Para esse filósofo argentino, o cinema proporciona o contato-experiência com o problema filosófico. Assim, além da análise racional é preciso sentir o problema. Para Cabrera, o filme é uma experiência que leva o sujeito a pensar. Por assim dizer, a relação entre cinema e filosofia, nasce do desejo de conhecer e explicar a realidade percebida a partir desse espanto pois, na invenção da realidade, na ficção, na imaginação que faz o cinema, seria possível despertar a reflexão e a crítica.

Reina (2016) argumenta que o cinema pode ser um elemento motivador de reflexão filosófica, posto que contém um potencial problematizador da realidade. Como fizera Platão em seus diálogos repletos de alegorias, para que o entendimento de um problema “concretize-se de uma forma mais clara na mente do leitor” (Reina, 2016, p. 50). Posto que as possibilidades da reflexão filosóficas são muitas, a filosofia é muito mais do que se pode delimitar em uma caixa, em um único gênero textual, dada a limitação da linguagem.

Conforme Reina (2016) um filme pode despertar a reflexão filosófica quando provoca espanto no espectador, levando-o a uma reflexão crítica. O que pode gerar uma angústia, um estranhamento, uma perturbação que leva a uma reflexão filosófica sobre o que foi percebido daquilo que o cinema apresentou. Entende-se que “este sentimento de perturbação, de estranhamento ou de afetação obtido a partir da exibição de um filme, que conduz ao ato de filosofar, é uma porta de entrada à filosofia” (Reina, 2016, p. 50).

Entretanto, a exibição de filmes, em sala de aula, com finalidade pedagógica no ensino de filosofia, deve ser acompanhada de discussão, socialização e reflexões para que

haja uma sistematização e organização das ideias. Tendo em vista que, conforme este mesmo autor, o espectador não se torna filósofo pelo simples fato de assistir a um filme. Mas aproveita-se o espanto motivado pelo cinema para se gerar reflexão e o *phatos* necessário para se percorrer o caminho da filosofia.

Contudo, o filme a ser utilizado em sala de aula, não precisa necessariamente ter um viés crítico. Inspirado em Gramsci, intui-se que o cinema pode, em larga medida, ser utilizado para difundir, justificar e validar a visão de mundo de uma determinada classe privilegiada. Benito Mussolini, por exemplo, investiu recursos na indústria cinematográfica para a difusão do fascismo italiano. Um filme que se presta à propaganda do capital, à difusão da imagem positiva do agronegócio, à ideia de o trabalhador explorado é colaborador, dentre outros, pode ser objeto de reflexão, uma vez que o docente e discentes o analisem a partir da lente filosófica.

Para Cabrera (2006), o cinema pensa, não apenas por apresentar o conceito-imagem, um logos cinematográfico, mas também pela capacidade de o filme, por meio de sua linguagem, materializar uma reflexão. Assim, para Reina (2016, p. 56) “seria muito mais difícil constatar que o cinema não é uma forma de filosofia do que o seu contrário, pois o cinema constrói uma linguagem e é por intermédio dela que conceitos e ideias podem ser pensados”.

O cinema tem a capacidade de gerar um sentimento de contemplação a partir da imersão do espectador durante o desenrolar do filme. Essa imersão incita ou desperta o pensamento, fazendo com que a experiência reverbere na mente e gere reflexão. De certo modo, isso provoca um certo estranhamento, algo que faz com que o conjunto da obra fílmica ou mesmo uma cena específica possa instigar a reflexão de quem assiste ao filme.

Reina (2016), trabalhando as ideias de Cabrera (2006), compreende que o cinema pode conduzir à reflexão filosófica e que a filosofia manifesta no filme depende muito mais da análise de quem o assiste, uma vez que pode não haver intencionalidade filosófica pelo idealizador da película, o que não o torna menos importante para o ensino de filosofia.

Reina (2016) compreende o filme como elemento filosófico quando trabalha a história de filosofia, temas e problemas de uma maneira peculiar, como é o caso de Matrix (EUA – 1999) dos irmãos Wachowski. Segundo o autor, esse filme contém elementos da

filosofia de Platão e Descartes, pois expressa em sua narrativa problemas filosóficos trabalhados por esses pensadores. De qualquer modo, o cinema é arte e, enquanto tal, problematiza e instiga o telespectador, o que abre porta para o pensamento filosófico.

Apesar de a Lei nº 13.006, de 26 junho de 2014 determinar a exibição de filmes de produção nacional obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais, de maneira ampla, abrangente e interdisciplinar, isso ainda não acontece em todas as escolas. Um dos problemas para a utilização de filmes é o tempo de 45 (quarenta e cinco) minutos das aulas, o que dificulta a exibição e a análise de um longa-metragem. Outro fator que se soma a esse é que nem todo professor tem afeição ou dispõe de um repertório fílmico para trabalhar em sua disciplina. Mesmo assim, o professor pode orientar os estudantes a assistirem ao filme em casa e fazerem suas anotações para serem discutidas em sala de aula.

O filme pode proporcionar um dinamismo didático mais célere e efetivo do que muitas vezes a simples exposição oral do professor, utilizando o livro didático. Pois é importante que o ensino gere um aprendizado significativo para o estudante, motivando-o à inserção crítica na realidade.

Conforme Ferronato (2010, p. 83) citado por Reina (2016, p. 52), ‘o que pode arrancar o pensamento de sua inércia é o encontro com o inusitado, precursor de uma ação que força o pensamento a sair de si e criar o novo’. Esse transitar da inércia para o movimento do pensamento é ocasionado pelo que Chauí denomina de espanto. E essa experiência pode ser única para o estudante do ensino médio refletir criticamente sobre si mesmo e sua realidade.

O cinema pode ser considerado com uma ‘nova’ linguagem centenária, pois apesar de haver completado cem anos em 1995, a escola o descobriu tardiamente. O que não significa que o cinema não foi pensado, desde os seus primórdios, como elemento educativo, sobretudo em relação às massas trabalhadoras (Napolitano, 2009, p. 14).

Essa incorporação lenta do cinema na escola, de que escreve Napolitano (2009), deve-se a uma série de fatores, talvez mais que a resistência inicial por parte das instituições educacionais, o acesso a esse recurso enquanto tecnologia e o seu custo, teria sido o fator predominante. Há que se dizer que a tecnologia dos primeiros cinematógrafos,

ainda movidos à manivela, não eram tão acessíveis assim. Com o passar do tempo, a criação das salas de cinema e a evolução tecnológica dos aparelhos foram popularizando o cinema. À medida em que essa evolução tecnológica também acontecia, a percepção do cinema, durante grande parte de sua existência, principalmente como uma forma de entretenimento popular, foi mudando.

Conforme Mocelin (2009), no início do século XX, o filme já fora utilizado com finalidade educativa. Segundo ele, o filme *Napoléon* (1921) foi produzido com objetivo de retratar e ensinar a história. Já nessa época, reconhecia o potencial educativo do cinema. Mais adiante, durante a Segunda Guerra Mundial, o cinema se destacou como uma ferramenta acessível e eficaz para disseminar informações aos países aliados. Mas, o cinema foi também utilizado com uma finalidade perversa pelos nazistas. Nesse período, ele foi um dos pilares da máquina de propaganda de disseminação do ódio.

Desse modo, pode-se dizer que, desde seus primórdios, o cinema foi pensado como um poderoso meio educativo, especialmente, para disseminação de ideologia a ser absorvida pelas classes trabalhadoras. A sua capacidade de combinar imagens, som e narrativa de maneira envolvente, fez do cinema um veículo eficaz para transmitir ideias, comunicar informações e influenciar a consciência coletiva, mesmo que em alguns casos de maneira negativa, enquanto aparelho de comunicação de massa e dominação ideológica.

Todavia, o cinema pode também ser uma poderosa ferramenta de promoção do pensamento crítico, por ser uma linguagem que expressa uma determinada realidade social. Relacionado ao ensino de filosofia, principalmente no ensino médio, deve ser visto como espaço de problematização. Pois, o filme na realidade dos jovens hoje, pode favorecer uma aproximação com sua realidade. O uso do filme em sala de aula, quando bem orientado e utilizado, pode se traduzir como uma práxis pedagógica voltada à promoção da reflexão, do questionamento, do debate, da curiosidade a fim de confrontar diferentes pontos de vista, promovendo-se uma educação significativa e transformadora.

Assim, o cinema não se reduz à reprodução da ideologia dominante, pois instiga também o ser humano à reflexão sobre os diversos condicionamentos da prática social. Da mesma forma, Gramsci (2000) compreende a escola como um espaço que pode estar

à serviço da reprodução do poder dominante, mas que também é espaço de luta e contradição, podemos fazer essa mesma leitura em relação ao cinema.

Com base no horizonte gramsciano, entende-se que o cinema deve estimular o senso crítico. Ainda que se reconheça que, na lógica neoliberal do capital, ele seja um produto de consumo, um instrumento de difusão dessa ideologia, um aparelho privado de hegemonia. Conforme Chauí (2000, p.415), a “arte deve ser engajada ou comprometida, isto é, estar a serviço da emancipação do gênero humano, oferecendo-se como instrumento do esforço de libertação”. Nesse sentido, o cinema relacionado ao ensino de filosofia tem o potencial de educar para um efetivo exercício do pensamento crítico dos estudantes.

O cinema pode promover reflexão quanto à exploração do mundo e do ser humano que o capitalismo proporciona. Escancara o que muitas vezes quer ser escondido, amenizado, e atenuado por quem detém o poder, o que demonstra ser relevante auxílio para o ensino de filosofia. Nesse sentido, o filme pode proporcionar não só o contato com a exploração do ser humano na sociabilidade do capital, mas ao mesmo tempo motivar e sensibilizar os estudantes a refletirem criticamente sobre si mesmos e o mundo que vivem.

Assim, nessa mesma direção, é preciso que o professor de filosofia, mais especificamente, entenda e estimule o estudante a ser fazedor de si mesmo, trabalhador-construtor de sua própria consciência de e no mundo, que se reconheça como sujeito de seu lugar no mundo e na história e não como um passivo espectador-consumidor. Posto que essa é a perspectiva assumida por Gramsci (2000) ao entender a educação como processo de elevação intelectual e moral dos subalternos, como sendo um movimento individual e coletivo ao mesmo tempo, formando novos intelectuais comprometidos com a emancipação humana.

Para Praciano (2022) “quando o homem é alheio ao mundo, geralmente ele se torna mais fácil de ser manipulado e até mesmo descartado.” Pois conforme Marx, a alienação é toda atividade que desumaniza o ser humano, fazendo com que sua força de trabalho seja explorada em prol de acumulação de riqueza. Posto que, “a dinâmica da sociedade e o processo de mais-valia no mundo do trabalho contribui para a desvalorização do indivíduo.” (Praciano, 2022, p. 21). Essa lógica que transforma tudo

em mercadoria gera uma sociedade centrada no individualismo, no dualismo entre o ser social e a natureza, na destruição da natureza e na exploração do ser humano.

Por ser o humano inacabado, ele pode modificar-se, transformando o mundo e sendo transformado dialeticamente. Mas, para que a transformação de si e da sua realidade se efetive, precisa-se das condições objetivas. Desse modo, uma proposta de ensino de filosofia que tem o cinema como recurso pedagógico pode contribuir para potencializar a prática docente e contribuir para a aprendizagem do acervo filosófico pelos estudantes.

À vista disso, a aula de filosofia em sintonia com a linguagem fílmica pode contribuir para os estudantes desbanalizarem os acontecimentos do seu cotidiano, pois “a luta contra a alienação consiste em um resgate do homem para que ele não caia numa subserviência falsificada, isto é, não se iluda com as satisfações internas de sua mente, nem das vantagens externas do seu corpo e nem do prazer e ter poder” (Praciano, 2022, p.34). Na realidade dos estudantes do ensino médio a problematização de si mesmos e do contexto em que se inserem expressa um descontentamento em relação ao que costumeiro e, às vezes, assumido como natural. Para Praciano (2022, p.39), nessa batalha contra a alienação, a educação é um importante campo de luta.

A educação entendida como um órgão de moral que tem como função auto mediação para gerar autorrealização no meio social, pode ser um exemplo de atividade não alienada. O educador é aquele que inspira a autoeducação, isto é, um orientador para que o seu aluno possa ter protagonismos juvenil, a partir das suas qualidades e conhecimentos prévios. Inspirar para uma autoeducação é uma forma de lutar contra a alienação, pois respeito a liberdade humana e valoriza a riqueza que o ser humano é a partir dele mesmo. O aluno precisa ser livre para produzir, participando de todo o processo de criação do que está sendo proposto.

Com isso, o autor enfatiza a importância de um processo educativo que fomente a autonomia, a reflexão crítica e o desenvolvimento pessoal. Ao reconhecer e valorizar as capacidades e experiências únicas de cada estudante, o educador contribui para a formação de indivíduos conscientes de seu potencial e preparados para exercer um papel ativo na sociedade. Essa abordagem educativa não apenas combate a alienação pelo enfrentamento à ideologia defendida pela lógica do mercado, mas também promove uma reflexão para a construção ou luta por uma sociedade para além do capital, onde cada

pessoa tenha a oportunidade de se realizar plenamente e contribuir de maneira significativa para o bem comum.

Quando se ensina para que o sujeito seja autor de sua própria história, contribuindo para o sentido de estar no mundo e de conviver com o outro, pode-se criar uma ilusão que esse processo aconteça a partir da imaginação de uma escola dos sonhos e que desejamos alcançar. Entretanto, os agentes atuantes da educação estão presentes no atual momento, que corresponde às questões sociais que estão além dos problemas educacionais, por isso se faz necessário diante da formação escolar considerar a vida real. Quando o professor explica o seu conteúdo com exemplo do dia a dia e quando o conhecimento adquirido é gerado por uma transformação pessoal. (Praciano, 2022, p. 40-41)

Alinhado ao horizonte epistemológico marxista, Praciano propõe que o indivíduo se torne autor de sua própria história e que contribua para a transformação da realidade juntamente com os outros. Nessa direção, precisa considerar a escola como uma instituição concreta perpassada pelas forças econômica, política, social e cultural que tendem a estabelecer uma determinada ideologia a ser ensinada pelos estudantes. Os professores são profissionais que, em parceria com os estudantes, problematizam o que lhes é proposto, tornando-se sujeitos críticos inseridos em circunstâncias concretas.

Para que o ensino seja transformador, os professores devem contextualizar seus conteúdos com exemplos práticos do cotidiano. Isso não só torna o aprendizado mais relevante e acessível, mas também facilita a conexão entre o conhecimento teórico e a realidade vivida pelos estudantes. Quando o conhecimento adquirido promove uma transformação pessoal, ele empodera os estudantes a serem donos de si mesmos, de suas próprias vidas, capazes de utilizar o que aprenderam para enfrentar os desafios reais e contribuir para a construção de uma nova sociedade. Assim, a educação transcende a mera transmissão de informações, tornando-se um processo integral de desenvolvimento pessoal e social.

Gramsci, por meio de sua atuação política que se traduziu, a princípio, na atividade jornalística e nos movimentos de fábricas, acreditava ser os meios de comunicação, uma vez assumidos como armas de luta pelos subalternos, um dos recursos de formação para uma nova hegemonia. Ainda que, nas poucas vezes em que tenha escrito sobre o cinema, destaca no caderno 16, a função de rapidez de “difusão ideológica” (Gramsci, 2001, p.

67) no processo de comunicação e ainda como inovação linguística e gosto melodramático típico da literatura popular (Gramsci, 2011c).

Assim, assumindo que a dimensão pedagógica perpassa todo o pensamento gramsciano, entende-se que os meios de comunicação, como rádio, TV, cinema, jornais, revistas, dentre outros, possam prestar significativo papel formativo, educativo às classes subalternas. Esses aparatos não são uma panaceia para todos os problemas da humanidade, uma vez que podem ser utilizados tanto para validar e reproduzir a subalternização, quanto em razão da luta pela superação do projeto societário hegemônico.

Mesmo sendo comprometidos, em larga medida, com os interesses de quem detém o poder, não se pode esquecer de que os meios de comunicação são uma das conquistas da humanidade e que podem ser apropriados também para o fortalecimento da luta criativa pela superação da sociedade de classes.

Depreende-se, portanto, a partir do pensamento gramsciano, que possa ser o cinema um poderoso recurso para a construção do pensamento crítico do ser humano. Pois, ele pode possibilitar a reflexão sobre diversas questões do cotidiano dos sujeitos sociais a fim de elevá-los do senso comum à consciência filosófica.

Muitas são as obras cinematográficas que, conforme Nogueira (2014), são um reclame político ideológico, por abordar questões atinentes ao presente ideário de nossa realidade. Entretanto, como defende Doimo (2021), o efetivo e significativo uso do filme no processo de ensino e aprendizagem, como recurso que favoreça a compreensão de conteúdos, depende de como o professor direciona as análises contidas nos filmes.

Conforme Reina:

Hoje se vive em uma sociedade onde o audiovisual impera e isto é um fato, então, porque não utilizá-lo como um fator no ensino de Filosofia? É neste sentido que se apresenta esta proposta envolvendo cinema e filosofia, ao tentar desenvolver um caminho para o ensino de Filosofia por intermédio dos filmes do cinema. Não pode haver distinção nem ação preconceituosa diante de nenhum filme, seja ele um *blockbuster* ou um filme clássico. A única exigência é que ele contenha dentro de si a filosofia, ou seja, que haja uma possível imbricação com conceitos e argumentos filosóficos e para isso, o conhecimento do professor será imprescindível. O filme não será utilizado apenas como um artifício de mobilização e de ilustração de um problema. Será tratado como uma

unidade conceitual capaz de forçar ou provocar o pensamento dos alunos em torno da criação de novos conceitos por meio da reflexão filosófica filmica tal como um texto filosófico é capaz de fazer com seu leitor. (2016, p. 98-99)

A proposta de utilizar o cinema como ferramenta no ensino de Filosofia é, sem dúvida, uma abordagem intrigante e relevante. Em uma sociedade cada vez mais dominada pela cultura audiovisual, faz sentido explorar como essa mídia pode ser utilizada para estimular o pensamento crítico e filosófico dos estudantes. Ademais, o espírito problematizador típico da filosofia também pode estar presente na obra cinematográfica e, por isso, ser o meio pelo qual o educando possa problematizar e refletir a realidade. Acerca disso, afirma Reina: “o cinema pode ir além do elemento motivador, impulsionando o espectador para a construção de uma determinada reflexão não experienciada ou não vivida no mundo real. Tal reflexão pode ou não se caracterizar com uma reflexão crítica e, por assim dizer, filosófica.” (2016, p. 49)

A Filosofia pode ser encontrada em uma ampla gama de filmes, independentemente do gênero ou orçamento de produção. Essa abordagem inclusiva permite que os educadores explorem uma variedade de temas filosóficos e conceitos por meio de diferentes obras cinematográficas, tornando o ensino mais acessível e envolvente para os estudantes (Reina, 2016).

A ideia de tratar o filme como uma "unidade conceitual" (ibidem, p. 98) que pode provocar o pensamento dos alunos é particularmente intrigante. Assim como um texto filosófico pode desafiar o leitor a questionar suas suposições e desenvolver novos conceitos, os filmes podem desenvolver um papel semelhante ao estimular a reflexão filosófica. Isso amplia o escopo do ensino de filosofia, tornando-o mais dinâmico e envolvente.

“As possibilidades de uso do Cinema no processo educativo, bem como levá-lo a se tornar um recurso que favoreça a compreensão de conteúdos, depende de como os professores direcionam as atividades de análise contida nos filmes” (Doimo; Gebran, 2018, p. 60). Nesse sentido é importante notar que essa abordagem também apresenta desafios, pois a interpretação de filmes pode ser subjetiva e os espectadores podem extrair diversos significados e conceitos filosóficos de uma mesma obra. O que pode ser bom,

uma vez que o professor pode orientar para um debate amplo em que se respeita as diferentes opiniões.

Conforme Veiverberg (2012, p. 76, apud Doimo, 2021, p. 57), o estudante “espectador do filme é um agente, não passivo, desde que haja um impacto e uma interpretação pessoal e que ela possa ser compartilhada. É necessário considerar a diversidade de experiências e perspectivas dos estudantes. Nem todos têm a mesma familiaridade com o cinema ou com a filosofia e os professores devem adaptar sua abordagem metodológica para atender às necessidades dos aprendizes.

Em resumo, a ideia de utilizar o cinema como ferramenta no ensino de filosofia é uma proposta intrigante e promissora. Ela confirma a importância da cultura audiovisual na sociedade contemporânea, sem perder de vista a crítica que a filosofia da práxis faz à estrutura e à superestrutura na manutenção da ideologia hegemônica do capital. Desse modo, busca-se capitalizar essa influência para promover o pensamento crítico e filosófico entre os estudantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia da práxis, conforme defendida por Gramsci, sugere que a educação deva ir além da mera transmissão de conhecimentos, buscando fomentar a criticidade e a autonomia intelectual dos jovens. Defende-se uma concepção de ser humano como um ser político, que a partir do aparato filosófico, precisa dar significado ao seu agir no mundo, à sua práxis.

No pensamento gramsciano, a filosofia da práxis não é apenas uma construção teórica, um exercício intelectual de interpretação e compreensão do mundo. É também uma prática política para transformação da sociedade. Nesse sentido, o cinema pode ser proposto como um recurso capaz de despertar o desejo de refletir profundamente sobre temas como política, cultura, capital, trabalho, realidade social, violência, desigualdade, ética e as relações de poder, funcionando como um meio de aproximar a teoria filosófica da prática cotidiana dos estudantes.

Dentre as várias frentes de ação da filosofia da práxis apontadas por Gramsci, a educação se transfigura como uma via que pode contribuir para o surgimento de uma nova hegemonia, que requer mudança substantiva na base estrutural, como também nas demais esferas da vida humana. Não de maneira idealista, antes, porém, histórica, realista e cônica de que é espaço de luta e de disputa social.

O cinema, hegemonicamente um produto a serviço do capital, ao ser integrado ao ensino de filosofia, quando de maneira crítica, proporciona uma forma de expressão artística que dialoga diretamente com a realidade dos estudantes, promovendo uma educação que não apenas informa, mas também forma indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. A utilização de filmes como parte da prática pedagógica se alinha à necessidade de novas estratégias educacionais que respondam às demandas contemporâneas, especialmente em um momento em que a filosofia enfrenta desafios significativos no currículo escolar.

Portanto, o ensino de filosofia no ensino médio, quando mediado pelo cinema e fundamentado na filosofia da práxis gramsciana, não apenas enriquece o processo educativo, como também se torna uma prática emancipadora. Dessa forma, apesar dos desafios, essa abordagem tem o potencial de engajar os estudantes de maneira significativa, promovendo uma educação crítica que visa a transformação social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. **O espaço da filosofia no currículo do ensino médio a partir da nova LDB (Lei nº 9.396/96): análise e reflexões**. 2000. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

_____. Breve histórico da presença/ausência da filosofia na educação escolar brasileira. In: **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 07-54.

_____. O Ensino de Filosofia na Educação Escolar Brasileira: conquistas e novos desafios. In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, Roberto. **A Filosofia e seu Ensino: caminhos e sentido**. São Paulo: Loyola, 2009. p.35 - 51.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ARAÚJO, Bernardo Silva. **A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: uma análise sobre os interesses dos estudantes na perspectiva do filósofo István Mészáros**. Orientador: Pedro Santos. Ano de submissão. 133. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia, UFPI - Universidade Federal Do Piauí, Teresina, 2022.

BRASIL. CEB. **Parecer CEB nº 38. Inclusão Obrigatória das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do ensino médio**. Brasília, MEC/CNE, 2006.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2010. Acesso em: 20 fev. 2024.

_____. Congresso Nacional. Casa Civil. **Lei nº 11.684**, de 2 de junho de 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2010. Acesso em: 20 fev. 2024.

_____. **Lei nº 13.006**, de 26 junho de 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2010. Acesso em: 20 fev. 2024.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2010. Acesso em: 20 fev. 2024.

CABRERA, Júlio. **O Cinema Pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CHAUÍ, Marilena, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DOIMO, Diego Augusto. **Ensino de Filosofia e Cinema: uma proposta didática para o ensino médio**. Curitiba: Appris, 2021.

DOIMO, Diego Augusto; GEHRAN, Raimunda Abou. O Filme como Recurso Didático no Ensino de Filosofia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12. 2015, Curitiba. **Anais**. Disponível em: <<https://silo.tips/download/o-filme-como-recurso-didatico-no-ensino-de-filosofia>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

_____. A Filosofia no Ensino Médio: o cinema como recurso didático. **Educação em Revista**, Marília, v.19, n.1, p. 53-70, Jan.-Jun., 2018. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7901/5022>>. Acesso em: 15 de ago. de 2023.

FERRONATTO, M. A. S. V. A Representação como Limitação – crítica de Deleuze à noção de diferença ontológica em Heidegger. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 81-89, 2010.

GALLO, S; KOHAN, W (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *et al.* (Org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

- GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a. v.1.
- _____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.
- _____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b. v. 3.
- _____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4.
- _____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.
- _____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011c. v. 6.
- _____. **Cartas do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a. v. 1.
- _____. **Cartas do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b. v. 2.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- _____. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. **Escritos Políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. v. 1.
- _____. **Escritos Políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b. v. 2.
- MOCELLIN, Renato. **História e Cinema**: educação para as mídias. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como Usar o Cinema na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2009.
- NETO, A. Q. **O ensino de filosofia da educação no Brasil**: uma análise dos programas de ensino de filosofia da educação dos cursos de pedagogia de São Paulo. 2001. 476 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2001.
- NOGUEIRA, Bernado G. B. **Cinema com Filosofia**. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2014.
- PRACIANO, Emerson Ellano Dutra. **Cinema e Marxismo**: reflexão a partir de uma experiência. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2022.
- REINA, Alessandro. **Cinema e Filosofia**: ensinar e aprender filosofia com os filmes. Curitiba: Juruá, 2016.
- RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em Sala de Aula**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 33.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- _____. Desafios Atuais do Ensino de Filosofia. In: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto. **A Filosofia e seu Ensino**: caminhos e sentido. São Paulo: Loyola, 2009.p.17 - 34.
- _____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SANTOS, P. P. D. A prática Educativa e a sua Função Provocativa das Políticas Educacionais: Anotações Gramscianas. In: SCHLESNER, A. H.; OLIVEIRA, A. L. D.; ALMEIDA, T. M. G. D. (orgs.). **A atualidade da filosofia da práxis e políticas educacionais**. Curitiba: UTP, 2018. P. 241-266.
- _____. A EDUCAÇÃO E O HORIZONTE REVOLUCIONÁRIO: UM NEXO INDISSOCIÁVEL A PARTIR DO PENSAMENTO DE ANTÔNIO GRAMSCI. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 81–106, 2020. DOI: 10.36311/2526-1843.2017.v2n2.p81-106. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10547..> Acesso em: 05 set. 2023.
- SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, Roberto (Orgs.) **Filosofia no Ensino Médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007.
- SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, Roberto. **A Filosofia e seu Ensino**: caminhos e sentido. São Paulo: Loyola, 2009.

SILVEIRA, R. J. T. Ensino de Filosofia e Cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **Ver. Bras. Estud. Pedag.** Capinas, p. 53-77, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/XWZt6dsVzbtbKdLw5nNSPbN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 set. 2023.

VEIVERBERG, Fernanda de Oliveira. Cinema e Filosofia. In: TOMAZETTI, Elisete M. (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**: experiências com cinema, teatro, leitura e escrita a partir do PIBID. São Leopoldo: Oikos, 2012.