



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE
CAMPUS RIO BRANCO

MARIA LIONILDE ARAÚJO DA SILVA

**QUE A POLÍTICA ESTEJA COM VOCÊ: O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA
SAGA *STAR WARS* EM CURSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO
TÉCNICO DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE**

Rio Branco

2021



MARIA LIONILDE ARAÚJO DA SILVA

**QUE A POLÍTICA ESTEJA COM VOCÊ: O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA
SAGA STAR WARS EM CURSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO
TÉCNICO DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, *Campus* Rio Branco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica – EPT.

Orientadora: Profa. Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro

Coorientador: Prof. Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Rio Branco
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586q Silva, Maria Lionilde Araújo da

Que a política esteja com você: o ensino de filosofia a partir da saga *Star Wars* em cursos do ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Acre. / Maria Lionilde Araújo da Silva. – Rio Branco, 2021.
281 f.: il. color.

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC. *Campus* Rio Branco, 2021.

Orientadora: Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro
Coorientador: Dr. Ricardo dos Santos Pereira

1. Ensino médio integrado. 2. Ensino de filosofia. 3. Pedagogia Freiriana. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre.
II. Título.

CDD 373.01



INSTITUTO FEDERAL DO ACRE

ATA DE REUNIÃO DELIBERATIVA

No dia 30 de julho de 2021, às 08h35min, realizou-se, por Web Conferência via Google Meet (Link: <https://meet.google.com/fou-prqr-bdp>), a Banca de Defesa da Dissertação referente ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). A realização da banca por web conferência justificou-se pelo período de pandemia da Covid-19 e está devidamente amparada na Instrução Normativa Ifac/Proinp n.º 02/2020, de 01 de abril de 2020. A dissertação submetida para banca de defesa, teve por título "**Que a política esteja com você: o ensino de filosofia a partir da saga Star Wars em cursos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Acre**", sendo registrada na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), de responsabilidade da mestranda Maria Lionilde Araújo da Silva, orientada pela Profª. Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro (ProfEPT Ifac/Campus Rio Branco) e coorientada pelo Prof. Dr. Ricardo dos Santos Pereira. Destaque-se que esse foi o momento também para validação final do produto educacional intitulado "Cienciarte: Star Wars no ensino de política". A presidente da Banca Examinadora apresentou os membros da banca, Profª. Drª. Tania Araújo-Jorge (IOC/Ficruz) como avaliador/Membro externo ao Programa e a Profª. Dra. Renata Gomes de Abreu Freitas (ProfEPT Ifac/Campus Rio Branco) como avaliadora/Membro interno ao Programa ProfEPT. Relatou aos participantes as regras para esse tipo de atividade acadêmica, destacando que o mestrando teria entre trinta e quarenta minutos para apresentação e, em seguida, a Banca Examinadora poderia realizar sua arguição, sendo a ordem de arguição comum a de membro externo, membro interno e, por fim, o orientador. Solicitou aos virtualmente presentes que desabilitassem seus microfones e câmeras e não fizessem comentários pelo chat, a fim de não retirar a atenção ou intervir no processo avaliativo. Destacou que aos presentes não é permitido arguição ou perguntas durante o processo. ou ao final. Assim, a discente apresentou seu trabalho de dissertação e o produto educacional, no tempo de 39 minutos, e, em seguida, a banca iniciou seus comentários e arguições. Quebrando o protocolo a presidente da banca cedeu sua palavra ao suplente externo Marcelo Diniz (PUC/Minas e UEMG) e ao coorientador, a fim e que fizessem também suas considerações. Após a mestranda ter respondido aos questionamentos a banca se reuniu reservadamente para deliberarem em outra sala de web conferência, pelo período de 3 minutos, retornando para leitura da ata e encerramento pelo presidente. No momento do retorno, o parecer foi divulgado, sendo a discente **APROVADA** em sua defesa de dissertação e na validação final do produto educacional, com a ressalva de Profª. Dra. Tania Araújo-Jorge de que a produção está em nível de doutorado acadêmico e/ou profissional e, portanto, as observações e sugestões realizadas pela banca foram gravadas e serão discutidas com a orientadora, sem obrigatoriedade de constar no texto final. Ao longo da Banca de Defesa de Dissertação, que se encerrou às 11h 40min, participaram até 21 pessoas, com representação de segmentos da comunidade externa ao Ifac, discentes e docentes do ProfEPT local. Eu, Profª. Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro, na condição de presidente da Banca lavrei e assinei esta ata que será também assinada pelos demais membros via Sistema Eletrônico de Informação do Ifac (SEI Ifac), após a disponibilização da mesma pela coordenação do ProfEPT.

Banca Examinadora:

Presidente: Profª. Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro (ProfEPT/Ifac)
Membro Interno: Profª. Dra. Renata Gomes de Abreu Freitas (ProfEPT/Ifac)
Membro Externo: Profª. Dra. Tania Cremonini de Araújo-Jorge (IOC/Fiocruz)



Documento assinado eletronicamente por **Josina Maria Pontes Ribeiro, Docente de Ensino Profissional, Técnico e Tecnológico - EBTT**, em 05/08/2021, às 19:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **RENATA GOMES DE ABREU FREITAS, DOCENTE EBTT**, em 09/08/2021, às 07:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tania Cremonini de Araújo Jorge, Usuário Externo**, em 11/08/2021, às 08:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ifac.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0378207** e o código CRC **EC953810**.

Á princesa rebelde general, Leia, dos coques memoráveis, da língua ferina e da
esperança inabalável, foi uma honra crescer com você como inspiração.

E a Paulo Freire, no seu centenário, que me fez reencontrar a esperança no momento
mais sombrio.

AGRADECIMENTOS

Como os fãs mais entusiasmados de *Star Wars* sabem, o nome completo da Força, é a Força dos outros. Pensar nessa dissertação é atestar que a força dos outros é real. Ela se manifestou de diversas formas, desde a generosidade e delicadeza de uns, até a dureza de “derrubar paredes” de outros, mesmo que às vezes eu me sentisse como Sísifo, carregando uma grande pedra, a carga foi aliviada pela Força de todos que me apoiaram. Pensando que nunca teria chegado tão longe sozinha, agradeço quem foi imprescindível:

À Força maior que chamamos por diversos nomes, e eu chamo de Deus.

Aos meus pais que me deram a melhor educação que alguém poderia ter.

À minha irmã que me incentivou a leitura da palavra, o que me fez querer depois aprender a ler o mundo.

À minha orientadora, Josina Ribeiro, minha mestra jedi, pelo empenho, carinho e firmeza em conduzir todo esse processo.

Ao meu coorientador Ricardo Pereira, o melhor copiloto da galáxia, só tenho a dizer: “AAARARRRGWWWH.”

Aos professores do curso que contribuíram para a minha formação.

Aos professores João Lima e Renata Abreu pelas contribuições ao trabalho.

À Coordenação Técnico-Pedagógica (Cotep) do Campus Rio Branco e aos envolvidos nessa pesquisa em especial Victor, Rúbia, Socorro e Vanessa.

Aos colegas de sala que fizeram com que as horas de trabalho intensa fossem divertidas;

Às minhas amigas de infância: Amanda, Naiana, Laura e Karla com quem partilhava o gosto pelo cinema e idas à locadoras de vídeos em tardes há muito passadas, mas que jamais serão esquecidas.

À minha amiga Thamiles, pela força imensa que me sustenta.

À Bell e Daniel que me ensinaram que as aulas podem ser divertidas.

Ao Claudio Roberto que fez as ilustrações e me ajudou em tantos momentos.

À Rosseline que me apoia nas pequenas e grandes coisas.

À Jamilla com quem criei um mundo de letras e histórias que precisam ser contadas e recontadas.

À Nayra e Ketila que eu aprendi a admirar e me ajudaram a trazer sempre risos mesmo nos piores cenários.

À Elane e Patrícia, com quem carrego a enorme pedra desse mestrado e que sem elas não teria conseguido chegar ao final.

Ao Claudio Santos com quem tive as conversas mais memoráveis sobre *Star Wars*.

À Sara e Tiago há quem hoje posso chamar de amigos.

Aos meus alunos e minhas alunas que fizeram de mim uma professora.

Aos educandos e educandas do IFAC que foram tão generosos em compartilhar, aprender e ensinar junto comigo.

Obrigada.

Não serei o poeta de um mundo caduco [...]
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças
Entre eles, considero a enorme realidade
O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
(Carlos Drummond de Andrade)

SILVA, Maria Lionilde Araújo da. **Que a política esteja com você: Ensino de filosofia a partir da saga Star Wars em cursos do ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Acre**. 2021. 281 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Científica e Tecnológica do Acre Ifac, Rio Branco, AC, 2021.

RESUMO

Sob a égide da omnilateralidade e politecnia os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ofertam o ensino médio integrado ao técnico, uma modalidade de ensino que pode ser historicamente considerada como uma travessia e uma forma de superar a dicotomia entre educação geral e educação técnica. Essa dissertação parte, portanto, do pressuposto de que o ensino de filosofia pode ser um aliado para essa formação integral e omnilateral, desde que se considere os pressupostos freirianos da educação como ato político, ético e estético para o ensino. Assim, essa dissertação objetiva descrever o caminho teórico e metodológico construído para um ensino de filosofia, ancorado em uma prática educativa freiriana, na qual a arte cinematográfica, em especial a saga Star Wars, fosse propositora de diálogos interdisciplinares sobre política. Ancorada no materialismo-histórico dialético nossa pesquisa se deu a partir de três momentos delineados: 1) Apreender a realidade (pesquisa bibliográfica e documental); 2) Estabelecer diálogos (entrevistas com servidores do Ifac/Campus Rio Branco, submissão de trabalhos em eventos e rodas dialógicas com educandos do ensino médio integrado ao técnico); e 3) Sugerir intervenções (elaboração de proposta de ensino). A hermenêutica-dialética foi utilizada para a análise dos dados coletados em cada etapa da pesquisa. Como resultado, obtivemos para além do registro da investigação de temas geradores inspirados na prática freiriana, uma série de quatro fascículos em parceria com o Setor de Inovações Educacionais do Laboratório de Inovações em Terapias, Ensino e Bioprodutos (LITEB), do Instituto Oswaldo Cruz.

Palavras-chave: ENSINO MÉDIO INTEGRADO; ENSINO DE FILOSOFIA; PEDAGOGIA FREIRIANA; ESPERANÇA; STAR WARS.

SILVA, Maria Lionilde Araújo da Silva. **May the policy be with you: Philosophy teaching from the Star Wars saga in high school courses integrated to the technician of the Federal Institute of Acre.** 2021. 281 f. Dissertation (Professional Master in Professional and Technological Education - ProfEPT) – Federal Institute of Education, Science and Technology of Acre - Ifac, Rio Branco, AC, 2021.

ABSTRACT

Under the aegis of omnilateralism and polytechnics, the Federal Institutes of Education, Science and Technology offer high school integrated to technical education, a teaching modality that can be historically considered as a crossing and a way to overcome the dichotomy between general education and technical education. Therefore, this dissertation starts from the assumption that the teaching of philosophy can be an ally for this integral and omnilateral formation, as long as the Freirian presuppositions of education are considered as a political, ethical and aesthetic act for teaching. Thus, this dissertation aims to describe the theoretical and methodological path built for teaching philosophy, anchored in a Freirian educational practice, in which the cinematographic art, especially the Star Wars saga, proposed interdisciplinary dialogues on politics. Anchored in dialectical historical materialism, our research was based on three outlined moments: 1) To apprehend reality (bibliographic and documental research); 2) Establish dialogues (interviews with employees of Ifac/*Campus* Rio Branco, submission of papers in events and dialogic circles with high school students integrated to the technician); and 3) Suggest interventions (preparation of teaching proposal). The hermeneutics-dialectic was used to analyze the data collected at each stage of the research. As a result, we obtained, in addition to the registration of the investigation of generating themes inspired by Freire's practice, a series of four issues in partnership with the Educational Innovations Sector of the Laboratory of Innovations in Therapies, Teaching and Bioproducts (LITEB), of the Oswaldo Cruz Institute.

Keywords: INTEGRATED HIGH SCHOOL; TEACHING OF PHILOSOPHY; FREIRIAN PEDAGOGY; HOPE; STAR WARS.

RELATO DE UMA DESCONSTRUÇÃO

“ Quem é você? Perguntou a lagarta.
“No momento não sei muito bem. Pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que mudei várias vezes de lá pra cá.”

Lewis Carroll

Há não muito tempo, nessa mesma cidade...

A história dessa dissertação começa há não muito tempo atrás em tardes da infância quando era cuidada por uma avó quase centenária. Meus pais passavam o dia trabalhando e, quando não estava na escola, minha avó me fazia companhia (entenda-se dormia), enquanto eu assistia filmes que passavam na televisão. Eu me apaixonei por histórias muito antes de me apaixonar por palavras e livros. Aliás, as histórias dos filmes foram a toca do coelho em que cai rumo ao País das Maravilhas que são os livros. Cito Alice no País das Maravilhas, pois, é uma das minhas memórias mais antigas. Assisti a animação da Disney e me lembro de ter ficado encantada e apavorada. Peguei o livro na escola e começou o que seria minha segunda grande paixão: livros. Por isso, para mim, livros e filmes são duas formas distintas de chegar às histórias, e as amo igualmente. Então, quando penso na minha infância penso em um mundo povoado de histórias fantásticas com personagens cativantes que cresceram comigo. A princesa espacial de coques que luta contra todo um exército é até hoje minha personagem favorita entre todos os que eu já conheci e essa informação será primordial para entender a história dessa dissertação.

Aos 12 anos ganhei o livro “O mundo de Sofia” e esse momento é um dos mais importantes de todos. Nas páginas desses livros eu encontrei as histórias das maiores ideias da humanidade, eu encontrei a filosofia. Essa que se tornaria minha terceira grande paixão. Eu tive o que os filósofos chamam de espanto e foi maravilhoso...por um tempo. Eu fui estudar filosofia e comecei a amá-la. Mas, tudo que eu encontrava nas pesquisas de uma adolescente pré-era do *smartphone* era sobre ideias de homens ilustres. Descobri um mundo maravilhoso, mas sem nenhuma mulher ou princesa espacial que me inspirasse. Isso não arrefeceu minha vontade de me aprofundar nesse mundo. Por isso, quando terminei o ensino médio prestei vestibular

para ciências sociais, o curso de filosofia na Universidade Federal do Acre ainda não existia. Em ciências sociais consegui entender melhor o mundo dos livros e da filosofia e descobri a ação política que move meu ser: o feminismo. Discursos de Angela Davis de que “Subiremos todas juntas” e de Bell Hooks de que “o movimento feminista continua sendo uma das frentes mais poderosas de luta por justiça social no mundo de hoje” continua sendo uma inspiração que levei para as formas de luta contra as injustiças sociais, afinal, antes de ser filósofa ou socióloga, eu sou uma educadora/educanda.

Quando terminei o curso de ciências sociais, o curso de filosofia tinha iniciado, então, fui lá encontrar o meu tão sonhado mundo da filosofia. Era um sonho tornado realidade, o sonho da garota que leu “O mundo de Sofia”. Mas, acredite, nem tudo foi tão maravilhoso quanto parece. Encontrei uma filosofia endurecida, cartesiana, masculina e extremamente elitista. Mas, como minha princesa espacial que resistia à todas as intempéries, eu resisti. E alimentei a minha ideia de filosofia como maravilha e espanto. Uma filosofia vivaz, criativa, contadora da história das ideias da humanidade, sempre criadora e comprometida com os seres humanos, logo, uma filosofia que deveria ser acessível a todo mundo.

E foi com essa ideia que cheguei muito jovem a minha primeira sala de aula. A escola era localizada na periferia da cidade e eu posso contar o quanto de problemas que eu enfrentei. Mas, vou falar apenas do problema de que apesar, da minha vontade de ensinar filosofia para todo mundo, eu não estava capacitada. Apesar das minhas ideias, minhas ações eram enrijecidas, tal qual fui ensinada. Foi quando começou a minha lenta e dolorosa desconstrução. E o início dela começou quando eu percebi que meus alunos não entendiam o que dizia, por desinteresse ou por arrogância minha. Como eu iria ser uma professora que ensina filosofia de forma diferente, se eu estava reproduzindo o método endurecido da academia? Apesar do curso ser de licenciatura, eu não fui preparada para o que eu encontrei. Então, eu tive que moldar, uma a uma, aluno por aluno, a minha visão e prática pedagógica, mas mesmo assim, ela estava muito aquém dos ideais libertários que as feministas atuais defendem. Eu sabia muito pouco o que fazer, mas eu tinha a paixão pelo cinema e pelas histórias, eu comecei por isso. Eu não sabia, mas o que eu estava fazendo era o que Freire, chamaria de amorosidade.

E agora nessa história, eu cheguei ao mestrado. E o mestrado, como todo movimento de mudar, foi muito difícil. Muitas vezes, quase impossível. Porque agora

eu não podia viver só no mundo das ideias acreditando que a filosofia podia ser. Eu tinha que transformar isso em práxis. Tirar da ideia e colocar no concreto. E foram três anos de dificuldade e descoberta, tudo permeado pelo espanto que eu tanto amei na infância. Eu quis estudar *Star Wars* e ensino de filosofia, juntar os dois, e eu não achei que seria tão difícil. No processo, eu encontrei um guia, Paulo Freire, a quem não fui apresentada na licenciatura. O encontrei no mestrado e foi amor à primeira vista, e digo isso sem medo de soar piegas. Tudo que eu acreditava ou pensava sobre docência, encontrei no Freire, a amorosidade, o amor aos oprimidos (sendo eu mesmo uma, e opressora, às vezes com meus alunos), a rebeldia e resistência como forma de existir (mesmo sentimento da princesa espacial e das feministas que foram e são) e o mais importante de todos, a esperança que dá sentido a existência e é combustível primordial para educadores e educadoras.

E foi com Paulo Freire que eu questioneei tudo que sabia ou acreditava. Que percebi que ser freiriana é uma luta todos os dias, às vezes, contra você mesma, contra o que você achou que sabia e contra as relações de poder que te alienam ou com que você compactua. Mas, nele também encontrei os sonhos da menina que amava palavras, livros, ideias, sonhos, estrelas, planetas e esperanças. A menina que acreditava que filosofia era para todo mundo e que ela abria porta de mundo infinitos e insuspeitos. A menina que via filosofia em tudo e tudo na filosofia. E foi nesse relembrar à infância, que o pensamento de Freire, pensamento da juventude, do frescor e da delicadeza, avivou meu espírito rebelde e embalou a minha esperança dentro de um momento tão difícil que foi a pandemia. Li toda a sua obra (que é vasta), assisti entrevistas, li palestras, biografias, li pessoas que falavam dele e sobre ele. Ele me acompanhou nesse momento sombrio e me guiou rumo à esperança novamente, tal qual um mestre jedi. No ano de 2021, temos seu centenário, quero celebrá-lo. Assim, como quero celebrar meu inacabamento, minha nova forma de ver e fazer filosofia e espero me transformar sempre a tal ponto que nunca consiga responder a lagarta.

E agora, sabendo o que eu pretendo ser, entenderás o que eu me propus a fazer.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IFAC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
EMI	Ensino médio integrado

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 INTERFACE ENTRE FILOSOFIA E PEDAGOGIA FREIRIANA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	21
1 INTRODUÇÃO	22
2 A EDUCAÇÃO COMO PROJETO ILUMINISTA E A POSSIBILIDADE CONTRA-HEGEMÔNICA DA EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIRIANA	23
3 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: A PALAVRA COMO ELEMENTO DE APROXIMAÇÃO ENTRE A TRADIÇÃO DIALÓGICA GREGA E A PEDAGOGIA FREIRIANA	29
4 A CONTRIBUIÇÃO DA ATIVIDADE FILOSÓFICA À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42
3 FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: RELATOS DE UMA TRAVESSIA	46
Introdução	46
Educação profissional no Brasil: da ação aos desvalidos à formação integral	48
Ensino Médio Integrado ao Técnico: considerações sobre uma travessia	50
Passos para entender a travessia: relatos sobre a metodologia	53
O Ifac/Campus Rio Branco e o ensino de filosofia ofertado no âmbito do EMI ao técnico	54
Matrizes curriculares do EMI Ifac/Campus Rio Branco	59
Conclusão	69
Referências	70
4 ENSINO DE FILOSOFIA POR TEMAS E O USO DE FILMES COMO PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE	74
Introdução	74
Ensino de filosofia no Brasil: marcos históricos e esperanças de novos tempos advindos com a criação da Rede Federal de EPT	75
O ensino de filosofia por temas e sua convergência com a pedagogia e filosofia da educação freiriana	81
O cinema como ferramenta pedagógica para o ensino filosofia	84
Conclusão	88
REFERÊNCIAS	89

5 A SAGA STAR WARS E A POLÍTICA: DISCUSSÕES E POSSIBILIDADES DE CONCEITOS-IMAGENS DA SAGA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA.....	92
INTRODUÇÃO.....	93
FILOSOFIA E CINEMA.....	95
Poder totalitário e Resistência.....	103
MICROCONCEITO-IMAGENS EM STAR WARS: QUADRO PROPOSITIVO.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	114
6 REBELDIA COMO CATEGORIA EPISTEMOLÓGICA PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES A PARTIR DA SAGA STAR WARS.....	118
INTRODUÇÃO.....	119
EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE RETROCESSOS E CRISE: FIM DE HISTÓRIA OU A POSSIBILIDADE DE UM NOVO COMEÇO?.....	121
FILOSOFIA, CIÊNCIA E ARTE: UMA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NECESSÁRIA PARA O ENSINO MEDIO INTEGRADO AO TÉCNICO.....	130
STAR WARS E AS LIÇÕES SOBRE REBELDIA COMO CATEGORIA EPISTEMOLÓGICA E IMPULSIONADORA DA AÇÃO.....	134
CONCLUSÃO.....	139
REFERÊNCIAS.....	141
7 ESPERANÇA E UTOPIA COMO HORIZONTE PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: APROXIMAÇÕES ENTRE FILOSOFIA FREIRIANA E A SAGA STAR WARS.....	146
INTRODUÇÃO.....	147
UTOPIAS E ESPERANÇA.....	149
DISTOPIA E RETROTOPIA.....	154
A UTOPIA NA PÓS-MODERNIDADE: A ESPERANÇA COMO ANÚNCIO E DENÚNCIA.....	159
STAR WARS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA UM ENSINO ESPERANÇOSO.....	161
LONGE DE UMA CONCLUSÃO.....	167
REFERÊNCIAS.....	168
8 ENSINO DE FILOSOFIA NO IFAC/CAMPUS RIO BRANCO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE FREIRE E STAR WARS.....	172
INTRODUÇÃO.....	173

O CAMINHO METODOLÓGICO.....	174
APREENSÃO DA REALIDADE	178
O local da pesquisa.....	179
Os participantes da pesquisa	180
Apreender o potencial pedagógico da Saga	182
A DISPOSIÇÃO AO DIÁLOGO	184
A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE INTERVENÇÃO NO MUNDO	192
LONGE DE UMA CONCLUSÃO	197
REFERÊNCIAS	198
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	205
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	254
APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA.....	255
APÊNDICE D - DECLARAÇÃO DE QUE A COLETA DE DADOS NÃO FOI INICIADA PARA PROJETO DE PESQUISA DESENVOLVIDO POR EQUIPE DE PESQUISADORES	256
APÊNDICE E - DECLARAÇÃO USO DOS DADOS E INFORMAÇÕES PARA FINS EXCLUSIVOS PREVISTOS NO PROJETO	257
APÊNDICE F - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (RESPONSÁVEIS LEGAIS DOS ALUNOS)	258
APÊNDICE G - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (TÉCNICO, DIRETOR E PROFESSORES IFAC/CAMPUS RIO BRANCO).....	263
APÊNDICE H - TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS DE ARQUIVOS INSTITUCIONAIS	267
APÊNDICE I - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA – INSTITUIÇÃO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	269
APÊNDICE J - TERMO DE ASSENTIMENTO	271
APÊNDICE K - QUESTIONÁRIO PARA A ETAPA DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA DIAGNÓSTICO	274
ANEXO 1 – Aprovação do Comitê de ética da Universidade Federal do Acre sobre pesquisa com seres humanos.....	278

1 INTRODUÇÃO

As pessoas veem estrelas de maneiras diferentes. Para aqueles que viajam, as estrelas são guias. Para outros, elas não passam de pequenas luzes. Para outros, os sábios, são problemas. (Antoine de Saint- Exupéry)

Tal como o aviador do Pequeno Príncipe que, durante uma pane no deserto, tem uma nova perspectiva sobre as coisas e sobre as estrelas, essa dissertação se propôs a aplicar a pedagogia freiriana ao ensino de filosofia, remontando as perspectivas ética-política e utilizando *Star Wars* para fazer discussões/reflexões. Como primeira estrela que passou a ser diferentemente observada, temos o ensino de filosofia com suas abordagens distintas e uma história na educação brasileira, tão diversa quanto a própria natureza da filosofia. O pensamento de Paulo Freire, como segunda estrela a vislumbrar, é outro nó górdio aqui apresentado, uma vez que enquanto patrono da educação brasileira, este é um autor por demais discutido, mas tão pouco compreendido e constantemente atacado nos últimos anos no Brasil. Por fim, o cinema, é para alguns uma arte elevada, ao passo que para outros pode ser apenas entretenimento. Nesse contexto, nos propusemos a analisar em que medida, filmes a semelhança da Saga *Star Wars*, podem contribuir para um ensino de filosofia política contextualizado, dialógico, crítico na educação profissional de nível médio?

Para responder esse problema construímos um conjunto de reflexões realizadas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), a partir da linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, o que nos remeteu a ter como objetivo geral construir um caminho teórico e metodológico para o ensino de filosofia política para os cursos técnicos integrado ao ensino médio no âmbito do Instituto Federal do Acre/ *Campus* Rio Branco, utilizando a saga *Star Wars* como recurso educacional para abordar temas da política na disciplina de filosofia.

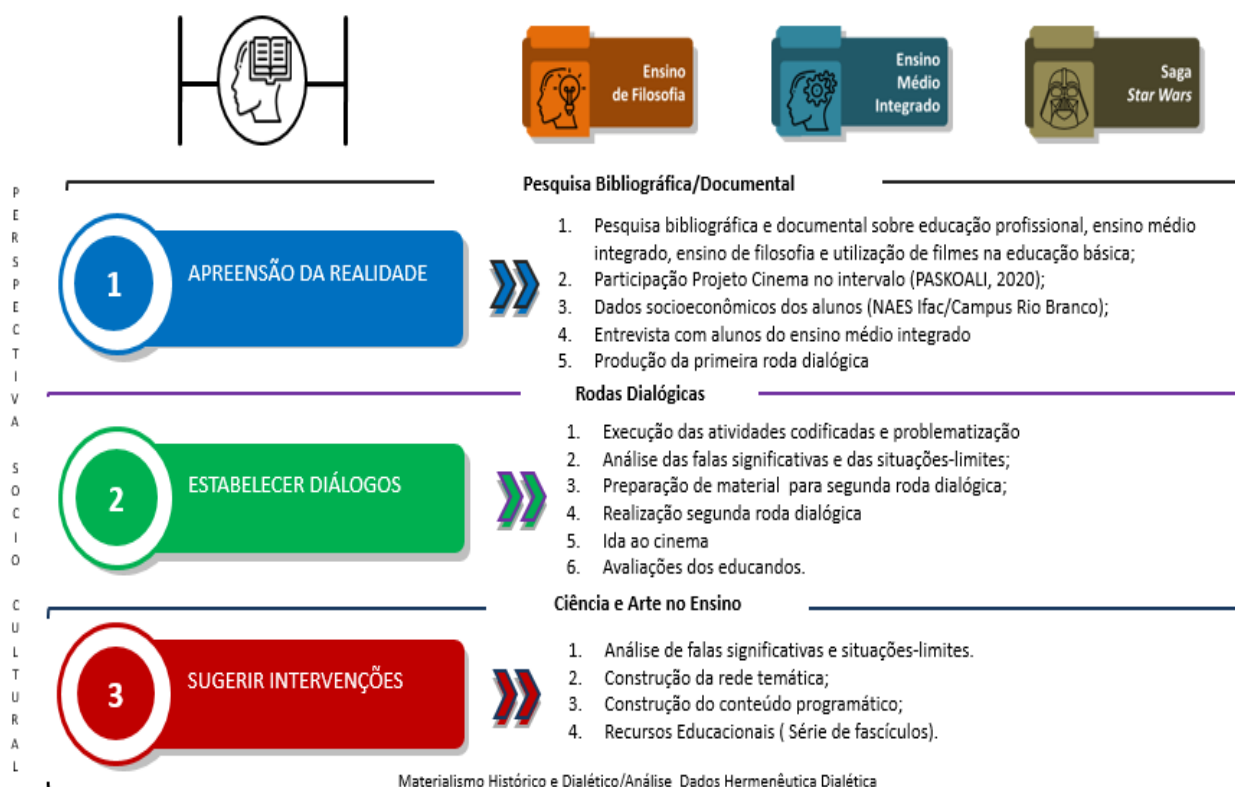
Como objetivos específicos nos propusemos: a) realizar levantamento bibliográfico sobre o ensino de filosofia como formação política comprometida com a emancipação humana, com ênfase para a formação integral; b) analisar como o Ensino Médio integrado ao técnico no Ifac organiza o ensino de filosofia, considerando os marcos legais existentes (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e Projetos

Políticos Pedagógicos de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Ifac/Campus Rio Branco e planos de ensino de filosofia); c) construir um quadro de referência para as questões pertinentes ao ensino de filosofia política, prescritas em documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Ifac/Campus Rio Branco) e que podem ser abordados a partir da saga *Star Wars*; d) oportunizar tempo e espaço adequado para diálogos entre docentes, discentes e comunidade externa ao Ifac/Campus Rio Branco, com o intuito de conhecer o contexto dos educandos e educadores que fazem o ensino de filosofia, permitindo a proposição de temas geradores, a partir da Saga; e e) elaborar uma série de fascículos para ensino de filosofia política a partir da Saga *Star Wars*, considerando as proposições apresentadas em rodas dialógicas e tendo como referência os documentos que normatizam o ensino médio integrado ao técnico.

Trata-se de uma pesquisa-ação, fundamentada no materialismo histórico-dialético (KOSIK, 1995). Por ser uma pesquisa baseada no diálogo entre sujeitos no processo educativo, a pesquisa foi autorizada pelo Instituto Federal do Acre e pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Federal do Acre (CAAE: 19569519.7.0000.5010). Foram sujeitos desse estudo docentes, técnicos, gestores e educandos e educandas do Ensino Médio integrado à formação técnica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre.

A pesquisa está estruturada a partir de três fases distintas, considerando a necessidade de apreensão da realidade, estabelecimento de diálogos e proposição de intervenções. Para cada uma dessas fases, ocorreram a aplicação de técnicas de coletas de dados específicas, bem como implicou em abordagens pedagógicas distintas, tal como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1: Desenho metodológico da pesquisa



Elaborada pelos autores, 2021.

Ao longo do percurso utilizamos referenciais da educação com propostas pedagógicas críticas como Freire (2011; 2013; 2014; 2015a; 2015b; 2016a; 2016b; 2017a; 2017b; 2018a, 2018b; 2019a; 2019b; 2019c; 2019d; 2020a; 2020b; 2021) e Saviani (2007; 2008; 2013; 2016; 2020). Especificamente sobre a educação profissional no Brasil, a Rede Federal e o ensino médio integrado utilizamos grandes referências da área, tais como Frigotto (2005), Ciavatta (2016), Ramos (2016), Moura e Filho (2017), Pacheco (2011; 2020).

Para discutir ensino de filosofia além de autores que fazem o retrospecto da disciplina na história da educação como Saviani (2007), Gonçalves (2013), Severino (1990) e Rodrigo (2009; 2011), utilizamos também Gallo (2012) e Aspis (2017), uma vez que estes últimos contribuem com a discussão sobre o ensino da disciplina no ensino médio, bem como abordam metodologias possíveis. No tocante a utilização teórica e metodológica de filmes, nossos referenciais foram Deleuze (2017; 2018a; 2018b), Cabrera (2005), Benjamin (2017), Napolitano (2013), Duarte (2008), entre outros. Para falar sobre análise fílmica usamos Vanoye e Goliot-Lété, (1994), sobre

Star Wars além da leitura hermenêutica dos filmes, utilizamos obras editadas nos últimos anos quando a saga voltou a ganhar popularidade, obras como de Taylor (2015), Sunstein (2016), Leite (2017) e Decker e Eberl (2015).

Os temas da filosofia e ciência política contida na saga foram tratados a luz dos clássicos da filosofia e da sociologia, como Platão (2015); Maquiavel (2014); Japers (2012) Weber (1996); Camus (2018) e Arendt (1998; 2016; 2017; 2018; 2020).

Mas, para pensar *Star Wars* à luz da filosofia e ciência política para ser utilizado como referencial pela filosofia freiriana foi necessário fazer uma aproximação teórica de *Star Wars* com o pensamento freiriano, pois, se usarmos a saga apenas como instrumento metodológico de ensino, não estaríamos sendo totalmente honestos com o prática educativa freiriana. E esse foi, sem dúvida, um problema que tivemos que resolver. Freire (2018b) disse que “se você me segue totalmente, você me destrói”, por isso, tivemos a ousadia de recriá-lo aproximando duas discussões centrais tanto na obra freiriana quanto em *Star Wars*, a saber, os conceitos de utopia e rebeldia.

A pedagogia de Freire, uma pedagogia da esperança, pautada na ideia de utopia, de negação do fim da história pelo capitalismo, é um exemplo de utopia educacional, utopia não como divagação, mas como denúncia das estruturas injustas da sociedade atuais e anúncio de uma sociedade diferente. O século XX, que viu duas guerras mundiais, holocausto e tantas outras mazelas, foi profícuo em utopias negativas ou distopias tanto na literatura quanto no cinema, uma espécie de utopia dos tempos do totalitarismo (CHAUÍ, 2008). Nesse cenário, *Star Wars* figurou como uma saga da ficção científica que possui as características das distopias e as discussões política delas decorrentes. Desse modo, tanto *Star Wars* como Freire compartilham mensagem utópica de anúncio e denúncia, assim como também a ideia central de esperança e rebeldia para recuperar a humanização perdida ou negada. A discussão de utopia e distopia, somou-se a ideia de retrotopia de Bauman (2017) para acrescentar e atualizar tanto a ideia de distopia política e ideia do poder, quanto a ideia de diálogo em Freire (2019a). Em outras palavras, só conseguimos propor utilizar *Star Wars* como codificação e decodificação da realidade, quando aproximamos as duas obras e as entendemos como utopias, uma no campo educacional e outra no campo da estética cinematográfica.

Para além disso, precisamos fazer uma aproximação da pedagogia freiriana com a filosofia no sentido não só político e dialógico, mas epistemológico, já que a obra de Freire (2016a; 2018b) está permeada com a ideia do conhecimento como

espanto e admiração com a realidade. Aliás, a aproximação da filosofia e da pedagogia freiriana foi um dos principais motivos da aproximação de Freire e Saviani, mesmo que os dois tenham pedagogias críticas pautadas na educação como um ato político. Saviani na obra “Do senso comum à consciência filosófica” e “Escola e democracia” faz contribuições importantes tanto para a área da educação quanto da filosofia da educação.

A aproximação de Freire e Deleuze, respeitando cada área do pensamento dos autores, já era bastante referenciada a partir das pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de Inovações, Terapias Ensino e Bioprodutos do Instituto Oswaldo Cruz (LITEB – IOC/ Fiocruz, que aproxima ciência e arte para o ensino formal e não-formal. A discussão entre Freire e Camus, contudo, foi um resultado inesperado da pesquisa, quando estudávamos a ideia de rebeldia em Freire e em *Star Wars*, posto que nos dois autores, salvaguardando áreas de conhecimento e especificidade das teorias, a rebeldia é um ponto importante para conscientização e conseqüentemente, a humanização em ambos os pensadores. Discutimos essa relação quando destacamos a contribuição teórica para enriquecer a leitura hermenêutica de *Star Wars*.

Por fim, o produto educacional, material pedagógico que alia filosofia, ciência e arte, fora produzido em quatro série de fascículos organizados a partir dos temas geradores investigados com educandas e educandos da primeira série do ensino médio integrado ao técnico do IFAC Campus Rio Branco. A inspiração para tal elaboração se deu a partir do contato com a produção técnico e científica do Laboratório de Inovações em Terapias, Ensino e Bioprodutos (LITEB), especificamente nas séries de fascículos “Com Ciência na Escola”, “Com Ciência e Arte na Escola” e “Com Ciência e Arte no Ensino” (ARAÚJO-JORGE *et al.*, 2018 p.25-34; BARROS, 2014, RIBEIRO, 2017). Os temas dos fascículos foram investigados usando a práxis freiriana, criando e recriando a prática educativa freiriana. O produto foi elaborado a partir de diálogos com educandos e educandas, sendo todas as etapas da prática educativa freiriana descritas tanto na dissertação, quanto em seu produto.

A dissertação está, portanto, dividida em sete capítulos (artigos). No primeiro discutimos o conceito de educação e formação integral para educação profissional, assim como a interface entre a filosofia e pensamento político e educacional de Freire.

No segundo artigo, analisamos como o ensino de filosofia aparece nos documentos oficiais do Ifac/Campus Rio Branco e como ele se integra a filosofia da

educação dos Institutos Federais. O terceiro artigo resgata a história da filosofia na educação básica brasileira e acrescenta a dimensão estética ao ensino de filosofia, uma vez que traz a possibilidade de um ensino temático de filosofia usando filmes. O quarto capítulo, discute de forma hermenêutica conceitos políticos contidos nos 11 episódios que compõe a obra cinematográfica da saga *Star Wars*. O capítulo cinco traz reflexões sobre a política e as reformas recentes no Brasil, trazendo a rebeldia como categoria epistemológica tanto na pedagogia freiriana quanto em *Star Wars*, como já dito antes, uma distopia. O capítulo seis, totalmente, ousado, propõe a aproximação teórica e metodológica de Freire e *Star Wars*, tendo como elemento central, a discussão política, literária e filosófica da esperança. E como capítulo de encerramento, o capítulo de como investigamos os temas geradores para a produção do fascículo. Lembrando que a dissertação e o produto são uma totalidade, mas também é uma totalidade contida em suas partes em forma de artigo.

Foi uma viagem longa, cheia de percalços e nem de longe feita na velocidade da luz. Mas, condizente com a pedagogia freiriana do que é o conhecimento: uma aventura. Então, essa é a maneira que vemos essas estrelas, convidamos você a olhar as mesmas estrelas, o significado claro, é individual e pode ser bastante diverso, por isso, que a força esteja com você.

2 INTERFACE ENTRE FILOSOFIA E PEDAGOGIA FREIRIANA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL¹

Maria Lionilde Araújo da Silva
Josina Maria Pontes Ribeiro
Ricardo dos Santos Pereira

RESUMO: O artigo apresenta reflexões sobre a importância do ensino de filosofia para a formação humana integral, considerando as necessidades dos discentes regerem suas existências históricas e políticas, de forma consciente e crítica. Como caminho teórico-metodológico escolhemos o materialismo histórico-dialético. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, a partir da qual contextualizamos a escola como parte de um projeto iluminista, que se consolida através de uma perspectiva pedagógica tradicional e tecnicista. Como proposta contra-hegemônica a esse tipo de educação, apontamos a perspectiva sociocultural freiriana, como possibilidade para a formação omnilateral dos sujeitos do processo educativo. Ademais, na estreita relação entre filosofia e educação, evidenciamos a pedagogia freiriana como referência para uma formação integral, tendo o diálogo como um ponto central para um ensino emancipatório.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Filosofia. Formação Integral. Pedagogia Freiriana. Diálogo.

INTERFACE BETWEEN FREIRIAN PHILOSOPHY AND PEDAGOGY: CONTRIBUTIONS TO AN INTEGRAL HUMAN FORMATION

ABSTRACT: the article presents reflections on the importance of philosophy teaching for integral human formation, considering the student's needs to rule their historical and political existences, in a conscious and political way. As a theoretical and methodological path, we choose the historical and dialectical materialism. This is a bibliographic search, from which we contextualize the school as part of an illuminist project, that's consolidated through a traditional and technicist pedagogical perspective. As a counter-hegemonic proposal to this type of education, we point out the freirian sociocultural perspective, as a possibility for the omnilateral formation of the educational process subjects. Futhermore, in the close relationship between philosophy and education, we highlight freirian pedagogy as a reference for integral formation, using dialog as a central point for emancipatory teaching.

KEYWORDS: Education. Philosophy. Integral formation. Freirian pedagogy. Dialog.

¹ Artigo publicado na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9897>

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento intelectual e propedêutico sempre foi reservado a uma elite, da qual pertenciam filósofos, políticos, sábios e religiosos. No Brasil, com o dualismo de classes sociais e uma herança de séculos de escravismo, acentuou-se a prática de uma educação geral para as classes dominantes e uma educação técnico-profissional para a classe trabalhadora e sua prole (CIAVATTA, 2005). Porém, a proposta de formação integral, apresentada a partir da criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em 2008, vem questionar a concepção de uma educação fragmentada e meramente técnica na formação dos trabalhadores brasileiros. Desse modo, neste artigo nos propusemos a refletir sobre as contribuições do ensino de filosofia para a formação humana integral, considerando a necessidades dos alunos regerem suas existências históricas e políticas e, portanto, de uma educação emancipadora.

Nesse sentido, a filosofia é entendida como uma área do conhecimento humano que visa a emancipação e dispõe de um arcabouço teórico e prático capaz de levar o estudante à reflexões ético-políticas que podem contribuir em sua relação com o mundo em suas dimensões integradas. Logo, acreditamos em um ensino filosófico que foge da ideia de uma coleção de conteúdos da cultura erudita, pois este modelo nega as possibilidades de indagação ou intervenção da realidade.

Considerando o caminho do pensamento que determinado tema requer, toda a discussão sobre ensino de filosofia aqui proposta está teoricamente fundamentada em uma concepção sociocultural (MIZUKAMI, 2001) ou histórico-crítica (SAVIANI, 2011) de educação, tendo o materialismo histórico como caminho teórico. Como estratégia metodológica adotamos a dialética, pelo fato dela considerar as especificidades históricas da vida humana, o princípio da totalidade da existência humana e, ainda, pelo princípio da união dos contrários nela evidenciados (MINAYO, 2010, p. 111-122). Vale destacar, ainda, que a dialética é a perspectiva crítica que se propõe ao conhecimento da essência dos fenômenos e busca a sistematização de como chegar a essa apreensão do concreto, da coisa ou do fenômeno em si (KOSIK, 2002).

Para situar o ensino de filosofia a partir da abordagem sociocultural, realizamos uma revisão da literatura, evidenciando as semelhanças entre a filosofia como saber historicamente construído e a pedagogia freiriana. Assim, o trabalho está estruturado

em três partes, constando a primeira de um exame teórico das principais concepções de educação, com destaque para a abordagem sociocultural da pedagogia freiriana. Em um segundo momento, refletimos sobre filosofia e educação, favorecendo aproximações entre a pedagogia freiriana e a tradição socrática-platônica centrada no diálogo, para estabelecimento de uma relação dialética do saber entre os indivíduos. Por fim, refletimos sobre educação profissional e tecnológica, a partir de uma perspectiva de educação humana integral, com vistas a superação da dicotomia entre formação geral e formação técnica e profissional. Nestes termos, a filosofia é compreendida como saber antigüíssimo, instrumento de reflexão e ação no mundo, de forma a contribuir com a educação para a autonomia.

2 A EDUCAÇÃO COMO PROJETO ILUMINISTA E A POSSIBILIDADE CONTRA-HEGEMÔNICA DA EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIRIANA

Para Saviani (2011, p. 11-12), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e a compreensão de sua natureza perpassa pela compreensão da natureza humana. Sua natureza está diretamente ligada a ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades, ou seja, uma produção de saber tanto do mundo natural quanto do cultural, totalizando o conjunto da produção humana. Sendo assim, a educação não se restringe à escolar, o processo de educação dos sujeitos se dá em ambientes formais e não-formais. Freire (2018, p.82) corrobora essa ideia ao afirmar que nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre a natureza humana e uma análise de suas condições culturais, pois não há educação fora das sociedades humanas e não existem homens isolados.

A educação é, portanto, uma realidade intrínseca das sociedades humanas e sua origem confunde-se com a própria origem do homem, seja nas sociedades ditas primitivas em uma educação para a vida, seja como saber sistematizado e específico que remonta a *Paideia* grega, cujo ideal, fundado na educação pelo *logos*, remete a formação geral, a dimensão corporal, emocional, ética, política, que constituía o homem como o todo, como cidadão da *polis* (JAEGER, 1995, 147).

A educação remete, ainda, a instituições educacionais e políticas romanas, pelas diversas escolas do período escolástico e chega aos tempos modernos, quando se associa fortemente à pedagogia. Por sua vez, a pedagogia se constituiu numa riquíssima tradição teórica científica sobre a prática educativa, tendo, de um lado, um

sentido de reflexão estreitamente ligado a filosofia, elaborada de forma teleológica (*ethos* educativo) e, de outro lado, a pedagogia é pensada de forma mais empírica, inerente a formação na *paideia*, como caminho no sentido metodológico, o que podemos entender como “condução da criança” (SAVIANI, 2008, p. 1-2).

Os filósofos clássicos eram grandes educadores e, com a influência do pensamento da antiguidade clássica no desenvolvimento histórico-cultural da filosofia ocidental, a relação filosofia e educação foi se estreitando cada vez mais. A filosofia escolástica foi, literalmente, o suporte fundamental de um método pedagógico responsável pela formação cultural e religiosa das gerações europeias, construídas sobre os escombros da cultura greco-romana. O Renascimento, com seu projeto humanista de cultura baseada na tradição grega e o Iluminismo, e seu projeto da razão para estruturação da civilização ocidental moderna, também convergiu para aproximação entre filosofia e educação (SEVERINO, 1990, p. 2-3).

No Iluminismo se resgatou uma ideia platônica de educação moral e intelectual como papel do Estado, sendo a escola uma instituição de projeção de valores que seriam transmitidos para formar o espírito esclarecido do homem em prol do exercício da cidadania. Tal princípio fundaria a ideia de estado iluminista, engajado com o interesse da classe burguesa para a construção do que se chamaria de processo de civilização homogênea, progressista e unificada. A civilização constitui-se, portanto, numa ampla perspectiva cultural capaz de homogeneizar as diferenças mais profundas entre os povos e de impor um padrão único e universal ao modo da nação ou povo. Conforme o ideal iluminista, as manifestações culturais regionais necessitam ser suplantadas por um processo de instrução capaz de levar os povos a se organizarem e agirem conforme a universalidade da natureza humana, à racionalidade e às conquistas das ciências e da técnica (SILVA, 2007; 2010).

Para essa instrução universal, que seria a principal bandeira da burguesia em ascensão em sua busca de difundir sua ideologia, a escola era entendida como imprescindível meio de socialização e instrumentalização do saber científico. Nesse sentido, podemos afirmar que a nossa concepção de escola, como instituição pedagógica responsável pela “socialização do saber sistematizado”, como uma “circunstância privilegiada”, ainda remonta ao século das luzes, como fica evidente na afirmação de Saviani (2011, p. 13-14), segundo o qual:

[...] a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente, o saber metódico, sistematizado. A esse respeito, é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. Em grego temos, três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: *doxa*, *sofia* e *episteme*. *Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência [...]. E finalmente *episteme*, significa ciência, isto é, conhecimento metódico e sistematizado [...]. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. A escola existe, pois para apropriar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso ao rudimento desse saber.

Gaddoti (1991, p. 21) assevera que a burguesia foi feliz e eficaz ao disseminar sua ideologia através da escola até que, em meados do século XX, tal classe gradualmente deslocou sua maior atenção para veículos de comunicação de massa, que se mostravam mais poderosos e rápidos na disseminação das suas ideias, acompanhando, assim, a aceleração dos processos econômicos, sociais e políticos característicos da época neoliberal que a sociedade adentrava.

Rodrigo (2007, p. 37- 41) analisa as influências econômicas e mudanças sociais pelas quais a escola passou na década de 1970, no mundo e no Brasil, ao passar por uma massificação do ensino médio, recebendo estratos sociais menos privilegiados e anteriormente excluídos.

O segmento social que chegava à escola secundária possuía carências culturais e problemas educativos de várias ordens e a pedagogia tradicional, predominante na escola, foi idealizada para acolher uma clientela social mais exclusiva, tornando-se inadequada a esse novo cenário. O que chamamos de pedagogia tradicional, portanto, é um conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação, a partir de uma visão essencialista dos seres humanos, fundamentada em um inatismo, que naturaliza o fracasso escolar e transfere à educação uma tarefa de conformar o indivíduo para a perpetuação de uma desigualdade de classes (SAVIANI, 2008, p.68).

Já a pedagogia tecnicista apresenta-se como uma proposta educacional mais concatenada e cristalizada nos ideais econômicos da década de 1970, que se coloca como ramo científico balizado no ideal *behaviorista*, ao buscar explicar o fenômeno educativo a partir de descrições empíricas, visando a concretude de enunciados operacionais suscetíveis de orientar universalmente uma prática educativa (SAVIANI,

2008, p.69).

Contrapondo essas pedagogias, colocam-se as pedagogias libertárias, dentre elas a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia freiriana, importantes como possibilidades para um processo educativo dialético e comprometido com a mudança social e emancipação dos indivíduos. Saviani (2011, p. 75-76) elucida a nomenclatura de sua pedagogia, nos ensinando que a pedagogia histórico-crítica pode ser sinônimo de uma pedagogia dialética. No entanto, a partir da década de 1980, devido a generalizações e diversas interpretações acerca da dialética, o autor cunhou o termo pelo qual sua pedagogia é atualmente conhecida. Assim, entendemos a pedagogia histórico-crítica como o empenho em compreender a questão educacional pela dialética da história, utilizando como pressuposto teórico o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir da determinação das condições materiais da existência humana.

Já seguindo essa linha contra-hegemônica, Saviani (1999, p. 79-83) afirma que o ensino é o processo pelo qual o professor estimula atividades, iniciativas e criatividade dos alunos. Trata-se do momento em que alunos e professor dialogam a partir da cultura historicamente acumulada pela humanidade. Para que esse processo seja ativo, o educador deve levar em consideração o interesse, os diferentes ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico do aluno, mas, sem perder de vista a sistematização lógica do conhecimento, assim como também sua ordenação no processo de construção cognitiva do educando. O ensino preconiza, portanto, o vínculo entre educação e sociedade, tomando professor e aluno como agentes sociais. Desse modo, o ensino não é uma linha reta ou estados positivistas de desenvolvimento, no qual o aluno irá acumulando informações e dados culturais, mas um ciclo que tem que começar da prática social dos envolvidos nas situações de aprendizagem, perpassar diversos estágios (problematização, instrumentalização, catarse) de apropriação e, ainda, ter como ponto de chegada novamente a prática social, agora acrescida de uma alteração qualitativa, o que consiste na apropriação do saber histórico para transformar o meio social.

Freire (2018, p. 24-26) afirma que ensinar não é transferir ou depositar conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção e sua produção. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]”. Nessa perspectiva, ensinar inexistente sem aprender e foi aprendendo socialmente que a humanidade entendeu que é possível ensinar. Para Saviani (2008, p. 100-101) a

pedagogia libertadora de Paulo Freire se evidencia no Brasil, na década de 1960, e é uma das pedagogias mais emblemáticas do progressismo educacional. Freire suscita um método pedagógico que tem como ponto de partida a vivência popular, de modo que identifique seus problemas e se operem escolhas de temas geradores, cuja problematização levaria à conscientização e que, por sua vez, culminaria em ação política e social.

Mizukami (2001) denomina a pedagogia freiriana como abordagem sociocultural que considera o processo educativo como subjetivo, histórico e multidimensional, a partir do qual se encontram dimensões humanas, técnicas, cognitivas, emocionais, políticas e culturais. Logo, a abordagem que utilizaremos e na qual se baseia nossa concepção pedagógica de educação é a abordagem sociocultural, cujo principal representante na educação brasileira é Paulo Freire.

Ao tratar da relação “homem e mundo” em Freire, Mizukami (2001, p.86) coloca-os em uma relação direta, o que é característica de uma abordagem interacionista. É certo que na abordagem freiriana existem “apenas homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos em um contexto sócio-econômico-cultural-político”. Sendo assim, a educação deve levar em conta a “vocação ontológica” do homem, as condições em que ele vive, uma vez que o homem se efetivará como sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto. Quanto mais ele avança nessa reflexão, mais consciência ele tem de si, enquanto ser da práxis, capaz de intervir na realidade em que vive para transformá-la. Ademais, para a autora, a pedagogia de Freire é baseada na “palavra” e fundada em uma visão ética da realidade a respeito do ser humano e de sua autonomia. Nesse contexto, os indivíduos tomam consciência de sua condição, através de uma relação dialógica, o que leva a transformação e mudanças na realidade em que estão inseridos.

Para Freire (2018, p.108), a educação é política, não no sentido de política partidária, mas, no sentido da política enquanto construção grega de *polis*, como forma de exercer um poder em uma comunidade. A raiz mais profunda da politicidade da educação se encontra na educabilidade dos seres humanos que se funda em sua natureza inacabada, histórica e ética.

Ghiraldelli Jr. (2000, p. 50) aproxima Freire e Dewey ao demonstrar que os dois veem a educação como uma ação política e ativa. Porém, Freire construiu uma abordagem não nos moldes ao *Welfare State Keynesiano*. Por isso, o pensamento de Freire é uma crítica à face desumanizadora do industrialismo perverso do mundo do

trabalho. Simon *et al* (2014, p. 1.356) também faz uma diferenciação dos supracitados autores ao afirmar que a pedagogia de Dewey é o ápice de uma série de pedagogias do iluminismo, em que se educa para a liberdade e para formar cidadãos competentes e ativos na sociedade, porém sem chegar a um questionamento das estruturas das classes sociais. É certo que, a partir da Pedagogia do Oprimido, ainda na década de 1960, Freire rompe visivelmente com o iluminismo e passa a entender que a educação, mais que uma ação para liberdade, deve assumir uma práxis para a libertação do indivíduo das opressões econômicas, tal como segue:

Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do status quo, porque o dominante decreta. O educador e educadora crítico não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar (FREIRE, 2018, p. 110).

A pedagogia de Freire (2019, p. 34-36) é baseada na “palavra” e fundada sobre uma visão ética e humanista da realidade do ser humano e de sua autonomia. Tal pensamento reflete a necessidade educacional de se entender a existência humana a partir de sua historicidade, ou seja, pensar o ser humano como sujeitos históricos construídos.

Em Freire (2019, p. 141), o diálogo “como encontro dos homens para a pronúncia do mundo” também assume papel fundamental na constituição da consciência, pois essa é dialógica com os homens e o mundo, “é a própria consciência histórica”.

Na educação dialógica, a consciência se transforma em conscientização quando homens e mulheres através da palavra entram em comunhão entre si e com o mundo. “Conscientização, é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (FREIRE, 2019, p.158).

Freire entende, portanto, que os homens se constroem dialética e dialogicamente com o mundo. A abertura ativa e militante com as diversas realidades pode garantir o caráter dialógico da educação para viver, conviver e humanizar-se com os outros. Por isso, o diálogo é a alavanca para o processo educativo dos homens

comprometidos com o mundo e sua mudança. Essa característica da pedagogia freiriana retoma a dialética em suas origens gregas e nos apresenta a situação diretamente relacional entre diálogo e dialética como elemento central da Filosofia, principalmente na sua amplitude política enquanto *paideia*.

3 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: A PALAVRA COMO ELEMENTO DE APROXIMAÇÃO ENTRE A TRADIÇÃO DIALÓGICA GREGA E A PEDAGOGIA FREIRIANA

Alexandre Dumas foi um dos maiores romancistas da literatura universal, seus livros e seus personagens estão no imaginário cultural da humanidade. Um de seus mais famosos personagens é Edmund Dantès, jovem que se torna o Conde de Monte Cristo para vingar-se de pessoas que o levaram à prisão. Dantès, um marinheiro analfabeto, encontrou o Abade Faria no cárcere e com ele começou um processo educativo, contemplando em apenas três anos os princípios de todas as ciências da época para dar início a sua vingança. O rapaz questiona se em tão pouco tempo conseguirá dominar as letras eruditas tão longe de sua realidade de trabalhador. O abade responde: “Em sua aplicação, não. Em seus princípios, sim. Aprender não é saber. Há sabidos e sábios. A memória faz os primeiros. A filosofia que faz os outros [...] A filosofia é uma reunião das ciências adquiridas pelo gênio que as aplica” (DUMAS, 2014, p. 67).

A concepção de filosofia do personagem Faria é uma filosofia da aplicabilidade, uma filosofia da práxis e, ainda em uma cela, Edmund Dantès inicia seu processo de libertação e punição de seus algozes. Isso se realiza através da educação e da filosofia apreendida com seu companheiro de cela que lhe dá uma percepção de toda a conspiração que o fez perder a liberdade. Nesse momento, o jovem começa a transformar a sua realidade e de todos os envolvidos no romance.

Mas, o que um romance de ficção como o Conde de Monte Cristo tem a nos dizer sobre a filosofia e educação como libertação? Ora, Italo Calvino (2007, p.11) conceitua que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. O Conde de Monte Cristo é um livro sobre um aspecto da natureza humana. O que podemos aprender com o personagem de Dumas é que a filosofia pode dar subsídios para a libertação dos indivíduos, para que enxerguem suas situações concretas e lutem para a superação, tal qual nos diz Paulo Freire e sua

filosofia da educação de finalidade libertadora.

O entendimento da educação como ato político é comum à filosofia desde sua gênese grega, a que se atribui o início da atitude filosófica, como resultado da perplexidade, do espanto, da maravilha. Destarte, a maravilha se constitui como característica primordial do homem que se defronta com uma realidade que ele não consegue compreender de imediato, sendo tal característica comum a todos os seres humanos (ARISTOTELES, 1982; GILES, 2007).

Atribuímos aos gregos o início da atitude filosófica. A expansão urbana da sociedade grega, o florescimento do comércio, a democracia ateniense, bem como a necessidade do desenvolvimento da alfabetização grega para a promulgação das leis da *polis*, fizeram com que os homens livres dedicassem um tempo para investigar as questões de origem política, de natureza cosmológica e educacional (LUCE, 1994, p 17).

Durante toda sua história, a filosofia ocupou-se não apenas com os questionamentos, mas também com a busca do saber e de sua valorização. Desde o seu nascimento na pequena cidade de Mileto no século VI a.C, a atividade filosófica esteve diretamente ligada a seu ensino. Diversos filósofos e escolas filosóficas desenvolveram não só o conhecimento erudito e formal da época, mas também construíram métodos e concepções de ensino, sejam as mais informais como era a maiêutica e ironia socrática, seja como os diálogos platônicos produzidos para a realidade exterior à Academia, ou como o método peripatético de ensinar filosofia caminhando em contato com a natureza e desenvolvendo os sentidos para o mundo concreto.

A *ágora* grega foi o espaço público e aberto em que a filosofia se desenvolveu para explicar a realidade concreta, não mais através do discurso mítico e poético, mas para explicá-la através do *logos* (palavra), enquanto discurso racional.

Pensar a filosofia hoje para ser *paideia* é fazer uma filosofia para formar o cidadão para a realidade em todas as suas dimensões e habilitá-lo como crítico em sua realidade política e decodificadora do mundo contemporâneo (SEVERINO, 2007).

Seguindo a tradição socrático-platônica, filosofar é entrar em diálogo através do perguntar e responder e em interação com os outros. Sendo assim, o diálogo é tomar consciência de si, através do encontro com o outro, como caminho filosófico de autocompreensão para os seres humanos em devir, no sentido de experiência ética, política e estética de sua existência na totalidade.

A filosofia que vai do saber ao não-saber, ainda hoje não pretende oferecer soluções prontas, isentas de questionamentos e problemáticas. Aliás, o ato de filosofar não deve se limitar a uma simples contemplação ou constatação dos fatos, mas precisa ser uma problematização com engajamento, pois a filosofia é “[...] uma das poucas atividades que podem sacudir a realidade nos seus alicerces mais profundos, inclusive o eu que filosofa” (GILES, 2007, p. 5).

Por isso, a filosofia afirma-se historicamente como saber necessário para estabelecer reflexões sistemáticas e rigorosas sobre todas as áreas de conhecimento, nos mais diversos graus de complexidade e nas mais diversas realidades ético-políticas. Saviani e Duarte (2015, p. 15) vão corroborar a ideia ao aproximar filosofia e educação, afirmando que “[...] a filosofia é a forma mais elaborada, do grau mais elevado, de compreensão do homem atingido pelo próprio homem”. Mas, esse grau elevado só pode ser alcançado por homens de “alma elevada e espírito cultivado”? A resposta é não. Se a compreensão da filosofia jazer limitada aos ciclos acadêmicos autorizados, qual será a serventia para os não acadêmicos conhecerem ou não conhecerem conteúdos fragmentados de fatos filosóficos da história da filosofia?

Acreditamos, portanto, em uma filosofia como atividade filosofante. Para isso, resgatamos a máxima aristotélica onde os seres humanos tendem ao saber, ao espanto filosófico com o desconhecido. Gramsci (1986, p. 11) afirma que “todos os homens são filósofos”, contrariando o pensamento de filosofia como algo inacessível e direcionado a um seleto grupo de iniciados, que retiraria qualquer possibilidade para o homem trabalhador comum e sua prole acessarem o pensamento dos filósofos e da história da filosofia. Essa intimidação e preconceito são, em grande parte, de caráter político, pois o contato da massa com a filosofia elevaria seu patamar cultural, seu nível de compreensão do mundo social e aumentaria suas chances de intervenção na realidade social, permitindo a superação do senso comum para um estado de criticidade. Assim, uma parte da sociedade mais abastada deseja que as massas continuem exatamente onde se encontram. Gramsci (1986, p. 11) nos chama atenção afirmando que:

[...] é preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser uma atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especialista ou filósofos profissionais e sistemáticos. Deve-se, portanto, demonstrar, preliminarmente, que todos os homens são filósofos.

Nesses mesmos termos, ainda Gramsci (1976, p. 82) nos alerta do perigo de conceber o conhecimento cultural como enciclopedismo e mera transmissão de ideias. Segundo o autor:

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como algo enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de recipiente para encher e amontoar com dado, com fatos ao acaso desconexos, que ele depois deverá arrumar no cérebro como nas colunas de um dicionário para poder então, em qualquer altura, responder aos vários estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é deverás prejudicial, especialmente ao proletariado. Serve apenas para criar desajustados, ente que crê ser superior ao resto da humanidade porque armazenou na memória certa quantidade de dados e datas, que aproveita todas as ocasiões para estabelecer quase uma barreira entre si e os outros.

A filosofia é por vezes árida e rigorosa e nem sempre o seu estudo é prazeroso ou divertido, mas desestimular os indivíduos de que a filosofia é um saber inacessível a determinados segmentos sociais e educacionais é perpetuar uma ideologia da classe dominante. O próprio Aristóteles (1982, p.45), em *Metafísica I*, afirma que:

[...] todos os homens tendem por natureza ao saber: sinal disto é o prazer produzido neles pelas sensações, já que estas, independentemente da sua utilidade, são amadas por si mesmas, e, mais do que todos, aquela que é produzida pelo olhar. Pode-se dizer, de fato, que preferimos a visão a todas as outras sensações, não só quando temos um objetivo prático, mas também quando não pretendemos realizar qualquer ação. E o motivo é que essa sensação, mais do que qualquer outra, nos permite adquirir conhecimento e nos revela de imediato uma grande quantidade de diferença. Assim como no início, os homens até hoje encontram no assombro o motivo para filosofar, porque antigamente eles se maravilhavam diante dos fenômenos mais simples, dos quais não podiam dar-se conta, e depois, paulatinamente, se encontravam diante de problemas mais complexos, como as condições da Lua e do Sol, e as estrelas, e a origem do universo.

Em suma, essa obrigação nasce da maravilha, se desenvolve pelo *logos* (palavra) e firma-se na formação ético-política dos cidadãos, considerando que a finalidade da natureza humana é ser parte de uma comunidade política (ARISTOTELES, 1997, p. 14).

Deleuze (2017, p. 39) também corrobora a ideia de que a filosofia não é reservada apenas a professores de filosofia ou alguns filósofos profissionais, se torna filósofo quem se interessa por esse saber conceitual. Saviani (1990) vai além, ao afirmar que os assuntos de que se ocupa a filosofia são de interesse de todos os homens, já que todos os homens pensam.

A filosofia é, portanto, aqui entendida como atitude reflexiva (ASPIS, 2014;

GALLO, 2012) e “arte de criar conceitos” (DELEUZE, 2016) destinados a elucidar os problemas com que o homem se defronta no transcurso de sua existência. Por isso, para Saviani (1990, p. 6-7) a filosofia - entendida como concepção de mundo que expressa de forma elaborada, logicamente consistente e coerente - formula e encaminha a solução dos grandes problemas postos pela época que ela se constitui. Como tal, ela contém em si, de forma sintética e conceitual, a problemática da época. Por isso, os filósofos que a História reconhece como tais, são os grandes intelectuais que conseguiram expressar de forma mais elaborada os problemas das respectivas fases de desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, se tornaram clássicos, já que suas formulações extrapolam os limites de uma determinada época, mantendo o seu interesse mesmo para ulteriores períodos.

No sentido referido, o estudo crítico da filosofia, isto é, dos clássicos da filosofia, é uma via de acesso à compreensão da problemática humana, o que tem grande valor educativo, já que a educação não é outra coisa senão o processo através do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria da espécie humana. Com efeito, as filosofias, refletem os problemas e contradições de sua época. Em consequência, o estudo crítico irá reconhecer os conflitos e as lutas entre diferentes concepções filosóficas no interior de uma época e ao longo do desenvolvimento da história da humanidade (SAVIANI, 1990).

O ato de filosofar é um processo de construção que concretiza e, ao mesmo tempo, impulsiona um projeto de homens e mulheres em formação. Esse processo não pode se limitar a simplesmente constatar uma realidade, mas deve levar à compreensão e à disposição de transformar essa mesma realidade graças à liberdade criativa por ele ativada (GILES, 2007, p. 28).

Por isso entendemos que a filosofia, em suas diversas dimensões, pode contribuir com a tarefa de educar o indivíduo de tal forma que esse ato ultrapasse os limites de formação apenas profissional para estender-se a uma visão global da existência. Para isso, a filosofia nunca deve se distanciar da realidade concreta em que o educando se encontra, pois, o processo educativo reflete e determina a vida de homens concretos, comprometidos com a realidade e sua transformação (FREIRE, 2019, p. 34). Deste modo, concordamos com Freire quando ele defende que a formação meramente técnica, com a pretensão de ser neutra e ingênua, nega a historicidade dos homens e mulheres do conhecimento. Por isso,

Impõe-se que tenhamos uma clara e lúcida compreensão de nossa ação, que envolve uma teoria, quer o saibamos ou não. Impõe-se que, em lugar da simples “doxa” em torno da ação que desenvolvemos, alcancemos o “logos” de nossa ação. Isso é tarefa específica da reflexão filosófica. Cabe a esta reflexão incidir sobre a ação e desvelá-la em seus objetivos, em seus meios, em sua eficiência (FREIRE, 1985, p. 26-27).

Uma técnica ou a prática profissional, à luz da reflexão filosófica ganha (re)significação ao ser desvelada por uma teoria, segundo a qual o estudante deve apropriar-se lucidamente, passando de uma “doxa” para um “logos” (FREIRE, 1985, p. 28).

Mas, para tal passagem os alunos trabalhadores devem ter arcabouços teóricos e práticos que contextualizem e integrem em sua formação, as áreas técnica e geral, de forma a contribuir com uma formação politécnica ou omnilateral, que anseia formar o trabalhador em sua dimensão intelectual, produtiva e política articulada ao mundo da cultura. Tal educação, de viés profissional e tecnológico, vem sendo debatida e defendida nos últimos anos no Brasil, tanto por pensadores como por militantes da educação, o que nos leva a interpretar que essa proposta não possui apenas natureza pedagógica, mas essencialmente política. Mais do que isso, entendemos que a proposta está comprometida com a superação da dicotomia entre a formação geral e técnica, com a redução das desigualdades sociais, com o desenvolvimento socioeconômico do país e, ainda, com a promoção de uma escola pública de qualidade.

4 A CONTRIBUIÇÃO DA ATIVIDADE FILOSÓFICA À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O tema da educação integral coloca em voga uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira: educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada, de modo a atender as necessidades da sociedade? A ideia da formação integral propõe superar “[...] o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Como formação humana integral o que se anseia é garantir ao adolescente, ao jovem e ao trabalhador o direito a uma formação completa de leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente ao seu país, integrado à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Ciavatta (2005, p. 86), continua afirmando que historicamente o conhecimento sempre foi uma reserva de poder das elites, nas quais se incluíam os filósofos, os sábios, os religiosos. No Brasil, o dualismo das classes sociais, a desigualdade de acesso aos bens e serviços produzidos, se acentua no tecido social através de séculos de colonização, escravismo e discriminação do trabalho manual:

Na educação, apenas na metade do século XX o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais, a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas sua organicidade social está em reservar a educação geral para as elites intelectuais dirigentes e destinar a preparação para o trabalho para os órfãos e desamparados. Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação foi organizada de acordo com setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a educação (CIAVATTA, 2005, p. 87).

A origem da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional no Brasil estava pautada na busca de superação do tradicional dualismo da sociedade, refletida diretamente na educação brasileira, nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, segundo Saviani (2013, p.13), pretendia a educação pretendia “[...]a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”.

Para uma proposta de formação integral que vislumbre compreender a realidade para além das aparências dos fenômenos, precisamos considerar toda a

organização curricular a partir de dois pressupostos filosóficos, sendo o primeiro a concepção de homem como ser histórico e social, que age sobre a natureza para atender suas necessidades e nessa atividade produz conhecimento que transforma a natureza e a si próprio. Como segundo pressuposto filosófico, consideramos a realidade concreta como uma totalidade estruturada e dialética, síntese de múltiplas relações. Desse modo, os conceitos e teorias de ensino são vistos como sínteses da apropriação histórica da realidade material e social do homem (RAMOS, 2005, p.115).

O ideário da formação integral resgata o princípio de formação humana total em termos epistemológicos e pedagógicos que integram ciência, cultura, humanismo, filosofia e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (FRIGOTTO, 2005, p. 35-36). Para essa formação integral do ser humano, Saviani (2011) compreende que a socialização científica, filosófica e artística é direito humano por ser um processo histórico da humanidade.

Tais acepções incidiram em um entendimento de que um recurso viável para superar essa dicotomia seria um ensino médio que assegure a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos, humanísticos, filosóficos e artísticos historicamente produzidos pela humanidade, como também uma formação profissional numa perspectiva de integração. Adotar a ciência, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes é contemplar as bases em que se pode desenvolver uma educação politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional determinada pela cruel realidade econômica do Brasil. Sob uma base unitária, o ensino médio integrado ao técnico, é uma condição indispensável para se fazer a transição para uma nova realidade (BRASIL, 2007, p. 24). Para tanto, torna-se necessário que se garanta, pelo menos filosoficamente, a integralidade do ser humano defendida ferrenhamente nas bases teóricas que formam os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica.

Ora, se a formação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade da população trabalhadora brasileira, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético-político. Porém, na perspectiva de educação integral não se almeja apenas atender essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui (CIAVATTA, 2005, p.198).

Como uma contraproposta a uma educação fragmentada e limitante para a classe trabalhadora, a concepção de educação integrada, tendo o trabalho como princípio educativo, não é, necessariamente, profissionalizante, a profissionalização

passa por ela. Essa foi a bandeira de diversos educadores que, comprometidos com uma escola incluyente e que possibilitasse a superação das desigualdades sociais, foram em defesa de uma escola integrada ao mundo do trabalho que propiciasse uma educação omnilateral aos seus alunos. Mas, entendemos que a educação profissional e tecnológica, sob o ideário da integralidade dos seres, é um ganho sem precedentes para a justiça social desse país, tendo como marco importante a criação dos Institutos Federais (FRIGOTTO *et al*, 2014; PACHECO, 2010).

Aliás, uma possibilidade de acesso ao ensino comprometido com a omnilateralidade para os filhos da classe trabalhadora seria o ingresso em uma das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que, historicamente, atuam com referência em vários dos componentes que constituem a formação integral (BRASIL, 2007, p. 26). Os Institutos Federais foram criados pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008) e tem como foco pedagógico “não formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso” (PACHECO, 2011, p. 11).

A tríade composta por ensino, pesquisa e extensão aparece como uma forma eficiente e inovadora na metodologia de ensino atual. Segundo Pacheco (2010) apenas 3% das 2.252 instituições de ensino superior entendem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse número cai vertiginosamente nas instituições de ensino médio, onde geralmente essa associação não se configura como parte metodológica.

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais ofertam: a) educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional; b) ensino técnico em geral; c) graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes basilares, e d) programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

O desenho curricular dos Institutos Federais, pautado na verticalização e transversalidade, contribui para a singularidade de sua oferta educativa. A transversalidade fala diretamente do diálogo educação e tecnologia, sendo esta última o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, filosoficamente entendido como uma dimensão que extrapola os limites das simples aplicações técnicas e agrega aspectos críticos, socioeconômicos, políticos e culturais.

Portanto, uma educação integrada e um ensino integrado não poderão furtar-

se da reflexão radical e crítica, e a filosofia pode oferecer os instrumentos para a construção de um pensar autônomo, condição fundamental na formação integral do sujeito, visto e percebido dentro de sua realidade social. Ramos (2005, p. 91-92) afirma que a educação profissional não consiste em puramente ensinar a fazer e preparar para o mercado, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas sociais, políticas e econômicas das sociedades modernas, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico das profissões. Essa relação pretende integrar “a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento”.

Ramos (2009) e Ciavata (2016) elucidam que para uma educação integral é necessária uma prática integrada de compreensão global do conhecimento. Se imaginarmos que a realidade é um todo, uma unidade integrada entendida assim desde Parmênides e Heráclito, a integração é primordial para uma formação integral da pessoa na ideação de formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores para a constituição de seres em devir, seres com consciência de sua historicidade e papel como sujeito das relações sociais.

A filosofia, como parte unificante da cultura ocidental, carrega em si os conceitos e práticas essenciais para conhecer a realidade de forma integrada e que, pensada nos termos de uma práxis educativa, pode contribuir com o projeto da educação profissional comprometida com a formação humana integral. Ramos (2014, p. 93) propõe uma escola ativa com um princípio educativo que unifique na pedagogia as dimensões filosóficas do *éthos*, *do logos* e *do técnos*:

Com isto queremos erigir uma escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora. Como nos diz Gramsci, essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos*, e *técnos*, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. Isso porque esse projeto materializa, no processo de formação humana, entrelaçado entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social.

Então, como o ensino de filosofia pode contribuir com a proposta de integração entre educação básica e a dimensão profissional dos alunos? O ensino de filosofia contribui através do diálogo do homem com as coisas postas do mundo, em seu exercício, para fazer dos estudantes agentes críticos capazes de pensar por si

mesmos, de não dar nada como suposto e compreender ou, quem sabe, desconstruir o mundo (CERLETTI, 2009, p.49).

Apontamos ainda que a importância da filosofia para a formação humana é essencial, na medida em que interessa não a apenas a poucos homens, mas a todos, à humanidade em seu conjunto orgânico. O conteúdo da filosofia é histórico, isto é, produção da existência humana no tempo e no espaço e por isso deve, em um âmbito de uma educação democrática, ser ensinada a todos (SAVIANI, 2013, p.15).

Partindo dessa concepção, a filosofia e seu ensino estão equipados por dois mil e setecentos anos de teorias e conceitos, aptos a problematizar as formas de pensar dos sujeitos sobre si, o que implica uma transformação, ao problematizar o *éthos*, o *téknos* e o *logos* das diversas sociedades e culturas. Temos que lembrar que a filosofia não é só um conjunto de doutrinas acumuladas por milênios, ela é também uma prática, que pode subsidiar o aluno do ensino médio na compreensão do lugar que ocupa dentro de sua realidade histórica. Concordamos com Freire (2018, p. 55-56) sobre o papel da ética dentro do ensino técnico:

O mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opções, de decisões, mundo de possibilidades em que a decência pode ser negada, a liberdade, ofendida e recusada. Por isso mesmo a capacitação de mulheres e homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir a sua formação ética. A radicalidade desta exigência é tal que não deveríamos necessitar sequer insistir na formação ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica. É fundamental insistirmos nela precisamente porque, inacabados nos conscientes de nosso inacabamento, seres de opção, da decisão, éticos [...].

Reconhecer o mundo e nós, humanos, como seres inconclusos em eterno aperfeiçoamento é o que nos faz educáveis e funda a educação como processo permanente (FREIRE, 2018, p. 57). Por isso, pensar um ensino de filosofia em um contexto de formação integral é necessariamente pensar uma aula na qual os educandos possam manusear os conceitos filosóficos como ferramentas de explicação do mundo, denunciando o que Deleuze (1976, p. 50) chamou de baixezas das ideologias, que mantém as explorações e abismos sociais.

Cerletti (2009, p.124) entende que filosofia se constrói no diálogo e, portanto, não consiste em uma questão privada. Assim, ensinar significa retirar a filosofia do mundo privado exclusivo de uns poucos para colocá-la aos olhos de todos, na construção coletiva de um espaço público. Em última instância, cada um poderá

escolher se filosofa ou não, mas deve saber que pode fazê-lo, que não é um mistério insondável, para uma casta de eleitos que a atesouram e a colocam num antiquário de ideias.

Precisamos de um ensino de filosofia que contribua para a emancipação humana e que prove “que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam [...]. A desconsideração total pela formação integral do ser humano e sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo” (FREIRE, 2018, p. 113). Devemos, como professores comprometidos com a formação integral, recusar veementemente os “[...] determinismos que reduzem a nossa presença na realidade histórico-social à pura adaptação a ela” (FREIRE, 2018, p. 127).

Ainda remetendo ao pensamento de Freire (2018, p. 134-135), para que o ensino seja uma decisão ético-política de intervir no mundo, é papel do educador reconhecer e pautar sua atividade pedagógica na realidade e condições materiais em que vivem os educandos, condições essas que favorecem a compreensão do próprio mundo e de sua capacidade de aprender. Fazemos uma educação emancipatória ao diminuir a distância que separa as suas condições socioculturais de nossa prática docente e pedagógica, na medida em que ajudamos a aprender não importa que saber, o do torneiro mecânico ou do cirurgião, com vista à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas. Sempre para sua mobilização e nunca para a conformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso caminho até aqui foi mostrar quão semelhante é a filosofia enquanto *paideia* com a pedagogia freiriana libertadora, o que coaduna a ideia da formação humana integral. Se analisarmos a Pedagogia do Oprimido, nela já nos deparamos com a ideia de integração e interdisciplinaridade, presente nos ideários atuais de formação educacional, uma vez que Freire já discutia sobre o campo educacional de forma holística, dialogando diretamente com filósofos, cientistas, psicólogos, militantes e trabalhadores, sem hierarquização ou verticalização do conhecimento. Para a aproximação da filosofia com a pedagogia freiriana, retomamos o *logos* (palavra), uma vez que é através da “palavra” que a filosofia se firma e tem seu auge na filosofia dialética socrática, em que o ensino da verdade se desenrola no diálogo.

Para Freire (2018, p. 109), em sua filosofia da educação baseada na palavra, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de homens e mulheres, que através do diálogo entre si e com o mundo se mediatizam e humanizam. Com a palavra (*logos*), o homem alcança sua “vocação ontológica” de tornar-se homem. Ao pronunciar sua palavra, assume conscientemente sua essência humana e revela o mundo que os homens construíram. Se ele foi construído, pode, necessariamente, ser reconstruído.

O diálogo em Freire é uma prática radical, que torna vívida a chama entre reflexão e ação. É através do diálogo que os seres humanos podem construir uma sociedade mais consciente e cultivar a esperança num futuro mais humanizador. Aliás, a educação em Freire é um movimento de exercitar a esperança pela mudança social, (re)examinando paradigmas que já não dão respostas a realidade concreta do campo educacional. A pedagogia freiriana é uma filosofia da utopia, mas também da práxis, onde os sujeitos históricos têm compromisso ético e político com a transformação da realidade, onde a humanização do mundo é idealizada pela ação cultural libertadora. Um projeto de educação humanista demanda que (re)examinemos a cultura, a educação, a ética, a política e a arte que cultivamos na era da informação e do mundo profissional, bem como os elementos intrínsecos a elas.

Nesse sentido, Freire faz uma filosofia da educação baseada na antropologia filosófica, ao entender, de forma consciente, os homens como seres em devir, que ao encontrarem sua subjetividade e problematização de suas realidades podem vir a ser, seres da transformação do mundo. Sendo assim, acreditamos que podemos definir a ação educativa de Freire como um ânimo para educar pela lógica da liberdade, da consciência e da autonomia, conceitos centrais aos maiores filósofos da história e de suas teorias educacionais, mas que, de alguma forma, perdemos no processo de pensar a educação numa perspectiva mercadológica.

Corroborando com a tendência pedagógica que defendemos, o ensino de filosofia é uma ação que deve promover o diálogo, pressupondo as diferenças e diversidade dos seres. Sua finalidade é formativa do humano, principalmente para uma educação da empatia, da alteridade e da libertação.

Considerar um caráter dialógico para o ensino de filosofia é recusar o ensino como um desfile infundável de teorias e ideias fragmentadas, apartadas da realidade de um contexto histórico e cultural dos alunos. Se o professor de filosofia tomar a

postura de superior aos alunos e entender a filosofia como um saber erudito e infalível, restrito a alguns indivíduos, essa prática nunca será dialógica, pois, só existe diálogo entre iguais.

Ao contrário, o sentido do ensinar filosofia está em tornar possível a sua prática como algo transformador dos seres e da realidade social. Ela é um diálogo e, por conseguinte, uma exigência existencial humana, não podendo ser reduzida a um ato de depositar ideias de um sujeito em outro, ele é, ao contrário, um instrumento de criação e recriação do mundo para promover a libertação de homens e mulheres.

O papel da filosofia na formação do aluno do ensino profissionalizante é de caráter epistemológico e político, a fim de fundamentar questões éticas, sociais e profissionais à luz de um saber que pode ser instrumento emancipatório. Vinte e sete séculos se passaram e a filosofia ainda fornece subsídios para a passagem de um pensamento dogmático para uma consciência mais crítica, que busca o sentido e a razão de ser das coisas e da própria existência. Então, ela pode subsidiar o aluno do ensino médio, ajudando-o a compreender o lugar que ele ocupa dentro de sua realidade histórica. Logo, o papel do ensino de filosofia não é só mostrar historicamente como as ideias foram forjadas, mas como elas foram criadas e como esses conceitos se impregnam no tecido social e político, problematizando sua criação e possibilitando sua recriação e ressignificação. A tarefa da educação filosófica é, portanto, mostrar a existência como liberdade e não como determinismo, seguindo a filosofia da educação freiriana.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

ARISTÓTELES. **Metafísica I**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

ASPIS, Renata. **Ensinar Filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e educação, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Câmara de Educação Básica. **Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais. **Diário oficial da União**. Brasília, 30 dez.2008, Seção 1, p.1.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO; Gaudêncio. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.) **Ensino Médio integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politécnica e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2017.

DUMAS, Alexandre. **O Conde de Monte Cristo**. São Paulo: Zahar, 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.) **Ensino Médio integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos: Caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis: Vozes, 1991.

GALLO, Silvio. **Metodologia de filosofia no ensino médio**. São Paulo: Zahar, 2012.

GILES, Thomas Ranson. **Filosofia da Educação**. 4. ed. São Paulo: E.P.U. 2007.

GHIRALDELLI Jr. Paulo. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

JAEGER, Wenner. Wilhelm. **Paideia: A Formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KOSIK, Karel. **A dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LACE, John. **Curso de Filosofia grega**. São Paulo: Zahar, 1994.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Hermenêutica-Dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO Maria Cecília Souza, MINAYO; DESLANDES, Suely Ferreira (Orgs.). **Caminhos do Pensamento – Epistemologia e Método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 2001.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer. **Institutos federais: uma revolução profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. Currículo Integrado. In: PEREIRA, I; LIMA, J. (Org.). **Dicionário de Educação da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html>.

RAMOS, Marise. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RODRIGO, Lídia. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, Renê. & GOTO, Roberto. (orgs.). **Filosofia no ensino médio**. São Paulo: Loyola, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A contribuição da filosofia para a educação. São Paulo: **Aberto**, 1990.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9.ed.

Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum a consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **A pedagogia histórico-crítica e a luta de classe na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A contribuição da filosofia para a educação. **Em aberto**, ano 9, n 45, 1990.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Desafios atuais do ensino de Filosofia. In: TRENTIN, R&GOTO, R. (orgs.). **Filosofia e seu ensino**. São Paulo: Loyola, 2007.

SILVA, Sidney Renato. A civilização contra a tradição no projeto iluminista de Condorcet. **Filosofia da Educação**, n. 17, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt17-3001-int.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2019.

SILVA, Sidney Renato. Direitos humanos e instrução pública segundo Condorcet. **Educação em Revista**, Marília, v.11, n.1, p.1-18, 2014.

SIMON, Eduardo *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. **Interface, Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, p. 1355-1364, 2014.

3 FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: RELATOS DE UMA TRAVESSIA ²

Maria Lionilde Araújo da Silva
Josina Maria Pontes Ribeiro
Ricardos dos Santos Pereira

RESUMO

Considerando a organização curricular no ensino médio integrado (EMI) no âmbito do Ifac/Campus Rio Branco, o artigo objetiva analisar como a disciplina de filosofia, se integra aos componentes curriculares da área tecnológica. Para isso, realizamos levantamento bibliográfico e documental, bem como entrevistas, tendo como caminho teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético e como método de análise de dados a hermêutica-dialética. Como resultado, a constatação de que a matriz curricular do EMI no Ifac/Campus Rio Branco demanda maior discussão, a fim de que se alinhe aos objetivos propostos para o EMI na Rede federal, especialmente no que se refere a integração curricular entre área básica e técnica.

Palavras-chave: Ensino de filosofia; Ensino médio integrado; Rede Federal.

ABSTRACT

Considering the curricular organization in integrated secondary education (EMI) within the scope of Ifac/*Campus* Rio Branco, the article aims to analyze how the discipline of philosophy integrates with the curricular components of the technological area. For this, we carried out a bibliographic and documental survey, as well as interviews, using the historical-dialectical materialism as the theoretical-methodological approach and the hermeneutics-dialectic method of data analysis. As a result, the finding that the EMI curriculum at Ifac/*Campus* Rio Branco demands further discussion, in order to align with the objectives proposed for EMI in the Federal Network, especially with regard to curriculum integration between basic and technique.

Keywords: Teaching of Philosophy; Integrated High School; Federal Network.

Introdução

“Certa manhã, ao despertar de sonhos inquietantes, Gregor Samsa encontrou-se em sua cama, metamorfoseado num monstruoso inseto repugnante” (KAFKA, 2019, p. 31). Assim começa um dos maiores clássicos da literatura universal, *A metamorfose*, história de um caixeiro-viajante que odiava seu trabalho e um belo dia

² Artigo submetido à Revista Educação e realidade. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/educacaorealidade/author/submission/115952>

perdeu sua condição de ser humano transformando-se em um inseto. Nesse processo, Samsa estava tão alienado ao seu processo de trabalho que sequer percebeu sua nova condição de inseto, ou melhor, não enxergou suas antenas, carapaça dura e patas, apenas se aborreceu por ter perdido o trem que o levaria ao trabalho.

Kafka era um profundo conhecedor da alma humana, mas também um artista preso em um ofício burocrático que o oprimia, o que se reflete em sua obra, em especial em *A metamorfose*. Para além de questionar a condição humana, o autor nos faz refletir sobre o quanto o trabalho pode tirar a liberdade e nos transforma em algo inumano. A obra supracitada apresenta, portanto, um tema filosófico recorrente em toda história da filosofia. O que nos torna humanos?

É certo que a filosofia, desde os tempos antigos, se constituiu como saber que investiga a condição humana, a explicação e reflexão sobre os fenômenos e busca a essência e estrutura de tudo que existe. Assim, constituiu-se a filosofia como um saber universal e de interesse de todos os seres humanos e, portanto, deveria ter um papel de destaque na educação escolar, como principal fonte de apreensão do conhecimento histórico produzido pela humanidade.

Entretanto, a filosofia no Brasil teve uma história fragmentada na educação básica, desde seu caráter optativo no início do século XX, até seu desaparecimento durante o período de ditadura militar. Apenas, em 2008 ela se torna obrigatória no ensino médio, anos finais da educação básica. Mesmo assim, a manutenção e lugar nos currículos são constantemente questionados.

Sendo a filosofia um conhecimento que pode ser utilizado para a autonomia e ferramenta de luta contra autoritarismos, ela é imprescindível para uma educação que se propõe superar desigualdades sociais, tal o modelo de educação que se propõe a fazer a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Considerando que os referenciais teóricos da Rede Federal de EPT devem estar refletidos nas matrizes curriculares dos Cursos de EMI ao Técnico no Ifac/Campus Rio Branco e, portanto, a formação proposta pela rede deve ser de fato integrada, omnilateral e politécnica, nos questionamos: até que ponto a disciplina de filosofia encontra-se na matriz curricular integrada às disciplinas da área técnica/tecnológica?

Desse modo, o objetivo do presente trabalho é analisar como a disciplina de filosofia, enquanto componente obrigatório da educação básica, se integra à área

tecnológica na matriz curricular dos cursos de ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Acre (Ifac)/Campus Rio Branco.

Para melhor entender a relação entre a potencial e a real travessia para a politecnia, nos propusemos a discutir as bases legais e conceituais da educação profissional de nível médio, proposta para a Rede Federal de EPT, assim como o caminho metodológico percorrido e, por fim, os resultados obtidos mediante pesquisas bibliográficas, documentais e entrevistas.

Educação profissional no Brasil: da ação aos desvalidos à formação integral

Historicamente, as políticas de formação profissional no Brasil possuíam um caráter assistencialista. Um ano após a vinda da família real para o Brasil, em 1809, temos o que é considerado o primeiro marco do ensino profissionalizante no Brasil, quando D. João VI, criou o Colégio das Fábricas, voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios para as crianças pobres e órfãos. Posteriormente, em 1816, fora criada a Escola de Belas Artes, com o propósito de articular ensino das ciências e desenho para os ofícios mecânicos (BRASIL, 2007; RAMOS, 2014).

No início do século XX a educação profissional mantinha seu caráter assistencial, mas em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Consolidou-se, então, uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Em 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices nas várias unidades da Federação, mas apenas em 1930 as escolas técnicas passaram a ser supervisionadas pelo então, recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública. As instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são, portanto, originárias dessas dezenove escolas (BRASIL, 2007; VIDOR *et al.* 2011; RAMOS, 2014).

Em 1937 algumas dessas escolas foram transformadas em Liceus industriais. Em 1947, com as leis orgânicas da educação e as mudanças no sistema educacional brasileiro, a educação profissional e técnica passa a ser equiparada a educação de nível médio e os Liceus passam a ser nomeados como escolas industriais e técnicas. Em 1959, as Escolas técnicas federais ganharam sua autonomia e passaram a figurar como autarquias e começaram a ofertar formação técnica de nível superior. Nesse interim, uma rede de escolas técnicas agrícolas vai se constituindo, as Escolas

Agrotécnicas Federais. Em 1978, três escolas técnicas são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológicas (Cefets), localizadas no Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná (VIDOR *et al*, 2011, p. 48; CONIF, 2019).

Somente em 2008, fora criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que se constituiu como marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país (BRASIL, 2008), mediante a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Tal rede era composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 643 *campi* e cerca de 80 mil servidores (professores e técnico-administrativos), distribuídos entre as 27 unidades federadas do país (CONIF, 2019).

Trata-se de uma proposta inovadora, ousada e autônoma para derrubar barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura para a emancipação humana. Logo, as orientações pedagógicas dos IFs devem recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, buscando menos ênfase na formação de ofício e mais na compreensão do mundo do trabalho e na participação do sujeito nesse mundo. A partir de então, constrói-se uma proposta de profissionalização que abre possibilidades de reinvenção do mundo e para o mundo em todos os níveis e modalidades de ensino (PACHECO, 2011, p. 15).

Esses ofertam diferentes níveis e modalidades de ensino, de forma que atendem prioritariamente o ensino médio integrado ao técnico (mínimo 50% de suas vagas), mas também cursos de licenciatura (mínimo de 20% das vagas), outras graduações (cursos superiores tecnológicos e bacharelados) e pós-graduação *Lato* e *Stricto sensu* (BRASIL, 2008). É, portanto, sobre o ensino médio integrado que refletiremos mais detalhadamente a partir de então, sendo tal modalidade entendida como a verdadeira razão de ser da Rede Federal, uma vez que a partir dele é permitido ao indivíduo construir um itinerário formativo dentro de um tempo e espaço necessário à compreensão da realidade em sua totalidade e de forma a contribuir com a emancipação e autonomia dos educandos.

Ensino Médio Integrado ao Técnico: considerações sobre uma travessia

O ensino médio é a última etapa da educação básica, mas só muito recentemente ele foi incorporado como direito de todos os brasileiros. O ensino médio brasileiro manifesta-se entre a esperança e o desencanto (SILVA JUNIOR, 2000, p. 13-14). Esperanças que ainda se mantêm em estudar para encontrar um trabalho digno, seja imediatamente ou em etapa posterior ao ensino superior. Dessa forma, compreendemos que a complicada trajetória do ensino médio e da educação profissional no Brasil, principalmente depois da década de 1970 do século passado é uma espécie de “dança com lobos”, pelos interesses velados e alguns desvelados do grande capital (BUENO, 2000, p. 191).

No ensino fundamental a relação entre educação e trabalho é indireta e implícita, apenas como rudimentos das ciências naturais, sociais, linguagens e matemática. Já no ensino médio a relação entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira direta, propiciando aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção. Isso implica não na formação de técnicos especializados, mas de politécnicos, sendo a politecnia entendida aqui como domínio dos fundamentos científicos de diferentes técnicas modernas (SAVIANI, 2020, p. 27).

O ensino médio integrado ao técnico, tal como o nome já sugere, objetiva integrar conteúdo da educação básica de nível médio e da formação técnica (2007, p. 40-41) e se constitui como uma travessia para uma educação politécnica. Trata-se de uma travessia um tanto acidentada, do que se tinha antes para o que se busca construir, um caminho difícil e cheio de percalços, que apresenta em sua natureza filosófica, uma concepção de formação humana integral e integradora de todas as dimensões da vida no processo educativo (trabalho, ciência, letras e cultura), visando à formação omnilateral dos sujeitos (CIAVATTA; RAMOS, 2011; GAMELEIRA; MOURA, 2018).

Nessa travessia, o trabalho precisa ser pensado em seu sentido ontológico e, dessa forma, como produção humana através da qual homens e mulheres produzem a cultura e a si mesmos (SAVIANI, 2020; FREIRE, 2015; ARROYO, 2013) e, ainda, como prática econômica, o que nos distancia da ideia do trabalho apenas como fadiga, enquanto ofício apenas repetitivo e extenuante, que transforma seres humanos em inumanos qual um sentimento kafkaniano. É bem verdade que o trabalho pode alienar,

mutilar e extenuar, mas também é necessário resgatar a importância do trabalho como capaz de favorecer a autonomia e a emancipação dos indivíduos, como elemento fundante do ser social. A esse respeito Arroyo adverte (2013, p. 88):

Essa aprendizagem sobre o trabalho se dá não só na produção do conhecimento, mas sobretudo, na própria produção como sujeitos humanos. Quando nos humaniza se é justo e digno e quando nos desumaniza se é injusto e indigno". Vivenciamos que o trabalho condiciona nossas existências como mulheres e como homens, como negros ou brancos, como trabalhadores do campo ou da periferia, na estabilidade ou no desemprego, no trabalho formal ou informal de sobrevivência, no trabalho adulto ou infantil...

Logo, toda a história é a história do trabalho humano que produziu o mundo cultural, simbólico, ético, identitário e humano. Todo o mundo humano, ético, cultural, social reproduz uma interação com a forma laboral, mas ao mesmo tempo esses mundos determinam o trabalho, o tornando humano (ARROYO, 2014, p. 101). Somente dessa forma será possível vislumbrar ao final do caminho a possibilidade de uma formação omnilateral que garanta ao sujeito a apreensão total da realidade e não apenas de uma parte dela ou de sua aparência.

Kosik (1995, p. 14-15) nomeia de "mundo da pseudoconcreticidade", os fenômenos complexos que povoam o cotidiano e a vida comum humana em sua regularidade e imediatismo, fenômenos que penetram na consciência dos sujeitos dando aspecto de naturalidade e independência. Alcançado pela práxis utilitarista imediata e o senso comum os seres humanos tem condições de orientar-se no mundo, ter familiaridade e manejo das coisas, mas nunca de encontrar a compreensão das coisas e da realidade. Essa práxis utilitária é fragmentária, oriunda de um contexto historicamente determinado e unilateral, fragmentado e baseado na divisão social do trabalho, na divisão da sociedade em classes.

Levando em conta a complexidade da realidade e a importância de sua apreensão por homens e mulheres enquanto sujeitos históricos, o ensino integrado se compromete com a utopia de uma formação total, que nega a socialização de apenas fragmentos da cultura sistematizada e luta por um processo formativo integral como direito de todos e para a apreensão total da realidade. Sendo assim, podemos afirmar que é um projeto que possui um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras, capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes em termos de liberdade.

É possível perceber nessa proposta de ensino médio integrado ao técnico a

ideia gramsciana de escola unitária, bem como a limitação da aplicação desse conceito já que se reconhece os limites de formação integral inseridos na sociabilidade capitalista contemporânea. Trata-se de um projeto pedagógico utópico, na perspectiva de compreensão da totalidade e vinculado ao projeto político de construção de sociedade para além do capital (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 62-63).

Nos alerta Santomé (1996, p. 23) que, ao longo da história, poucas vezes foi tão urgente apostar em uma educação verdadeiramente comprometida com valores democráticos, solidários e críticos para ajudar as pessoas a enfrentar políticas trabalhistas contra a formação autônoma do trabalhador: “[...] é preciso formar pessoas com capacidade crítica e solidariedade, se não quisermos deixá-las ainda mais indefesas”.

O currículo da Rede Federal de EPT, se construído a partir das bases conceituais que fundamentam a criação da rede, tem potencial para integrar e organizar o conhecimento e desenvolver um processo de ensino-aprendizagem no qual os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta (Brasil, 2007, p. 42). A esse respeito, Santomé (1996, p. 27) afirma que o currículo deve considerar que o mundo em que vivemos é um mundo global, no qual tudo está interligado e relacionado, em que as dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, científicas são interdependentes, de onde nenhum aspecto pode ser compreendido de forma válida, ignorando as demais dimensões.

Mais do que isso, o currículo precisa considerar a construção de uma educação integral e omnilateral, para a qual o trabalho é pensado como princípio educativo e, portanto, capaz de evidenciar a estreita e indivisível relação do trabalho e educação com a humanização, por meio de uma ação educativa que potencializa a existência material e espiritual humana, como afirma Kosik (1995).

Quando o mundo real começa a ser desvendado para ser transformado, ele se torna o mundo onde a verdade não é dada de forma imediata, mas também não é inatingível, nem imutável. Trata-se de uma história que se faz e refaz, se desenvolve e se realiza (KOSIK, 1995, p. 23). É um mundo onde a pseudoconcreticidade foi destruída, pela práxis revolucionária, que alcançando a explicação da realidade e sua estrutura tem condições históricas de transformar essa mesma realidade. Porém, ela só pode ser práxis revolucionária na medida e porque os seres humanos produzem a realidade e se reconhecem como produtores dela (KOSIK, 1995; FREIRE, 2019). Essa apreensão da realidade concreta é o objetivo de toda educação para a liberdade

e está de acordo com as bases conceituais da educação profissional e tecnológica desenvolvida pelos IFs.

Na tentativa de desvendar como se faz e refaz essa Educação Profissional no âmbito do Instituto Federal do Acre/*Campus* Rio Branco e, ainda, como se trabalha de forma que ela possa convergir com as bases conceituais da Rede Federal de EPT, especialmente em Cursos do Ensino Médio Integrado ao Técnico apresentamos aqui o caminho teórico e metodológico da pesquisa.

Passos para entender a travessia: relatos sobre a metodologia

Os dados aqui apresentados integram uma pesquisa-ação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica e que convergiu para elaboração de um produto educacional destinado ao ensino de filosofia no ensino médio integrado ao técnico, utilizando a saga *Star Wars* como propositora de diálogos entre educadores e educandos.

A pesquisa foi realizada no *Campus* Rio Branco, o maior dentre os seis *campi* que integram o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – Ifac, criado em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei 11.892, como autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Consideramos o materialismo-histórico e dialético como caminho teórico e metodológico da pesquisa, que fora organizada a partir de três momentos distintos, a saber: apreensão da realidade (pesquisa bibliográfica e documental), estabelecimento de diálogos (entrevistas, submissão de trabalhos em eventos para diálogo com pesquisadores dos campos de filosofia, artes e educação profissional) e intervenção sobre a realidade (elaboração, pilotagem e validação do produto educacional/dissertação).

O artigo em tela refere-se à sistematização de dados resultante da primeira e segunda fase da pesquisa que aconteceu no Ifac/*Campus* Rio Branco. Assim, para apreender a realidade realizamos levantamento bibliográfico (Banco de teses e dissertações da Capes, artigos, livros e capítulos de livros) e levantamento documental, considerando as Diretrizes da Educação Profissional (BRASIL, 2012), o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (MEC, 2016), os Projetos Pedagógicos de três cursos de ensino médio integrado ao técnico em execução no Ifac/*Campus* Rio

Branco em 2020 (IFAC 2017a; IFAC 2017b; IFAC 2017c), bem como planos de ensino da disciplina de Filosofia referentes aos três anos do ensino médio integrado ao técnico.

Nos propusemos a dialogar com educadores, educandos e gestores do Ifac/Campus Rio Branco, assim como com pesquisadores da área de Educação profissional, Artes e Filosofia. Ainda, para além da submissão de trabalhos em eventos para escuta sensível de pesquisadores de mais diversas áreas, entrevistamos gestores no Ifac, a saber, os responsáveis pela Diretoria do Departamento de Cursos Técnicos Integrados – DECTI/Campus Rio Branco e pela Diretoria de Políticas de Educação Profissional – DIPED/Pró-Reitoria de Ensino.

As entrevistas ocorreram no período de dezembro de 2020 a janeiro de 2021, mediante roteiro semiestruturado, abordando questões relacionadas a documentos norteadores, integração curricular, com ênfase na disciplina de filosofia, formação de professores e o processo de construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Buscou-se, ainda, diálogo com docentes da disciplina de filosofia. Contudo, devido a pandemia de COVID-19, o contato teve que ser realizado de forma não-presencial e não obtivemos o resultado esperado, onde a participação dos docentes ocorreu mediante preenchimento de questões propostas via formulário *Google forms*. As entrevistas realizadas foram gravadas, transcritas e contribuíram com o preenchimento de lacunas que a revisão de literatura e a análise documental revelaram, assim como trouxeram novas questões de reflexão sobre o tema.

Para fins de análise, se utilizou a hermenêutica-dialética, considerando que enquanto a hermenêutica busca as bases do consenso e da compreensão na tradição e na comunicação, a dialética introduz a compreensão do concreto como princípio do conflito e da contradição como algo durável e que se explica na transformação (MINAYO, 2010). A referida pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CAAE 19569519.7.0000.5010).

O Ifac/Campus Rio Branco e o ensino de filosofia ofertado no âmbito do EMI ao técnico

O Ifac/Campus Rio Branco desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão desde o segundo semestre de 2010, abrangendo os mais diversos níveis (pós-graduação, graduação, licenciatura, técnico e formação inicial e continuada) e

modalidades de ensino (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA; Ensino Médio Integrado ao Técnico; Cursos Subsequentes ao Ensino Médio, Curso Superiores Tecnológicos, Licenciaturas, Bacharelado, Especializações e Mestrado profissional). O campus possui sede própria (salas de aula convencionais, laboratórios, auditório, biblioteca, refeitório, estacionamento e quadra poliesportiva) e se estrutura a partir dos eixos tecnológicos de Segurança, Infraestrutura, Desenvolvimento Educacional e Social e, especialmente Gestão e Negócios e Informação e Comunicação (IFAC, 2017a; 2017b; 2017c).

Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha (2020) com base nos dados de 2019, o Instituto Federal do Acre ofereceu 73 cursos com o total de 6.377 alunos matriculados nos 6 *campi* localizados no território acreano. Apenas o *Campus* Rio Branco, local em que se concentra nossa pesquisa, ofertou em 2019 o computo de 27 cursos em diversos níveis e modalidades de ensino, o que resultou em 2.679 alunos matriculados naquele ano.

Nossa pesquisa, porém, foi direcionada ao EMI e, sobre esse nível e modalidade de ensino, anualmente o Ifac/Campus Rio Branco ofertou de 2011 a 2016 apenas o Curso de EMI Técnico de Informática. A justificativa para decisão de não ofertar mais o curso residia em grande medida pelo percentual de evasão que, de 2011 a 2019 foi de 62,9%, segundo dados da Coordenação de Registro Escolar do Ifac/Campus Rio Branco. A esse respeito, observamos que o curso possuía currículo distribuído em quatro anos e sem possibilidade de progressão de aluno mediante reprovação, ainda que fosse em uma única disciplina. Logo, o curso foi se tornando pouco atrativo e, na medida em que alunos e seus familiares percebiam a reprovação no primeiro ano já procuravam uma escola da rede estadual de ensino para concluírem seus estudos em um espaço menor de tempo.

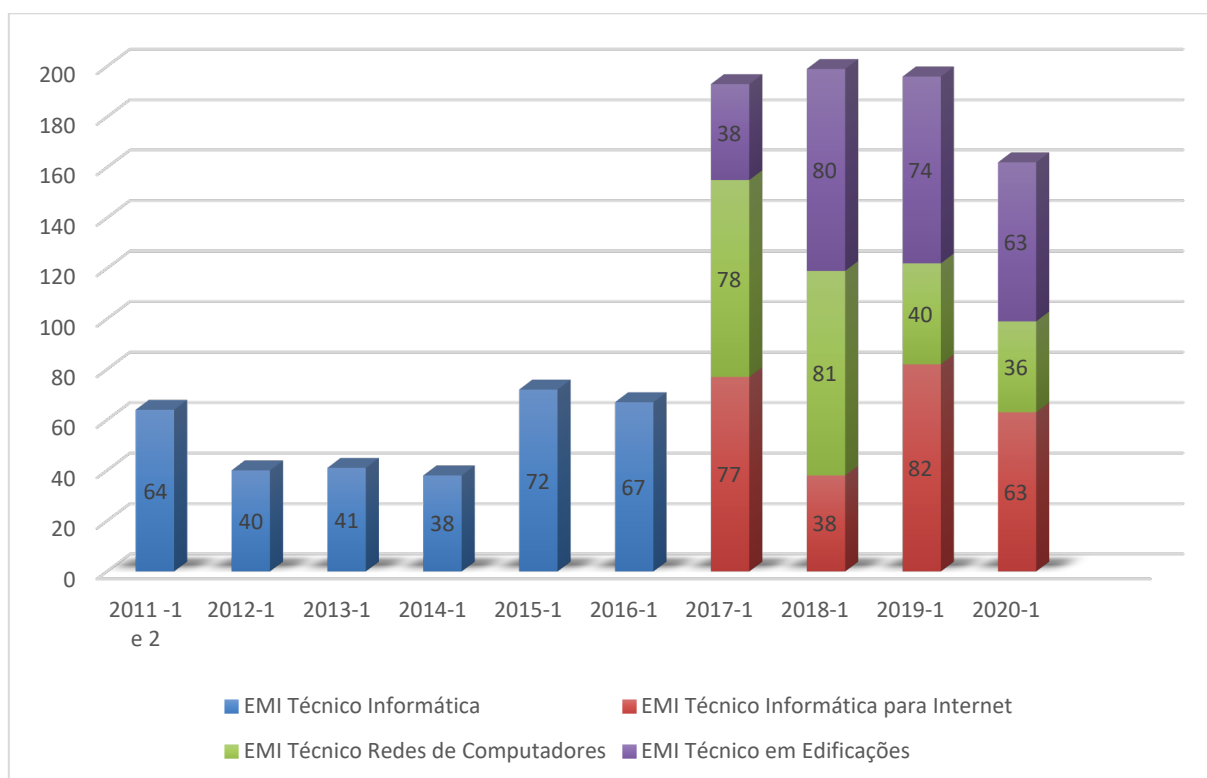
A partir de 2017, o Curso de EMI Técnico em Informática deixa de ser ofertado e o campus passou a ofertar anualmente os cursos de EMI Técnico de Informática para Internet, EMI Técnico de Redes de computadores e EMI Técnico de Edificações. Os três novos cursos já possibilitavam o cumprimento da matriz curricular em três anos e a progressão quando da reprovação em até 3 disciplinas. Segundo os dados da Plataforma Nilo Peçanha o campus oferecia em 2019, quatro cursos de ensino médio integrado ao técnico com 592 alunos matriculados, computando-se nesse bojo alguns alunos em fase de conclusão no curso de EMI Informática. Segundo a

Coordenação de Registro Escolar do Ifac/*Campus* Rio Branco, considerando-se o período de 2017 a 2019 o Curso de EMI Técnico em Informática para Internet possuía taxa de evasão de 19,6%, enquanto que os de EMI Técnico em Redes de Computadores e EMI Técnico em Edificações possuem percentual de evasão de 6,8% e 7,5%, respectivamente.

Para atuar no atendimento direto a coordenadores de cursos, técnicos, docentes e discentes do EMI no Ifac/*Campus* Rio Branco, inclusive na tentativa de minimizar a evasão, trabalham colaborativamente o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), o Núcleo de Assistência ao Estudante – (Naes), e a Coordenação Técnico Pedagógica – (Cotep). Esses setores são devidamente articulados com o Departamento de Cursos Técnicos Integrados (Decti), criado em 2018 para dar o suporte técnico e operacional necessário à Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão do *Campus*. Sobre a formação docente, capacitações para atuar na Educação Profissional e tecnológica são ofertadas através de jornadas pedagógicas semestrais e registra-se na instituição a oferta de Curso de Pós-graduação *Lato e Stricto sensu* em Educação Profissional e Tecnológica.

Considerando a totalidade dos quatro cursos de EMI existentes na instituição, de 2011-1 a 2019, a Coordenação de Registro Escolar do *Campus* registrou o número de 1.071 alunos ingressantes no EMI, distribuídos em 29 turmas, sendo a distribuição de ingressos por curso e ano evidenciada no Gráfico 1.

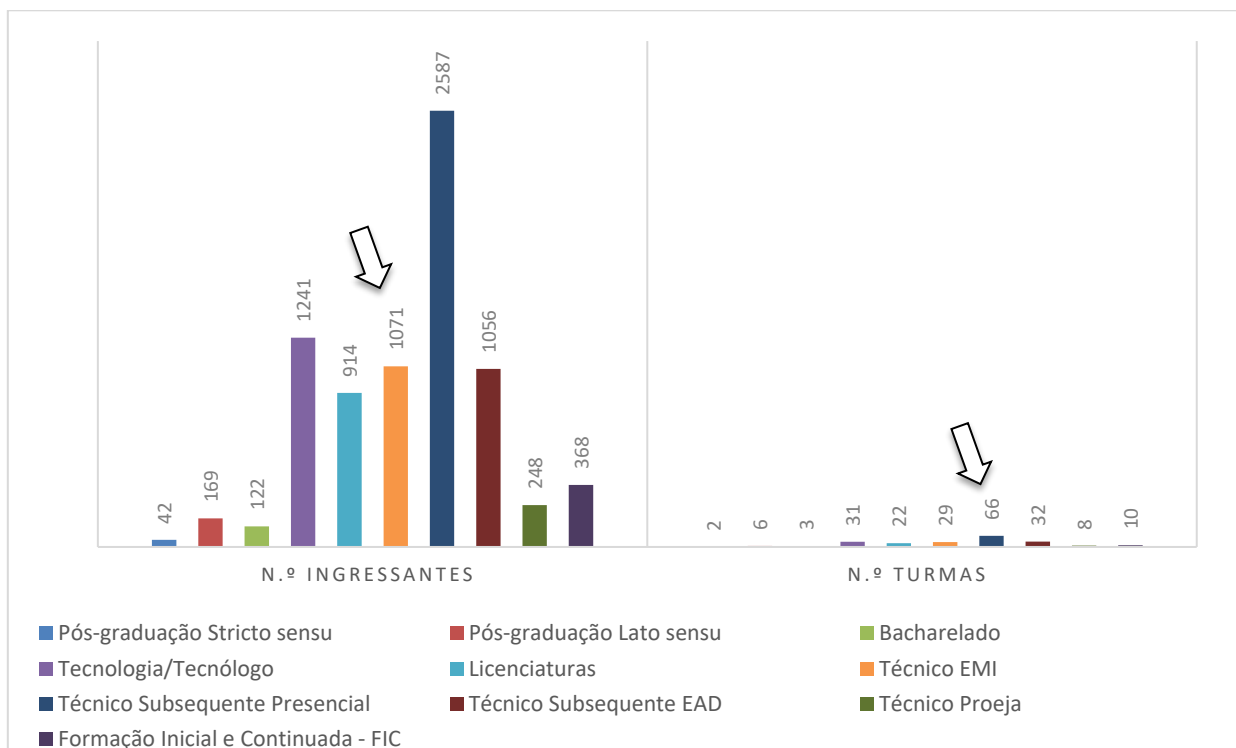
Gráfico 1: Oferta de ensino médio integrado considerando o período de 2011 a 2019 no Ifac/Campus Rio Branco.



Fonte: Coordenação Registro Escolar do Ifac/Campus Rio Branco (2019).

O número de ingressantes ou alunos matriculados no Ifac/Campus Rio Branco, em diferentes modalidades e níveis de ensino (presencial ou não), no período de 2010 a 2019 foi de 7.818 alunos. Considerando os quatro cursos já existentes na instituição no período de 2011 a 2019, observamos que o EMI representava apenas 14% desse total de ingressantes e 14% do total de turmas, como pode ser melhor evidenciado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Quantitativo de Ingressantes e turmas no Ifac/Campus Rio Branco, no período de 2010 a 2019.



Fonte: Coordenação de Registro Escolar do Ifac/Campus Rio Branco (2019)

No que se refere ao EMI, as políticas institucionais desenvolvidas a partir de 2017 permitiram que se aumentasse consideravelmente o ingresso de alunos nessa modalidade. Já, que conforme dita a Lei de criação dos IFs, devem ser ofertadas 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio prioritariamente na forma integrada.

Contudo, destacamos que nova possibilidade de aumento de turmas tem sido limitada pela capacidade de atendimento do próprio *campus*, no que se refere a salas de aula disponíveis e laboratórios. A possibilidade de expansão e, conseqüentemente, de construção de novos blocos e laboratórios não se fará em um futuro próximo se levarmos em consideração os cortes orçamentários na área da educação e ciência que vem ocorrendo nos últimos anos no Brasil e que atingem diretamente os IFs. No caso do Ifac o orçamento para 2021 será menor que do ano de 2011, quando existiam apenas 400 alunos matriculados na instituição (IFAC, 2021).

Posto o cenário, observamos com maior atenção as matrizes curriculares do EMI ao Técnico no Ifac/Campus Rio Branco, de forma que ensino de filosofia pudesse ser analisado de maneira contextualizada e crítica.

Matrizes curriculares do EMI Ifac/Campus Rio Branco

A Educação Profissional integrada ao ensino médio é norteadada pela Resolução do CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Deve ser desenvolvida nas formas articulada ou subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica. Os cursos devem ser organizados por eixos tecnológicos, tendo a possibilidade de itinerários formativos flexíveis segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. No artigo 6 do referido documento, encontramos os princípios dessa educação, especialmente a articulação que deve existir entre a educação básica e a educação profissional e, no artigo 13, destacamos o seguinte apontamento:

A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientada pela concepção de eixo tecnológico, implica considerar: I - a matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos; II - o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social; III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão (BRASIL, 2012, p. 4).

Os cursos de EMI devem ter as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas. Compreende-se que nesse computo devam estar inseridas 800, 1.000 ou 1.200 horas de formação profissional, a depender da habilitação pretendida e normatizada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2012, p. 9-10). Ademais, deve considerar carga horária mínima de 800 horas anuais para educação básica, tal como normatizado pelo artigo 24 da LDB para o ensino médio (BRASIL, 2017). Tal carga horária anual para a educação básica deveria se considerar ainda, o mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluindo-se o tempo reservado aos exames finais.

Considerando especificamente os cursos ofertados pelo Ifac/Campus Rio

Branco, observamos que o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC, 2016) indica que os dois cursos do eixo de Informação e Comunicação (EMI Técnico em Redes de Computadores e EMI Técnico em Informática para Internet) devem ter carga horária mínima de 1.000 horas, ao passo em que o Curso de Edificações, que integra o Eixo de Infraestrutura deve ter uma carga horária mínima de 1.200 horas (MEC, 2016, p. 101-104).

Diferentemente das instituições da rede estadual e municipal de ensino, o Ifac/Campus Rio Branco não possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) ou um currículo construído para educação básica integrada ao ensino médio. À semelhança de instituições de ensino superior cada curso possui projeto próprio, a partir do qual se evidenciam uma contextualização sobre a instituição, justificativa do curso, bases e diretrizes legais, assim como se apresenta a matriz curricular, ementas e referências a serem trabalhadas. Não há, portanto, um currículo na acepção educacional e pedagógica da palavra. Segundo Saviani (2020, p. 17), o currículo:

[...] Implica não apenas os procedimentos técnico-metodológico, mas a dinâmica do trabalho pedagógico enquanto uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos visando atingir objetivos intencionalmente formulados.

Os fluxos e processos administrativos relativos ao ensino são definidos através da Organização Didático Pedagógica (IFAC, 2018) e pelo Regime Disciplinar Discente (IFAC, 2013), que estabelece direitos, deveres e conduta dos discentes no âmbito da instituição.

Os cursos, por sua vez, são regidos pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC). A análise pormenorizada de diferentes PPCs indica que no Ifac/Campus Rio Branco a matriz curricular dos Cursos de EMI está organizada a partir de 03 núcleos de formação: Núcleo Básico, Núcleo Politécnico e Núcleo Tecnológico, sendo a respectiva distribuição de carga horária apresentada no Quadro 1.

Quadro 1: Distribuição de carga horária no EMI ao Técnico no Ifac/*Campus* Rio Branco, considerando diferentes cursos e núcleos.

Núcleo/Curso	EMI Técnico de Informática para a Internet	EMI Técnico de Rede de Computadores	EMI Técnico em Edificações
Núcleo básico	1.830 h	1.890 h	1.470 h
Núcleo politécnico	390 h	330 h	750 h
Núcleo tecnológico	930 h	960 h	1.050 h
CH Total do Curso	3.150 h	3.180 h	3.270 h

Fonte: Dados extraídos de Ifac(2017a; 2017b; 2017c).

A leitura dos PPCs do curso revela que o chamado Núcleo Básico se refere a um espaço de organização curricular para o qual convergem conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e seus códigos, ciências humanas, matemática e ciências naturais. O núcleo tecnológico concentra as disciplinas fundamentais para a formação técnica, ao passo que o chamado núcleo politécnico seria “[...] o elo comum entre o Núcleo Tecnológico e o Núcleo Básico, criando espaços contínuos durante o itinerário formativo para garantir meios de realização da politécnica” (IFAC, 2017b).

A partir dessa definição de núcleos, empreendeu-se a observação a partir da organização das disciplinas no âmbito do EMI do Ifac/*Campus* Rio Branco. No entanto, ao observar as disciplinas que integram o chamado núcleo básico e a sua carga horária é perceptível que a instituição não cumpriria o mínimo de 2.400 horas obrigatórias para a educação básica, distribuídas em 800 horas anuais. Ao olhar para o núcleo politécnico, contudo, percebemos que disciplinas do currículo da educação básica estavam ali alocadas, dentre essas, a disciplina de filosofia.

No curso de EMI Técnico em Edificações (IFAC, 2017a, p. 30) encontramos no chamado Núcleo Politécnico as disciplinas de matemática I, II e III; física I, II e III; química II e III e geografia III. No curso EMI Técnico em Rede de computadores (IFAC, 2017c, p.27), o núcleo politécnico é composto por filosofia I, II e III, sociologia I, II e III, inglês e física. No curso EMI Técnico em Informática para internet (IFAC, 2017b, p.

29), o núcleo é composto por filosofia I, II, III; sociologia I, II, III; artes e língua inglesa.

É preciso mencionar que disciplinas como física, matemática, artes, sociologia e filosofia, que são disciplinas obrigatórias da educação básica, estarem assinaladas na matriz curricular como núcleo básico garantiriam o cumprimento dos componentes conforme as legislações da educação básica (BRASIL, 2017), especialmente no caso de Sociologia e Filosofia que só começaram a configurar como obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio a partir de 2008 (BRASIL, 2008).

Duas questões decorrem daí, sendo a primeira a de que se não se quer fazer correlação entre disciplinas de educação básica e disciplinas que compõe o núcleo básico do Ifac, a escrita do PPC precisaria ser revista e evidenciar que a divisão da matriz curricular em núcleo em nada tem a ver com a classificação de disciplinas em área básica e técnica. No mais, se se considerarmos disciplinas de educação básica como núcleo básico os PPCs dos cursos do Ifac/*Campus* Rio Branco desconsideram as lutas sociais da categoria para inserção da disciplina de filosofia na educação básica, ainda que tenham as cargas horárias garantidas nos três anos do ensino médio.

Especificamente, no caso da filosofia, entendemos que essa possui alto potencial pedagógico para integração entre área básica e tecnológica, sobretudo se considerarmos os ramos da lógica, epistemologia, filosofia da linguagem, filosofia da ciência, estética e teoria do conhecimento. Entretanto, na ementa dos cursos do Ifac/*Campus* Rio Branco, esses ramos na filosofia não são contemplados, talvez porque nos PCCs inexistem nos componentes curriculares os objetivos de aprendizagem claramente definidos, assim como conteúdos e temáticas a serem trabalhados de forma progressiva. É possível, ainda, que não se tenha pensado nessas relações necessárias a um currículo de fato integrado.

Para maior aprofundamento em questões dessa natureza, apresentamos um quadro comparativo (Quadro 2) sobre o ensino de filosofia para EMI no Ifac/*Campus* Rio Branco, considerando os 3 cursos existentes em 2019 e suas respectivas ênfases tecnológicas e áreas de integração.

Quadro 2: Ementas de Filosofia I – Primeiro ano do ensino médio integrado dos três cursos oferecidos pelo IFAC.

Filosofia I – CH - 30 h – 1º ano EMI			
Curso/Ementa	Ênfase Tecnológica	Áreas de Integração	
EMI Técnico em Edificações	A Passagem do Mito à Filosofia. História da filosofia Antiga. História da Filosofia Medieval. História da Filosofia Moderna. História da Filosofia Contemporânea.	Aspectos urbanos da Idade Antiga Grega e Romana, bem como as transformações nas construções medieval e moderna. Arquitetura da Felicidade na contemporaneidade.	Sociologia: A estrutura das civilizações da Antiguidade clássica à Idade Contemporânea. História: As culturas antigas, as transformações e adaptações do ser humano à natureza.
EMI Técnico em Informática para internet	A Passagem do Mito à Filosofia. História da filosofia Antiga. História da Filosofia Medieval. História da Filosofia Moderna. História da Filosofia Contemporânea.	As Ciências e as técnicas: De maneira crítica a filosofia afirma a confiança plena e total no saber científico e na tecnologia para dominar e controlar a natureza, a sociedade e os indivíduos a partir do processo chamado de Revolução Industrial, sendo o marco inicial o ano de 1830 na Inglaterra.	Sociologia: A Revolução Industrial e a mudança de comportamento. História: O desenvolvimento do pensamento moderno e contemporâneo, novo paradigma.
EMI Técnico em Redes de computadores	A Passagem do Mito à Filosofia. História da filosofia Antiga. História da Filosofia Medieval. História da Filosofia Moderna. História da Filosofia Contemporânea.	De maneira crítica a filosofia afirma a confiança plena e total no saber científico e na tecnologia para dominar e controlar a natureza, a sociedade e os indivíduos a partir do processo chamado de Revolução Industrial, sendo o marco inicial o ano de 1830 na Inglaterra.	Sociologia: A Revolução Industrial e a mudança de comportamento. História: O desenvolvimento do pensamento moderno e contemporâneo, novo paradigma.

Fonte: Extraído e adaptado de Ifac (2017a; 2017b;2017c).

No que se refere ao primeiro ano do EMI nos três diferentes cursos ofertados pelo *Campus*, observamos que há uma repetição da ementa, desconsiderando especificidades de cada curso e eixo tecnológico. Ademais, pela estrutura da ementa, foi possível identificar que didaticamente se trabalha com a abordagem histórica da filosofia. A ênfase tecnológica da disciplina no curso de edificações são as estruturas urbanas das sociedades greco-romanas e da era medieval. Enquanto, nos cursos de rede de computadores e informática para a internet, aponta para uma discussão sobre filosofia da ciência com ênfase na revolução industrial. Nos três cursos, a integração acontece apenas com outras duas disciplinas da área básica, disciplinas de história e sociologia e não fica evidente como essa integração ocorre com outras disciplinas da área básica, além das indicadas, menos ainda com outras da área tecnológica. Já no quadro seguinte (Quadro 3) encontramos as ementas de Filosofia II, do segundo ano do EMI:

Quadro 3: Ementas de Filosofia II – Segundo ano do ensino médio integrado dos três cursos oferecidos pelo IFAC.

Filosofia II – CH- 30 h – 2ª ano EMI			
Curso/Ementa		Ênfase Tecnológica	Áreas de Integração
EMI Técnico em Edificações	A Ética. A Existência Ética. A Ética e a Filosofia moral. A Liberdade.	Ética e relações humanas no trabalho.	Todas as disciplinas, uma vez que se refere ao comportamento e reflexões humanas.
Técnico em Informática para internet	A Ética. A Existência Ética. A Ética e a Filosofia moral. A Liberdade.	Ética e relações humanas no trabalho.	Todas as disciplinas, uma vez que se refere ao comportamento e reflexões humanas.

EMI Técnico em Redes de computadores	A Ética. A Existência Ética. A Ética e a Filosofia moral. A Liberdade.	A Ética. A Existência Ética. A Ética e a Filosofia moral. A Liberdade.	Todas as disciplinas, uma vez que se refere ao comportamento e reflexões humanas.
--------------------------------------	--	--	---

Fonte: Extraído e adaptado de Ifac (2017a; 2017b;2017c).

Podemos observar no Quadro 3 que novamente a ementa é comum para os três cursos ofertados e, também, pela estrutura da ementa, a abordagem didática da disciplina deixa de ser histórica e passa a ser a abordagem temática. A ênfase tecnológica da disciplina no Curso de Edificações e Informática para a internet é centrada na ética e relações pessoais no trabalho, enquanto nos cursos de rede de computadores aponta para uma discussão mais centradas nas diversas discussões éticas e morais de forma individualizada. Nas áreas de integração os três cursos apontam todas as disciplinas, mas não fica evidente como essa integração ocorre. No Quadro 4 apresentamos as ementas da disciplina de Filosofia III:

Quadro 4: Ementas de Filosofia III – Terceiro ano do ensino médio integrado dos três cursos oferecidos pelo IFAC.

Filosofia III – CH - 30 h – 3º ano EMI			
Curso/ Ementa		Ênfase Tecnológica	Áreas de Integração
Edificações	A Política. O início da vida política. As filosofias políticas. A questão democrática.	Ao abordar o surgimento do Estado Moderno e sua estrutura política, social e econômica, surge a necessidade de compreender o protagonismo do cidadão. Nesse sentido a política é o meio mais eficaz para sua consolidação. Perceber como as transformações e descobertas de técnicas e instrumentos de navegação, por exemplo, possibilitou a	Todas as disciplinas, uma vez que se refere ao comportamento e reflexões humanas.

		“troca de culturas”, e consequentemente a expansão territorial dos poderes eurocêntricos.	
Informática para internet	A Política. O início da vida política. As filosofias políticas. A questão democrática.	O surgimento do Estado Moderno e sua estrutura política, social e econômica. As transformações e descobertas de técnicas e instrumentos de navegação.	Não consta.
Redes de computadores	A Política. O início da vida política. As filosofias políticas. A questão democrática.	Ao abordar o surgimento do Estado Moderno e sua estrutura política, social e econômica, surge a necessidade de compreender o protagonismo do cidadão. Nesse sentido a política é o meio mais eficaz para sua consolidação. Perceber como as transformações e descobertas de técnicas e instrumentos de navegação, por exemplo, possibilitou a “troca de culturas”, e consequentemente a expansão territorial dos poderes eurocêntricos.	Não consta.

Fonte: Extraído e adaptado de Ifac (2017a; 2017b;2017c).

Novamente aqui a ementa é comum para os três cursos ofertados e pela estrutura da ementa, a abordagem didática da disciplina é temática. A ênfase tecnológica da disciplina é comum nos três cursos, abordando o Estado moderno e a influência desse nos diversos âmbitos da vida do cidadão.

Nas áreas de integração, observamos que o Curso de Edificações aponta a integração com todas as disciplinas, mesmo que não fique evidente como ocorre.

Nos Cursos de Rede de computadores e Informática para a internet não consta disciplinas para a integração. Sobre isso, em entrevista o coordenador do ensino médio integrado afirma:

[...] Por isso que eu te falei, que quando a gente trabalhou nesse projeto a gente era muito imaturo, porque não faz sentido, isso tá escrito dessa forma. Filosofia e computação se integram com tudo, no fim das contas. [...] Então realmente foi uma falha, e é ponto que a gente pode considerar uma falha. As descrições de áreas de integração no PPC, ela está aquém do que deveria ser e isso gera, teoricamente, se a gente pegar só o documento para ler, gera menos possibilidade de integração curricular do que realmente existe.

Indagada sobre as ementas serem iguais, a Diretoria de Políticas de Educação Profissional asseverou que os docentes tiveram autonomia para criação de suas ementas, desde que observado o perfil do egresso do curso em que se identifica conhecimentos e habilidades necessárias. Porém, devemos apontar que cada projeto de curso apresenta a disciplina filosofia sem levar em consideração as especificidades de cada curso e, portanto, manifesta-se a repetição da mesma ementa nos três cursos.

A fala do diretor de EMI do Ifac/Campus Rio Branco nos aponta que possa existir uma integração dos temas de forma mais efetiva do que tem sido apresentado no PPC e nos planos de ensino das disciplinas, mas a falta de organização adequada dos documentos institucionais, impossibilitaram análises, sobretudo dos planos de ensino da disciplina de filosofia em todos os anos e cursos existentes.

Observamos que a disciplina de filosofia possui a mesma carga horária de 30 h/a em cada ano de oferta. Sobre as ementas, o coordenador do ensino médio integrado nos explica como foram produzidas as ementas nos PPCs dos cursos:

[...] a gente estabeleceu comissões, o instituto estabeleceu comissões, geralmente eram três professores de área técnica, então, para os cursos de edificações, por exemplo, eram três professores de edificações e mais três professores de outras áreas. E aí, não teve um cuidado de selecionar essas outras áreas e enfim, ficou bem aberto. Então montou-se essa comissão de seis professores e a coordenação técnico-pedagógica, que envolvia duas pedagogas, ou pelo menos uma pedagoga em todas as comissões, ela esteve bem presente conduzindo todo o processo. Quando chegou na etapa de construção das ementas, a gente separou, depois de um momento de instrução dos professores de forma geral, a gente marcou uma reunião com os professores, apresentou a proposta, discutiu sobre o currículo integrado e tudo mais, aí chegou no ponto de fazer as ementas, e separou para as áreas. Então esse momento de articulação da área e tudo mais aconteceu há 3-4 anos atrás, quando a gente estava criando esses projetos de curso. Acontece que muitas áreas optaram por reaproveitar o que já vinha do curso que a

gente já tinha, que era o curso de técnico em informática, de quatro anos, num modelo um pouco diferente. Se a gente for pegar o projeto a gente vê que o projeto não descreve essa integração como nesses novos e eles meio que copiaram, trouxera da mesma forma para *todos*, não fizeram a discussão entre a área ali, não fizeram a discussão do que poderia ajudar o currículo e ficou dessa forma, e então, ficou bem Ctrl C + Ctrl V mesmo, sem, meio que dizendo assim “a gente não tá nem muito interessado nesse momento em”, foi assim que a gente entendeu, eu participei de uma das comissões, as ementas que a gente recebeu assim, a gente entendeu que a área estava querendo meio que querendo continuar trabalhando da forma que estava. Então, por isso que aparece repetido.

Como o IFAC coloca a disciplina de filosofia I, II e III no núcleo politécnico, mas não indica possíveis integrações das duas áreas e, pensando em assegurar a disciplina como componente obrigatório, pesquisamos em outros PPCs de cursos de diversos IFs para verificarmos se a disciplina configuraria no núcleo básico comum ou no núcleo técnico. Como princípios de inclusão analisamos PPCs de IFs das cinco regiões do país, especificamente de IFs que foram criados na mesma época do Ifac e trabalhavam com eixos e cursos comuns, de forma que encontramos similaridade entre Ifac e os IFs pesquisados no que se referia a oferta do curso de Informática para a internet. Os Ifs selecionados foram: Instituto Federal do Tocantins (IFTO)/*Campus* Porto Nacional (IFTO, 2015), Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)/*Campus* Serra (Ifes, 2018), Instituto Federal do Mato Grosso do Sul/*Campus* Navaraí (IFMS, 2019), Instituto Federal Baiano (IFBAIANO)/*Campus* Guanambi (IFBAIANO, 2016) e Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)/*Campus* Bento Gonçalves (IFRS, 2018).

Quando analisamos o componente curricular de filosofia nos PPCs de outros IFs para o curso de EMI Técnico de Informática para a internet integrado ao técnico, três coisas ficam evidentes, a saber: a) a disciplina configura-se no núcleo básico em todos os PPCs analisados; b) os ementários são diversos, porém, em todos eles, lógica e filosofia da ciência estão presentes, apontando uma possível integração entre a disciplina enquanto área básica e a área técnica, o mesmo não ocorre no componente ofertado no Ifac campus Rio Branco; c) a carga horária da disciplina ofertada em outros IFs é superior a ofertada no IFAC *Campus* Rio Branco (IFTO, 2015; IFES, 2016; IFBAIANO, 2016; IFRS, 2018; IFMS, 2019). Até no âmbito local, a antiga matriz curricular do Estado do Acre para o componente de filosofia era 40 horas-aulas para cada ano do ensino médio. O que dava ao final das três séries um total de 120 horas-aula. Desta forma, a carga horária da disciplina de filosofia ofertada no Ifac fica muito aquém quando comparada a prática em outros IFs e/ou no sistema estadual de

educação.

Conclusão

O currículo do ensino médio integrado deve ter o trabalho como princípio educativo, ou seja, deve considerar o trabalho como elemento essencial para a condição humana. Esse é um tema que a filosofia enquanto área do conhecimento é especialista e pode trazer contribuições valiosas, mas, em face das ementas analisadas e os princípios postulados pelo EMI na Rede Federal de EPT, as ementas da disciplina de Filosofia do Ifac/Campus Rio Branco não contemplaram essas discussões.

Os cursos analisados, mesmo tendo suas bases teóricas e metodológicas fundamentadas na educação profissional integrada, sob a égide da formação integral, não evidenciam em suas ementas apontamentos ou orientações de como a disciplina de filosofia contribuiu com a discussão e formação sobre o trabalho, técnica e tecnologia. Assim, evidenciam-se discrepância entre as diretrizes do ensino médio integrado, os documentos norteadores da instituição e os princípios da educação politécnica dos Institutos.

Outra questão importante é que a disciplina é colocada em dois cursos no núcleo politécnico quando devia se configurar no núcleo básico, garantindo assim, sua obrigatoriedade, levando em consideração a história de luta constante que os educadores travam continuamente para que a disciplina de filosofia integrasse o currículo da educação básica. Ademais, ao invés de distribuir disciplinas em núcleos e responsabilizar apenas algumas disciplinas por uma suposta integração, seria mais proveitoso que o núcleo politécnico fosse composto por projetos integradores, considerando, por exemplo, os temas transversais apontados nos PCNs, uma vez que esses possuem potencial para integrar tanto núcleo básico como o tecnológico, favorecendo inclusive a prática educativa de disciplinas com menores cargas horárias.

Por fim, a literatura especializada acerca do ensino médio integrado, o aponta como uma travessia acidentada rumo à uma educação politécnica. Uma travessia é sempre difícil, pois não sabemos o que vamos encontrar até chegar ao outro lado. No caso do EMI, é particularmente difícil, pois, a travessia não é tranquila e muitas forças impedem o avanço. Aliás, a educação profissional no Brasil tem uma história de retrocessos colossais e avanços mínimos. Não poderia ser de outra forma, já que ela

sempre foi destinada a um extrato mais empobrecido da população brasileira.

Pensar e repensar o processo de travessia para a politécnia no Ifac/*Campus* Rio Branco é uma forma de refletir sobre a sua identidade e o ensino proposto. Retomamos aqui Gregor Samsa, que por estar sempre tão imerso em seu cotidiano e demandas profissionais, não percebeu sua lenta metamorfose. Assim, podemos destacar que o Ifac oferece um EMI, mas que nas frias páginas dos PPCs, se metamorfoseia lentamente em um curso concomitante ao ensino médio. Para que essa situação mude, sugere-se uma discussão ampla sobre currículo integral, na qual a filosofia possa contribuir significativamente para a formação humana integral e discussão dos vários aspectos da condição humana. Somente assim, poderemos acordar do pesadelo de Kafka.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação Em Questão**, N.52, 61-80, 2015.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em 2017.

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_1ed.pdf. Acesso em 29 de abril de 2021.

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento base, Brasília: MEC, 2007.

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/L11684.htm. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de**

2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Brasília: 2012.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **Políticas atuais para o ensino médio.** Campinas: Papirus, 2000.

ClAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola.** Brasília, v. 5, n. 8, 2011.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Linha do tempo.** 110 anos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (1909-2019), 2019. Disponível em: <http://110anos.redefederal.org.br/#inicio>. Acesso em: 29 abr. 2021.

DAROS, Michelli. Aparecida. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, A Evasão escolar e a atuação do serviço social:** uma experiência em construção (2008-2013). Dissertação de mestrado, estudos de pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GAMELEIRA, Emmanuel Felipe de Andrade; MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: notas críticas sobre os rumos da travessia (2007-2016). **Educação em análise.** Londrina, v.3, n.1, p.7-26, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO (IF BAIANO). **Projeto pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio em Informática para a internet.** Guanambi: IF Baiano/Campus Guanambi, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Regime disciplinar discente.** Rio Branco: IFAC/Campus Rio Branco, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Projeto pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio em edificações.** Rio Branco: IFAC/Campus Rio Branco, 2017 a.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Projeto pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio em informática para a internet.** Rio Branco: IFAC/Campus Rio Branco, 2017 b.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Projeto pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio em rede de computadores.** Rio Branco: IFAC/Campus Rio Branco, 2017 c.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Boletim de serviço**: Organização didático-pedagógica da educação profissional técnica de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - Ifac. Rio Branco: IFAC/Campus Rio Branco, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Coordenação de registro escolar do Ifac**. Rio Branco: IFAC/Campus Rio Branco, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). Nota Oficial sobre cortes no Orçamento 2021. Rio Branco, AC, 2021. Disponível em: <https://www.ifac.edu.br/noticias/2021/maio/nota-oficial-sobre-cortes-no-orcamento2021>. Acesso em: 17 de maio de 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPIRÍTO SANTO (IFES). **Projeto pedagógico de curso técnico integrado ao ensino médio em Informática para a internet**. Serra: IFES/Campus Serra, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL (IFMS). **Projeto pedagógico de curso técnico integrado ao ensino médio em Informática para a internet**. Naviraí: IFMS/Campus Naviraí, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Projeto pedagógico de curso técnico integrado ao ensino médio em Informática para a internet**. Bento Gonçalves: IFRS/Campus Bento Gonçalves, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS (IFTO). **Projeto pedagógico de curso técnico integrado ao ensino médio em Informática para a internet**. Palmas: IFTO/Campus Porto Nacional, 2015.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Terra e paz, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-Dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecília Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. (Orgs.). **Caminhos do Pensamento – Epistemologia e Método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2016.
PACHECO, Eliezer. **Institutos federais: uma revolução profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

RAMOS, Marise. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo. Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Arte médicas Sul Ltda, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base

Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J; MATOS, N; ORSO, P. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SILVA JR. Caio. Prefácio. In: BUENO, M.S.S. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas: Papyrus, 2000.

VIDOR, Alexandre.; REZENDE, Caetana.; PACHECO, Eliezer.; CALDAS, Luiz. Institutos federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – comentários e reflexões. In: PACHECO, E. **Institutos federais: uma revolução profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

4 ENSINO DE FILOSOFIA POR TEMAS E O USO DE FILMES COMO PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE³

Maria Lionilde Araújo da Silva
Josina Maria Pontes Ribeiro

“O cinema é um modo divino de contar a vida.”
Federico Fellini

Introdução

O ensino de filosofia enseja discussões que podem ser organizadas em dois grandes grupos, considerando os referenciais de Kant (2006) e Hegel (2010). Para Kant, a filosofia é um conhecimento inacabado, do movimento e, portanto, impossível de ser apreendida na sua totalidade para transmissão ou reprodução. Deve-se, então, ensinar o filosofar, sendo tal processo entendido como diferente do seu produto em si, ou seja, da história da filosofia. Desse modo, pode-se aprender a história das ideias filosóficas, mas isso não é aprender o processo de filosofar, uma vez que esse só ocorre a partir do exercício da crítica e do pensar com autonomia. Já Hegel, acredita que ensinamos filosofia através da história do pensamento filosófico, de uma forma a apropriar-se da longa tradição filosófica, para garantir que a transmissão do conteúdo universal do pensamento até então constituído seja perpetuado.

No Brasil, desde 2008, o ensino de filosofia foi regulamentado como obrigatório no ensino médio, mas ainda carece de uma discussão aprofundada uma vez que, tal como outras disciplinas, a filosofia não possui tradição na educação escolar. Restam aos professores, portanto, dúvidas diversas sobre abordagem teórica, procedimentos metodológicos e recursos didáticos. Na tentativa de sanar tais dúvidas, caminhos são percorridos e possibilidades apresentadas.

Como parte desse caminho, buscamos no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Acre /Campus Rio Branco argumentos teóricos e metodológicos que convergissem para a elaboração de um produto educacional para ensino de Filosofia destinado a alunos do Ifac/Campus Rio

³ Artigo publicado em: Letramentos e práticas de ensino / organização Raquel Alves Ishii, João Marcos Vaz Luckner. – Rio Branco: Nepan Editora, 2020. ISBN: 978-65-89135-01-2.

Branco, especificamente do Ensino Médio Integrado ao Técnico. De forma mais pontual, objetivamos nesse artigo analisar como o ensino de filosofia por temas converge com a proposta de formação para vida da Rede Federal de Educação Profissional e tecnológica (EPT), especialmente no Ensino Médio Integrado ao Técnico, destacando a necessidade de problematização a partir da realidade concreta dos alunos refletida na arte cinematográfica.

Trata-se de uma pesquisa ancorada no materialismo histórico-dialético e que, portanto, está comprometido com a transformação da realidade social e educacional. Para tanto, nos apropriamos dos pressupostos da educação pensados para Rede Federal de EPT, mas especialmente da filosofia da educação freiriana, da indicação metodológica de Gallo (2012) e Aspis e Gallo (2009) quanto ao uso de filmes para o ensino de filosofia, bem como da proposta deleuziana de integração entre filosofia, ciência e arte, a partir da qual o cinema justifica-se como ferramenta pedagógica (DELEUZE, 2017; NAPOLITANO, 2013; DUARTE, 2008; CABRERA, 2005; THIEL; THIEL, 2009).

Dessa forma, o artigo apresenta, em um primeiro momento, uma breve reflexão sobre os marcos históricos do ensino de filosofia no Brasil, com ênfase para a proposta de formação integral e omnilateral da Federal de Educação Profissional e Tecnológica, especialmente ao Ensino Médio Integrado. Posteriormente, apresenta a proposta de abordagem temática para ensino de filosofia e destaca como essa converge com a pedagogia e filosofia da educação freiriana. Por fim, uma discussão sobre a relação entre cinema e filosofia e, mais especificamente, sobre o uso pedagógico do cinema para o ensino.

Ensino de filosofia no Brasil: marcos históricos e esperanças de novos tempos advindos com a criação da Rede Federal de EPT

A disciplina de filosofia no Brasil possui uma história fragmentada e instável da perspectiva da inserção curricular, marcada pelo academicismo e elitismo, desde o Brasil colônia. Sabe-se que a filosofia chegou ao Brasil em 1549, sob o domínio da teologia, logo nos primeiros anos da colonização jesuíta. A Companhia de Jesus possuía um método de ensino chamado de *Ratio Studiorum*, baseado na filosofia de Aristóteles e na teologia de Tomás de Aquino, o que implicava na defesa e domínio do catolicismo. Tratava-se de um projeto de ensino universal e elitista, a partir do qual

os colégios jesuítas se tornaram meros instrumento para a formação de uma elite colonial (GONÇALVES, 2011, p. 26-27).

A expulsão dos Jesuítas em 1759 e as reformas pombalinas inauguraram, por conseguinte, as Aulas Régias, nas quais o Estado e não mais a Igreja responsabilizava-se pelo ensino. Apenas em 1808, com a vinda da família real para o Brasil, fundaram-se as primeiras universidades na Bahia, São Paulo e Olinda e o acesso a cursos superiores de tais instituições passou a exigir o estudo de filosofia, através de cursos preparatórios. Com a instauração do Império Brasileiro em 1822, a que vemos a adoção do governo imperial que adotada o modelo ideológico o ecletismo filosófico, agora sem nenhuma conotação religiosa como na época dos jesuítas. A filosofia ensinada no Brasil continua servindo a uma elite e mantendo-se em pequenos círculos intelectuais, mas muito distante da educação básica. (SAVIANI, 2008; SILVA, 2019)

Com a Proclamação da República em 1889, o positivismo e o darwinismo influenciaram mudanças significativas em todos os âmbitos da vida, inclusive na educação. Influenciado no positivismo que foi um dos pensamentos predominantes no Brasil, pelo menos até a segunda metade do século XX, buscou-se uma filosofia mais prática e com influência comtiana. Gonçalves (2011, p.28) ao falar desse anseio por uma filosofia mais concreta, discutiu as mudanças que aconteceram em relação ao ensino de filosofia no ensino secundário. Silva (2019, p.17) vai apontar que o ensino da filosofia nesse período como toda a educação no país, tinha como objetivo consolidar os ideais republicanos e a filosofia contribuía para isso ainda nos pequenos círculos intelectuais.

Somente a partir de 1930, as transformações políticas e econômicas implicaram em mudanças nas formas de produção, o que exigiu da educação escolar a adoção de novas perspectivas de formação. Registrou-se um aumento significativo das escolas médias e técnicas, além da criação de várias universidades e, a partir da criação dessas, o ensino de filosofia no Brasil conheceu uma fase de valorização. “A filosofia passou a ter estatuto de especialidade universitária, com objeto e metodologia próprios e objetivos que iam da melhoria do ensino secundário até a formação de uma nova elite”. Com a Reforma Campos, de 1931, se estabeleceu o ensino secundário em dois ciclos: fundamental, com cinco anos de formação básica e geral, dois anos de preparatório para faculdades de Direito, Medicina e Engenharia. A filosofia compunha, então, o currículo para os candidatos de Direito, na forma de História da

Filosofia (GONÇALVES, 2011, p.29).

As Leis Orgânicas do ensino instituída pela Reforma Capanema, de 1942, determinaram uma série de estruturações e mudanças. O ensino secundário se estruturou em dois ciclos, o ginasial (quatro anos) e o colegial (três anos). A filosofia aparecia apenas na terceira série do colegial no ensino de humanidades (SILVA, 2019, p.18).

Rodrigo (2011, p. 37- 41), destaca que a partir da legislação vigente de 1961, o ensino de filosofia passou a ser optativo, mas, com o advento do período tecnocrático militar, a filosofia não serviria aos interesses políticos, ideológicos e econômicos, desaparecendo por completo do Ensino Médio. Com a massificação do ensino no Brasil, sobretudo no caso do ensino médio, a escola passou a receber estratos sociais menos privilegiados, que antes não possuíam ingresso a ele. O segmento social que então chegava à escola secundária possuía carências culturais e problemas educativos de várias ordens. A escola tradicional, idealizada para acolher uma clientela social mais exclusiva, mostrou-se pedagogicamente inadequada a esse novo cenário. Destaque-se, ainda, que o processo de massificação do ensino no Brasil ocorreu simultaneamente com a reforma da escola secundária em 1971. O modelo educacional resultante dessa reforma optou por uma perspectiva profissionalizante, decretando o fim da escola humanística e propedêutica, posta em questão pelos setores modernizantes da economia. Houve um substancial esvaziamento das disciplinas ligado às ciências humanas e, diante desse cenário, tornou-se necessário pensar novas formas de mediação entre a realidade dos educandos e o saber escolar.

Depois da redemocratização, com a Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser dever do estado e direito universal de qualquer brasileiro, um direito subjetivo, que deveria priorizar acesso e a permanência do aluno em uma escola capaz de formar para o exercício da cidadania e participação social, favorecendo, ainda, a preparação para o trabalho. Como resultado de uma luta coletiva pela redemocratização, a partir da década de 1980, a disciplina de filosofia começou a ser reintroduzida nos currículos por iniciativa das secretarias estaduais, mas com caráter optativo.

Somente a partir de 2008, depois de muitos embates, a filosofia passou a constar como obrigatória nos currículos do ensino médio, o que permitiu que se ampliasse a discussão sobre novas abordagens metodológica para o público alvo. Silva (2019, p. 27-30) aponta que três foram os principais problemas enfrentados para

a disciplina ser implantada em caráter obrigatório a partir de 2008, a saber: a) a carga horária muito reduzida geralmente em uma única aula na semana; b) profissionais para ministrar essa disciplina, o que fez com que cursos de licenciatura fossem abertos em todo o território nacional; c) organização pedagógica dos conteúdos e suas abordagens metodológicas.

Enquanto outras disciplinas possuem uma história de longas discussões, materiais e metodologias para a educação básica, a filosofia manteve sempre uma discussão muito restrita a academia, com pouca participação de professores que atuavam no ensino básico, muito embora existissem grupos de pesquisa em ensino de filosofia, principalmente no sudoeste desde a década de oitenta do século passado.

Agora que a disciplina se tornou obrigatória, a discussão seria qual sua melhor abordagem na educação básica. As abordagens mais defendidas pelos educadores brasileiros para o ensino de filosofia são a abordagem temática, problemática e a histórica (SANTOS; SILVA, 2018), mas não há um consenso sobre a melhor forma de ensinar a disciplina no ensino médio.

Mas, muitos expoentes dessa discussão chegam à ideia de que o ensino de filosofia acompanhe os temas, as problemáticas e as discussões educacionais atuais, garantindo e assegurando sua legitimidade nos currículos, para exercer seu papel crítico, criativo e emancipador em potencial na educação brasileira que vem mudando significativamente nas últimas décadas.

De fato, com a virada do século XX para o século XXI, evidenciou-se uma grande mudança de paradigmas em todas as áreas do conhecimento e da sociedade. A educação está nesse turbilhão paradigmático que deve ser repensado. Para essa mudança, a partir de 2003, o governo federal buscou implementar, na área educacional, políticas que deram acesso e garantiram a permanência de milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora. Entre elas podemos citar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o Programa Universidade para Todos (ProUni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), entre outros. Nesse contexto instituiu-se, também, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, congregado 41 instituições (38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dois Centros Federais de Educação Tecnológica - Cefets e o Colégio Pedro II), que juntas contabilizam mais de 600 unidades em todo o Brasil (PACHECO, 2011, p. 5-7).

Tais instituições têm como objetivo principal dissipar as barreiras entre o ensino

técnico e científico, articulando trabalho, ciência e cultura para a emancipação humana. Sua orientação pedagógica articula ensino, pesquisa e extensão e recusa um ensino e conhecimento exclusivamente enciclopédico. Trata-se de um ideal de formação não só para atender o mercado, mas para o mundo do trabalho que, por sua vez, se integra ao mundo da política, da cultura e da ciência (PACHECO, 2020, p. 11-12).

Contraposta a uma educação fragmentada e limitante para a classe trabalhadora, a concepção de educação integrada, tendo o trabalho como princípio educativo, não é profissionalizante, mas a profissionalização a perpassa. Considerando o trabalho como a primeira intervenção entre homens e mulheres e a realidade material e social (CIAVATTA; RAMOS, 2012), a proposta da Rede Federal retoma a ideia de trabalho como princípio educativo de sua formação, garantindo que o educando seja produtor de sua realidade, apropriando-se dela e podendo transformá-la se assim o desejar. Uma escola integrada ao mundo do trabalho, que permita uma educação omnilateral dos seus alunos, sob a égide do marxismo, é aquela que busca uma formação total e complexa do ser humano, na qual a dimensão sensível seja considerada integrada a parte racional, em uma compreensão que unifique, tensione e complemente o conhecimento conceitual, ao técnico e estético (DELLA FONTES, 2020, p. 25).

Destaque-se que desde o Brasil colonial, optou-se pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre uma educação geral, para as elites na preparação para os estudos de nível superior, e a instrução imediata para o mercado de trabalho, para suprir às exigências econômicas (CIAVATTA E RAMOS, 2011). Assim, a criação da Rede Federal e o advento do Ensino Médio Integrado ao Técnico é, portanto, uma tentativa política-educacional de superação da dicotomia entre educação geral e educação profissional.

Na acepção de Pacheco (2011, p. 7-8), busca-se formar um cidadão que tanto poderia ser um técnico como um filósofo, um escritor ou tudo isso junto. Seria então superar o preconceito de classe de que um trabalhador não poderia ser um intelectual, um artista, um ser de alma cultivada e sensível. Por isso, considera-se que a Rede Federal tem em seu escopo educativo um projeto político-pedagógico inovador, progressista e que busca a construção de novos sujeitos históricos, aptos a inserir-se no mundo do trabalho, e não se adaptando a barbárie.

Em contraposição, assistimos a um retrocesso na proposta de uma educação

a partir da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), financiada por instituições filantrópicas mantidas por capital financeiro. Tal documento coroa a vitória de seguimentos empresariais nas agendas educacionais (CORTI, 2019, p. 53), por alinhar um modelo educacional estruturado para privilegiar uma ordem econômica. Sob um discurso de “direitos de aprendizagem” a proposta curricular da Base é oferecer conhecimentos mínimos para o desenvolvimento de competências e habilidades (CARNEIRO, 2019, p. 43).

Tal política pauta em modelos neoliberais propõe mudanças educacionais não só estruturais, mas também de financiamento, como fórmula para reduzir investimentos em educação, favorecendo a privatização no caso de itinerários formativos e, com um discurso de inclusão, aplacar o desejo da população por melhorias sociais advindas da educação (CORTI, 2019). Uma educação nesses moldes é um retrocesso e um prejuízo para uma formação baseada na autonomia (FREIRE, 2018) e uma formação integral (RAMOS, 2014). Por isso, a resistência como bandeira de luta a esse tipo de processo formativo pode encontrar um campo fértil na Rede Federal que tem no seu cerne a proposta de superação da dicotomia educação profissional e educação geral, e a filosofia e seu ensino que nasceram para serem instrumentos emancipatórios podem contribuir para um ensino de filosofia no ensino médio integrado que propicie uma formação filosófica dos educandos e educandas para o exercício da crítica e da resistência necessário a todos os âmbitos de nossa existência, objetivando contribuir para uma formação humana integral de fato. Aliás, a contribuição do ensino de filosofia mais apontada para a educação profissional e tecnológica podem ser melhor destacadas nos trabalhos de Rosa *et al* (2013), Vandresen e Gelamo (2018), Grokorriski (2009), Silva (2019), Prates *et al* (2019) e Amaral Filho e Juk (2018).

Professores e estudiosos da área de ensino de filosofia ainda tem um terreno fértil para pensar em um ensino de filosofia que seja ativo, criativo, real e uma atitude filosófica que contribua para a formação integral, de forma que indicamos aqui a convergência dessa proposta com a abordagem temática de ensino de filosofia, à luz da pedagogia e filosofia da educação freiriana.

O ensino de filosofia por temas e sua convergência com a pedagogia e filosofia da educação freiriana

Desde o início do filosofar podemos verificar que ela nasce dos problemas sem respostas presente na existência humana. A filosofia cosmológica se perguntou sobre o porquê das coisas, sua essência, seus fenômenos. A filosofia já nasceu para dar contas de problemas até então sem solução aparente.

Saviani (2013, p.12-21) será categórico ao afirmar a importância da filosofia para a educação, especialmente por favorecer o processo de tomada de consciência sobre o ser e existir no mundo. Logo, a filosofia não se restringe a contemplação, ela é uma reflexão-ação sobre a realidade concreta, em um processo infundável, mas com regras e métodos específicos. Assim, um ensino de filosofia para a superação do senso comum deveria possuir três características básicas: a) radicalidade para ir aos fundamentos das questões propostas; b) rigor metodológico para seguir esses fundamentos; c) globalidade para analisar os problemas de forma contextualizada e não parcial ou delimitada.

Corroborando com tal ideia Freire (2019, p. 34) nos adverte que não perceber a realidade como totalidade, onde as partes estão em constante interação, nos dá uma visão fragmentada da realidade, de forma que as percepções parciais dessa realidade roubam do homem a possibilidade de uma ação autêntica e livre sobre o concreto. A passagem do senso comum (consciência ingênua) a uma consciência filosófica (curiosidade epistemológica,) remeteria, portanto, a superação de uma visão fragmentária, desarticulada, passiva e mecânica e alcançar uma concepção unitária, articulada, política e ativa (FREIRE, 2018; SAVIANI, 2013). A passagem de uma consciência a outra é condição necessária para uma educação política e revolucionária (FREIRE, 2013; GALLO, 2012; ASPIS; GALLO, 2009).

Por isso, pensando no conceito de Deleuze e Guattari (2016) de que a filosofia é arte de formar conceito. Gallo (2012, p. 94-98) propõe, então, uma metodologia para o ensino de filosofia por temas, em que a aula não seja uma simples transmissão de informação acerca da história da filosofia, “mas um exercício do pensamento filosófico e conceitual”, uma “oficina de conceitos” que propõe uma ruptura com a aula tradicional. Essa “pedagogia do conceito” está articulada em quatro momentos didáticos dentro da aula: 1) Sensibilização; 2) Problematização; 3) Investigação; e por último 4) Conceituação (etapa que permite a criação e recriação do conceito).

Na etapa da sensibilização o professor escolherá um elemento artístico para “prender” a atenção do aluno. A problematização é quando o professor proporá problemas a serem respondidos sobre o tema guardando estrita relação com a vivência dos alunos. A etapa seguinte, da investigação é sempre na história da filosofia e nessa etapa é imprescindível a utilização do texto filosófico para responder a problemática da etapa anterior. E por fim, a conceituação, quando o aluno já em posse dos elementos filosóficos consegue responder a problemática proposta (GALLO, 2012, p. 95).

É certo que cada passo da metodologia de Gallo (2012) possui os princípios e elementos norteadores da proposta de Freire (2015). Vale lembrar que diferentes autores, em variadas disciplinas transpõem método freiriano para o contexto da educação escolar, uma vez que tal metodologia converge mais para a exemplificação de princípios norteadores de uma proposta a ser desenvolvida do que para um manual a ser reproduzido (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 68).

Compreendemos ser a abordagem por temas extremamente significativa para o ensino de filosofia, sobretudo na Rede Federal de EPT, uma vez que permite a eficaz, política e adequada integração de diversas áreas do conhecimento, a fim de alcançar a compreensão dos problemas. Não significa, contudo, que a abordagem temática não deva fazer uso da história da filosofia ou não possa também cair no enciclopedismo como um desfile infundável de temas filosóficos. Mas, o cerne da defesa de um filosofar a partir de temas, está centrado na ideia de contextualizar esses temas segundo grandes problemas de nossa época, garantindo sua contextualização e permitindo ainda que se incentive a criatividade e a curiosidade dos alunos (GALLO, 2012; SANTOS; SILVA, 2018).

É certo que o ensino de filosofia só sairá da abordagem tradicional quando assumir uma postura problematizadora, a partir da realidade concreta dos alunos, de forma que permita reflexão sobre o contexto em que os problemas e temas estão inseridos. Mais do que isso, o ensino de filosofia precisaria considerar os contextos históricos como possibilidades e não como determinados (FREIRE; FAUNDEZ, 2017).

Freire (2019; 2018) vai se opor o modelo tradicional de educação ao forjar seu conceito de “educação bancária”, uma educação baseada na transmissão e assimilação dos conteúdos, onde o educador deposita cheques de informação e teorias, ou seja, a mais cultivada erudição e, eventualmente, no dia da prova, avalia quanto desse conteúdo foi retido, numa espécie de extrato para determinar se a

educação foi exitosa ou não. A educação pensada nesses moldes é apenas para reprodução do *status quo*.

Em contraposição a essa concepção, Freire (2015) vai propor uma educação para a liberdade, diretamente ligada ao objetivo da conscientização e humanização e, portanto, uma proposta de educação política. Para Kohan (2019, p. 59-60), trata-se de uma educação política, o que a torna necessariamente uma educação filosófica.

Para Freire e Faundez (2017, p. 88-89) a filosofia deve ser reflexão e ação, ou seja, uma reflexão profunda da sociedade devidamente engajada com a sua transformação. Kohan (2019, p. 64), ao falar sobre uma educação filosófica nos moldes freirianos, vai dizer que ela possibilita aos oprimidos uma conscientização teórica sobre sua condição que sendo uma ferramenta de mudança de vidas, tornar-se-ia libertadora.

A proposta de Freire é de uma educação da palavra e de uma prática pedagógica ancorada no diálogo, onde educadores e educandos em uma relação dialética aprendem e ensinam mediados pelo mundo (FREIRE, 2019). Uma educação total das potencialidades humanas que negue uma formação puramente técnico-científico como adestramento tecnológico. Para uma educação libertadora não pode faltar as dimensões éticas, políticas, estéticas aplicadas a uma reflexão radical sobre o ser humano e sua presença no mundo, não como determinada, mas como histórica e por isso, capaz de transformação (FREIRE, 2019, p. 118). Por isso, a proposta de Freire (2015, p. 122) é:

[...]uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação de “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico” [...]

Diante do exposto, compreendemos que a abordagem temática da filosofia está em consonância com a pedagogia freiriana em sua vivacidade e concretude, mas principalmente na ideia de pensar os grandes temas filosóficos à luz de diversos prismas, mas comprometido com a transformação social. O próprio Freire (2019 c, p. 118) afirma que o “Filosofar, assim, se impõe não como puro encanto mas como espanto diante do mundo, diante das coisas, da História que precisa ser compreendida ao ser vivida no jogo em que, ao fazê-la, somos por ela feitos e refeitos.”

Esse maravilhar-se na obra do educador é condição para uma educação “da boniteza”, da esperança e da alegria. Uma educação que nunca deve prescindir uma dimensão estética dos seres humanos e a arte tem total potencial para ser propositora de diálogos. Por isso, acrescentamos a arte cinematográfica na proposta de ensinar filosofia por temas, à luz da pedagogia freiriana, de forma que torna-se fundamental uma reflexão, ainda que mínima sobre filosofia e cinema.

O cinema como ferramenta pedagógica para o ensino filosofia

Etimologicamente, cinema se origina do grego “*kinesis*”, que significa movimento. Assim, consideramos aqui o cinema como uma arte do avanço do movimento, da energia, da técnica, do dinamismo e do diálogo, diálogo com outras artes e com os espectadores (THIEL; THIEL, 2009, p. 26).

À Deleuze (2017, p. 78) devemos uma profunda reflexão sobre a relação entre filosofia e cinema, destacando que ambos possuem papel análogo: pensar o movimento. A filosofia coloca em movimento o pensamento e o cinema põem em movimento o pensamento transformando-o em imagem. Com isso, acreditamos que a relação filosofia e cinema pode ser produtiva e cumprir uma função importante dentro do ensino de filosofia que é a de problematizar a realidade dada através da sensibilização com a arte.

Cabrera (2005, p. 13) adverte que antes de filósofos páticos, como Nietzsche, Benjamin, Marcuse, Bourdier, Deleuze era impossível compatibilizar filosofia e cinema, isso porque está entranhada em nós a ideia de que o cinema é “um espetáculo da massa” por excelência, enquanto a filosofia está comprometida com o esclarecimento. Entrementes, o autor ressalta que “a filosofia pode massificar e mesmo criar suas próprias massas e [...] como a arte, em geral, e o cinema, em particular, pode esclarecer e libertar”.

Benjamin (2017, p. 76- 83), via o cinema como uma das artes mais democrática e de mais fácil acesso, pois nasceu para ser reproduzida para milhões de pessoas, acreditava nisso mesmo sem ter vivido nos tempos dos *streaming* e de sites com milhares de filmes disponíveis de graça. Para o autor, o cinema era um equalizar dos interesses da massa trabalhadora, chegando a afirmar que o filme poderia ser utilizado para o autoconhecimento, e, portanto, também para o conhecimento de classe. Tratava-se do primeiro meio artístico a estar em condições de mostrar como

a matéria coatua com o ser humano, podendo, assim, tornar-se um excelente instrumento para a representação da materialidade e da emancipação dos trabalhadores.

A ideia de Benjamin de politização do cinema para contribuir com a emancipação dos trabalhadores é compartilhada pelo poeta russo Vladimir Maiakovski conhecido como “poeta da Revolução”. No poema “*Kino-Phot*” o poeta defende o cinema como difusor de ideias:

Para vocês o cinema é um espetáculo.
 Para mim, é quase uma concepção do mundo.
 O cinema é o veículo do movimento.
 O cinema é o renovador da literatura.
 O cinema é o destruidor da estética.
 O cinema é intrepidez.
 O cinema é esportivo.
 O cinema é difusor de ideias.
 Mas o cinema está doente. O capitalismo atirou pó dourado em seus olhos.
 Hábeis empresários o conduzem pela mão nas ruas.
 Ganham dinheiro comovendo corações com intrigas chorosas. Isso precisa acabar. (MAIAKÓVSKI, 2006, p. 74)

Tanto Benjamin (2017) quanto Maiakovski (2006) no começo do século XX perceberam o potencial pedagógico e político do cinema. Muito de nossas percepções históricas, políticas, emocionais e visões de mundo foram influências por filmes que vimos no decorrer da vida. Por isso, Duarte (2008) acredita que nossas experiências culturais, associada a maneira que vemos filmes, interagem na produção dos saberes, identidades, crenças, valores e visões de mundo.

Deleuze (2017, p. 80) coaduna com a ideia ao entender o cinema como um produtor de realidade. Nesse sentido, a arte cinematográfica se especializou em estudar o espaço e o tempo dentro das representações da realidade, para criar conceitos, que segundo o autor só podem ser totalmente apreendidos por meio da filosofia.

Cabrera (2005, p. 28), seguindo os passos deleuzianos, vai nomear esses conceitos como conceitos-imagens que procuram produzir no espectador um impacto emocional que, ao mesmo tempo, diga a respeito do mundo, do ser humano, da natureza e que tenha valor cognitivo, persuasivo e argumentativo através de um impacto emocional. Não se interessando de passar apenas uma mensagem emocional, mas logopática, uma junção de mensagem lógica e pática ao mesmo tempo. Desse modo, podemos resumir ou fazer uma sinopse de um filme usando palavras e argumentos lógicos, descrevendo cenas, analisando os conceitos-

imagens. Entretanto, o filme como estrutura logopática só pode ser completamente apreendido na sua dimensão também emocional.

Quando assistimos um filme recebemos imagens de um texto fílmico que foi produzido dentro de um contexto, com ideologias intrínsecas a sociedade ou grupo que o produziu ou a quem é destinado. Logo, carrega em si representações de mundo do diretor, produtor ou montador e, quando chega ao espectador, encontra não um ser humano neutro, mas um ser histórico e cultural que irá significar a obra (THIEL; THIEL, 2009, p. 17). Sendo assim, o ponto central não é ver, é saber como se vê um filme.

O professor de filosofia ao utilizar o filme estará exercitando a dialética de ensinar/aprender a ver, rever e interpretar a realidade. Pois, o cinema além de promover aprendizado, tem a capacidade de transformar nosso olhar e perspectiva sobre o mundo, isso porque ele possui a pretensão de oportunizar a reflexão sobre a condição humana de forma emocional (THIEL; THIEL, 2009, p. 78).

Ao propor o cinema como elemento emocional, segundo Cabrera (2005), destacamos que a mediação emocional tem a ver com a apresentação da ideia filosófica e não a sua aceitação impositiva, ou seja, refere-se ao exercício da empatia e da reflexão, para a problematização das situações possível e reais.

Sobre aproximações entre cinema e filosofia identificamos que a técnica cinematográfica possibilita a instauração de uma experiência logopática peculiar ao articular o literal ao metafórico, o que causa uma espécie de assombro. A ideia de que o “cinema vive de assombro” (CABRERA, 2005, p. 34), pois é o extraordinário que nos interessa nele, aproxima-se, assim, da ideia da filosofia que nasce da maravilha, do espanto ou do assombro (ARISTÓTELES, 1982; BERTI, 2010).

O nascimento da filosofia como “milagre grego”, como discutido por Chauí (2013), aponta contribuições históricas da Grécia para o nascimento da filosofia, em especial a expansão do comércio, o florescimento da atividade política no espaço público da *Polis* e o contato com outras culturas e, desse modo, inferimos que a filosofia se desenvolve como atividade exercida pelo contato com “outro”. Os filmes também exercem essa atividade de alteridade. Igualmente o cinema pode abastecer nosso imaginário e problematizar situações diminuindo a distância de conhecimento e compreensão do outro (THIEL; THIEL, 2009, p. 78).

O maravilhar-se, a alteridade e a reflexão são, portanto, análogos tanto ao cinema quanto a filosofia, de forma que filmes podem ser aliados poderosos para o

ensino de filosofia, independente, inclusive, do gênero cinematográfico. Tal como Veríssimo (2013, p. 209), entendemos que a capacidade de sensibilização, de criar novas formas de pensar, novas formas de olhar e conseqüentemente, novos conceitos, independente se o filme é um clássico do cinema ou um “filme pipoca” de cunho comercial.

Por ser o cinema parte de um complexo da comunicação e de cultura de massa, integrando a indústria do lazer e, ao mesmo tempo, ser uma arte coletiva, altamente técnica e sofisticada, trabalhar com a arte cinematográfica é um desafio para o professor, posto que deve sempre exercitar e mediar outras formas de olhar e ressignificar essas obras, levando em consideração todas as suas dimensões (NAPOLITANO, 2013, p.14).

Como toda prática pedagógica, também é um ato político (FREIRE, 2013) e porque filmes comerciais principalmente de ficção científica provocam curiosidade e interesse em jovem do ensino médio (THIEL; THIEL, 2009, p. 26), não devemos deixar nossos alunos entregues aos sabores da mídia. Bauman (2013, p. 25), será categórico sobre o papel da educação na preparação de jovens para os desafios, a realidades e os mecanismos de poder que irão enfrentar durante a vida, de forma que é necessário exercitar e cultivar o olhar dos nossos jovens para produtos próprios da Indústria Cultural que eles já consomem irrefletidamente.

E é nessa perspectiva de resistir aos sabores hipnóticos dessa indústria, que Freire e Guimarães (2011, 68-69) dialogam sobre a mídia e o seu uso pedagógico. Sobre as novas mídias, os autores afirmam que a escola não precisa resistir a isso, mas problematizar a que uso político esses meios de comunicação e cultura estão vinculados e, ademais, compreender se uma possível vinculação seria benéfica e para uma leitura de mundo:

[...] uma nova linguagem que não a escrita poderia ajudar enormemente, do ponto de vista técnico, ao que eu chamo “de leitura de mundo” e, portanto, “leitura da realidade”, não necessariamente através da palavra escrita. Não vejo nisso antagonismo nenhum. Pelo contrário, vejo até que a leitura do mundo termina por colocar a leitura da palavra. Aí, então, a escrita da palavra e sua leitura, uma vez mais, estariam associadas dinamicamente com a leitura do mundo.

Essas leituras de mundo, a partir de filmes, tendo o professor como mediador, transcende a ideia da fruição apenas, fazendo uma ponte entre a emoção da arte e a reflexão racional desses conceitos, incentivando os alunos a serem críticos e

exigentes. Esse trabalho longe de ser fácil, deve ter objetivos muito bem delineados. Segundo Napolitano (2013, p. 18-19) a prática sistemática de utilizar filmes na prática pedagógica proporciona aos alunos melhorar a capacidade narrativa e descritiva, decodificar signos e códigos não-verbais, aperfeiçoar a criatividade artística e intelectual, desenvolver a capacidade de crítica sociocultural e política-ideológica principalmente, em relação a mídia e a indústria cultural. Mas, principalmente os alunos podem aprimorar seu olhar para uma das atividades culturais mais importantes e atuais do mundo contemporâneo, já por eles experimentada e com isso se tornar um consumidor mais crítico e exigente. Por isso, podemos começar daí, a leitura crítica de produtos culturais fílmicos.

Conclusão

A filosofia, como atividade diretamente ligada a pergunta e ao questionamento, viveu e floresceu do diálogo com o outro, tendo no *logos* (palavra) sua centralidade. Os problemas eram seus grandes impulsionadores e ela se tornou um conhecimento profundamente ligado ao ser humano em todos os seus âmbitos de existência. Por isso, a filosofia enquanto disciplina escolar é um desafio a ser pensado.

As reflexões até aqui realizadas indicaram que o ensino de filosofia, quando trabalhado por temas e a luz da pedagogia e filosofia da educação freiriana, devem contribuir com a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica de mundo. Trabalhar apenas a história da filosofia, de forma enciclopédica, apresentando aos alunos os sistemas filosóficos e/ou o pensamento dos filósofos converge para uma forma de educação bancária que em nada contribuiria para a integração de currículos de disciplinas básicas e técnicas, como proposto na Educação Profissional e, muito menos para uma formação humana integral e omnilateral.

Trabalhar por temas segundo um referencial freiriano, seria uma proposta para a liberdade que, necessariamente, passará pela ação-reflexão-ação, uma vez que a filosofia nunca foi um conhecimento para a acomodação. Para tanto, refletimos sobre uma filosofia conectada a arte, mas a uma arte popular e de fácil acesso e, nesses termos, consideramos que os filmes da “moda” são uma forma política muito válida para sensibilizar e problematizar aulas, primeiro pelo fácil acesso e, em segundo lugar, pela capacidade de interpretar e ressignificar esses produtos consumidos como uma

forma de resistências às sutilezas e sabores hipnóticos que esses produtos oferecem.

Entendemos que seja tarefa dos meios educacionais problematizar, cultivar o olhar para uma interpretação crítica do que se consome culturalmente dentro da perspectiva cultural capitalista. Desde a infância fomos “treinados” a nos emocionar com um certo tipo de apelo emocional, já consolidado pela indústria do entretenimento. Compete a filosofia a função de usufruir desse apelo pático, transformando aulas de filosofia em uma atividade crítica de resistência, a partir da qual os jovens reflitam, inclusive, sobre o que consomem culturalmente e como isso interfere em outras áreas de sua existência.

REFERÊNCIAS

AMARAL FILHO, Fausto Santos; JUK, Joelson. A filosofia em meio à educação profissional técnica nos Institutos Federais do Brasil. **Revista Contrapontos**. Itajaí, v.18, n. 3, 2018.

ARISTÓTELES. **Metafísica I**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

ASPIS, Renata.; GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo/Zygmunt Bauman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BENJAMIN, Walter. **A Obra de arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

BERTI, Enrico. **No princípio era a maravilha**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa**: uma introdução à filosofia através dos filmes. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

CARNEIRO, S. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CÁSSIO, Fernando (org.) **Educação contra a Barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17 n. 49, 2012.

CHAUÍ, M. **Iniciação à filosofia**: ensino médio, volume único. São Paulo: Ática, 2013.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, F. (org.) **Educação contra a Barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo : Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; GUIMARAES, Sérgio. **Educar com a mídia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALLO, Silvio. **Metodologia de filosofia no ensino médio**. São Paulo: Zahar, 2012.

GONÇALVES, Tania. O ensino de Filosofia na rede pública: a proposta curricular do estado de São Paulo. In: GALLO, Silvio.; GOTO, Roberto.(Orgs.) **Da Filosofia como disciplina: desafios e perspectivas**. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011, p. 25-50.

GROKORRISKI, Carlos Ricardo. **Ensino de filosofia na educação profissionalizante integrada ao ensino médio na modalidade jovens e adultos**. IX Congresso Nacional de Educação. CURITIBA, 2009.

HEGEL, Friedrich. Textos selecionados. In: PLEINS, J. (org) **Friedrich Hegel**. Recife: Massangana, 2010.

KANT, Emmanuel. **A Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril, 2006.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais que nunca: Uma biografia filosófica**. Belo Horizonte, Vestígio, 2019.

MAIAKÓVSKI, Wladimir. **Vida e obra**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

PACHECO, Eliezer. **Institutos federais: uma revolução profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: Identidades e Objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 4, n° 1, 2020.

PRATES, Eustáquio *et al.* O ensino de filosofia no ensino médio integrado. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v. 2, 2019.

RAMOS, Marise. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ROSA, Francisco *et al.* Da importância do ensino de filosofia na educação profissional e tecnológica, em nossos dias. **Proficiência**. Cuiabá, v.9, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum a consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Ivanaldo; Raimundo Fábio, SILVA. Ensino de filosofia, por temas, à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 10, pp. 177-194, 2018.

SILVA, Cristan Fabrício dos Santos. **A contribuição do ensino de filosofia no ensino médio profissionalizante na IFPE**. Dissertação (Dissertação de Mestrado Profissional em formação de professores, Universidade Estadual de Pernambuco, 2019).

THIEL, Grace Cristiane; THIEL, Jane Cristiane. **Movie takes: a magia do cinema na sala de aula**. Curitiba: Aymar, 2009.

VANDRESEN, Daniel Salésio; GELAMO, Rodrigo Pelloso. O lugar do ensino de filosofia no ensino médio técnico do Instituto Federal do Paraná. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.

VERÍSSIMO, Francisco. Deleuze e o cavaleiro das trevas. In: BULCÃO, M.(org.) **Luz, câmera, filosofia: mergulho na imagética do cinema**. São Paulo: Ideias e Letras, 2013.

5 A SAGA STAR WARS E A POLÍTICA: DISCUSSÕES E POSSIBILIDADES DE CONCEITOS-IMAGENS DA SAGA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA⁴

Maria Lionilde Araújo da Silva
 Josina Maria Pontes Ribeiro
 Ricardos dos Santos Pereira

"Na verdade, era sobre a Guerra do Vietnã, e aquele foi o período em que o presidente Richard Nixon estava tentando concorrer a um segundo mandato, o que me levou a pensar historicamente sobre como as democracias se transformam em ditaduras. Porque as democracias não são derrubadas; elas são entregues" (George Lucas, Chicago Tribune, 2005).

RESUMO

Star Wars é uma franquia de ficção científica, criada por George Lucas e categorizada como ópera espacial, que se mantém com uma legião de fãs por gerações. O artigo objetiva evidenciar conceitos de filosofia e ciência política que podem ser trabalhados a partir dos episódios da Saga *Star Wars*, considerando a organização dos filmes a partir de conceito-imagens. Como procedimento metodológico selecionamos a totalidade dos episódios fílmicos da saga. Para tanto, foi necessário compreender a saga *Star Wars* enquanto textos-fílmicos, sendo a análise textual fílmica ancorada em Vanoye e Goliot-Lété. Como resultado apresentamos conteúdos/temas filosóficos que podem ser trabalhados, a partir da saga, considerando os documentos norteadores da educação básica de nível médio.

Palavras-chave: Star Wars. Política. Ensino de Filosofia. Conceito-imagem.

STAR WARS AND POLITICS: DISCUSSIONS AND POSSIBILITIES OF SAGA CONCEPTS-IMAGES FOR TEACHING PHILOSOPHY

ABSTRACT

Star Wars is a science fiction franchise, created by George Lucas and categorized as space opera, which has remained with a legion of fans for generations. The article aims to highlight concepts of philosophy and political science that can be worked from the episodes of the Star Wars Saga, considering the organization of films based on concept-images. As a methodological procedure, we selected all the film episodes in the saga. For that, it was necessary to understand the Star Wars saga as film-texts, the textual film analysis being anchored in Vanoye and Goliot-Lété. As a result, we present content and philosophical themes that can be worked on, starting from the saga, considering the guiding documents of basic education of high school level.

Keywords: Star Wars. Politics. Philosophy teaching. Concept-imag

⁴ Artigo aceito na Revista Contexto & Educação. Situação agendado. Disponível:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/authorDashboard/submission/11742>

INTRODUÇÃO

No verão americano de 1977, filas dobravam quarteirões desde a frente dos cinemas de todas as cidades dos Estados Unidos. O filme que as pessoas aguardavam incansáveis horas para assistir, referia-se a uma jornada épica de jovens rebeldes, com poucas armas e algumas naves espaciais, contra um Império ditatorial de grande poder tecnológico e bélico. Os heróis e vilões apresentados ao grande público, especialmente *Darth Vader*, Leia Organa, Han Solo e Luke Skywalker, marcaram aquela geração e as seguintes, mas também a cultura pop como um todo.

Desde então, muito se fala ou escreve sobre *Star Wars*, uma saga apreendida de diferentes perspectivas, quais sejam: a) confronto do bem contra o mal que tem seus ápices em lutas de espadas laser; b) jogada de *marketing* para vender bonecos; c) um estilo de vida; d) conto de fadas espacial, e e) fonte inesgotável de temas políticos, religiosos ou éticos. Esta última perspectiva nos causa maior inquietação e, portanto, a destacaremos no ensaio.

De fato, sendo a Saga um fenômeno midiático, constantemente atualizado e, portanto, capaz de atrair adolescentes e jovens por gerações, seria possível sua utilização como ferramenta pedagógica para o ensino de filosofia política e ciência política? Em sendo possível, que conceitos de filosofia e ciência política podem ser abordados a partir dos filmes? Assim, esse artigo objetiva evidenciar conceitos de filosofia e ciência política que podem ser trabalhados a partir dos episódios da Saga *Star Wars*, considerando a organização dos filmes a partir de conceito-imagens (CABRERA, 2005).

O artigo integra uma pesquisa-ação para a disciplina de filosofia ofertada em turmas de ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Acre/Campus Rio Branco, de forma a torná-la mais dinâmica, contextualizada à realidade dos alunos e concatenada com temas integradores comuns a outras disciplinas. Para tanto, concebemos como fundamental a relação entre filosofia, ciência e arte em Deleuze (2017), assim como os princípios da educação integral, que consideram fundamental a integração entre as humanidades, a área técnica e cultural segundo a legislação vigente para a educação brasileira (BRASIL, 1996; 2006; 2007).

Embora existam variadas formas de analisar um filme, a metodologia de análise utilizada é a sócio-histórica de Vanoye e Goliot-Lété, (1994), por considerarem o filme como produto cultural que pertence há um determinado contexto e que reflete o

conjunto de representações do real da sociedade que o produziu. O gênero do filme não muda essa máxima, seja um filme histórico ou de ficção científica. Analisar um filme, então não é vê-lo, é revê-lo, desmontá-lo e analisá-lo segundo critérios, sendo o primeiro deles de ordem pedagógica, pois pressupõem uma reflexão rigorosa acerca do objeto-fílmico a ser analisado (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994, p.54-56).

A análise fílmica proposta por Vanoye e Goliot-Lété (1994, p. 14-18) pressupõe que se desmembre o filme em pequenos fragmentos, analisando suas partes de forma isolada. Utilizando a proposta deleuziana de relação entre cinema e filosofia e a ideia de Cabrera (2005), de que um filme pode ser considerado um conceito-imagem, com condições de ser analisado no todo (macroconceito-imagem) ou em partes (microconceito-imagem). Assim, desmembramos cada um dos onze episódios da saga em microconceito-imagens, por ordem de discussão política, procurando possíveis conteúdos que poderiam ser trabalhados ou relacionados com o fragmento do filme. Cada filme foi assistido três vezes, para registrar minutagem, identificar cenas isoladas que tratavam de conteúdo específico de filosofia ou ciência política e, posteriormente, identificar relações e associações entre cenas.

Já para a análise do texto-fílmico relacionados as teorias filosóficas e sociológicas, usamos a hermênutica-dialética (MINAYO, 2002). Enquanto a hermenêutica busca essencialmente a compreensão, a dialética toma para si a postura crítica diante do analisado. Uma análise hermenêutica-dialética busca compreender a prática social empírica dos sujeitos em sociedade e seu movimento contraditório (MINAYO, 2002, p. 97-101).

Todo esse percurso metodológico convergiu para a produção do artigo que no primeiro momento analisa a saga utilizando especialmente o pensamento político de Platão (2014), Maquiavel (2014), Weber (1996) e Arendt (1988; 2010; 2017; 2018; 2020) evidenciando o contexto político que permeia a história. Posteriormente, utilizamos a compreensão de que filmes são constituídos de conceitos-imagens (CABRERA, 2005; DELEUZE, 2017; 2018a; 2018b) e, através de um processo de identificação e divisão da saga em macro e microconceitos-imagens, sugerimos um possível uso pedagógico da saga para a disciplina de filosofia, especificamente para os conteúdos relacionados a área de política. Por fim, destacamos como *Star Wars* pode contribuir para um vantajoso diálogo entre a disciplina de filosofia e a realidade, trazendo possibilidades de um ensino dialógico e politizado a partir de um elemento da cultura pop.

FILOSOFIA E CINEMA

Deleuze (2017, p. 80) afirmará que a filosofia e o cinema possuem um papel análogo de pensar o movimento, sendo que o cinema, posteriormente o transforma em imagem. Essas imagens estão envolvidas com o mundo (DELEUZE, 2018b, p. 105). A essas imagens, Deleuze (2017) denomina como conceitos cinematográficos, haja vista que o cinema para o filósofo é um produtor da realidade.

Depois da Segunda Guerra Mundial o cinema enquanto ação-imagem, tal como outras formas de arte, vai focar cada vez mais na leitura da realidade para contar suas histórias, considerando influências sociais, culturais, políticas e econômicas (DELEUZE, 2018a, p. 306). Por isso, a arte cinematográfica é um campo profícuo para leituras conceituais, desde que se formem os conceitos a partir da obra (diversos contextos: homem – mundo) e não apenas se tente descrevê-los (DELEUZE, 2018b, p. 235). O campo que forma conceitos é a filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 2016), porém, o cinema possui conceitos próprios, mas que só podem ser forjados no campo filosófico:

[...] A relação cinema-filosofia é a relação da imagem com o conceito. Mas, no próprio conceito existe uma relação com a imagem, e na imagem uma relação com o conceito: por exemplo, o cinema sempre quis construir uma imagem do pensamento, dos mecanismos do pensamento. E ele não é nada abstrato por isso, ao contrário (DELEUZE, 2017, p. 87).

Vanoye e Goliot-Lété (1994) afirmam que o cinema, como forma de arte, é pedagógico e, ao considerar a relação filosofia e cinema proposta por Deleuze, acreditamos que filmes podem ser um ótimo aliado para a disciplina de filosofia e sua inestimável função de criar conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 2016).

O texto fílmico que contém conceitos-imagens (CABRERA, 2005) é produto de significações construídas tanto por seus produtores quanto pelos espectadores. A linguagem cinematográfica pela articulação de diversos elementos como imagens, movimentos, trilha sonora, sonoplastia, roteiro e visões de mundo embutidas, faz com que o filme seja o resultado de um conjunto de significações que podem ser interpretadas e compreendidas de diversas formas. O filme é, por conseguinte, uma produção que combina elementos da cultura aos sistemas utilizados na construção das imagens. Interpretações que podem ser variadas devido às infinitas possibilidades de interpretações estéticas a partir de determinado filme (DUARTE, 2008, p.86).

Wilke (2019) e Bruno *et al* (2019) também defenderam o potencial pedagógico do

cinema para discussão de fatores políticos mais efetivos. Os autores analisaram obras de ficção científica e com ampla influência e aceitação na cultura pop. Wilde (2019) analisou filosofia e a política dentro da *Star Trek*, enquanto Bruno *et al* (2019) avaliou a série *Black Mirror* na perspectiva de distopia política. Contudo, ambos acreditam que as produções artísticas com ampla aceitação do público podem ser trabalhadas e alçar discussões profícuas dentro da prática pedagógica de suas disciplinas.

Desse modo, apresentamos aqui uma organização temática da totalidade da Saga *Star Wars*, considerando que os filmes contêm macro e microconceitos-imagens (CABRERA, 2005) para utilização pedagógica do ensino de filosofia, especialmente para o ensino médio integrado ao técnico proposto pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Para que a proposta seja exequível ainda em outras redes de ensino, dentro de contextos mais rígidos e reduzidos (carga horária semanal ínfima de filosofia), produzimos um quadro para que se consulte e utilize cenas específicas, bem como se sugira novos conceitos e discussões. Acreditamos que a experiência estética dos alunos com a obra é primordial, mas se a realidade escolar não possibilitar essa experiência completa, o professor encontra no quadro cenas de diversas durações que podem ser utilizadas, como mote de problematização para distintos conteúdos relacionados ao eixo de política na disciplina de filosofia e, em especial, como formas de integração da área de ciências humanas nas disciplinas de sociologia, história e geografia.

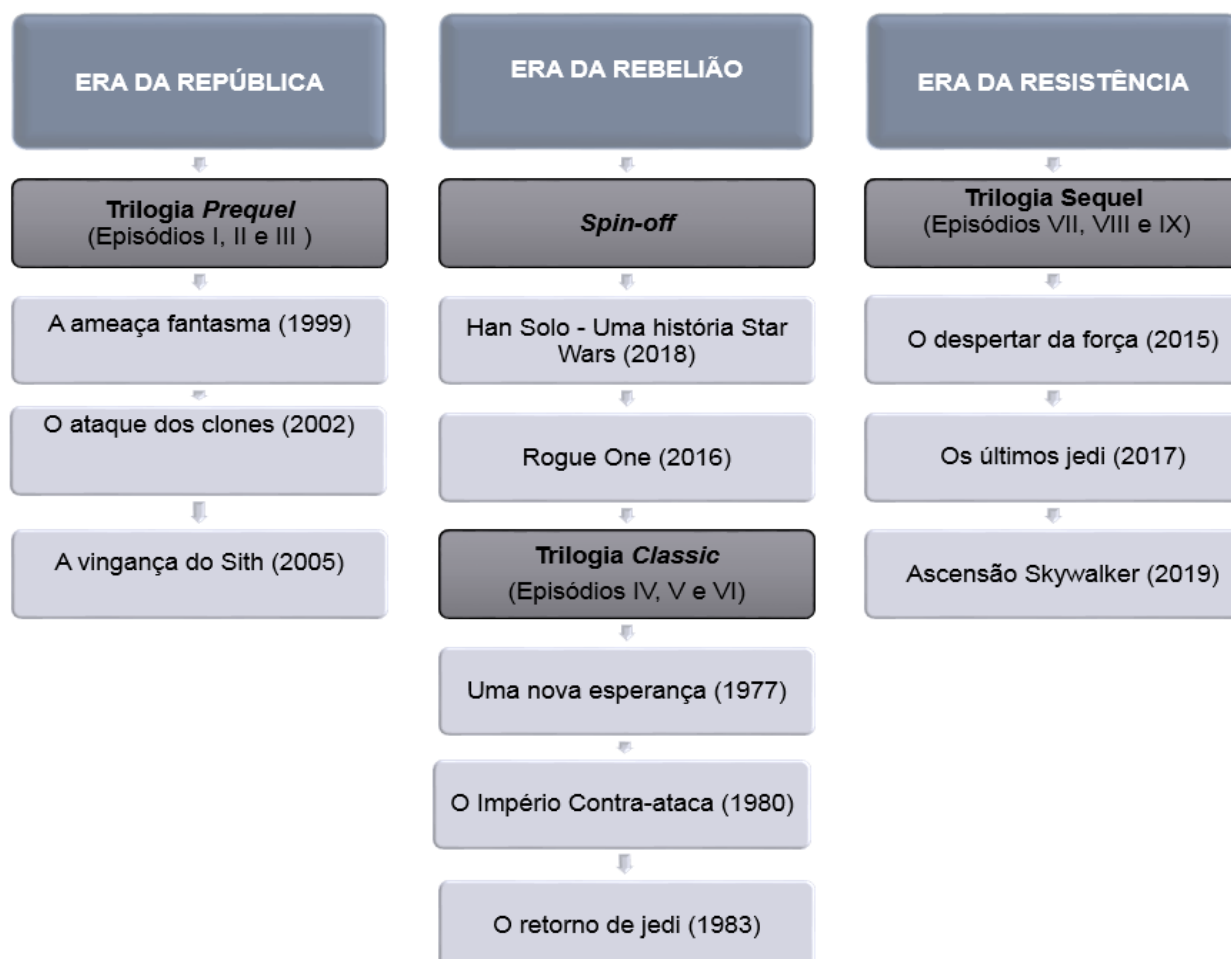
As discussões realizadas para escolha de macro e microconceito-imagens estão de acordo com os conteúdos indicados nas Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), que abordam temáticas relacionadas à política. Por isso, discutimos a saga pelos referenciais mais frequentes e clássicos das disciplinas de humanas, ainda que nosso referencial de ensino tenha o viés crítico da pedagogia freiriana. Como exemplo, para discutir totalitarismo, revolução e violência na saga, recorreremos ao pensamento de Hannah Arendt e para tratar sobre burocracia buscamos Weber como referencial teórico clássico. De igual modo, quando discutimos a ascensão de políticos corruptos ao poder são Platão e Maquiavel que contribuem teoricamente com o debate. Deste modo, afirmamos a partir dos princípios do ensino plural assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996) que diversos referenciais conceituais podem ser trabalhados em contextos críticos de ensino, nos moldes contra-hegemônicos (FREIRE, 2018; 2019), especialmente quando se quer empregar produtos tecnológicos e midiáticos por permitirem associações possíveis com a realidade concreta. Assim demarcamos *Star Wars* como produto tecnológico e midiático e nossa opção ético-política de abordar tal saga de forma crítica.

MACROCONCEITOS-IMAGENS EM *STAR WARS*: ANÁLISE SOCIO-HISTÓRICA

A franquia *Star Wars* conta com filmes, desenhos, *HQs*, livros, jogos e outros produtos, contudo, para fins de análise, nos deteremos nos filmes que correspondem a nove episódios e dois *spin-off* (considerados como subprodutos da série).

É importante destacar que, a saga é organizada a partir de três trilologias que contam a história da ascensão e queda do Império Galáctico, sendo possível assistir os episódios por ordem de lançamento ou por ordem numérica dos episódios. Para facilitar a análise dos acontecimentos políticos, a pesquisa considerou a ordem de episódios e não a ordem de lançamento, tal como apresentado na figura 1:

Figura 1 - Trilogia *Star Wars* por ordem de episódios:



Fonte: Elaborada pelos autores, 2020.

Vale destacar que o primeiro filme da série de 1977, tinha apenas o nome de *Star Wars*, sendo posteriormente rebatizado como “Episódio IV – Uma nova

esperança”, diante do sucesso e da oportunidade de continuidade da história. O sucesso fez com que se produzissem mais dois filmes, terminando assim a trilogia original. Nos anos posteriores, Lucas planejou contar a história de como a Velha República caiu dando lugar ao Império Galáctico. A essa trilogia lançada nos fins dos anos de 1990 e início dos anos 2000, chamamos de *prequels*. A saga cinematográfica ficou adormecida, mesmo que em outras mídias produzissem estórias paralelas. Até que em 2014, o mundo assistiu a notícia de que os Estúdios *Disney* compraram a *Lucasfilm* e anunciaram uma nova trilogia (TAYLOR, 30-42) que dentro da saga corresponde a trilogia chamada *sequel*. Nos últimos anos a série continuou sendo bilionária e com uma nova geração de fãs.

Taylor (2015, p. 22) afirma que o universo *Star Wars* de 1977 a 2013 arrecadou de ingressos e produtos licenciados mais de 40 bilhões de dólares. Muito desse sucesso foi graças aos fãs que atualizaram a obra e a desenvolveram em muitos níveis. Segundo o site UOL Entretenimento (2019) apenas a última trilogia e os dois *spin-off* arrecadaram mais de 5 bilhões em bilheteria de cinema no mundo inteiro.

Para Leite (2017) *Star Wars* influenciou o que entendemos hoje como cinema de entretenimento. A saga dos *jedi* criou o costume que se perpetua até hoje entre fãs e apreciadores de produtos da cultura pop de “consumir” a história do filme em outros formatos e outras mídias, criando comportamentos, eventos e estilos de vida baseados em algum aspecto da obra. Além, do viés econômico, o filme também pode ser apreciado e refletido como ferramentas de correlação com o real pensando nos contextos políticos e do cotidiano, que podem levar o público a refletir e quem sabe alertar ao retratar alguns contextos contemporâneos de terminada realidade política.

Sunstein (2016, p. 204) afirma que mesmo com tantos temas e discussões, *Star Wars* tem muito a nos dizer sobre impérios e repúblicas, sobre totalitarismo e controle tecnológico e militar, sobre direito constitucional e sobre a ascensão do nazismo, sobre feminismo, sobre cristianismo e sobre o poder das escolhas. Para o autor, o estilo de conto de fadas segue um viés pedagógico desse gênero, onde o principal são fórmulas simples e estilizadas sobre o que há de errado com impérios, o que acontece quando a democracia vacila e quando as pessoas tem sua liberdade cerceada por um poder autoritário.

Poder e violência: transição entre democracia e ditadura

Sunstein (2016), Leite (2017), Decker e Eberl (2015) defendem que *Star Wars* é relevante pela mensagem política poderosa que permeia e dá sentido a toda a história da saga, especificamente sobre como a burocracia enfraqueceu as leis democráticas da Velha República Galáctica, o que foi um terreno fértil para as manobras estratégicas de políticos que ansiavam mais e mais poder, até acontecer a transição da democracia para um estado fascista militarizado que utiliza a força e poder bélico para instaurar um regime do terror. Mas, como todo governo autoritário, pelo impulso humano da liberdade, encontra resistência e esperança de mudança. Em *Star Wars* isso está bem representado na Aliança Rebelde da Trilogia Clássica e na Resistência da trilogia *Sequel*.

Especialmente nos episódios I, II e III encontramos conceitos da filosofia e da ciência política que nos permitem visualizar como pode acontecer a transição de regimes democráticos para regimes autoritários. A velha República é inspirada na maioria das democracias ocidentais, uma democracia representativa e parlamentarista, na qual o líder mais alto do poder executivo é o Alto chanceler eleito pelo Senado Galáctico, principal instituição política que rege e formula as leis para serem seguidas por todos os planetas que compõe a galáxia. Cada planeta possui representantes no Senado. Além, do poder legislativo e executivo temos o Conselho *Jedi*, um poder que representaria, dentro da saga, um poder religioso e militarizado, cuja principal função é garantir a paz na galáxia, mas que atua de forma independente das leis institucionais. Em contraposição aos *jedi* existem os *sith*, indivíduos com desejos obscuros que anseiam pelo poder.

Já no início do Episódio I – Ameaça Fantasma (*STAR Wars*, 1999) sabemos que a Federação do Comércio fez um bloqueio comercial a um pequeno planeta pacífico, Naboo. A líder do planeta, a rainha Padmé Amidala é obrigada a fugir quando a Federação do Comércio, sem a autorização do Senado, manda um exército de dróide para a capital do planeta, para obrigar a monarca a assinar um termo de cooperação totalmente desvantajoso para a soberania do planeta, levando violência e sofrimento a uma população pacifista. Dois *jedi* a escoltam até o Senado Galáctico para expor o plano de seu algoz e pedir as medidas necessárias para continuar com a autonomia e paz em seu planeta. Mas, o que a rainha Amidala encontra é um poder democrático mergulhado em debates intermináveis sem poder efetivo, enfraquecido

pela burocracia.

Os burocratas, financiados e influenciados pelos interesses da Federação do Comércio, regem o Senado e propõe leis, a ponto de a rainha, em seu discurso, afirmar: “Não fui eleita para assistir ao meu povo sofrer e morrer enquanto vocês discutem essa invasão em um comitê. Se esse corpo não é capaz de ação, eu sugiro a necessidade de uma nova liderança.” (STAR War, 1999). Em outro momento ela afirma “[...] está claro que essa República não mais funciona.” (STAR Wars, 1999). Entra em cena, o Senador Palpatine, também conhecido como *Darth Sidius*, sob a figura de um defensor da liberdade, amante da democracia, benevolente e virtuoso, o Senador, manipula toda a situação para ganhar espaço na arena política, tornando-se o novo Alto Chanceler da República.

No episódio II – O ataque dos Clones (STAR Wars, 2002), Palpatine ao contribuir sorrateiramente com o conflito usando a Federação do Comércio como patrocinadora da guerra, inicia-se um movimento separatista comandado pelo Conde Dookan, pupilo de *Darth Sidius*, para cada vez mais enfraquecer o poder da República Galáctica. Agora temos um regime democrático que agoniza, marcado por uma Guerra Civil. Isso faz com que os representantes dessa democracia preocupados com os rumos da Guerra e os entraves burocráticos, voltem a conceder poderes emergenciais e quase ilimitados ao Alto Chanceler para acabar com a guerra. Ao alcançar poderes ilimitados, o político afirma que ama a democracia e que só usará esse poder pelo tempo necessário para acabar a guerra. Sua primeira ação é instituir um exército para a República Galáctica, um exército que combaterá os separatistas, conflito que ficará conhecido como Guerras Clônicas.

No Episódio III- A vingança do *Sith* (STAR Wars, 2005), Palpatine consolidado no poder arma sua última estratégia ao seduzir um novo aprendiz, *Darth Vader*, aniquila o exército separatista, trai a Federação do Comércio, controla todo o Senado e os seus principais representantes e, com a ordem 66, derrota seus opositores, os *jedi*. Agora com seus opositores enfraquecidos e isolados, declara que continuará sendo o líder do governo, mas que a democracia com seu poder enfraquecido, será substituída por um governo militarista e forte. No seu discurso de autoproclamação de Imperador, o Chanceler afirma: “Com o intuito de assegurar a estabilidade e a segurança contínua, a República será reorganizada no primeiro Império Galáctico. Por uma sociedade segura e protegida [...]” (STAR Wars, 2005). O então, imperador é ovacionado por seus apoiadores que reafirmam o novo molde autoritário do governo,

apresentado em uma das afirmações mais icônicas da saga: “Então, é assim que a liberdade morre, com um estrondoso aplauso” (STAR Wars, 2005). Vale lembrar que Palpatine utilizou de estratégias e embustes para chegar ao poder, mas todas apoiadas em vias legais. O golpe de Estado não ocorreu com uma revolução ou lutas sangrentas. Com ações legais dentro do corpo político, o Senado concedeu plenos poderes ao Chanceler e essa concessão se deu pelo desgaste e ineficácia da proteção dos seres da galáxia.

A justificativa era a proteção dos seres que viviam nos diversos planetas que sofriam cada vez mais com a guerra civil que assolava por toda parte. Mas, como a arte imita a vida, podemos encontrar os mesmos elementos da ascensão de Palpatine e do seu Primeiro Império Galáctico com a ascensão dos regimes totalitários e autoritários e seus líderes, verdadeiros, messias proclamados pelo povo como único salvador. Observamos isso em diversos momentos históricos, mas em especial no nazismo e na ascensão de Hitler ao poder, que, devemos lembrar, ocorreu por vias legais dentro da Alemanha. Aliás, Palpatine e Hitler tem muito em comum, Arendt (2017, p. 434) afirma que Hitler “[...]durante toda a vida exerceu um fascínio que supostamente cativava a todos[...]”, característica presente na figura de Seev Palpatine.

A democracia na Velha República que vemos no Episódio I: Ameaça fantasma (STAR Wars, 1999) possui o seu poder fragmentado, mergulhado em burocracia, debate polarizado entre as classes e nunca com uma ação efetiva. No Episódio II – O ataque dos Clones, a fragilidade dessa democracia e o caminho para posturas mais autoritárias fica claro em um diálogo entre Anakin Skywalker e Padmé Amidala, agora senadora de Naboo. Em um tom descontraído, mas que não devemos interpretar como leviano, Anakin, diferente de Padmé, perdeu a fé na democracia e na representação do Senado para tomar medidas efetivas nos rumos da guerra em curso. Padmé questiona que o problema não é o regime democrático, mas as pessoas que não conseguem chegar a um acordo comum. A resposta de Anakin é de que alguém deveria obrigá-los. Alguém sábio. Ao que Padmé retruca que para ela isso pareceria uma ditadura. Esse diálogo é um preâmbulo explicando o campo político praticamente impotente onde Palpatine irá manejar para instaurar a tirania no seio da República. Esse cenário é similar ao que encontramos no pensamento político de Platão (2014) sobre como a democracia pode se transformar em despotismo quando uma pessoa corrupta toma o poder.

Mas, como o poder democrático se tornou ineficaz em *Star Wars*? Arendt (2020, p. 247) afirma que o que destrói comunidades políticas é a perda do poder e a impotência final de resoluções e ação dentro do campo político. “[...] o poder só é efetivado onde ato e palavras não se divorciam, onde as palavras não são vazias e os atos não são brutais, onde palavras não são empregadas para velar intenções, mas para desvelar realidades[...]”. E parece ter sido essa dissociação entre discurso e ação que tornou a Velha República ineficaz perante a guerra civil e o movimento separatista.

Em outra obra, Arendt (2010, p. 108) ao explicar sobre como governos violentos ganham terreno na política, assinala que o decréscimo de poder pela falta de unidade em agir em conjunto é um convite a violência. A República de *Star Wars* está mergulhada na burocracia e quanto maior a burocratização da vida pública, maior será a atração pela violência. “[...]Em uma burocratização plenamente desenvolvida não há ninguém a quem se possa inquirir, a quem se possam apresentar queixas, sobre quem exercer as pressões do poder [...]” (ARENDR, 2010, p. 101). Quando isso acontece, os atores sociais desejam uma ação quase irresistível para mudar o mundo. Mas Arendt (2010) nos alerta que essa mudança é quase sempre para um mundo mais violento. É o que observamos ao longo de toda saga.

E esse impulso se apresenta na ascensão do senador Palpatine que começou como representante legal de Naboo e ganhou poder utilizando estratégias até se transformar em um ditador com o apoio da maioria do Senado. Platão (2014, p. 304-309) afirma que a democracia degenera em tirania quando uma pessoa perversa usurpa o poder. O tirano tem aparência de benevolência, defensor da liberdade, preocupado com o povo. É envolvido em uma aura de herói, único capaz de defender o povo da necessidade que se encontra. Sobre a aparência benévola do tirano em potencial continua Platão (2014, p. 296)

[...] quem provasse uma entranha humana misturada com as outras vítimas se converteria fatalmente em lobo[...]. Pois, o protetor do povo é como esse homem. Dispondo de uma multidão inteiramente dócil, não se abstém de derramar sangue de seus compatriotas; em geral recorre a acusações injustas para arrastá-los aos tribunais e destruir-lhes a vida, saboreando com a boca e a língua impuras o sangue fraterno; a uns mata e a outros exila, ao mesmo tempo que alude a abolição de dívidas e distribuições de terra[...].

O que Platão descreve podemos observar no Episódio III - A vingança do *Sith* (2005), pois é disfarçado de sábio e justo que *Darth Sidius* se alça ao mais alto cargo

da República Galáctica mas, secretamente incita o conflito e a guerra civil utilizando da burocracia e da ganância da Federação do Comércio, seus aliados atuais. Ele não mede esforços ou se penaliza pelas vidas e o sangue dos seus representados. E na cartada final, quase aniquila todos os seus inimigos e amigos inconvenientes, ordena o assassinato dos membros da Federação Comercial e com a ordem 66 destrói a maioria dos *Jedi*, acusando-os como inimigos da República, sem julgamento ou defesa, afinal como ele mesmo afirma, ele é o Senado. Yoda e Obi-Wan como sobreviventes vão para o exílio esperar o momento mais auspicioso para o retorno dos *jedi*, cuja missão sempre foi trazer a paz e a esperança à galáxia. A expurgação dos inimigos e amigos para a consolidação do novo modelo político também se encontra descrito por Platão (2014, p. 296) “[...] o tirano, para governar, se vê obrigado a eliminá-los, e segue por esse caminho até não deixar com vida uma só pessoa de valor, quer dentre os amigos, quer entre os inimigos”. Também observamos que as ações de expurgo comandadas por *Darth Sidius* estão de acordo com o observado por Maquiavel (2014, p. 46) de que o príncipe para se manter no poder usa a malevolência, conforme sua necessidade.

Encontramos em Maquiavel (2014, p. 22-27) a justificativa para a manipulação política e econômica que o chanceler usou para se tornar um príncipe temível dentro do principado conquistado, o Império Galáctico. Palpatine mentiu, trapaceou, matou, criou e controlou os dois lados da guerra civil que encontramos na trilogia *prequels*; não se utilizou só da *fortuna*, mas também de sua *virtú* de príncipe para conquistar seus interesses, manipular seus súditos e ter seu irrestrito apoio, para manter e ampliar cada vez mais sua sede de poder. Arendt (2010, p. 45) elenca fatores pelos quais as pessoas podem ser manipuladas por ditadores, seja por coerção física, tortura, opiniões ou fome. Palpatine manipulou alguns agentes políticos por suas ganâncias, outros pelo medo da violência, da fome e da falta de liberdade que poderiam se tornar realidade caso a República Galáctica perdesse a guerra civil. Usando da ganância de uns e medo de outros, Palpatine trilha seu caminho pelo poder ilimitado e tirânico.

Poder totalitário e Resistência

Arendt (2010, p. 60) conceitua poder como “quem domina quem”, e afirma que poder indica os meios em função dos quais seres humanos dominam outros seres

humanos. O poder corresponderia então, a habilidade humana, não apenas de agir, mas de agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um único indivíduo, ele pertence a um grupo. Assim, Palpatine se consolida porque é representante de um grupo e continua representando esse grupo, democraticamente eleito ou não. A derrocada da democracia dá-se pelos próprios agentes que atuam nela. Houve um acordo da maioria que o elegeu chanceler, representante máximo do Estado e atribuiu a ele poder para militarizar a Velha República e assim, vencer a guerra com o uso da força.

Para Weber (1996, p. 55), o Estado é uma “[...] relação de homens dominando outros homens[...]” pelo uso da força e da violência, expressão da autoridade dos representantes do poder. Já para Arendt (2020, p. 248-249) o poder só pode existir dentro de uma convenção e convivência entre humanos e se mantém dentro do domínio público onde ação e discurso não se dissociam e se firmam dentro de um acordo frágil e temporário resultado das vontades e das intenções dos indivíduos do grupo. Se considerarmos a afirmação de Arendt, veremos que na República existia muitas intenções, a Federação do Comércio, enquanto classe social, possui representantes no Senado Galáctico que agem de acordo com seus interesses, mas também, outros agentes tem a intenção de proteger seus planetas e povo, dando um voto de confiança a um político corrupto. A maioria dos senadores concederam poderes ilimitados a um político, limitando sua própria liberdade por medo da guerra.

E o medo não é o principal motivo para o contrato social entre os seres humanos que abdicam de sua liberdade para a conservação de suas vidas? O medo da morte aponta Arendt (2010, p. 87-88), é o ponto central dentro da filosofia de Hobbes ao formular sua filosofia política, sendo o Estado uma convenção, mas também uma renúncia da liberdade individual em favor de um poder que preserve seus súditos de uma morte violenta. Em *Star Wars*, esse medo da morte e da violência, é o catalisador para *Darth Sidius* conseguir poder ilimitado e instaurar um regime do terror. Assim, termina a trilogia *prequel* de *Star Wars*. Um ditador no trono de um império de terror, militarizado, hierarquizado e com uma máquina de guerra capaz de destruir um planeta inteiro, a Estrela de Morte, expressão máxima do poderio do sistema fascista instituído por Palpatine.

No *Spin-off Rogue One* (2016), temos um filme sobre a luta pela resistência política ao Império Galáctico. A aliança rebelde se organiza e luta em várias frentes de batalha contra o domínio do Imperador Palpatine. Um grupo pequeno de rebeldes

tem a missão de conseguir a planta da base da Estrela da Morte para, através de uma falha no reator da base, conseguir destruir e acabar com a principal arma bélica do regime autoritário. Com uma premissa poderosa de que rebeliões têm como base a esperança, esse filme inicia a ideia que será desenvolvida na trilogia clássica de resistência ao poder instituído. Para explicar melhor o movimento revolucionário em *Star Wars* precisamos entender a natureza do poder e o uso da violência em filosofia política.

O Imperador Palpatine transforma a Velha República democrática em um regime totalitário. Arendt (2017) e Hobsbawm (2005, p. 113-121) vão apontar algumas características comuns aos regimes totalitários com inspiração fascista, características encontradas também na política do Império Galáctico: a) poder político centrado no militarismo; b) culto ao líder; c) poder político centralizado no líder ou em um grupo; d) Unipartidarismo; e) terror; f) propaganda; g) disseminação de ideologia dominante; h) construção de inimigos em comum e a repressão dos mesmos. Palpatine e seu séquito administrativo perseguem seus inimigos e usa do terror tecnológico e militar para amedrontar todos os planetas.

No corpo administrativo de *Star Wars* o poder flui do topo para a base. A partir da autoridade do líder. No episódio IV (*STAR Wars*, 1977), observamos que o imperador dissolveu o Senado Imperial e cada planeta passou a ser regido por um governador que fazia parte da classe administrativa militar do Império Galáctico. A existência de uma sociedade sob comando militar, a propaganda oficial do Estado substituindo a propaganda privada, a inteligência imperial, o recrutamento militar ideológico e a existência de uma polícia secreta são elementos que encontramos nas análises de Arendt (2017) sobre a política totalitária. Para entender como um único homem consegue dominar toda uma galáxia, o ponto central a ser analisado é o corpo administrativo desse Império Galáctico inspirado no pensamento de Weber (1996, p. 57):

O domínio organizado, que demanda a administração contínua, exige que a conduta humana seja condicionada à obediência para com os senhores que pretendem ser os portadores do poder legítimo. Por outro lado, em virtude da obediência, o domínio organizado exige o controle dos bens materiais que em determinado caso são necessários para o uso da violência física. Assim, o domínio organizado exige o controle do quadro de pessoal administrativo e os implementos materiais da administração.

O quadro administrativo, que representa externamente a organização do domínio político, é, certamente, como qualquer outra organização, limitado pela obediência ao detentor do poder[...]. Há honra e pilhagem para os

seguidores, na guerra; para o séquito do demagogo, há os "despojos" - ou seja, a exploração dos dominados, através do monopólio dos cargos - e há lucros e prêmios à vaidade, politicamente determinados. Todas essas recompensas são também derivadas do domínio exercido pelo líder carismático.

O alto escalão do Império representado no episódio IV – Uma nova esperança (STAR Wars, 1977) pelo Governador Tarkin possui poder quase ilimitado. Condena a morte como traidora uma senadora imperial (Leia Organa) e dá a ordem de aniquilamento de um planeta inteiro, Alderaan, para demonstrar o poder bélico do Império Galáctico exercido pelo terror da Estrela da Morte, base militar capaz de destruições em escala apocalíptica que promove a violência extrema e o terror em todos os planetas da galáxia.

Arendt (2010, p.68-69) diferencia poder e violência, considerando poder (e não a violência) como a essência dos governos. A violência possui caráter instrumental e racional e depende de justificativas para ser empregada. O poder, por outro lado, não precisa de justificção pois é inerente a existência das comunidades políticas. Embora o poder e a violência sejam fenômenos distintos geralmente estão associados, porém, a violência sempre necessita de implementos, geralmente associada a produtos de uma revolução tecnológica e todas as guerras se beneficiam disso.

Não é sem razão que, em *Star Wars*, a Estrela da Morte é uma arma tecnológica poderosíssima e o braço direito do Imperador, *Darth Vader*, é um personagem (meio homem e meio máquina) assentado na ideia do terror e da impiedade. Porém, a impiedade não é exercida só com seus inimigos, mas também contra amigos e aliados. Esse princípio fica muito evidente em dois momentos da saga. No episódio V - O Império Contra-ataca (1980), quando Vader asfixia seu capitão naval e, ainda, no *spin-off Rogue One* (STAR Wars, 2016), quando o Governador Tarkin, usa a Estrela da Morte no planeta onde está sua base aliada, para encobrir os rastros dos rebeldes, levando a morte não só soldados de baixa patente, mas também o comandante Krennic, idealizador e engenheiro responsável pela estação bélica. Tais ações corroboram que o Império de *Star Wars* é baseado na violência como forma de terror. Sobre tal tema afirma Arendt (2010, p. 73) que a diferença entre a dominação totalitária, baseada no terror, e as tiranias e as ditaduras consolidadas pela violência, é que a primeira investe não apenas contra seus inimigos, mas também contra seus amigos e apoiadores.

A arbitrariedade do regime totalitário, nega a liberdade humana de modo mais

tirânico que qualquer outra forma de ditadura. Numa tirania é preciso ser um inimigo do regime para ser punido por ele. Em regimes totalitários basta uma pessoa utilizar sua liberdade individual para que a punição possa ser compartilhada por inocentes ou por todos (ARENDR, 2017, p. 574). Isso ocorre, na destruição total de Alderaan, quando a escolha política da Princesa Leia de guardar os planos para a destruição da Estrela da Morte ocasionou o genocídio do seu planeta natal, num ato para a demonstração da força destrutiva do Império Galáctico.

É quando a violência se transforma em terror que segundo Arendt (2010; 2017; 2020) o poder começa a degenerar. Na trilogia clássica, quando Palpatine dissolve o Senado Imperial (STAR Wars, 1977) e passa o comando local para membros de seu corpo administrativo que possuem autorização de usar a violência necessária, o poder, a legitimidade do poder que Palpatine gozava quando se proclamou imperador se desintegra. Jaspers (2011, p. 75) vai afirmar que contra a força instituída, se faz necessário a resistência pela força a menos que se prefira a servidão ou a destruição. É então, que conhecemos a Aliança Rebelde, a força principal da resistência ao poder instituído dentro da trilogia clássica, um punhado de pessoas que se lançam ao espaço com nada mais que naves e esperança, para travar a luta pela libertação e restauração da democracia na galáxia. Afinal, como sentencia Arendt (2010, p. 66) “onde o poder se desintegrou as revoluções são possíveis [...]”.

O grupo que entra em cena para se opor ao maligno Império Galáctico é composto por jovens idealista. São poucos, não possuem um exército, não existe recrutamento compulsório, tem que viver como foras da lei, procurados, com suas cabeças a prêmio. As pessoas se alistam na Aliança Rebelde por dois principais motivos: a) ou o Império lhe tirou tudo e a única coisa que sobrou foi o ímpeto de resistir ou b) o impulso da natureza humana de ansiar por liberdade. A primeira razão foi o motivo que levou Luke Skywalker à base da resistência depois de ter seus tios assassinados pelas tropas imperiais. O segundo motivo, a liberdade, muito mais que a justiça ou a grandeza, é a essência de todas as revoluções como afirma Arendt (1988, p. 23-24).

Em outro texto, Arendt (2018, p. 21-24) nos lembra que embora muitas revoluções tenham terminado em tirania, a liberdade é sempre seu escopo. A filósofa, demonstra uma estreita relação entre revolução e liberdade, relação que pode ser encontrada dentro da saga *Star Wars* quando perscrutamos o conceito de revolução. Enquanto a palavra “revolução” foi transformada no equivalente ao processo

revolucionário, algo similar e mais complexo, aconteceu com a palavra “liberdade”. A liberdade era entendida como os chamados direitos civis. Os direitos de participar de assuntos públicos não era nem no campo teórico, nem no prático, resultado das revoluções do final do século XVIII:

[...]Não, “vida, liberdade e propriedade”, mas sim a reivindicação de que seriam direitos inalienáveis de todas as criaturas humanas – sem se importar onde viviam ou que tipo de governo possuíam – é que era revolucionária. E mesmo nessa nova e revolucionária ampliação para toda a humanidade, a liberdade não significava mais do que a libertação de limitações injustificáveis, ou seja, alguma coisa essencialmente negativa. Liberdade no sentido dos direitos civis resultam da libertação, mas não são de modo algum o conteúdo real da liberdade, cuja essência é a admissão no âmbito público e a participação nos assuntos públicos (ARENDDT, 2018, p. 25).

Quando analisamos a política do Império Galáctico percebemos que toda a galáxia estava à mercê das leis ditatoriais. Suas vidas não lhes pertenciam, nem suas propriedades. Direitos civis eram inexistentes frente a uma arma capaz de aniquilar um planeta inteiro. A revolução engendrada pelos rebeldes tinha tanto a ideia de libertação das injustiças e a recuperação de seus direitos civis, quanto a necessidade de liberdade política para os diversos povos que existem em todo o universo de *Star Wars*. Na trilogia *prequels*, quando o Senado Galáctico realiza suas sessões, podemos observar representantes de diversos planetas que participam da República. Jar Jar Bink é o suplente da Senadora Padmé Amidala, e ele pertence a raça de *gungan* de Naboo. Na trilogia clássica, se observarmos os postos de comando militares-políticos, não encontramos nenhum desses postos ocupados por alienígenas, apenas humanos e do sexo masculino. O Império tirou todos os direitos políticos de todas as raças da galáxia que não eram humanas. Lembrando que em revoluções, a liberdade e libertação são estágios diferentes. A libertação é o processo, uma condição pré-existente para a liberdade, enquanto a liberdade é o fim em si mesmo:

[...] A complexidade aparece quando a revolução se refere tanto à libertação quanto à liberdade; e, na medida em que a libertação é realmente uma condição da liberdade – embora a liberdade não seja, de modo algum, um resultado necessário da libertação –, é difícil ver e dizer onde o desejo por libertação, de ser livre da opressão, termina e começa o desejo por liberdade, por viver uma vida política (ARENDDT, 2018, p. 25).

Como a trilogia clássica termina com a derrota do Império Galáctico na Batalha de Endor, não temos como saber como eram os arranjos políticos para a restauração

do que chamaram de Nova República. Mas, no episódio VII: O despertar da força, quando a primeira ordem extermina a sede dessa nova forma política, podemos ver novamente a diversidade de raças que a compõe. Assim sendo, a liberdade política instaurada pela vitória rebelde converge com a ideia de Arendt (2018, p. 45) sobre a liberdade como desejo de ação de participar de assuntos públicos, de ter plenamente participação na política, participação que outras raças ansiavam e conseguiram no curto espaço de tempo antes de outro regime autoritário se levantar das cinzas do antigo Império de Palpatine.

Os rebeldes, grupo que ansiava pela participação política, colocaram toda a sua esperança em uma falha estrutural da Estrela da Morte, a destroem e assim criam possibilidades e chances para derrubar o regime totalitário que os oprime. Somente com a destruição da Estrela da Morte, símbolo do poder ilimitado do Império, uma rebelião isolada possibilitou o prenúncio de uma revolução. Só podemos falar em revolução, onde ocorre mudança. No sentido de um novo princípio, onde um corpo político completamente diferente se constitua e com a libertação das opressões violentas, se possa almejar a liberdade política (ARENDR, 1988, p. 28).

MICROCONCEITO-IMAGENS EM STAR WARS: QUADRO PROPOSITIVO

A rigor, apenas um filme completo é um conceito-imagem como um todo, mesmo que cenas possam conter conceitos-imagens específicos. Nesse sentido, apresentamos a seguir um quadro propositivo em relação aos episódios da saga (I a IX), bem como aos *spin-offs* (Han Solo e *Rogue One*), destacando macro e microconceitos-imagens que possam ser utilizados como temas e como elementos integradores para ensino de filosofia no Ensino Médio Integrado (BRASIL, 2007).

Ao discutirmos tanto os macroconceito-imagens em referenciais de ciência e filosofia política, quanto apontar possíveis conteúdos a serem abordados com cenas-chaves que contêm microconceito-imagens estamos apontando apenas possibilidades. Trata-se de um caminho aberto a (re)interpretações, recuos e avanços, pois, entendemos que a arte cinematográfica suscita interpretações variadas de acordo com signos e vivências próprias de cada indivíduo. Logo, professores e pesquisadores de outras áreas com suas vivências, formação educacional e profissional diversa são convidados a acrescentar temas que lhes forem conhecidos em suas áreas de formação e atuação, pois, sendo *Star Wars* uma obra de ficção

científica que discute viagem espacial, clonagem, astronomia e outros temas, pode ser abordado e desenvolvido por professores tanto nas áreas de ciências da natureza como em outras áreas.

Outras discussões muito presentes na saga referem-se a Inteligência Artificial representada pelos personagens *dróides* que possuem características antropomórficas. Esse tema pode ser benéfico para a integração com as áreas de informática, além de discussões sobre construções de ordem mecânica, estrutural e tecnológicas com potencial para serem discutidas nas diversas engenharias. Além, disso, a saga pode ser compreendida, também, pelo viés da bioética, ao abordar discussões ética e políticas tanto nas diversas disciplinas das áreas técnicas quando na área básica e seus temas transversais. Por fim, nossa contribuição é apenas apontar temas políticos, principalmente nas disciplinas de filosofia, sociologia, história e geografia conforme aparece nas orientações das disciplinas (BRASIL, 2000; 2006).

Quadro 1 - Quadro propositivo de *Star Wars* para temas de política

	Minutagem	Macroconceito- imagem	Microconceito- imagem	Elementos Integradores
Episódio I	08 - 10min.	Hegemonia do poder econômico sobre o poder político e bélico	Poder	Poder econômico e hegemonia econômica
	12 - 28min.		Poder econômico	Classes sociais
	1h20 - 1h29min.		Poderes políticos e regime totalitários	Política e economia. Averso da democracia.
	1h31 -1h33min.		Tirania (Platão e Maquiavel)	Manipulação ideológica.
	1h48 - 1h50min.		Poder econômico e poder bélico	Política e militarismo.
Episódio II	39 - 41min.	Poder e violência	Democracia contemporânea	Princípios democráticos
	47 - 49min.		Política, formas de governo, sistemas políticos.	Política em Aristóteles. República de Platão Teoria do estado Pluralidade política e ideológica.
	1h30 - 1h35min.		Poderes políticos Sistemas de governo Autocracia Tecnocracia	Lei de concessão de plenos poderes. Teoria dos três poderes (O espírito das leis) Guerra Civil Fascismo e Nazismo.

Episódio III	34 - 38min.	Transição entre democracias e ditaduras (avesso da democracia)	Poderes políticos Sistemas de governo Autocracia	Lei de concessão de plenos poderes. Autonomia política em Maquiavel. Regimes autoritários e totalitários.
	38 - 41min.		Guerra e Violência Democracia contemporânea	Burocracia Ascensão do totalitarismo
	42- 45 min.		Política Medieval	Teocracia
	1h - 1h4min.		Teocracia Autocracia Pensamento político de Maquiavel	Fascismo e Nazismo. Regimes autoritários e totalitários.
	1h05 -1h26min.		Autocracia Teoria dos três poderes	Absolutismo Fascismo e Nazismo. Regimes autoritários e totalitários.
	1h32 - 1h35 min.		Poderes políticos Sistemas de governo Autocracia	Poder coercitivo Guerra Civil Fascismo e Nazismo. Regimes autoritários e totalitários.
	1h43 - 1h45min.		Colonialismo e colonialidade.	Violência e ideologia
	1h44 -1h58min.	Ditadura Fascismo Direitos Humanos Trabalho		Estado totalitário Teoria dos três poderes Fascismo Trabalho alienado
Han Solo	12 - 17min.	Colonialismo e colonialidade.	Propaganda política Imperialismo	Imperialismo Primeira Guerra Mundial Recrutamento militar
	17 - 18 min.		Pluralidade cultural Violência e exploração	Colonialismo Ocupação amazônica Ciclos da borracha
	28 - 30 min.		Violência e exploração Sistema escravista	Sistema escravocrata brasileiro
	1h10 - 1h25min.		Exploração econômica Violência Libertação e liberdade	Colonização Trabalho escravo Direitos humanos

	1h41 - 1h44min.		Violência e poder	Revoltas e revolução
Rogue one	4 - 6 min.	Poder, terror, indústria armamentista e resistência.	Guerra e paz Direitos civis Violência institucional	Violência e terror
	9 - 11min.		Formas de governo	Imperialismo e poder bélico.
	28 - 30 min.		Poder e violência	Revoluções
	41 - 52 min.		Totalitarismo Autoritarismo Imperialismo	Violência e dominação
	1h16 - 1h22min.		Liberdade e poder	Alianças políticas e resistência
	2 h5 - 2h6min.		Esperança e liberdade	Revolução
Episódio IV	37 - 43 min.	Regimes totalitários e controle tecnológico.	Estado burocrático Regime totalitário Direitos humanos Autocracia Feminismo	Teoria dos três poderes. Controle tecnológico e bélico. Tortura Participação feminina na política.
	57 - 61 min.		Direitos humanos Violência Extermínio Controle bélico Minorias Sociais	Genocídio Minorias Sociais
Episódio V	52 - 59 min.	Sociedade do controle e violência.	Terrorismo de estado Controle tecnológico	Revolução Francesa, Revolução Russa, Regimes Totalitários Guerra fria.
Episódio VI	2h 6 - 2h15min.	Rebelião e revolução	Redemocratização	Movimentos sociais.
Episódio VII	1 - 12 min.	Militarismo e imperialismo	Violência Direitos humanos Trabalho	Revolta Rebelião Trabalho alienado Mais -valia
	17 - 21 min.		Direitos humanos Direitos civis	Violência

	59 - 62min.		Banalidade do mal Direitos humanos	Ética e Violência
	1h8 - 1h15min.		Formas de governo. Violência e genocídio. Ideologia.	Democracia Genocídios
Episódio VIII	1 - 10min.	Resistência ao poder instituído	Terrorismo de estado Controle tecnológico	Guerra fria. Regimes autoritários e totalitários
	11 - 17min.		Poder	Ideologia e poder estratégico
	36 - 39min.		Ideologia Revolução e revolta	Revolução e ideias revolucionárias
	56 - 57min.		Indústria armamentista e controle político.	Segunda Guerra Mundial.
Episódio IX	5 - 7min.	Movimentos sociais e poder político	Poder bélico e violência	Violência e militarismo
	12 - 13min.		Feminismo e representatividade	Protagonismo feminino na cultura.
	20 - 21min.		Manipulação ideológica e fascismo	Militarismo e recrutamento compulsório
	51 - 53min.		Violência e poder.	Poder e Resistência
	1 h9 - 1h12min.		Liberdade Liberdade política	Democracia
	1h37 - 1h39min.		Poder	Imperialismo
	1h53 - 1h55min.		Movimento Sociais	Participação política

Fonte: Elaborada pelos autores, 2020.

Nosso intento é instigar e provocar novas possibilidades para a prática docente, o que implica em aliar intelecto e sensibilidade para “[...] num grão de areia ver um mundo” (BLAKE 2007, p.87). Estamos cientes de que a realidade de cada professor (seus alunos, códigos, signos e significados) pode trazer reflexões ainda mais

profícuas e diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Star Wars é muito mais do que um produto da indústria do entretenimento, é sobre liberdade, esperança e rebeldia humana. Assim, traz em seu bojo discussões presentes nos grandes tratados de filosofia política, tais como: a redução da política a administração burocrática; o aumento acelerado da violência e terror tecnológico nas mãos de uma classe que almeja o poder; o desgaste das democracias ocidentais frente aos interesses econômicos do grande capital; os movimentos de resistência ao poder; as guerras e violências que assolam e desolam nossas existências. Esses são temas de ordem filosófica, sociológica e epistemológica, mas estão presentes na arte cinematográfica em produtos facilmente palatáveis para todas as idades. Entendemos que *Star Wars* é uma obra de arte e como tal pode ser problematizada (como um todo, a partir de trilogias separadas, em episódios isolados ou em cenas-chaves) e se transformar em uma arma poderosa de diálogo entre aluno e professor e entre conteúdo filosófico e a realidade.

Trata-se, por fim, de uma contribuição para uma educação política nos moldes freirianos para um ensino criativo, divertido, rigoroso, emocional e principalmente, transformador. Para isso, ajustem os cintos de segurança, verifiquem o navegador e que a força esteja com vocês.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Da Revolução**. Brasília: UNB; São Paulo: Ática, 1988.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ARENDT, Hannah. **As Origens do Totalitarismo: antisemitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ARENDT, Hannah. **Liberdade para ser livre**. Boitempo: São Paulo, 2018.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020;

BLAKE, Wiliam. **O casamento do céu e do inferno e outros escritos**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento base, Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Nacionais Curriculares (PNC+)**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais Curriculares**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: **Presidência da República, 1996**.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09 nov. 2019.

BRUNO, Adriana Rocha; SILVA, Judilma Aline; JÚNIOR, Sebastião Gomes Almeida. “Black Mirror” e aprendizagens em rede: distopia, retrotopia e utopias em vivências (trans)formadoras na educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1078-1104, 2019.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1: Imagem-movimento?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2018a.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2: A imagem-tempo**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2018b.

DECKER, Kevin.; EBERL, Jason. **Star Wars e a filosofia**. São Paulo: Universo geek, 2015.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOBBSAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Cultrix, 2017.

LEITE, Marília Soares. **Análise da trilogia Star Wars como retrato do contexto sócio político dos Estados Unidos na década de 1970**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) -Universidade Federal

de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. *In*: MINAYO, Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. (orgs.) **Caminhos do pensamento**: Epistemologia e método. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.83-107.

PLATÃO. **República**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

STAR Wars: Episódio IV – Uma nova esperança. Direção e Produção: George Lucas. Estados Unidos, Lucasfilm, 1977.

STAR Wars: Episódio V – O império contra-ataca. Direção e Produção: George Lucas. Estados Unidos, Lucasfilm, 1980.

STAR Wars: Episódio VI – O retorno de jedi. Direção e Produção: George Lucas. Estados Unidos, Lucasfilm, 1983.

STAR Wars: Episódio I – Ameaça fantasma. Direção e Produção: George Lucas. Estados Unidos, Lucasfilm, 1999. DVD

STAR Wars: Episódio II – O ataque dos clones. Direção e Produção: George Lucas. Estados Unidos, Lucasfilm, 2002. DVD

STAR Wars: Episódio III – A vingança do Sith. Direção e Produção: George Lucas. Estados Unidos, Lucasfilm, 2005. DVD.

STAR Wars: Episódio VII – O despertar da força. Direção e Produção: J.J. Abrams. Estados Unidos, Walt Disney Studios, 2015. DVD.

STAR Wars: Episódio VIII – Os últimos jedi. Direção: Rian Johnson. Produção: Kathleen Kennedy. Estados Unidos, Walt Disney Studios, 2017. DVD.

STAR Wars: Episódio VII – Ascensão Skywalker. Direção e Produção: J.J. Abrams. Estados Unidos, Walt Disney Studios, 2019. DVD.

STAR WARS: Quanto faturou cada filme da saga na bilheteria? Uol entretenimento. Los Angeles, 18 de dez. 2019. Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/afp/2019/12/18/star-wars-42-anos-de-uma-bilheteria-de-ouro.htm>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

SUNSTEIN, Cass. R. **O Mundo Segundo Star Wars**. Rio de Janeiro, Record, 2016.

TAYLOR, Chris. **Como Star Wars conquistou o universo**: O passado, o presente e o futuro da franquia multibilionária. São Paulo: Aleph, 2015.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas: Papyrus, 1994.

WEBER, Max. A Política como Vocação. In: WEBER, Max. **Ciência e Política**, Duas Vocações. São Paulo: Editora Cultrix, 1996. p. 53-124.

WILKE, Valéria Cristina Lopes. Star Trek - Deep Space Nine na sala de aula. **Estudos De Filosofia E Ensino**, Rio de Janeiro, n. 1, p 57-84, 2019.

6 REBELDIA COMO CATEGORIA EPISTEMOLÓGICA PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES A PARTIR DA SAGA *STAR WARS*⁵

Maria Lionilde Araújo da Silva
Josina Maria Pontes Ribeiro
Ricardo dos Santos Pereira
Tania Cremonini de Araújo-Jorge

“A verdadeira educação faz cidadãos indóceis e difíceis de governar.”

Condorcet

RESUMO

Em contexto de crescimento da extrema direita no Brasil e no mundo, a educação enquanto ato político vem sendo duramente questionada por grupos reacionários e antidemocráticos e o conhecimento científico para o qual a dúvida e crítica são processo naturais, têm sido negados em detrimento de posturas dogmáticas e fundamentalistas. Logo, o artigo objetiva apresentar a rebeldia enquanto conceito filosófico e pedagógico primordial para uma educação libertadora e que, portanto, considera necessária para ampla formação humana a integração entre filosofia, ciência e arte. Para tanto, a partir de uma abordagem materialista histórica e dialética, nos referenciamos em Freire, Camus e, considerando o currículo do ensino médio integrado ao técnico, sugerimos discussões que gerem integração de conhecimentos, a partir da saga *Star Wars*. Consideramos a totalidade dos episódios filmicos da saga como representação da realidade, o que nos levou a compreendê-la enquanto textos-filmicos, cuja análise foi ancorada em Vanoye e Goliot-Lété. Como resultado, inferimos que a saga possibilita a unificação de conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos, exercitando a rebeldia contra posturas autoritárias e dogmáticas que, por sua vez, reverberam em uma educação subserviente ao capital e desumanizante para homens e mulheres da classe trabalhadora.

PALAVRAS-CHAVE: REBELDIA; EDUCAÇÃO; CIÊNCIA; ARTE; FILOSOFIA;

⁵ Artigo em preparação para submissão à Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica.

INSURGENCY AS AN EPISTEMOLOGICAL CATEGORY FOR AN INTEGRAL FORMATION: REFLECTIONS FROM THE STAR WARS SAGA

ABSTRACT

In the context of the growth of the extreme right in Brazil and in the world, education as a political act has been severely questioned by reactionary and anti-democratic groups and scientific knowledge for which doubt and criticism are natural processes, have been denied to the detriment of dogmatic attitudes and fundamentalists. Therefore, the article aims to present insurgency as a fundamental philosophical and pedagogical concept for a liberating education and that, therefore, considers the integration between philosophy, science and art necessary for a broad human formation. Thus, from a historical and dialectical materialist approach, we refer to Freire, Camus and, considering the high school curriculum integrated with the technical, we suggest discussions that generate integration of knowledge, from the Star Wars saga. We consider the totality of the film's episodes in the saga as a representation of reality, which led us to understand it as film-texts, whose analysis was anchored in Vanoye and Goliot-Lété. As a result, we infer that the saga enables the unification of philosophical, scientific and artistic knowledge, exercising the insurgency against authoritarian and dogmatic attitudes that, in turn, reverberate in an education subservient to capital and dehumanizing for men and women of the working class.

KEY WORDS: INSURGENCY; EDUCATION; SCIENCE; ART; PHILOSOPHY;

INTRODUÇÃO

Camus (2020, p. 40) em um dos romances mais importantes do século XX, *A peste*, vai dizer que os flagelos são coisas comuns na história da humanidade, mas é difícil de aceitá-los ou acreditar neles quando se abatem sobre nós, mesmo que pestes e guerras tenham havido sem contas na história da humanidade. Mas, assevera o filósofo, que tanto as guerras quanto às pestes, encontram sempre as pessoas desprevenidas. E, pensando que em 2020 o mundo assistiu a maior pandemia do último século, a Pandemia de Covid-19, é fato que estávamos despreparados para lidar com essa nova situação e as mudanças dela decorrentes, especialmente aquelas ligadas ao ensino.

Tem sido comum vivenciar movimentos antivacinas, terraplanismo, *fake News*, diversos cortes nas pesquisas brasileiras, questionamentos sobre diversas formas de artes, para além do descrédito na educação, levantando um clamor reacionário por uma pretensa neutralidade em ensinar, cujo projeto “Escola sem partido” é seu maior

ápice. A partir da pandemia de Covid -19 vimos com lente de aumento o quanto um sistema de saúde bem equipado é essencial; como a classe política coesa pode ajudar a resguardar a vida de seus cidadãos; como nosso sistema educacional é desigual; a importância da solidariedade e empatia pelo outro e, em especial, como uma educação inclusiva e para a alteridade seria essencial para aumentar o senso de responsabilidade social em um momento tão crítico.

Posto esse cenário, devemos nos resignar e nos acomodar pensando que o presente é inexorável ou nos rebelar contra a ignorância e a inverdade para reverter situações como essa? Em uma época onde o discurso para educação é disciplina, hierarquia e padronização, é possível alimentar e incentivar a rebeldia frente a posturas autoritárias, de forma que a educação volte a ser sinônimo de humanização e avanço em todos os campos da sociedade?

O artigo apresenta, então, a rebeldia enquanto conceito filosófico e pedagógico primordial para uma educação libertadora e que, portanto, considera necessária à formação humana a integração entre filosofia, ciência e arte. Para isso, discutimos a rebeldia à luz da Saga *Star Wars*, obra cinematográfica que agrega pensamento artístico, político e científico e pode contribuir para discutir a importância da rebeldia em um sistema educacional retrógrado e conservador.

Um parêntese deve ser feito sempre para explicar que a rebeldia será aqui discutida como categoria epistemológica, como uma das características mais marcantes da condição humana, inclusive como referência a solidariedade. Portanto, em nada se relaciona a desordem, balburdia, violência ou desrespeito pelo outro. A rebeldia como categoria epistemológica está presente na passagem da consciência ingênua para a consciência crítica (FREIRE, 2019c) e, também, diretamente ligada a resistência a poderes exteriores ao ser humano, o que segundo Arroyo (2014, p. 14) é parte constituinte da cultura popular latino-americana. Em suma, nos referimos a rebeldia não apenas como o ato de dizer não pura e simplesmente, mas de, a partir do não, construir algo que seja significativo e necessário e sobre o qual se possa sempre estabelecer uma nova crítica.

Os resultados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa de natureza qualitativa, estruturada a partir do materialismo-histórico e dialético, tendo como principal referência de ensino Freire (2018a; 2019a; 2019b; 2019 c; 2019d; 2020) e foram obtidos mediante pesquisa bibliográfica, assim como através da análise de 3 trilogias e 2 filmes *spin off* (subproduto) da Saga *Star Wars*, a partir de Vanoye e

Goliot-Lété (1994, p. 54-55), dos quais se estrutura a análise sócio-histórica.

Para isso, em um primeiro momento apresentaremos as últimas mudanças no cenário político brasileiro e as reformas educacionais, mediante reflexões de Frigotto (2017; 2018), Moura e Filho (2017) e Saviani (2020). Em um segundo momento, apresentaremos possibilidades de integração entre filosofia, ciência e arte no currículo do ensino médio integrado e, por fim, faremos uma discussão sobre o potencial de uso da Saga *Star Wars* para reavivar o espírito da rebeldia, a partir do currículo do ensino médio integrado ao técnico, considerando o disposto em Freire (2019c; 2019d) e Camus (2019) sobre a importância da rebeldia e resistência enquanto condição humana. Mesmo entendendo que são autores de campos de conhecimento diversos e até com concepções políticas diferentes, apresentaremos pontos em comum nas obras que utilizamos para discutir a saga espacial.

Para tanto, é preciso partir do pressuposto freiriano de que a educação não pode tudo, mas alguma coisa fundamental ela pode e sem ela não pode existir mudança social e, ainda, de que diante das incertezas e imprevisibilidades do futuro, a rebeldia nos ajuda a resistir ao pensamento hegemônico da acomodação, que deixa seres humanos dóceis e cerceiam sua liberdade.

EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE RETROCESSOS E CRISE: FIM DE HISTÓRIA OU A POSSIBILIDADE DE UM NOVO COMEÇO?

Por milhares de anos os seres humanos modificaram a natureza e nesse processo, modificaram a si mesmos, aprendendo uns com os outros como produzir sua existência. Uma geração mais antiga transmitindo valores já consolidados para uma geração mais jovem. Esse processo da história humana sempre esteve marcado por conflitos ao ocorrer a cisão dos seres humanos em classes. A atual forma escolar tem sua gênese no século XVIII dentro do mesmo processo histórico da emergência da ciência moderna e da ascensão da burguesia como classe social revolucionária contra o Estado Absolutista e a Igreja Católica, o que evidenciou a necessidade da crescente divisão social e técnica do trabalho e os conhecimentos de base produtiva (FRIGOTTO, 2018, p. 16).

Na emergência da burguesia enquanto classe revolucionária, a escola fora pensada como gratuita, laica, pública e universal, com o intuito de formar cidadãos e não mais súditos, aniquilando assim os valores da sociedade feudal e pavimentando

a estrada para a construção dos valores capitalistas de uma nova sociedade que nascia. Ocorre com a participação das massas em atividades políticas passa a opor-se aos interesses da burguesia, que uma vez consolidada no poder, não possuía mais interesse na transformação da sociedade, apenas na perpetuação de seus valores (SAVIANI, 2020, p. 33).

A escola pode ser espaço de reprodução de valores e da ordem social, como também pode ser um espaço legítimo de formação e direito inalienável e subjetivo de todos os cidadãos e, por essa razão, se torna um espaço de contradição e disputa (RAMOS, 2018, p 8). Logo, a luta pelo direito à educação pública de qualidade, gratuita e democrática é uma luta permanente dos sujeitos e instituições que lhes representam, mediante um processo lento, marcado por retrocessos em períodos autoritários (ROSA, 2018, p. 51).

Isso fica evidente na história política educacional do país, construída a partir de sistema colonial, em que se vivenciou quase quatro séculos de escravidão e duas ditaduras. Em que pesem algumas concessões feitas pela burguesia à classe trabalhadora durante a ditadura, especialmente como forma de manutenção do sistema, a ditadura militar interrompeu a reforma de base na luta por uma escola pública e perseguiu a chamada pedagogia do oprimido, considerando-a subversiva (FRIGOTTO, 2018; FREIRE, 2019d).

Como reflexo mesmo depois da democratização algumas teorias educacionais que relacionam diretamente educação e política, são minadas e ideologicamente atacadas por uma lógica de educação mercantilista, tendo seu ápice em 2004 no projeto “Escola sem Partido”. Para Saviani (2020), trata-se de um projeto que tem como objetivo despolitizar as escolas, uma vez que compreendem a escola como isenta de influências políticas e, em assim fazendo, a colocam a serviço da reprodução da estrutura social das classes dominantes. É fato que a proposta da “escola sem partido” se origina de partidos situados à direita de espectro político brasileiro. “É a escola dos partidos de direita, os partidos conservadores e reacionários que visam manter o estado das coisas atual com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo de hoje” (SAVIANI, 2020, p. xii). Tais partidos tiveram papel central na proliferação de posturas autoritárias na política recente do Brasil e sobre isso, Frigotto (2018, p. 24) assevera:

uma reiteração de interrupção abruptas nas lentas conquistas democráticas. Em sua cínica manipulação jurídico, acresce os horrores da ditadura empresarial militar de 1964 um retrocesso mais grave e profundo das conquistas democráticas, pois engendra as marcas de ódio a quem defende direitos universais, justiça social e diferença de gênero, religião e “raça”. Posturas, portanto, de traços fascistas. No campo da ordem econômica e social e, especialmente, no âmbito das conquistas consagradas na Constituição de 1998, o retrocesso é de natureza criminosa com os grupos sociais mais pobres.

No atual estágio da sociedade, legitimam-se até discursos contra as minorias desfavorecidas, divulgado serem estas detentoras de privilégios sobre os demais cidadãos, fomentando um tipo de política que Bauman (2017, p. 69) diz ser alimentada por “políticos do ódio”, pois, o ódio aos excluídos é um suprimento constante para o capital político populista. Esse ódio, por sua vez, fomenta a divisão “em tribos” dos “eles” e “nós”, o que enfraquece a noção de totalidade da classe trabalhadora e torna os direitos sociais ainda mais frágeis e vulneráveis.

Isso porque as conquistas sociais das últimas décadas foram perigosas para as classes dominantes, que não aceitaram abrir mão de seus lucros e privilégios. Sobre as conquistas, assinala Frigotto (2017, p. 23):

[...] o aumento real do salário mínimo pelo qual se efetivou distribuição de renda; a criação de quase duas dezenas de universidades públicas e centenas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; que negros, quilombolas, índios e pobres tenham políticas públicas que lhes permitam ter acesso ao ensino básico e, uma significativa parcela, à universidade; que haja políticas públicas para a educação do campo e cotas para negros, indígenas e grupos de baixa renda[...] Insuportável também se tornou para as classes dominantes a ampla liberdade de organização de movimentos sociais e culturais que lutam por seus direitos negados sem o estigma da criminalização; que as escolas públicas não apenas adestrem e ensinem o que os organismos internacionais, sentinelas do mercado e do lucro, querem que aprendam, mas também as eduquem para uma leitura autônoma da realidade social, econômica, cultural e política do país.

Moura e Filho (2017, p. 112- 114) vão afirmar que mesmo limitadas essas conquistas sociais, contrariaram pressupostos básicos da elite, o que fundamentou o golpe. Embora dentro da elite brasileira existam propósitos diversos e nem sempre convergentes, o medo de uma perda relativa de poder político, social e econômico, em razão da possibilidade de conquistas dos fragmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora é um denominador comum entre eles e, portanto, os agrega. Por isso, as conquistas desencadeadas nas últimas décadas provocaram um recrudescimento do pensamento elitista-escravista que não aceita, por exemplo, cotas

sociais para que pessoas de grupos excluídos possam ocupar vagas em instituições públicas de educação superior e tecnológica, historicamente “reservada” para grupos dominantes. Concordamos com Frigotto (2018, p. 27) ao afirmar que:

O atual golpe de Estado, no contexto interno e externo em que é produzido, assume um caráter demolidor inimaginável dos direitos sociais e subjetivos conquistados, afirmando um processo de expropriação e de superexploração da classe trabalhadora e assumindo abertamente uma recolonização econômica, cultural e educacional. O congelamento por vinte anos dos investimentos na esfera pública significa liquidar as bases materiais para uma sociedade e educação democrática. No campo educacional, a contrarreforma do ensino médio e o que se anuncia para as universidades públicas são humanamente aterrorizantes.

A reforma do ensino médio, aprovada pela Lei nº 13.145 (BRASIL, 2017), assim como a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019), evidenciam como a educação é um campo de embate político e empresarial, visto como insumo econômico. Especificamente sobre a reforma do ensino médio a mesma indicou a vitória dos setores empresariais na formulação da agenda política para o ensino médio, onde a esfera privada toma decisões diretas que afetam a vida da população. Com o discurso de que a educação precisa ser mais atrativa aos jovens e chegar a melhores resultados, sobretudo em avaliações de desempenho internacionais, enseja-se um discurso que a educação brasileira precisa passar por reformas, especificamente que a proposta curricular seja alterada sem levar em consideração a educação e a escola como um todo, sendo ignorada as necessidades reais e materiais das escolas, os trabalhadores da educação e as condições de vida dos estudantes (ZANK; MALANCHEN 2020, p. 134). Desse modo, em aliança com o Estado, o capital aprofunda a barbárie social para garantir a perpetuação do processo de acumulação (CORTI, 2019, p. 52).

Assim, o currículo escolar se constitui como um território de constante disputa política e econômica (ARROYO, 2013, p. 13), no qual os interesses educacionais do setor privado têm papel ideológico para a reprodução do capital. Pelo discurso da produtividade, a lógica da gestão educacional (plano de metas, avaliações sistemáticas e responsabilidade individual pelo sucesso), reduziu o trabalho educativo a produto, o conhecimento a mercadoria e naturalizou a transferência da responsabilidade da educação como direito social para o setor privado, criando bases para que a subsunção da educação ao capital se complemente (CATINI, 2019, p. 35; ZANK; MALANCHEN 2020, p. 138-47; LAZARETTI, 2020, p. 107-108).

Segundo Zank e Malanchen (2020, p.138-147), a organização da educação por competências visa implantar valores produtivos do setor privado na formação do educando, condicionado às expectativas do setor empresarial quanto a necessidade de profissionais competitivos e engajados, mas neutros, dóceis, adaptáveis e colaborativos. Trata-se de um currículo fragilizado, fragmentado e recortado apenas com o objetivo de atender as avaliações externas e proporcionar uma formação aligeirada, não permitindo a apropriação da realidade histórica devido ao esvaziamento de conteúdos e desconhecimento da sociedade como um todo (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 138).

Quanto ao objetivo dessa educação e ao currículo, é válido mencionar que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC foi elaborada com a contribuição efetiva de diversas fundações filantrópicas, financiada pelo capital e que apregoam as relações educacionais a partir de uma noção de direitos de aprendizagem, reduzindo o ato educativo a um mero contrato entre partes, com descrições detalhadas de competências e habilidades, a exemplo dos textos padrões que se elaboram para uso em aplicativos e sistemas (CATINI, 2019; CARNEIRO, 2019). Mais do que isso, com o discurso de tornar o ensino mais atrativo e reafirmando expressões comuns ao momento, a nova base sutilmente nega o direito ao conhecimento mais amplo (especialmente ciências humanas, artes e filosofia) para a classe trabalhadora, principalmente a fração que se encontra em maior vulnerabilidade e empobrecimento. Isso só evidencia e retoma a dicotomia entre cultura geral para um punhado de pessoas e uma educação fragmentada para a classe trabalhadora, reduzindo assim o conhecimento e o ensino a recursos e insumos para desenvolver competências instrumentais para a reprodução de valores, práticas e produção (LAVOURA; RAMOS, 2020, p.55-57).

Especificamente sob o discurso de direitos de aprendizagem, o que temos é uma aprendizagem “básica” ou poderíamos dizer mínima, tal como o estado se propõe a ser. Mais do que isso, uma educação “superficial”, fragmentada e pragmática nega aos seres humanos sua vocação para a liberdade, corroborando o que diz Arroyo (2013, p. 243):

Na medida que os currículos se fecham a dimensões da condição humanas, as escolas e seus profissionais serão obrigados a reprimir seus corpos, os desejos, até o sorriso, a ironia, a irreverência, reprimir e castigar as subversivas e plurais fronteiras do afeto, do desejo e da sexualidade. Ao ignorar essas dimensões da condição humana no campo do conhecimento

escolar, essas manifestações serão reprimidas e os sujeitos dessas “vivências” terão de ser reprimidos: Os jovens e adolescentes.

Considerando que a reforma do ensino médio agrava a fragmentação, a hierarquização social e a qualidade do ensino médio, reforçando a dualidade educacional e social que caracteriza historicamente o país, Moura e Filho (2017, p. 120) destacam:

A reforma ataca diretamente a concepção de formação humana integral e conduz o EM a uma lógica mercadológica, francamente regressiva e em oposição ao que está disposto na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 (LDB), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) vigentes.

O discurso oficial que argumenta as necessidades de mudanças curriculares e metodológicas no ensino médio, ao fazer uma política de terra arrasada sobre essa etapa do ensino, omite de forma política as experiências positivas, em particular no ensino médio integrado ao técnico, ofertado Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Tais escolas se destacam em qualidade porque, dentre outras razões, aliam sob a bandeira da politecnicidade e da omnilateralidade à concepção de formação humana integral, tendo como eixos integradores do currículo a integração entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho (MOURA; FILHO, 2017, p. 120).

A proposta de itinerários formativos realizados em instituições particulares como parte da educação básica e, a redução de carga horária de disciplinas é uma forma de minimizar a apropriação do conhecimento histórico aos jovens trabalhadores ou futuros trabalhadores. Quanto a menor apropriação do conhecimento acerca da realidade, menor será a própria percepção dessa mesma realidade, comprometendo o princípio da educação integral para formação de um indivíduo crítico e autônomo. E isso é, por assim dizer, uma educação contrária a ideia de autonomia (ZANK; MALANCHEN 2020, p. 139).

Uma educação para a liberdade é uma educação discutida ou dialogada e que possibilita as pessoas (crianças, jovens e adultos) compreender a realidade concreta em que vivem, o que só pode ocorrer se a educação for laica, universal, democrática e pública, onde os educandos aprendem o que a humanidade produziu em termos culturais, filosóficos, científicos e artísticos. Todas as disciplinas, independente do conteúdo, tem o dever de desopacificar a realidade, uma vez que “[...] a realidade está opacificada pela ideologia dominante, com muita facilidade, cobre e, portanto, dificulta a leitura do mundo. As massas populares, por exemplo, leem também o mundo, mas

leem um mundo encoberto.” (FREIRE, 2018b, p. 149)

Uma educação para liberdade seria a que possibilitaria às pessoas uma compreensão da realidade e de seu papel nela (DUARTE, 2020, p. 37), em outras palavras desvelaria a opacidade para leitura e compreensão da realidade. Não vai ser diminuindo e limitando a formação técnica a uma pedagogia do treino e adaptação que alcançaremos essa formação integral dos seres humanos. Isto fica evidente na discussão de Moura e Filho (2017, p. 124):

[...] o estabelecimento do itinerário formativo denominado “formação técnica e profissional” revela forte retomada da categoria dualidade estrutural, que historicamente tem se manifestado na educação nacional, como reflexo de uma sociedade cindida em classes, que destina aos trabalhadores mais empobrecidos processos educacionais pobres, caracterizados pela redução e instrumentalidade de conteúdos direcionados para aspectos meramente do fazer, em detrimento dos conhecimentos de base científico-tecnológica e sócio histórica. Tudo isso em contradição com a totalidade social, integralidade e interdisciplinaridade, que caracterizam a produção e a apropriação dos conhecimentos e o processo educacional.

Diante do exposto, a BNCC visa o controle total do sistema por meio da articulação entre o currículo da educação básica, a formação de professores e avaliação em larga escala. Os objetivos são moldar a formação dos indivíduos para a qualificação para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho, controlar e retirar a autonomia dos professores, criar ninhos de exploração do sistema público pela iniciativa privada por meio de assessorias pedagógicas, sistema de apostilamento e manuais pedagógicos (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 157).

Com fórmulas prontas, apostilas e manuais a serem seguidos pelos critérios das avaliações externas e internas, a educação se torna mecânica e repetitiva, o que parece compatível com a formação de homens-máquinas, cuja inteligência é meramente artificial e reprodutora. Diante desse cenário de retrocessos e autoritarismo, devemos lembrar que “às ondas de barbárie sempre refluem em resistências” (CÁSSIO, 2018, p. 19). A resistência a essa educação que reflete em todo o social é, portanto, um imperativo para uma luta por uma educação para a liberdade e a rebeldia.

Contudo, sem uma educação sistemática que tenha um sistema permanente de aprofundamento dos conhecimentos sobre a realidade, de sistema que nasça da classe trabalhadora e com ela (não sobre ela ou contra ela), apenas essa educação que seja para liberdade e não para o treino e destreza para aumentar a produção

capitalista, pode-se aprofundar e ampliar o horizonte dos trabalhadores sobre a realidade, para assim, ter possibilidades de modificá-las (FREIRE, 2019d, p. 40-41). Por isso, Ratier (2019, p. 152-157) ao analisar o campo educacional brasileiro dos últimos anos, vai defender a rebeldia como sentimentos legítimos de uma educação para a autonomia e humanização. Nesse sentido, defendemos outra pedagogia, uma pedagogia que tem a resistência epistemológica à dominação como horizonte de recusa aos processos brutais de desumanização e que, portanto, resgata a cultura popular da resistência, tão vívida na América Latina (ARROYO, 2014, p. 14-18).

Mais do que isso, nos reportamos a uma educação para a liberdade baseada na esperança, de forma que destacamos a resistência ao determinismo da sociedade e da história como ponto central na pedagogia freiriana. Somente quando ensinamos de forma a transformar consciências e criar um clima de livre expressão, elemento essencial para uma educação verdadeiramente libertadora, é que temos possibilidades reais de uma educação capaz de transgredir padrões que desumanizam (HOOKS, 2020, p. 63). No caso brasileiro, marcado por forte viés conservador e autoritário e, considerando a aprovação dos marcos legais sobre o ensino médio, implantar uma educação de fato libertadora nos levaria a reflexão de Thoreau (2019) sobre leis injustas, qual seja:

Existem leis injustas. Devemos nos aprazer em cumpri-las, tentar emendá-las, obedecendo a elas até o conseguirmos, ou transgredi-las imediatamente? Os homens em geral pensam, sob um governo como o nosso, que devem esperar até que tenham convencido a maioria a alterá-las. Julgam que, caso resistam, o remédio seja pior do que o mal. Mas é precisamente por culpa do governo que o remédio é pior do que o mal [...]

É preciso considerar que resistir a leis injustas é um direito assegurado pelo art. 5, § 2º, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016, p. 13) que assevera que quando a liberdade do povo está sendo violada a resistência lhe é assegurada. Logo, se “todo poder emana do povo” (BRASIL, 2016, p. 11) a desobediência a leis injustas é uma forma de se afirmar democraticamente como cidadão e pessoa humana em exercício pleno de sua dignidade. A concepção de resistência, seria, portanto, necessariamente contra-hegemônica e funda-se na rebeldia enquanto sentimento válido no processo ontológico do ser humano, que surge em oposição a opressão e é efetivada na luta política (FREIRE, 2019b)

Uma escola comprometida com a mudança social não deveria suprimir a

rebeldia, mas incentivá-la. Freire (2018 b, p. 52) nos lembra que a rebeldia é sentimento justo e que imprimi espírito a existência humana enquanto luta e experiência de luta aos determinismos. É importante, lembrar que a luta rebelde está presente em toda a existência humana, o que implica desde lascar pedras para fazer ferramentas, até o escultor romper o equilíbrio da pedra de forma criativa para compor obras de artes. Assim, toda a existência humana é uma existência conflituosa de resistir e se rebelar para criar, mudar e inovar. O desafio dentro do modo neoliberal de educação é continuar criando e inovando não para a objetificação de homens e mulheres, mas para a sua humanização, e isso só ocorrerá incentivando a tenacidade, a esperança e a rebeldia, e para a inovação epistemológica em diversas áreas, donde se incluem também as inovações tecnológicas que são de interesse do grande capital. Porém, para não cairmos em uma educação apenas para desenvolvimento da técnica para alimentar um mercado cada vez mais exigente, devemos alimentar esses sentimentos em uma educação para a crítica das estruturas injustas da sociedade.

Por isso, rebeldia e inovação não são contraditórias, são necessárias e indispensáveis tanto em uma educação humanizadora quanto em uma educação utilitarista pensada para o mercado capitalista. Bezerra (2011, p. 22) ao dissertar sobre inovação em empresas vai afirmar que no ritmo acelerado das mudanças dentro dos mercados internacionais de serviços e produtos, a mente das pessoas que fazem parte desse processo precisam inovar dentro da complexidade de todo o conhecimento acumulado por séculos. Isso porque para o autor, inovações não são absolutas, mas hipóteses que depende de um contexto e só ocorrem quando há coragem para quebrar padrões e questionar situações. Isso demanda ser educado para a complexidade e aprofundamento, nunca para a fragmentação e superficialidade. Em síntese:

Nossas mentes adoram esses desafios intelectuais, foram feitas para isso. Trata-se do trabalho dinâmico e adaptativo de construção de mapas, mapas que nos ajudam a explicar e criar o mundo à nossa volta. Assim, com uma boa dose de curiosidade, humildade e rebeldia intelectual, nossas mentes podem fazer coisas realmente surpreendentes (BEZERRA, 2011, p. 61)

A questão é que para continuar as inovações em áreas diversas, o espírito rebelde humano de criar tem que ser vivo e resistente. Sendo assim, uma educação para formar sujeitos criativos e rebeldes é necessária tanto em projetos hegemônicos como também em um projeto contra-hegemônico, mas, nesse último caso, busca-se

não a perpetuação do grande capital, mas fazer as mudanças necessárias na sociedade. E isso, pode acontecer negando uma educação de caráter utilitário e pragmático e assumindo os desafios e obstáculos de uma educação para a autonomia (FREIRE, 2018).

Uma pedagogia da autonomia que sugere que a educação é simultaneamente uma teoria do conhecimento posta em prática, sendo um ato político, científico e estético. Sendo teoria e prática, de arte e de política (FREIRE, 2020, p. 73). Por isso, o maior desafio é promover uma educação voltada realmente para a formação integral dos trabalhadores, sendo uma educação crítica à lógica do capital desumanizante para a superação de injustiças sociais criando no aluno a necessidade e oferecendo apropriação dos conteúdos artísticos, filosóficos e científicos (ANJOS, 2020, p. 191). Por isso, refletiremos a seguir sobre a necessidade de uma integração entre filosofia, ciência e arte na Educação Profissional e Tecnológica, como forma de resistência, haja vista que a filosofia, a ciência e a arte têm como horizonte o combate ao autoritarismo, e atuam como formas de denúncia de injustiças para combater dogmas e preconceitos.

FILOSOFIA, CIÊNCIA E ARTE: UMA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NECESSÁRIA PARA O ENSINO MEDIO INTEGRADO AO TÉCNICO

Em *Grande Sertão:Veredas* (ROSA, 2015, p. 187) lemos “o mundo é muito misturado.” E pensando nessa mistura que forma uma unidade do concreto (KOSIK, 1995), para uma apreensão significativa da realidade, tendo a omnilateralidade como horizonte, o currículo integrado está ligado às concepções de escola unitária nos moldes gramscianos. Esse currículo que integra humanidades, ciências e trabalho é um princípio no ensino médio integrado para alcançar uma formação humana integral nas instituições de educação profissional técnica de nível médio.

Para Sacristán (2013, p. 17), o currículo é a seleção daquilo que deve ser aprendido e ensinado, desempenhando a dupla função de unificar e organizar o processo de ensino/aprendizagem que regulará a prática didática. Currículos são, ainda, um campo de debate político que deve criar mecanismos para se pensar o diferente e agregar a diversidade (ARROYO, 2013, p. 38-39). Por isso, um currículo comprometido com os trabalhadores, a maior parcela que acessa a escola pública, deveria ser centrado no trabalho como princípio educativo, tendo a condição humana

como seu ponto de partida e a arte como forma de representação da realidade (ARROYO, 2013, p. 82-90). Logo, um currículo que integre trabalho, cultura, artes, ciência, técnica e filosofia é primordial para um projeto de sociedade diferente, pois ele equiparia melhor os educandos para a compreensão da realidade.

Pensar um currículo integrado no ensino médio integrado ao técnico, tal como o proposto pela Rede Federal de Educação Profissional, é uma forma de superar a dualidade entre educação geral e educação técnica, defendendo a possibilidade da classe trabalhadora de compreender a realidade para além de ideologias ou fragmentação e, assim, desenvolver condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe. Esta proposta integra formação geral, técnica e política, tendo o trabalho como princípio educativo como centralidade. Desse princípio, que se torna eixo epistemológico e ético-político de organização curricular, decorrem os outros a saber: a ciência e a cultura (RAMOS, 2009).

Araújo-Jorge (2004, p. 24-32) vai afirmar que pensar os laços entre a arte, cultura, ciência e tecnologia é falar da essência da vida humana. A arte e a cultura são nossas elaborações simbólicas, já a ação nos leva a formulação da ciência e da tecnologia. Sendo assim, essas áreas do conhecimento afetam direta ou indiretamente, individual ou coletivamente nossas existências. Portanto, a integração ciência-arte é essencial para uma nova revolução científica comprometida com o social e com a qualidade de vida dos indivíduos.

Pensando na necessidade de uma retomada em relação a integração entre ciência e arte e outras áreas da vida humana é que há trinta anos, o Instituto Oswaldo Cruz/Fiocruz desenvolve atividades que contribuem para ensino de biociências e saúde. Essas atividades educacionais uniam interdisciplinarmente, a ciência e arte, o que convergiu na criação de um novo conceito, ou um novo campo: CienciArte, que é, por assim dizer, o testemunho da união de duas culturas, muitas vezes ditas antagônicas, mas, que contribui com elementos essenciais ao ensino e à educação (ARAÚJO-JORGE, 2004).

Deleuze e Freire são referenciais fundamentais ao grupo (FERREIRA, 2010; SAWADA; ARAÚJO-JORGE, 2017), considerando entenderem que a prática pedagógica deve recobrar a boniteza da vida e olhá-la com coragem, esperança e militância e, ainda, por entenderem que o educador tem que necessariamente ser um pesquisador e um esteta (FREIRE, 2018a).

Especificamente em Deleuze (2017) fundamentam que a realidade é apoiada

sobre o tripé da arte, da ciência e da filosofia, que são potências que nos ajudam a travessar o caos. Destaque-se aqui que tal integração existia até o século XVI. Se retornarmos as nossas origens gregas, Apolo, deus da música e do sol, é também o patrono da medicina e da ciência. Em Platão, temos a menção ao deus egípcio Toth, responsável pela medicina, geometria, cálculo e astronomia e que fora inventor também da escrita. Esse deus da escritura é um tecnocrata, um engenheiro, um servidor astucioso e engenhoso, sendo a esta permitida, inclusive, a presença diante do rei dos deuses e de todas as coisas, a saber, Amon. Para o rei, Toth apresenta uma tékhé e um phármakon, um remédio para a alma e a existência humana, agregando ciência e arte (DERRIDA, 2005, p 33).

Apenas quando a ciência moderna tomou para si a responsabilidade de ser o discurso mais acertado sobre a realidade e desenvolveu uma crescente busca por especializações nas diversas disciplinas, houve a ruptura entre a ciência, a filosofia e arte. Por isso, o resgatar da união da ciência e da arte é resgatar uma via que não é de mão dupla, é sim de mão única, pois elas têm a capacidade de descrever e compreender a natureza (ARAÚJO-JORGE, 2004).

Mesmo se mantendo divididas, a filosofia, a ciência e a arte tomaram para si a responsabilidade de resistir a dogmas e a tiranos. Hobsbawam (2018), em a *Era das Revoluções*, ao resgatar um depoimento de um membro da convenção científica nos convida a lembrar que:

Jamais nos esqueçamos que muito antes de nós, as ciências e a filosofia combateram os tiranos. Seus constantes esforços fizeram a revolução. Como homens livres e gratos, devemos estabelecê-las entre nós e para sempre cuidar delas com devoção, pois as ciências e a filosofia manterão a liberdade que conquistamos (HOBSBAWAM, 2018, p.375)

Feyerabend (2009, p. 3-4), na mesma perspectiva de Hobsbawam, vai afirmar que a ciência esteve sempre na vanguarda da luta contra o autoritarismo e a superstição. Que é a ciência que devemos o incremento de nossa liberdade intelectual vis-à-vis as crenças religiosas. É à ciência que devemos a “libertação da humanidade”, pelo menos o ocidente, de formas de pensamento antigas, dogmáticas e violentas realizadas em nome de uma divindade. “Hoje, essas formas de pensar são apenas pesadelos - e isso aprendemos com a ciência”. A ciência dos séculos XVII e XVIII, na verdade foi um instrumento de libertação e de iluminação, mas antes dela, a revolução copernicana, que deslocou a terra do centro do universo, a fez se mover e colocou o

sol no centro do nosso sistema solar, sendo um marco da passagem da ciência antiga para a ciência moderna, marcando a passagem do método dedutivo, para o método indutivo. Sendo assim, a ciência pode ser utilizada para combater injustiças, dogmas e tiranias.

A esse respeito, Kosik (1995, p. 17) vai dizer que a pseudoconcreticidade (um mundo claro-escuro de fenômenos apreendidos de forma imedita, acrítica e passiva pelos sujeitos) pode ser rompida pela ciência e filosofia, mas também, pela arte que resiste a alienação. A arte moderna (poesia, teatro, artes plásticas e cinema) tem como princípio essencial a “violência” exercida sobre o cotidiano, podendo levar a destruição dessa pseudoconcreticidade (KOSIK, 1995, p. 89). Essa ideia da arte como ferramenta de romper ilusões também é compartilhada por Benjamin (2017) que acredita que a arte cinematográfica, a mais tecnológica de todas as artes, pode ser utilizada politicamente para a emancipação do proletariado, pela capacidade de recriar a realidade. Aliás, o cinema é uma forma artística que só se desenvolveu na modernidade, num contexto de desenvolvimento das forças produtivas e tecnológicas.

Deleuze (2017, p.81) vai além, ao afirmar que a arte é o que resiste: “ela resiste a morte, à servidão, à infâmia, à vergonha”. E não é sem motivo que ele corrobora essa ideia. Destarte, a arte desde o romantismo está diretamente ligada as preocupações sociais, as ideias políticas, a denúncia contra a desumanidade e as resistências contra a cruza do capitalismo e do horror do ser humano perpetrado pelo próprio ser humano.

O século XIX foi riquíssimo em artistas engajados com o social, tais como o romancista Charles Dickens, que trouxe pela primeira vez a temática do cotidiano dos pobres e desvalidos ou o maltrato sofrido por crianças e mulheres; as irmãs Brontë, com sementes que germinaram ideais feministas contra a opressão masculina; Castro Alves, quase adolescente, mostrando a uma sociedade cristã a vileza de escravizar outros seres humanos. Contudo, há que se mencionar que não apenas na literatura, mas na música e na pintura também estavam presentes as críticas e as consequências da ascensão do capitalismo.

Sendo assim, sugerimos aos educadores, a título de exemplificação, o uso da saga *Star Wars* como favorecedora dessa integração entre ciência, arte e filosofia, bem como possibilitadora de um ensino da rebeldia contra a padronização e conformismo, consolidando a discussão da necessidade da educação como ato político engajado com a transformação. Outras obras artísticas e cinematográficas,

contudo, podem e devem ser utilizadas, mas a escolha pela saga *Star Wars* considerou ser essa um produto cultural da ficção científica, gênero cinematográfico e literário, já utilizado para o ensino de ciências (PIASSI; PIETROCOLA, 2009; FERREIRA, 2016; MARTINS, 2018) e de que o cinema é uma forma de representações sensíveis da realidade (FERREIRA, 2020, p. 71) e, talvez, a mais tecnológica de todas as artes.

Também entendemos que escolher um produto midiático como *Star Wars* para promover um ensino para a liberdade não está em contradição com o pensamento pedagógico utópico de Freire (2011; 2018a, 2018b). O autor em mais de uma obra defende que os meios tecnológicos devem ser usados para uma educação humanizante. Eles são ferramentas e como tal servem a algo ou alguém. Ser um ser humano atento a seu tempo é uma forma de resistência e Freire (2018b, p. 165) afirma que “[...] partindo da ideia de que tento ser um homem de meu tempo e que gostaria que o desenvolvimento tecnológico do tempo dominante servisse à libertação dos dominados, digo que estou cem por cento pelo desenvolvimento da informática também.” É como ferramenta de resistência nas mãos de educadores e educadoras comprometidos com a mudança social e que vejam a educação de uma perspectiva política e estética que propomos discutir *Star Wars* como importante obra cinematográfica para pensar a rebeldia como fonte de mudança e conscientização.

STAR WARS E AS LIÇÕES SOBRE REBELDIA COMO CATEGORIA EPISTEMOLÓGICA E IMPULSIONADORA DA AÇÃO

Arroyo (2013, p. 235-236) chama a atenção sobre a importância das artes para a educação democrática, com a finalidade de estimular a sensibilidade e realismo social dos educandos, dos mais diversos contextos. Para o autor, somente quando a produção artística e cultural consolidarem seu lugar no currículo escolar talvez nós, educadores, possamos olhar com atenção para a juventude e seus gostos. E segundo, Thiel e Thiel (2009) o gênero mais popular entre adolescentes é a ficção científica. E nos últimos anos, a série mais popular de ficção científica da história do cinema é a saga *Star Wars*. De certo, ao longo de mais de 40 anos, *Star Wars* se consolidou como a série mais popular de ficção científica da cultura *pop*, ampliou o número de produtos e se faz presente em diversas mídias sociais. *Star Wars*, criada por George Lucas e categorizada como ópera espacial, se mantém com uma legião

de fãs. A franquia conta com filmes, seriados televisivos, desenhos, histórias em quadrinhos, livros, jogos e outros produtos, contudo, para fins de análise, nos deteremos nos filmes que correspondem a nove episódios e dois *spin-off*, considerados como subprodutos da série.

Nos episódios I, II e III encontramos conceitos da filosofia e da ciência política, que nos permitem visualizar como pode acontecer a transição entre regimes democráticos para regimes autoritários. A Velha República Galáctica é uma democracia representativa e parlamentarista, onde o líder mais alto do poder executivo é o alto chanceler, eleito pelo Senado Galáctico, principal instituição política que rege e formula as leis para serem seguidas por todos os planetas que compõe a galáxia. Nesses filmes acompanhamos como o senador Palpatine, do pequeno planeta de Naboo, aliado à Federação do Comércio e usando subterfúgios políticos, se torna alto chanceler da República e, através de um golpe institucionalizado, transforma a República no primeiro Império Galáctico, se denominando imperador e espalhando uma ditadura fascista por toda a galáxia, controlando-a com máquinas e tecnologia bélica.

Nos Episódios IV, V, VI encontramos um pequeno grupo de pessoas que se intitulam “Aliança rebelde” e tem como principal bandeira política a resistência à ditadura do Império Galáctico, lutando com poucos recursos para restaurar a democracia. Somos apresentados a Leia, Luke e Han como principais representantes da aliança rebelde e podemos perceber como tal aliança consegue derrotar a máquina de guerra do Império.

Nos episódios VII, VIII e IX acompanhamos a história de uma nova forma de organização contra outro regime autoritário que surgiu dos escombros do antigo Império Galáctico, a Primeira Ordem. Agora, a antiga aliança rebelde, se denomina “Resistência” e continuam combatendo a violência e o terror que impõe esse novo governo autoritário. A situação desses rebeldes nesses filmes chega a ser mais dramática que nos episódios anteriores, especialmente quanto ao episódio VIII a Resistência é quase toda exterminada.

Mas, quem inspirou o criador da saga na construção desses rebeldes? Sunstein (2016), Leite (2017), Decker e Eberl (2015) estão de acordo ao afirmar que a Aliança Rebelde da trilogia clássica é inspirada nos movimentos de contracultura e de direitos civis americanos das décadas de 1960 a 1980, como o movimento hippie, o movimento *beatnick* e a união dos estudantes negros norte-americanos por direitos

civis e políticos. Não só nos Estados Unidos, mas em todo mundo floresceram movimentos que tinham como pauta a luta contra as armas nucleares dentro do contexto da Guerra Fria e contra o recrutamento e invasão norte-americana ao Vietnã. Aliás, uma das figuras mais queridas pelos fãs, os Eworks, que aparecem no Episódio VI – O retorno de jedi, são nativos da Lua Florestal de Endor, uma clara referência ao exército dos vietcongues que expulsaram as tropas militares norte-americanas de seu território (TAYLOR, 2015). A batalha final entre a Aliança Rebelde e as tropas de Stormtrooper imperiais acontecem na lua florestal com a ajuda desses pequenos nativos e marca o fim da Era Imperial que perdurou por quase vinte anos.

A Aliança Rebelde inspirada nos movimentos de contracultura possuía o propósito de mudar o mundo (LEITE, 2017, p. 18) e não se limitava a rebeldia pela rebeldia. Vale lembrar da máxima freiriana de mudança na sociedade ser orquestrada pela juventude, seja cronológica, seja no espírito, pois “o conservadorismo é incompatível com a juventude [...]” (FREIRE, 2013, p. 99).

Lucas se inspirou no seu contexto político para fundamentar sua história ficcional, colhendo da realidade elementos que nos contariam uma história que começa como se passasse num passado longínquo, numa galáxia muito distante, mas nos fala sobre as regras e as bases do mundo político que vivemos ou que poderíamos viver. Lucas que na época era um jovem, construiu uma saga que tem no seu centro gravitacional humano, a esperança e a rebeldia como elementos de catarse. Não é sem motivo que no primeiro episódio lançado da saga, a esperança já se apresenta no título “Uma nova esperança”.

A esse respeito, destacamos a acepção de Freire (2013, p. 50) sobre a esperança como condição ontológica dos seres humanos e de Arendt (2017, p. 45) para quem quando as esperanças são verdes, a revolução ronda a esquina. Ambos ansiavam pela liberdade e participação política e nos episódios da saga temos a clareza de que tal liberdade e participação política exigem consciência da situação, luta e implica em assumir riscos.

A rebeldia em Freire (2019c) é tratada como ponto de transição entre a consciência ingênua e a consciência crítica, processo que ele chama de conscientização. Ela é um momento de despertar quando os oprimidos tomam consciência da opressão que sofrem e deixa de entendê-la como determinismo ou destino e tomam proporções de indignação e resistência (FREIRE 2019a, 2019d). Podemos ver esse despertar da consciência ligada a rebeldia em diversos

personagens dentro da saga, em um Han Solo que toma consciência da luta e da necessidade de se envolver politicamente, em Jyn Erson, que começa sua jornada sem pretensões políticas, em Rey que apenas queria voltar para seu planeta desértico para continuar sua espera infrutífera, em Finn que queria apenas fugir, até perceber que apenas fugir não seria suficiente. Além, de Freire (2019c), Camus (2019, p. 28) também entende a rebeldia com relação estreita à consciência. Para ele:

O revoltado, no sentido etimológico, é alguém que se rebela. Caminhava sob o chicote do senhor, agora o enfrenta. Contrapõe o que é preferível ao que não o é. Nem todo valor acarreta a revolta, mas todo o movimento de revolta invoca tacitamente um valor [...]. Por mais confusa que seja, uma tomada de consciência nasce do movimento de revolta: a percepção, subitamente reveladora, de que há no homem algo com o qual pode identificar-se, mesmo que só por algum tempo.

E a rebeldia é um sentimento que deve ser educado para que tome proporções transformadoras de mudança e revolução (FREIRE, 2019a). Ela é uma característica humana histórica de criação e recriação, é um processo contínuo, que pode tomar proporções maiores até encontrar condições reais de ações culturais de mudança, sendo anúncio de um futuro diferente, e não inexorável. A rebeldia como etapa do processo de libertação, está ao alcance de todos e deve ser legítima a todos, pois no processo de libertação, libertam-se todos e recuperam sua humanização e anunciam mudanças profundas. Mudanças que se rebelam com o estabelecido e revolucionam coisas e seres, pois, todas as revoluções são uma obra de arte (FREIRE, 2018b, p. 133). Assim, na saga, a aliança rebelde agrega todos que vêm a seu encontro, pois, eles entendem que esse sentimento é comum a todos que tiveram sua humanização negada ou vilipendiada.

A esse respeito, Camus (2019, p. 29) também identifica a revolta e a consciência como ponto de ignição na humanização. Nesse ponto, a filosofia da revolta de Camus é representada nos sacrifícios durante toda a saga, uma vez que seus personagens vivem e lutam em uma galáxia marcada pela violência, em que todos parecem familiarizados com a perda e com a iminência de guerras. A consciência do mal que existe e do bem que pode ser construído mediante a luta, traz consigo a revolta. Tal revolta, embora possa ser motivado por sentimentos individuais que conduzem ao egoísmo e ao solipsismo, torna-se extremamente respeitada quando está vinculada a interesses coletivos (CAMUS, 2019, p. 29-31). O

personagem de Han Solo é o mais emblemático nesse sentido, uma vez que se tornou capitão da Aliança Rebelde quando motivado pela preocupação com seus amigos Luke e Leia, juntando-se ao movimento rebelde:

[...] no movimento de sua revolta, ele mostra com isso que se sacrifica em prol de um bem que julga transcender o seu próprio destino. Se prefere a eventualidade da morte à negação desse direito que ele defende, é porque o coloca acima de si próprio. Age, portanto, em nome de um valor, ainda confuso, mas que pelo menos sente ser comum a si próprio e a todos os homens. Vê-se que a afirmação implícita em todo ato de revolta estende-se a algo que transcende o indivíduo, na medida em que o retira de sua suposta solidão, fornecendo uma razão para agir (CAMUS, 2019, p. 30)

Como dito anteriormente, vários são os caminhos que levam os personagens a resistência contra o poder político que os controla. No caso de Han, o personagem é um contrabandista que várias vezes acusa Luke de idealista, mas ao se identificar com a luta das pessoas que se tornarão seus amigos, ele passa a colocar sua vida em risco pelo ideal da liberdade. Alguns personagens de grande prestígio e poder político evidenciam que a revolta não nasce apenas entre os oprimidos, a exemplo de Bail Organa (senador da República Galáctica e do Império Galáctico), Mon Mothma (senadora na República e chegou a presidir a Aliança Rebelde em *Rogue One*) ou Leia Organa (a mais jovem senadora do Senado Imperial). A esse respeito, destacamos:

[...] a revolta não nasce, única e obrigatoriamente, entre os oprimidos, podendo também nascer do espetáculo da opressão cuja vítima é um outro. Existe, portanto, neste caso, identificação com outro indivíduo [...]. Na verdade, podemos achar revoltante a injustiça imposta a homens que consideramos adversários [...]. (CAMUS, 2019, p. 31).

Desse modo, homens e mulheres se transcendem no outro e, desse movimento metafísico de alteridade, Camus (2019, p. 32-33) diz que nasce a solidariedade humana, a solidariedade nascida das prisões. Nesses termos, *Star Wars* é um bom exemplo de como essa solidariedade pode ser revolucionária.

Embora filmes sejam vistos como lazer, entretenimento e fuga da realidade, precisamos considerar que, se as pessoas tentam fugir de suas realidades vendo filmes e propondo sonhos, é possível criar sonhos que poderão ser projetos, rotas e bússolas para serem concretizados, sonhos que trazem esperanças para a construção de futuros diversos (FREIRE, 2018b). E, se tem uma coisa que o universo *Star Wars* é rico, é em discussões sobre posturas rebeldes, alimentadas pela esperança, pavimentando sonhos coletivos de sociedades mais humanas e iguais.

Que aprendamos com ele, o momento nos pede!

CONCLUSÃO

Uma educação para a emancipação dos trabalhadores será necessariamente uma educação que deve lutar contra a proposta burguesa de educação fragmentária e superficial para a classe trabalhadora. Para tanto, é necessário compreendê-la como luta e instrumento de justiça social, na busca pela compreensão ampla da realidade que nos cerca e para a superação da abissal desigualdade social que assola nosso país. E isso, começa com um projeto de sociedade onde a educação tem aprofundamento no conhecimento histórico produzido pela humanidade com ênfase nas ciências, artes e filosofia.

Nesses termos, entendemos o currículo da educação básica como um campo de batalha onde muitas forças tentam se apropriar, principalmente as do grande capital. Se a proposta da BNCC é um retrocesso nos avanços educacionais e seu objetivo obscurantista é formar cidadãos dóceis e contidos, a palavra de ordem da classe trabalhadora para o momento deveria ser rebeldia. Ela, mas que uma palavra ou conceito, pode ser uma atitude humanizadora que contribua com a necessidade de resistência para uma perspectiva criativa. Mesmo com os limites e muros que a BNCC impõe aos educadores brasileiros, criar um mecanismo de resistência a uma formação fragmentada é uma possibilidade, casos se considere o futuro não como inexorável, mas como imprevisível.

A rebeldia como categoria epistemológica é, contudo, um trabalho coletivo, com base numa educação antiautoritária e que tem a educação integral como horizonte. Logo, uma educação para a liberdade e rebeldia não pode ser pensada ou implementada apenas no futuro mais justo e igual, não seríamos seres da esperança se achássemos que apenas em outra sociedade essa educação pode ser construída. Essa educação emancipatória tem que ser projetada hoje, para que o futuro seja possível. Já que ela é um dos elementos que pode contribuir para a mudança de paradigma social, como anuncia Freire que façamos hoje o melhor com o mínimo de que já dispomos. Só assim nos será possível fazer amanhã o que hoje não pode ser feito. Alimentar a rebeldia e a resistência pode ser o pouco que pode ser feito hoje.

A rebeldia é um momento de despertar, quando oprimidos percebem seus grilhões e começam através do movimento de resistir a entrar na luta por sua

emancipação e emancipação dos demais oprimidos. A rebeldia e resistência são conceitos correlatos e são primordiais para a mudança das estruturas injustas que vivem os oprimidos. Por isso, em um sistema político e educacional que muitos grupos sociais têm seus direitos todos os dias atacados, negados e retirados, a educação ainda é uma ferramenta de resistência contra a opressão. Mas, de uma educação para resistir, uma educação que tem a rebeldia como ponto de partida para a conscientização, formando homens e mulheres capazes de ansiar e esperar por mudanças sociais profundas.

Por isso, pensando em uma educação profissional que integre ciência, arte e discussões filosóficas propomos uma aproximação entre a saga *Star Wars* e o pensamento de Paulo Freire, para pensar e discutir as proporções que a rebeldia pode tomar em solos autoritários. Mesmo que *Star Wars* seja uma obra cinematográfica de ficção, os conceitos e ações rebeldes da obra são verificáveis em sistemas filosóficos e literários consolidados, como é o caso da obra de Freire e Camus. E também devemos levar em consideração o papel da arte para criticar e inspirar as pessoas em contextos éticos, estéticos e políticos. Discussões e sentimentos podem ser usados como crítica ou como inspiração de esperança, rebeldia e luta contra formas de opressão. Sentimentos que não são ficção, que são reais e participam da condição humana. Tais sentimentos acompanham todo início e fim da jornada dos heróis e das pessoas comuns de *Star Wars*, quando as personagens mesmo num deserto, não desistem da esperança, representada nos filmes, na contemplação dos dois sóis de Taitoone.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Ricardo Eleutério. Base Nacional Comum Curricular – Uma base sem base: o ataque a escola pública. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide; ORSO, Paulino. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

ARAÚJO-JORGE, Tania Crimonini. Ciência e arte: caminhos para a inovação e criatividade. In: ARAÚJO-JORGE, Tania Crimonini (Org.) **Ciência e arte: encontros e sintonias**. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2004.

ARENDT, Hannah. **Homens em Tempos Sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Retrotopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. São Paulo: LPM, 2017.

BEZERRA, Charles. **A máquina de inovação: mentes e organizações na luta por diferenciação**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451: a temperatura na qual o papel do livro pega fogo e queima**. São Paulo: Globo, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento base, Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2019.

CAMUS, Albert. **O homem revoltado**. Rio de Janeiro: Record, 2019.

CAMUS, Albert. **A peste**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CÁSSIO, Fernando. (org.) **Educação contra a Barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 43.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, 2011, p. 27-41.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, F. (org.) **Educação contra a Barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 53.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.

DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DUARTE, Newton. “Um montão de amontoado de muitas coisas”: sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas das pedagogias hegemônicas. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide; ORSO, Paulino. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

FERREIRA, Carolina Góis. O conceito de clássico e a pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide; ORSO, Paulino. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

FERREIRA, Júlio César David. **Ficção científica e ensino de ciências: seus entremeios**. 189f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Paraná, Curitiba, 2016.

FEYERABEND, Paul. **Como Defender a Sociedade Contra a Ciência**. Tradução: Paulo L Durigan. 2009. Disponível em: <http://escoladeredes.net/group/openscience/page/como-defender-a-sociedade-diante-da-ciencia>.

FREIRE, Paulo. **Á sombra dessa mangueira**. São Paulo, Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz

e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019d.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. São Paulo, Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. GUIMARAES, Sérgio. **Educar com a mídia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. In: PENNA, Fernando *et al* (org.) **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem partido. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

HOBBSAWN, Eric. **A era das revoluções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. São Paulo: Martin Fontes, 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Terra e paz, 1995.

LAVOURA, Tiago Nicola; RAMOS, Marise. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide; ORSO, Paulino. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interloquções entre a Base Nacional Comum Curricular e a educação infantil. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide; ORSO, Paulino. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

LEITE, Marília Soares. **Análise da trilogia Star Wars como retrato do contexto sócio político dos Estados Unidos na década de 1970**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MARTINS, Tailur Mousquer. **A ficção científica na escola: perspectivas para o ensino das ciências**. 119 f. Dissertação (Mestrado Educação em ciência). Universidade Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul, Ijuí, 2018.

PIASSI, Luis Paulo; PIETROCOLA, Mauricio. Ficção científica e ensino de ciências: para além do método de 'encontrar erros em filmes'. **Educação Pesquisa**. [online]. vol.35, n.3, pp.525-540, 2009.

PENAFRIA, Manoela. Análise de filmes – Conceitos e metodologia(s). **VI Congresso Sopcom**. Covilhã: BOCC, 2009.

RAMOS, Marise. Introdução. In: PENNA, Fernando *et al* (org.) **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem partido. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

RATIER, Rodrigo. Escola e afetos: um elogio a raiva e a revolta. In: CÁSSIO, F. (org.) **Educação contra a Barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 151-159.

ROSA, João Guimaraes. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2015.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. Direito à educação democrática: conquistas legais e ameaças. In: PENNA, Fernando *et al* (org.) **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem partido. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTOMÉ, Jurro Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Arte médicas Sul Ltda, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2020.

SAWADA, Anuciata Cristina Marins Braz.; FERREIRA, Francisco Romão. ARAÚJO-JORGE, Tania Cremonini. Cienciarte ou ciência e arte? Refletindo sobre uma conexão essencial. **Educação, Artes e Inclusão**. Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 158-177, set./dez. 2017.

SUNSTEIN, Cass R. **O Mundo Segundo Star Wars**. Rio de Janeiro, Record, 2016.
TAYLOR, Chris. **Como Star Wars conquistou o universo**: O passado, o presente e o futuro da franquia multibilionária. São Paulo: Aleph, 2015.

THIEL, Grace Cristiane.; THIEL, Janice Cristiane. **Movie takes**: a magia do cinema na sala de aula. Curitiba: Aymar, 2009.

THOREAU, Henry David. **A desobediência civil**. Petrópolis: Vozes, 2019.

VANOYE, Francis e GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas: Papirus, 1994.

ZANK, Debora Cristiane Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise

baseada na pedagogia histórico crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide; ORSO, Paulino. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

7 ESPERANÇA E UTOPIA COMO HORIZONTE PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: APROXIMAÇÕES ENTRE FILOSOFIA FREIRIANA E A SAGA *STAR WARS*⁶

“Mas sei que uma dor assim pungente
 Não há de ser inutilmente
 A esperança
 Dança na corda bamba de sombrinha
 E em cada passo dessa linha
 Pode se machucar
 Azar
 A esperança equilibrista
 Sabe que o show de todo artista
 Tem que continuar.”
 (João Bosco / Aldir Blanc)

RESUMO: O artigo objetiva refletir sobre a utilização de obras utópicas, em especial a Saga *Star Wars*, como instrumento metodológico no Ensino Médio Integrado ao Técnico proposto pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sobretudo no ensino de filosofia. Consideramos a ideia de esperança e como essa perpassa pelos conceitos de utopia e, também, de distopia e retrotopia. A pesquisa está ancorada no materialismo histórico-dialético, sendo os resultados obtidos através de pesquisa bibliográfica e análise textual e sócio-histórica de obras cinematográficas. Como resultado, a constatação de que a Saga *Star Wars* tem potencial pedagógico para o ensino de filosofia, baseado na proposta freiriana da ação-reflexão-ação no ensino médio integrado.

Palavras-chave: Utopia; Esperança; Ensino Médio Integrado ao Técnico; Ensino de Filosofia; *Star Wars*.

HOPE AND UTOPIA AS A HORIZON FOR TECHNICIAN INTEGRATED HIGH SCHOOL: APPROACHES BETWEEN FREIRIAN PHILOSOPHY AND THE STAR WARS SAGA

ABSTRACT: The article aims do reflect upon the use of utopian works, in particular the Star Wars Saga, as a methodological tool in the Technician Integrated High School proposed by the Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (EPT), especially in the teaching of philosophy. We considered the idea of hope and how it runs through the concepts of utopia and, also, dystopia and retrotopy. The research is anchored in dialectical historical materialism, the results were obtained through bibliographic research and textual and socio-historical analysis of cinematographic works. As a result, the finding that the Star Wars Saga has pedagogical potential for teaching philosophy, based on the freirian proposal of action-reflection-action in integrated high school.

Keywords: Utopia; Hope; Technician Integrated High School; Philosophy Teaching; Star Wars.

⁶ Artigo submetido à Educação Profissional e Tecnológica em Revista. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/submissions>

INTRODUÇÃO

O artigo integra um conjunto de reflexões realizadas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), a partir da linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, o que nos remeteu a construção de uma metodologia de ensino de filosofia destinado a cursos técnicos integrados ao ensino médio no âmbito do Instituto Federal do Acre/Campus Rio Branco, utilizando a Saga *Star Wars* como recurso educacional.

A partir da ideia de esperança e como essa transcende a história através dos conceitos de utopia, distopia e retrotopia, no artigo objetivamos refletir sobre o uso de obras utópicas, em especial a Saga *Star Wars*, como um instrumento metodológico para o ensino de filosofia. Vale destacar que sempre que nos referirmos ao ensino de filosofia estamos, portanto, defendendo a necessidade de integração desse com outras áreas de conhecimento, tanto de área básica como de área técnica ou tecnológica, em consonância com a proposta de ensino médio integrado ao técnico da Rede Federal de EPT.

A pesquisa é de natureza qualitativa, estruturada a partir do materialismo histórico e dialético e tendo como principal referência de ensino Freire (2018; 2019a; 2019b). Os resultados aqui apresentados foram obtidos mediante pesquisa bibliográfica, assim como através da análise de 3 trilogias e 1 filme *spin off* (subproduto) da Saga *Star Wars*, a partir dos referenciais de Penafria (2009) e especialmente de Vanoye e Goliot-Lété (1994, p. 54-55), a partir dos quais se estrutura análise de filmes como análise textual e análise sócio-histórica, consecutivamente.

Feito este prólogo, consideremos que a Esperança sempre esteve no horizonte humano, sobretudo nos últimos quinhentos anos, aparecendo principalmente como ideia sobre a construção de uma sociedade mais justa, igual e fraterna, em oposição às mazelas sociais reais. A esse pensamento político que esperancia outra sociedade possível, a ser construída pela liberdade e conhecimento humano, chamamos de Utopia. Utopia e Esperança assim andam juntas nos meandros da modernidade e pós-modernidade. Compreendemos aqui como modernidade o período que vai da Reforma Protestante no século XVI e como pós-modernidade o período pós-queda do Muro de Berlin (BAUMAN, 1998).

Em um primeiro momento da modernidade, consideramos que o pensamento utópico se tornou profícuo no solo ocidental com as mudanças educacionais, sociais, políticas, culturais e científicas advindas do Humanismo, do Iluminismo e da ascensão do capitalismo. Como principais referências para discutir sobre Utopia destacamos: Freire (2018; 2019a; 2019b; 2019c; 2019 d;), Chauí (2008), Hilário (2013), Silva (2016) e Matos (2006).

Entrementes, as duas Guerras Mundiais, o holocausto e as conquistas tecnológicas em diversos campos passaram a frustrar a esperança de que a ciência melhoraria a vida humana em diversos âmbitos. Assim, as utopias se tornaram utopias negativas, reveladoras da violência política e do controle tecnológico tendendo a desumanização e ao horror, inaugurando o conceito de distopias no âmbito da arte e da história, tendo com principais referências Fromm (2009) e Pavloski (2014).

A partir da ascensão do capitalismo e fragmentação do poder dos Estados Nacionais, a desesperança e desespero passaram a estar na ordem do dia, como resultado do individualismo e ávido desejo por concentração de fortunas, reconduzindo a um estado de violência, de guerra de todos contra todos. Nesse contexto, Bauman (2017) cunha o termo de retrotopia, propondo com ele uma volta ao passado e uma retomada ao diálogo com o outro. Freire (2019a, 2019b, 2019c, 2019d), por conseguinte reconduz ao diálogo, a construção do conceito de inédito viável, que encerra em si a utopia e o esperar. Freitas (2005), Gallo (2012) e Aspis e Gallo (2009), contribuem nessa discussão, especificamente quando relacionamos a proposta de educação contextualizada, crítica, libertária e dialógica com o ensino de filosofia.

Para um ensino de filosofia dialógico e esperançoso, refletiremos sobre a utilização da Saga *Star Wars* como proposta para um ensino político, criativo e crítico, contribuindo para a passagem de uma consciência ingênua para uma curiosidade epistemológica, pois entendemos que os filmes da saga encerram elementos que guardam semelhança com a proposta freiriana de utopia educacional.

Para isso, discutimos em um primeiro momento como as utopias educacionais da modernidade contribuíram para mudanças sociais e políticas. Depois, mostramos como o pensamento utópico muda de conotação a partir da ascensão do capitalismo e se transforma em distopia e retrotopia. Em um terceiro momento, discutimos a pedagogia freiriana como utopia educacional que se recusa a compactuar com o discurso vigente da morte da utopia na pós-modernidade e, por fim, propomos utilizar

Star Wars para contribuir com a discussão utópica de um ensino de filosofia, preferencialmente integrado a outras áreas de conhecimento e que contribua com mudanças sociais e educacionais.

UTOPIAS E ESPERANÇA

Os seres humanos são seres inacabáveis, por isso educáveis. A finalidade da educação para Freire (2016) é libertar seres humanos das realidades concretas de opressão e injustiça. Por isso, a educação está diretamente ligada ao conceito de conscientização, sendo essa um processo que busca possibilidades ao ser humano de se descobrir enquanto ser, através da reflexão sobre a sua existência, o que implica em uma crítica da realidade opressora, assim como em uma ação social para modificá-la. Desta forma, a educação é ação-reflexão, projeto e sonho.

Tal concepção educacional guarda traços importantes com um tipo ensino de filosofia comprometido não só com elucubrações teóricas, mas com a prática (FREIRE; FAUNDEZ, 2017). Entendemos o ensino de filosofia comprometido com mudanças reais como ação, reflexão e, ainda, o inscrevendo no horizonte freiriano, vamos percorrer como a reflexão esperançosa fundada em sonhos foi primordial para a mudança dos paradigmas educacionais na história e como esses foram bases para mudanças sociais e políticas, históricas e reais, comprovando a afirmação de Freire (2018) de que se a educação não muda a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

O caminho de como a reflexão filosófica utópica apareceu em projetos educacionais, políticos e sociais começa no que chamamos de modernidade. Quando estudamos a História da Filosofia, é comum chamar de pensamento moderno o que se inaugura no século XVI, no contexto histórico da Reforma Protestante, que, sob influência do Renascimento e do Humanismo, impregnou um *ethos* em todos os campos da vida humana e formou uma cosmovisão protestante do mundo ético-político e de si. É nesse contexto que se configura a imagem do empresário capitalista, do militante político esperançoso ou do homem moderno angustiado e em revolta com um universo finito medieval (DELRUELLE, 2009, p. 145).

O humanismo inaugurou uma nova forma de visão de mundo, sendo entendido como nova forma de pensamento caracterizada pela redescoberta de produções humanas e políticas em detrimento de produções religiosas. Ele nasceu aristocrático

e deu atenção demasiada aos problemas do homem e de sua formação educacional, criando aversão ao método escolástico, até então predominante, e, dessa forma, alimentou temas como “reforma”, “revolução científica” e “utopia”. Assim, embora a crítica a realidade educacional tenha levado à idealização de projetos de difícil execução, precisamos reconhecer que a partir do humanismo as críticas à sociedade se firmaram e a utopia se tornou uma das mais radicais, por se fazer presente a reflexão sobre o mundo como ele é e, ainda, o anúncio de como ele deveria ser (MANACORDA, 2018, p. 215-249).

Porém, Thomas More (2010), pensador renascentista, foi quem cunhou o termo utopia, sendo este derivado do grego (u = não + *topos* = lugar) e passou a constar no título do romance escrito pelo filósofo, designando, posteriormente, discursos ou narrativas quer anteriores ou posteriores. Utopia se refere, portanto, a um conceito que possui natureza literária, filosófica e política (CHAUÍ, 2008; HILÁRIO, 2013; SILVA, 2016; MATOS, 2006).

No romance de More (2010), Utopia era o nome da ilha em que se localizava uma sociedade ideal, local em que todas as pessoas tinham oportunidades iguais, direitos e deveres, assim como liberdade para gerirem suas vidas. Na ilha de Utopia inexistia miséria e o trabalho e lazer eram assegurados a todos os cidadãos, de forma que todos tinham tempo para si, para o cultivo da espiritualidade e da convivência moral, ideia impensada para o modelo feudal e de vassalagem medieval. O interessante de se apontar nessa utopia é o papel central que a educação possui. Todas as crianças da ilha têm direito à instrução e aos adultos existe tempo para estudar, pois o labor da ilha é a agricultura, mas o tempo de trabalho não é superior a seis horas diárias, o que leva as pessoas a terem tempo para o lazer e estudo.

A inspiração para seu modelo de sociedade justa e igualitária vinha da *República* de Platão (2014) e do modelo comunista primitivo cristão, sendo oportuno destacar a contribuição de Tommaso de Campanella (2004), em seu livro *A cidade do sol*, onde propunha uma sociedade em que a propriedade privada fora abolida, onde a guerra e a fome não mais existiam, assim também como o egoísmo, o que aproximaria mais os fiéis dos ideais cristãos de amor e caridade. O sistema educacional era baseado na ciência, na geografia e na arte, contendo assim uma crítica ao modelo aristotélico da lógica e estudo da gramática de forma escolástica.

Já no século XVII, outra utopia publicada é *A Nova Atlântida*, de Francis Bacon, onde o lugar era de dedicação ao estudo das ciências. A sociedade retratada na obra

é marcada pela invenção da imprensa, da bússola e da pólvora, sendo destacado o potencial da ciência e da técnica para modificar a sociedade. Tanto Campanella, quanto Bacon serão referências para utopias especificamente educacionais que influenciarão na difusão do conceito (MANACORDA 2018, p. 267-278).

Embora tais obras sejam marcos sociais e históricos, as utopias educacionais persistiram enquanto a sociedade mudava. Mesmo quando o humanismo entrou em crise, especialmente pela “descoberta” de novos continentes e pela crítica de filósofos iluministas, ainda assim modelos educacionais foram pensados por soberanos, filósofos, filósofos utopistas e romancistas. Destacamos, portanto, as propostas pedagógicas de Kant, Rousseau e Condorcet, como referências para a ideia de que a educação é assunto estatal (MANACORDA, 2018, p. 288).

Tendo se tornado a educação um assunto estatal, logo, político, o próximo passo na utopia educacional é torná-la acessível à maior parte da população, o que começou a se materializar com o advento do modo de produção capitalista, a partir da Revolução Industrial, o que mudou não apenas a base da produção de bens e serviços, mas também as condições e exigências da formação humana. A utopia da revolução industrial ficou conhecida como socialismo utópico, sendo os maiores expoentes Saint-Simon, Owen e Fourier (MANACORDA, 2018, p. 327-329).

Com o desenvolvimento da técnica, do trabalho e da ciência as utopias sociais foram sendo substituídas por formas “mais científicas” de pensar o mundo. É o que propõe Marx e Engels (2008, p. 59-63), ao escreverem sobre um socialismo científico, em consonância com a necessidade da época de se pensar uma revolução social concreta e, em contraposição ao socialismo, ao que chamaram de utópico (CASTRO, 2017, p. 37).

Dito isso, consideramos a utopia diretamente ligada a ideia de educação como ato político e catalisadora de mudanças sociais, por ser primordial para a construção de uma sociedade mais justa. Consideramos, ainda, a utopia como imprescindível para a discussão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por se propor a uma formação integral e crítica para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão, ou seja, uma formação que compreende leituras e posturas diante das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. Ademais, a implantação da própria rede federal de EPT é, por assim dizer, a materialização de algo antes tido como utópico, mas que agora se configura como uma utopia de inédito viável (PACHECO, 2020, p.17).

A execução de ensino médio integrado ao técnico, tal como se defende na Rede Federal de EPT, é uma questão ético-política e nos remete a uma concepção de educação que pressupõe a integração de dimensões que perpassam o trabalho, ciência, tecnologia e cultura dentro de um processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos de ordem científica, ética e estética (FRIGOTTO, 2005), buscando uma sociedade mais justa. Tal concepção remete à compreensão das partes no seu todo, à relação entre os diversos conhecimentos e à quebra de falsas dicotomias como as que se referem ao geral e ao específico, bem como à integração entre agir e conhecer, teoria e prática para a mudança social (MOURA; FILHO, 2017, p. 123).

Defendemos, portanto, uma proposta de educação contra-hegemônica, uma educação para a resistência, esperança e utopia. Mas, para isso, teremos que percorrer o caminho da utopia como proposta educacional e social nos últimos séculos. Nesse sentido, Chauí (2008, p. 1-2) afirma que a utopia nasce na literatura e na filosofia como um discurso político que busca uma sociedade perfeita, feliz e justa. Para a autora, existem três formas curiosas de entender a palavra, a primeira como já desenvolvida anteriormente remete a tradição filosófica e literária inaugurada por Morus de uma sociedade ideal. O segundo uso converge com a etimologia da palavra, remetendo a um lugar inexistente. E o terceiro, dá-se devido às afirmações sobre o fim da utopia, devido ao fracasso da revolução socialista e do descrédito e desconfiança que recaiu sobre o marxismo. Embora Marx tenha sido um crítico ferrenho das utopias e Engels chegou a escrever uma obra demonstrando a diferença entre socialismo utópico e o socialismo científico, toda a construção teórica fora esquecida e o marxismo passou a ser comumente interpretado como utopia.

Ao discorrer sobre as características da utopia, Chauí (2008, p.8) esclarece: a) é normativa, isto é, propõe o mundo como deveria ser e não como ele é; b) é sempre totalizante e crítica do existente, referindo-se à proposição de um mundo completo; c) é a visão do presente sob o modo da angústia, da crise e da injustiça, ou seja, o presente é visto como violência; d) é radical, buscando a liberdade e a felicidade individual e pública, a partir de valores esquecidos como a justiça, a fraternidade e a igualdade; e) é uma forma de imaginação social, que busca combinar o irrealismo e o realismo, por meio da apresentação detalhada da nova sociedade; f) é um discurso cujas fronteiras são móveis, podendo ser discutida por diferente campos de conhecimento.

Sobre as fronteiras móveis da utopia, Pavloski (2014) destaca que a literatura foi um campo fértil para a proliferação dos ideais utópicos, considerando a utopia como um posicionamento crítico diante da realidade que pode ou não vir a traduzir-se em obra filosófica, sociológica ou literária. Para o autor, a utopia é produto histórico da sociedade, constituindo um foco permanente de discussões que visa a uma compreensão profunda dos próprios ideais humanos e da insatisfação com o mundo real ou com os sistemas políticos e éticos que o regulamentam. As utopias incitariam, portanto, diversos filósofos, políticos e literatos a refletirem constantemente sobre um passado no qual os males do presente não são verificáveis ou, ainda, sobre um futuro onde as injustiças sociais foram suprimidas. Sendo assim, a esperança de mudanças profundas na sociedade passa a constituir-se como um elemento característico nas utopias, rumo a valores éticos para a liberdade, igualdade e principalmente fraternidade dentre os cidadãos.

Fromm (2009, p. 365) afirma ser a esperança um dos elementos mais marcantes do pensamento ocidental, fundado na fé, no progresso humano e na capacidade do homem de criar um mundo de justiça e paz. Essa esperança remonta às raízes do pensamento greco-romano, as profecias messiânicas do Velho Testamento sobre a vinda de um Messias que fundaria um reino de paz e amor pleno entre os homens, assim como no pensamento moderno. Desse modo, consideramos que a esperança é o elemento primeiro dentro de todo sistema de pensamento utópico, uma vez que toda esperança e desejo por reformas sociais acaba por carregar em si sementes da utopia, a partir da oposição entre os aspectos do mundo real na qual os indivíduos vivem em um mundo e almejam um outro diferente e mais justo (FREIRE, 2013, 2018, 2019a; PAVLOSKI, 2014, LOPES; ARANHA, 2017).

A esperança no indivíduo e em sua participação social é colocada claramente em termos filosóficos e antropológicos nos escritos iluministas do século XVIII e nos filósofos socialistas do século XIX e perdura até o pós-Primeira Guerra Mundial (FROMM, 2009, p. 367). A esperança nos filósofos iluministas não tem caráter de emoção ou paixão, como discorrem (CONSANI; KLEIN, 2014), pois a entenderam como um assentimento a partir de fundamentos racionais usando considerações de probabilidade para se alcançar um determinado objeto. Sendo assim, a esperança torna-se um sentimento involuntário que pode ou não surgir em relação a qualquer objeto considerado aprazível e que, no caso dos iluministas, centrava-se na teoria do progresso asseverado pelo século das luzes e esperança na ciência.

Pavloski (2014, p. 41) afirma que o racionalismo científico serviu como catalisador para o florescimento das utopias que se apoiavam nas ciências naturais e projetavam um ideal de futuro. A partir da modernidade, além do alargamento conceitual de cunho filosófico, também encontramos o fortalecimento de narrativas utópicas no campo ficcional. É essa dimensão da utopia que dará origem a ficção científica, sendo a precursora do gênero a escritora inglesa Mary Shelley (2017), a partir da obra *Frankenstein ou o Prometeu moderno*, onde o cientista Victor Frankenstein consegue recriar através da ciência a centelha de vida, o que lhe permite vencer a morte e a doença.

Porém, afirma Matos (2006, p. 55-58), que toda a esperança depositada na ciência foi frustrada em face do terror, pânico e horror que se apresentaram, nas páginas mais sombrias da história da humanidade escritas no século XX. A combinação entre industrialismo, militarismo, expansão capitalista, dissipação do poder do Estado-Nação e colonialismo, resultou na privatização da vida pública, na tecnização instrumental da vida dos indivíduos-cidadãos, atrelada a uma ideologia da racionalidade tecnológica, na política, na ciência e em todos os âmbitos sociais. A ciência idealizada como iconoclasta se tornou ela própria um mito. O mundo construído por ela culminou em desertificação técnica, predominando a racionalidade tecnoburocrática, desembocando no campo político em genocídio e totalitarismo.

As utopias positivas que idealizavam que o processo educacional formaria pessoas comprometidas com as transformações para uma sociedade mais justa e solidária foram suplantadas no século XX e XXI, devido ao descrédito tanto de defensores liberais quanto de defensores marxistas. Por isso, a utopia que sempre teve função de crítica social, se atualiza e torna-se utopia negativa (distopia), ao imaginar um mundo totalmente desumano ou gerar uma nostalgia por medo do presente violento (retrotopia). Mesmo assim, a mensagem pedagógica dessas novas utopias ainda está dentro do campo da crítica, da denúncia e do anúncio de outros modos de viver.

DISTOPIA E RETROTOPIA

Etimologicamente, distopia é formada pelo prefixo grego *dis*, que remete à ideia de dualidade, separação, negação. Por sua vez *topos*, como já dito anteriormente, em grego significa lugar. De modo que distopia, pode ser um deslugar, um lugar e sua

negação. No plano filosófico e literário, a distopia concebe a resistência humana diante de realidades sempre hostis, das quais é muito difícil escapar. Essa hostilidade no cenário distópico é sempre dirigida à sobrevivência humana, desafiada por aparatos tecnológicos de controle e governos autoritários ou totalitários que procuram reduzir as diferenças negando a humanidade do ser, impondo comportamento massificados (BENTIVOGLIO, 2019, p. 21-25). As distopias são também chamadas de utopias dos tempos do totalitarismo (CHAUÍ, 2008) ou de utopias negativas (FROMM, 2009; PAVLOSKI, 2014).

De fato, homens e mulheres que viveram as primeiras décadas do século XX com certeza entenderiam o aviso de Dante Alighieri (2010, p. 70), ao entrar no limiar do inferno e pedir: “Deixai toda esperança, vós que entraís” ou ainda, compreenderiam o significado da frase icônica de Conrad (2013, p. 126), no coração das trevas: “Que horror! Que horror!”. A compreensão derivaria da vivência de revoluções sangrentas e de duas guerras mundiais, ocorridas em quatro décadas, em um cenário de terra arrasada, marcado pelo horror, frustrando assim todas as previsões venturosas engendradas no século XIX.

Especificamente sobre a Primeira Guerra Mundial, Fromm (2009, p. 367) discorreu que nela milhões de seres humanos foram sacrificados pela ambição territorial europeia, a partir do espelho falso de uma ideologia que apregoava uma guerra para acabar com todas as guerras e instauraria um mundo de paz e democracia. Para o autor, esse cenário colaborou com a destruição da tradição ocidental da esperança, que remonta suas bases no cristianismo, culminando, portanto, na transformação da esperança em desespero.

Bauman (2017, p. 7-12) descreveu o século XX como o século das “ilusões perdidas”. As esperanças utópicas, que antes direcionavam os anseios humanos para o futuro, foram substituídas pelo imediatismo hedonista que, ao não encontrar valores e terrenos sólidos, direcionou o anseio humano para o consumismo e o individualismo. Ao pensarmos na solidão atual e nas diversas formas de violência que estamos à mercê, nos lembramos com saudade de quando esperanças eram vívidas e as utopias embalavam a alma humana, não só na literatura, mas também na educação, na filosofia e na ciência. No século XX, a ascensão do futurismo floresceu as narrativas distópicas, como uma forma de alerta e denúncia tanto na literatura quanto no cinema. Fromm (2009, p.369) vai dizer que mesmo em face dessas narrativas desesperançadas, o ser humano tem que vê-las como denúncia do que nos

tornaríamos, conhecendo a ponto de reagirmos com coragem e esperança de não concretização.

As distopias pintam, portanto, um quadro horripilante de governos autoritários cuja centralidade é o poder exercido no meio político por uma tecnoburocracia, onde o homem constrói máquinas que se assemelham a homens, e transformam homens que agem como máquinas, tentando eliminar toda e qualquer subjetividade, conduzindo a uma desumanização na qual o homem é retificado, brutalmente aprisionado num cárcere social e político que esmaga sua consciência e nega a condição humana (FROMM, 2009; PAVLOSKI, 2014). Porém, apesar do desespero aparente, perscrutar o tecido social dessas obras cria reflexão e, conseqüentemente, resistência (AZAMBUJA; PERRI, 2018). Pois, as distopias são antiautoritárias, insubmissas e potencialmente críticas (HILÁRIO, 2013).

Na literatura e no cinema encontramos distopias já consideradas como clássicos e que possuem as características elencadas anteriormente, sendo as mais famosas e mais conhecidas: *Admirável mundo Novo*, *1984*, *Fahrenheit 451*, *Laranja Mecânica*, *O homem do castelo alto*, *O canto da Aia* e *Eu, robô*. No cinema temos distopias como *Duna*, *Matrix*, *Blade Runner*, *V de vingança* e talvez o mais conhecido de todos, *Star Wars*, que atravessou gerações e continua lançando novos episódios e arrebatando fãs há mais de quarenta anos.

O que todas essas distopias têm em comum é que elas são avisos e denúncias dos efeitos do poder sob a égide de uma ideologia autoritária, em forma de narrativas discursivas, pois problematizam danos prováveis se, porventura, determinadas tendências maléficas do presente perdurem e se normatizem. Sendo assim, ao enfatizar os processos de indiferenciação subjetiva, massificação cultural, vigilância total dos indivíduos, controle da subjetividade a partir de dispositivos de saber, elas estão fazendo um papel primordial de denúncia que a arte faz tão eficazmente. Essas narrativas possuem alto potencial pedagógico quando as consideramos pela perspectiva dos filósofos frankfurtianos de uma imagem do futuro, engendrada da compreensão do presente. Presente esse que deve ser combativo para resistir ainda mais a barbárie (HILÁRIO, 2013, p. 202-203).

As utopias negativas são assombrosas e mais que marcar a desesperança elas marcam o limiar dos sentimentos de impotência que os seres humanos modernos e pós-modernos sentem, assim como as utopias antigas expressavam a autoconfiança dos seres humanos na política e na técnica (FROMM, 2009, p. 369). Pereira (2018, p.

152) vai apontar que toda a descrença e decepção em relação ao futuro outrora idealizado é definido por Bauman (2017) como “epidemia global de nostalgia”, que se caracteriza como um desejo de pertencimento novamente a uma comunidade com uma memória coletiva. Esse desejo é ocasionado por um retorno de valorização dos vínculos afetivos que se contraporia à nossa civilização, baseada no racionalismo instrumental e no individualismo do nosso presente fragmentado. Devido a essa epidemia de nostalgia, Bauman (2017) proporrá um retorno há um passado onde as esperanças no futuro existiam, ao invés do medo. A esse retorno o filósofo polonês chama de retrotopia.

Ao dissecar o conceito de retrotopia, Bauman (2017, p. 14-15) vai dizer que ela é um derivativo do legado de More, uma base sólida que fornece e garante uma aceitável estabilidade. Mas a contribuição do filósofo polonês à utopia é que a retrotopia corrige a ideia da utopia de “perfeição suprema” por uma hipótese de incompletude, permitindo a possibilidade de uma sucessão ilimitada de mudanças posteriores. “[...] Fiel ao espírito utópico, a retrotopia deriva seu estímulo da esperança de reconciliar, finalmente, segurança e liberdade, feito que nem a visão original nem sua primeira negação tentaram alcançar – ou, se tentaram, fracassaram”.

Uma das razões pelas quais homens e mulheres modernos perderam suas esperanças no futuro e se voltam ao passado é explicada pelo abismo agora existente entre poder e política. O anseio de paz e busca da felicidade humana para a construção de uma sociedade mais justa, pelo Estado soberano, tornou-se nebulosa, em função da falta de uma agência que regulasse a tarefa, pois na modernidade a ideia de coletividade e reforma social foi suplantada pela competição individual. O Estado perdeu, portanto, a capacidade soberana de domínio unificado, o que perpassa pelo reconhecimento da existência de pequenos leviatãs individuais (BAUMAN, 2017, p. 17-50).

Nesse cenário o indivíduo vê o outro como concorrente, voltando ao estado velado de guerra de todos contra todos, tal qual nos mostrou Hobbes antes do Leviatã. Por sua vez, os indivíduos cada vez mais solitários e angustiados pela violência procuram comunidades virtuais e grupos a que pertencer (BAUMAN, 2017, p.51-83). Os pobres, exilados, estrangeiros, oprimidos e “desvalidos da terra” que constituem o que chamamos de minoria, ficam imersos na cultura do silêncio onde a solidariedade humana não chega, onde a palavra e a leitura do mundo lhe é negada (FREIRE, 2015, p. 114-116), não por inaptidão dos mesmos, mas por uma ideologia excludente que

os coisifica e os veem não como humanos, mas como consumidores ou não.

Bauman (2017, p. 113) ao reconstituir o contexto que vivemos ditado pelas regras econômicas, vai analisar como os seres humanos são tanto consumidores quanto mercadoria à venda. O homem com personalidade nutrida por esse sistema em seu estágio consumista, narcisista é, portanto, assombrado pela culpa, por não está nos mais altos cargos ou níveis da sociedade, e pela ansiedade, posto que outrem possa tirar o que ele conquistou ou conseguir o lugar que ele almeja. O desejo de compartilhar sua vida e suas conquistas para que o admirem se contrapõe à necessidade de aprovação do seu grupo de amigos e eventualmente de inimigos. Nessa perspectiva, o homem transforma-se em ser reificado, mas sua vocação ontológica deveria ser para a liberdade (FREIRE, 2015; 2018; 2019a; 2019b; 2019d).

A reificação humana é incentivada por muitos mecanismos de controle, mas também por uma educação autoritária, fragmentária e competitiva que premia notas altas e os “melhores” alunos, que agrega valor apenas a algumas áreas de conhecimento, geralmente as mais rentáveis, vilipendiando outras e outros saberes e, conseqüentemente, os indivíduos que se aventuram a seguir por elas, fazendo da educação um mero treino para aquilo que os alunos irão encontrar no mundo fora dos portões da escola: uma selva, onde todos são inimigos, onde os diferentes são perigosos e poucos serão aliados eventuais. Em um cenário de guerra como esse, como podemos pensar um futuro mais justo?

Por isso, a proposta de Bauman (2017) é retornar a um passado onde as esperanças eram vívidas e onde a educação e política eram fontes de mudanças. Mais do que isso, é retornar a uma situação onde os homens estavam conectados através do diálogo, sendo este capaz de curar as feridas do nosso mundo de violência, preconceito e fomento ao ódio. É uma tarefa árdua e o filósofo admite que como toda utopia ela pode não se concretizar. Mas ele será categórico ao afirmar que ou tentamos nos reconectar aos outros, dando as mãos, ou rumaremos todos para valas comuns.

Retrotopia foi o último livro do filósofo polonês, e a sua proposição do diálogo, não foi tão desenvolvida, aparecendo apenas nas três últimas páginas do livro. Para dar continuidade a essa discussão apresentaremos algumas convergências das ideias do autor a partir da perspectiva utópica de Freire (2015; 2018; 2019a; 2019b), especialmente de sua pedagogia da libertação, que coloca também o diálogo como ponto central de seu pensamento visando à solidariedade humana.

Não podemos esquecer as contribuições teóricas de Ernst Bloch, pela sua classificação das diferentes utopias do século XX em abstratas ou concretas, tendo como parâmetro a sua máxima ou mínima consonância com as possibilidades objetivas de realização (CASTRO, 2017, p. 41-45). Nesse contexto, a utopia freiriana configura-se como uma utopia concreta e, desse modo, a escolha de Freire justifica-se pelo fato de que nele encontramos a utopia, o sonho e a esperança como horizonte ontológico, político e educacional para a libertação de homens e mulheres, mas seu pensamento educacional ressignifica a utopia como uma forma de resistência.

A UTOPIA NA PÓS-MODERNIDADE: A ESPERANÇA COMO ANÚNCIO E DENÚNCIA

O horizonte de uma visão utópica da sociedade em Freire (2015; 2018; 2019a; 2019b; 2019c; 2019d) insere-se no âmbito educacional. Para o autor, a educação como prática para a liberdade tem a finalidade de libertar homens e mulheres, esse tipo de educação é um processo para a conscientização, que garante a ação e mudança sobre o mundo (FREIRE, 2019d).

Freire em seus primeiros livros, que vai da *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia do Oprimido* e *Ação cultural para a liberdade*, se mostra um autor moderno e em sintonia com a crítica do seu tempo. A partir da queda do muro de Berlim, evento que para alguns autores marca a passagem para a pós-modernidade (BAUMAN, 1998) e a proclamada morte e fim da utopia, Freire atualiza seu pensamento mostrando que acompanhou as mudanças dos paradigmas de seu tempo, sendo uma boa referência desse processo seu livro *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, lançado em 1992. Nas décadas de 1980 e 1990, quando o mundo assistiu ao fim do socialismo real e a transição de um capitalismo fordista para um capitalismo toyotista, Freire passou de um autor da modernidade, para um autor pós-moderno (MEJÍA, 2014, p. 62).

Castro (2017, p. 30) assevera que o pensamento utópico está profundamente marcado pelo contexto histórico em que estão inseridos seus autores no momento de sua proposta. Por isso, Freire (2019a; 2019b; 2019c) forja uma pedagogia da utopia, negando o discurso vigente de opressão que recusa o sonho de humanização e solidariedade. Vem sendo uma das conotações fortes do discurso neoliberal e de sua prática educativa no Brasil e fora dele a recusa sistemática do sonho e da utopia, o

que sacrifica necessariamente a esperança. A propalada morte do sonho e da utopia, que ameaça a vida da esperança, termina por despolitizar a prática educativa, ferindo a existência humana.

A morte do sonho e da utopia, prolongamento conseqüentemente da morte da história, implica a imobilização da história na redução do futuro à permanência do presente. O presente “vitorioso” do neoliberalismo é o futuro a que nos adaptaremos. Ao mesmo tempo que este discurso fala de morte do sonho e da utopia e desproblematiza o futuro, se afirma como discurso fatalista. [...] nenhuma realidade é assim porque tenha que ser. Está sendo assim porque interesses fortes de quem tem poder a fazem assim (FREIRE, 2019c, p. 142).

Assim, recusando-se a esse fatalismo, Freire torna a esperança ponto central em sua pedagogia, esperança essa que é o motor da História para a realização de sonhos e utopias. Porém, esses sonhos dão-se no campo do concreto, na existência humana como seres políticos e éticos (FREIRE, 2019b, 126). Onde a utopia se materializa na denúncia das estruturas desumanizantes da sociedade capitalista e no anúncio de uma sociedade mais igualitária e possível (2019c) onde homens e mulheres podem exercer sua vocação ontológica para a liberdade.

Em um modelo de educação para a liberdade, solidariedade e resistência contra a desumanização (FREIRE, 2018; 2019a; 2019b; 2019c), temos uma proposta pedagógica ancorada na ação-reflexão-ação onde a educação torna-se uma dialética da *práxis*. Rossato (2019, p. 380) entende *práxis* como a estreita relação entre o modo de interpretar a realidade e a vida e a prática que decorre da compreensão, que leva a uma ação transformadora. Nessa relação de igualdade, professores e alunos ensinam e aprendem em comunhão entre si e em diálogo com a realidade e com seus sonhos. Nesse sentido, a autoridade do professor nunca será autoritarismo, mas dar-se-á na sua prática docente criativa, engajada e resistente na perspectiva da docência como ato de amor, mas também de ensinar, aprender e pesquisar (FREIRE, 2018).

Freitas (2005, p. 6) entende essa docência como a manifestação do inédito viável:

O inédito-viável é a materialização historicamente possível do sonho almejado. É uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade. O risco de assumir a luta pelo inédito-viável é, pois, uma decorrência da natureza utópica, própria da consciência crítica, e encerra em si uma perspectiva metodológica, visto que faz do ato de sonhar coletivamente um movimento transformador.

Pensando e seguindo a proposta de Freitas (2005), do inédito viável enquanto processo pedagógico e metodológico, buscamos analisar para o ensino de filosofia uma obra distópica cinematográfica, como processo de denúncia e anúncio que está na gênese das utopias e, conseqüentemente, na utopia freiriana. Transpondo a proposta de metodologia do ensino de filosofia do ensino médio de Silvio Gallo (2012) e de Aspis e Gallo (2009) para a educação profissional e tecnológica, entendemos ser possível um ensino de filosofia como atitude filosófica, fazendo da aula uma espécie de “oficina do conceito”. Coaduna-se a filosofia da educação e pedagogia freiriana de ação-reflexão-ação, para construção de um ensino de filosofia que contribua para uma formação humana integral.

A obra distópica escolhida foram os filmes da Saga *Star Wars*. As estratégias de como assistir os filmes devem ser pensadas pelo professor analisando a realidade de cada escola e de sua aula. Pode-se pedir que os alunos vejam os filmes em casa, pode-se projetar em uma sessão coletiva, pode-se projetar um fragmento na aula. São inúmeras possibilidades e cada professor deve pensar isso dentro de sua realidade.

A seguir vamos discutir algumas características da obra que a tornam interessantes para o ensino médio integrado e, especialmente, para o ensino de filosofia ao configurar-se como uma utopia negativa e possuir pontos de aproximações possíveis do pensamento freiriano.

STAR WARS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA UM ENSINO ESPERANÇOSO

Star Wars é uma franquia cinematográfica de ficção científica, iniciada na década de 1970 e que perdura até os dias atuais, sendo o último filme de 2019. O primeiro filme de 1977 fez tanto sucesso que se transformou em trilogia e, nas décadas seguintes, se expandiu em novas trilogias fílmicas, *spin offs* e produtos de diversas mídias. Não é de se admirar que o primeiro episódio (posteriormente denominado de episódio IV) chama-se *Uma nova esperança* e realmente possui a esperança como mote de todo o filme. A película, ambientada no espaço e com tecnologia futurista, possui ares de conto de fadas (TAYLOR, 2015) e conta a história de um pequeno grupo de heróis que luta contra um Império com característica totalitária.

O filme foi um sucesso inacreditável, tornando-se o marco zero do estilo cinematográfico que chamamos hoje de *blockbusters*, os filmes arrasa-quarteirões ou sucesso de bilheterias. Muitos críticos de cinema e estudiosos classificam esse estilo de filme como um produto da Indústria Cultural (TAYLOR, 2015) e é inegável que toda a Saga foi realizada também com um propósito comercial bastante evidente. Entretanto, uma análise textual (PENAFRIA, 2009) de *Star Wars* nos permite pensá-la como uma obra de arte cinematográfica com apelos estéticos, éticos e políticos específicos. Vanoye e Goliot-Lété (1994, p. 54) vão asseverar que toda obra cinematográfica é composta dentro de um contexto sócio-histórico e, por mais que a arte cinematográfica tenha autonomia, um filme não é isolado da sociedade que o produziu com seus contextos políticos, culturais, sociológicos, técnicos e filosóficos.

Ao discutir a filosofia política do século XX, Arendt (2018, p.17-18) nos dá pistas do porquê proliferaram discussões sobre temas ligados a liberdade, revoluções e revoltas em diversos campos. Afirma que, desde a falência do imperialismo e afirmação do nacionalismo, muitos povos se ergueram e levaram à disseminação de ideias de revolução, guerras civis e intervenções militares em todo o globo. O cinema, como produtor da realidade (DELEUZE, 2017, p. 80), não se esquivou dessas discussões, inclusive por ser esse um tema que atraía o público. O próprio George Lucas, criador de *Star Wars*, afirma ter se inspirado na Guerra do Vietnã e nos vietcongues para compor seus heróis rebeldes (TAYLOR, 2015).

Consideramos *Star Wars* como produto cultural e político contextualizado com momentos históricos reais, assim como trabalhamos com a ideia de que conceitos filosóficos são criados e recriados (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p.16) e, mais ainda, nos apropriamos da máxima educacional de Freire (2019a, p. 14), segundo o qual “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”. Dessa forma, o uso dos filmes da Saga *Star Wars* se deu como processo de codificação e decodificação da realidade para o ensino médio integrado, especialmente para o ensino de filosofia. Isto posto, no que concerne ao ensino de filosofia, concordamos com Freire (2018, p. 66) quando afirma que permanecer lutando implica, por vezes, reinventar as formas de lutar.

Freitas (2005, p. 7) diz que a proposição metodológica dos inéditos viáveis encontra-se articulada a três dimensões do conhecimento: a dimensão política, a dimensão epistemológica e a dimensão estética. Estas três dimensões estão sendo, juntas, momentos simultâneos de teoria e prática, de arte e de política (FREIRE;

FAUDEZ, 2017, p. 124). Em diálogo com Sérgio Guimarães, Freire nos esclarece que os meios de comunicação por si só não são reprováveis, mas que devemos investigar a quem politicamente eles servem (FREIRE; GUIMARAES, 2011).

O uso de filmes da saga só tem sentido se usados como leitura do mundo, de forma que as pessoas sejam mais críticas não apenas com produtos culturais que consomem, mas que possam aplicar conteúdos diversos trabalhados na educação profissional e tecnológica para refletir sobre conceitos e situações concretas que se desenrolam na estrutura da sociedade da qual fazem parte. Sendo assim, trataremos a saga como possibilidade de discussão política integrada à concepção de ensino, cultura e tecnologia, o que pode gerar discussões não só na disciplina de filosofia, mas em diferentes disciplinas do ensino médio integrado. Sobre esse assunto, vale mencionar que distopias são produtos culturais com alto teor de discussão política e ética, vinculados ao mundo tecnológico e técnico e com grande potencial de integração da área básica e técnica ou tecnológica, em especial as áreas de ciências humanas, linguística, letras e artes, ciências exatas e da terra e, ainda, engenharias.

Star Wars tanto é um produto cultural, quanto um produto tecnológico que faz críticas e elogios à tecnologia, demonstrando como seu uso pode ser diverso, para aprisionar as minorias ou libertá-las, discussão caríssima a um ensino que visa emancipar trabalhadores. Freire e Guimarães (2011, p. 82) vão afirmar que “são sempre os artistas que expressam a luta das minorias” e, nesse sentido, precisamos destacar que uma minoria oprimida e suas lutas hercúleas contra organizações ou mecanismo que as minimizam são uma das principais discussões dos filmes da saga espacial.

Por exemplo, *Rogue One: Uma história Star Wars* (2016), o *spin off* que conta a história antes do “Episódio IV: Uma nova esperança”, narra exatamente como os rebeldes da primeira trilogia conseguiram a planta da estação espacial bélica do Império Galáctico. Talvez seja essa a maior representação dentro da saga sobre como a esperança compartilhada por um grupo, mesmo que pequeno, pode ser o caminho de construção de um amanhã diferente. Isso porque, o cerne do filme é a missão de Jyn Erson, Cassian Andor, Bodhi Rook, Chirrut Imwe, Baze Malbus e o dróide K-2SO em conseguir os planos de destruição da Estrela da Morte, mesmo que a Aliança Rebelde tenha julgado impossível.

A personagem principal Jyn Erson, começa como uma pessoa que não acredita na causa pela qual luta a Aliança Rebelde. Em um momento, ela chega a afirmar que

nunca teve o direito de possuir opiniões políticas, sendo seu principal objetivo apenas sobreviver. O desenrolar da trama faz com que Jyn torne-se cada vez mais consciente do seu papel na luta que se desenrola. É quando Saw Gerrera, líder rebelde, exclama palavras de ordem dentro da guerra “Salve a rebelião! Salve o sonho!”, que Jyn se dá conta do que significa a luta que se está travando com diversos atores. Em outro momento encontramos o seguinte diálogo durante uma reunião estratégica:

- Se o império tem todo esse poder, que chance nós temos?
 - Que chance você fala? A questão é “que escolha?” Fugir? Se esconder? Pedir misericórdia? Dispersar as forças? Cedam a um inimigo tão maligno com tanto poder e condenarão a Galáxia a uma eternidade de submissão. A hora de lutar é agora. Cada momento perdido é mais um passo na direção das cinzas de Jedha [...] Rebeliões tem como base a esperança (ROGUE..., 2016).

Muito desse diálogo, assim como outros da Saga, tem uma relação estreita com o conceito de Esperança e Utopia em Freire (2019a, 2019b), pois não é um esperar vazio, é um “esperanciar” colocado em ação quando os personagens se unem para sonhar um sonho coletivo, cujo principal objetivo é a própria liberdade e a libertação de toda a galáxia, porque a personagem acredita que “mudar o mundo é tão difícil quanto possível” (FREIRE, 2019c, p. 43). Jyn Erson também aponta que sempre se tem uma escolha e, se a escolha for se recusar a agir, sua atitude influencia a vida do outro. Ela se torna uma personagem que vê o futuro não como inexorável, mas como possibilidade (FREIRE, 2019c, p.48).

Foi o sonho de Jyn Erson, de vencer o Império que matou sua mãe, escravizou e matou seu pai, que fez com que os heróis da primeira trilogia pudessem destruir a principal forma de poder bélico do Império totalitário em que eles viviam. A missão de *Rogue One* (2016) possui participantes dos quais Freire (2018, p. 53) em sua obra assegura gostar, pessoas que, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que se acham geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de suas tarefas históricas de mudar o mundo, mas também acreditam que os obstáculos não se eternizam.

O que torna o filme tão emblemático dentro da saga é o fato da protagonista não possuir poderes excepcionais da Força, como os outros protagonistas das trilogias principais, ela não é uma jedi, ou uma princesa, ou uma rainha, o que não a impediu de forma alguma de seguir sua estrada como heroína, era apenas uma mulher oprimida por um regime cruel, mas que se recusava ao pessimismo letárgico

de se submeter ao Império, provavelmente o mesmo tipo de sujeito oprimido que Freire (2018, p. 112-113) tinha em mente quando escreveu “prefiro a rebeldia que confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam”.

Como *Rogue One* é um *Spin off*, pode ser analisado sozinho ou em conjunto. Porém, as três trilologias que temos até o momento da saga devem ser analisadas de forma separadas para fins de relação ao pensamento de Freire. A utopia freiriana é composta de denúncia e anúncio assim descritos:

A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho porque lutamos. Este sonho ou projeto que vai sendo perfilado no processo da análise da realidade que denunciemos está para a prática transformadora da sociedade como desenho da peça que o operário vai produzir e que tem em sua cabeça antes de fazê-la para a produção da peça (FREIRE, 2019c, p. 47).

Sendo assim, *Star Wars*, que é também produto utópico, pode ser analisado sob esses dois prismas, de anúncio e denúncia. A trilogia clássica (Episódios IV, V e VI), que centra a narrativa na luta rebelde e na guerra civil contra o Império Galáctico, pode servir como anúncio de um futuro de possibilidades e luta coletiva pela liberdade, mesmo que as chances sejam mínimas e essa afirmação da saga não está em desacordo com o pensamento freiriano de resistência e libertação.

Já a trilogia *prequel* (Episódio I, II e III) está centrada na ideia de que as democracias podem degenerar e transformar-se em ditaduras quando os agentes políticos se refugiam no medo, no isolamento e na desesperança. Desesperança que não é a forma ontológica do ser humano (FREIRE, 2019d, p. 166). A juventude transformadora não está centrada nessa trilogia, pois o plano de fundo é o mundo político e o Conselho Jedi. É também nessa trilogia que se apresenta mais elementos da filosofia e da ciência política, trazendo discussões sobre poder, controle, medo, violência, ideologia e guerras, elementos primevos em obras distópicas que servem como alertas para o futuro.

Enquanto isso, a trilogia *sequel* (Episódios VII, VIII, IX) pode ser analisada em uma relação dialética de denúncia e anúncio, pois condensou as propostas e temas das duas trilologias anteriores de ascensão de regimes totalitários, formas de resistência e revoluções com algumas atualizações não tão evidentes nas anteriores, provando que *Star Wars*, como produto histórico, manteve a qualidade das discussões

anteriores, mas inseriu novas pautas da sociedade, através de discussões como movimento social, feminismo, representatividade, entre outros. Mas talvez a principal mensagem dessa nova trilogia, com a ascensão de um novo regime totalitário dos escombros do antigo Império Galáctico, é que a “liberdade é uma luta constante” (DAVIS, 2017) e que todos devemos nos manter vigilantes e engajados na transformação social libertadora (FREIRE, 2019a).

Se o cinema ajuda a construir ideais, possui uma natureza pedagógica e contribui com nossas percepções em diversos campos (DUARTE, 2008, p. 18), ele pode ser usado como propunha Freire (2019b), para a leitura da palavra, pensando que filmes possuem códigos e signos próprios. Desta forma, *Star Wars* pode ser usado para passar de uma consciência ingênua (assistir os filmes por mero entretenimento e assimilar valores de forma passiva) para uma consciência crítica (reflexão e superação das situações-limites). Sobre situações-limites em contextos do inédito viável, Freire (2019d) pontua que ao apreender os temas intrincados nas situações-limites, discuti-los como objeto de estudo e reflexão, pode vislumbrar que, além dessas situações e suas contradições, algo não experimentado, mas que pode ser encontrado.

Situações-limites são constituídas por contradições, levando os indivíduos à adesão de fatos como dados, caindo em um pessimismo que reproduz o *status quo* social, ao não perceber que essa situação é imposta. Essas situações submetem os seres humanos a uma postura impotente diante das situações. Quando dizemos que “todos os políticos são corruptos” ou que “não nos envolvemos em política, por isso é melhor votar nulo”, isso configura uma situação-limite, pois estamos imersos em uma consciência ingênua e pessimista e não nos damos conta de que ao nos esquivarmos de uma opção política, já optamos por uma, a da reprodução do que está posto. Essas situações-limites podem ser codificadas pela prática pedagógica, pois investigam em que grau essas contradições inserem-se na situação existencial do indivíduo. Essa codificação possui raízes sociais, culturais, políticas, estéticas e econômicas, formada por informações de diversas naturezas, logo, possui caráter problemático, o que possibilita, através da problematização, uma decodificação. Sendo assim, uma situação-limite codificada dará lugar a uma apreensão decodificada da situação. Indo das partes para um todo, e voltando para as partes (FREIRE, 2019d).

A decodificação é o processo epistemológico de adquirir novas formas de olhar e interpretar a realidade, promovendo o conhecimento (FREIRE, 2015). Porém, nos

alerta Freire (2019d) que a codificação só é eficaz quando faz parte do universo dos sujeitos, quando eles estão familiarizados com ela, quando eles se interessam por ela, portanto, a decodificação só ocorre porque fala diretamente ao sujeito, pois se refere a algo conhecido por ele.

Ao propor a problematização das situações-limites como primeira etapa da codificação, acreditamos que o ensino de filosofia integrado a outras áreas de conhecimento, a partir de uma leitura utópica da saga e nos moldes freirianos, possui características necessárias para ser o anteprojeto de um inédito viável. Logo, as dimensões, política, estética e epistemológica da Saga apresentam-se como fundamentais para a formação humana integral, especialmente almejando um ensino filosófico ancorado na ação-reflexão-ação em engajamento com um futuro possível a ser construído e sonhado.

Todo esse contexto, nos remete à crítica marxista de que “os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes. A questão, porém, seria transformá-lo” (MARX, 1999, p. 196), o que nos aproxima de um ensino de filosofia baseado na pedagogia freiriana de uma *práxis*, de uma prática da esperança de modificação do mundo, começando pelas pessoas.

LONGE DE UMA CONCLUSÃO

Pensar uma educação e um ensino com bases na esperança pode ser um dos grandes desafios de educadores e educadoras, mas também de toda a sociedade. O sonho e a esperança sempre foram um horizonte na existência humana e estavam intrínsecos nos ideais pedagógicos que acreditavam que mudanças na realidade tinham como grande fator mudanças na forma de educar os seres humanos.

O sonho de uma sociedade mais justa, humana e solidária alimentou os anseios humanos por séculos, em formas de utopia, até que foi cristalizado no Iluminismo e sua fé na educação, como vontade de mudança política e, posteriormente, social. Tais esperanças foram frustradas no século XX, com o advento de guerras mundiais, genocídios e um abismo social inimaginável advindo da consolidação do sistema capitalista. Foi assim que o sonho humano das utopias dos séculos anteriores se transformou em distopias, usando não mais os anseios por paz e fraternidade, mas servindo de anúncio de como o mundo se desumanizaria, mas algumas pessoas a veem apenas como desespero e escolhem a nostalgia com medo

desse futuro.

Resgatar o diálogo com os moldes freirianos como fator da mudança social é contribuir para uma utopia atual que se recusa a acreditar que a utopia, que o sonho por uma sociedade diferente e mais humana, não morreu e, muito menos, acabou indefinidamente. Só teremos futuro quando deixarmos de olhar para o passado com saudosismo, e sim com curiosidade histórica para saber como as pessoas, mesmo em situações adversas, conseguiam pensar, sonhar e pavimentar seus sonhos sem cair na desesperança.

Freire não nos deixou uma receita pronta e acabada, pois isso seria contra a liberdade humana e conhecimento histórico que ele pregava. Mas nos deixou pistas de como colocar o sonho em ação para a mudança. Um processo de denúncia de estruturas injustas e anúncio de um amanhã possível, ainda não totalmente feito (inédito), mas viável em sua essência para um futuro talvez mais fraterno. Por isso, consideramos o ensino nos moldes freirianos a partir de *Star Wars* como um anteprojeto de inédito viável, pois entendemos a Saga como distopia política que possui as mesmas características que Freire apontou em sua utopia, mais especificamente a dimensão da denúncia e do anúncio de outra realidade em construção.

Ponderamos ao longo da discussão que os inéditos viáveis são, por si só, as materializações de sonhos possíveis, principalmente para a superação, sendo os Institutos Federais resultado da materialização (possível, mas não ainda ideal) de um sonho de uma educação mais justa, considerando a correlação de força entre capital e trabalho. Nesse contexto, o ensino médio integrado ao técnico é uma forma (possível, mas não ainda ideal) de superação da dicotomia educação básica e técnica ou tecnológica. Nesse sentido, utilizar distopias como produtos para codificação e decodificação de situações-limites permite germinar muito proveitosamente no solo da educação profissional e tecnológica uma educação política, para a criatividade, para a crítica e engajamento, que contribua para um futuro mais humano e solidário, tal como sonhavam Bauman, Freire e outros utópicos.

Por fim, concordamos com Freire que a educação não muda o mundo, muda pessoas. A esperança, ainda que em tempos sombrios, é fundamental para que, uma vez transformados por um processo dialógico de ensino, possamos nos comprometer com uma transformação social mais ampla e estrutural.

REFERÊNCIAS

ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**: Inferno. São Paulo: Abril, 2010.

ARENDT, Hannah. **Liberdade para ser livre**. Boitempo: São Paulo, 2018.

ASPIS, Renata. GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e educação, 2009.

AZAMBUJA, Patrícia.; PERRI, Cecilia. Filosofia e distopia seriadas: sobre Black Mirror e suas relações entre humanos e técnicas. **Revista Ícone**, Recife, v. 16, n. 1, p. 42-57, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Retrotopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BENTIVOGLIO, Júlio. **História e Distopia**. Vitória: Milfontes, 2019.

CAMPANELLA, Tomaso. **A Cidade do Sol**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

CASTRO, Felipe Araújo. Redignificando a utopia como instrumento da crítica. **Revista de Ciências do Estado**, v. 2, n. 1, jul. 2017.

CHAUÍ, Marilena. Notas sobre utopia. **Ciência e Cultura**, v. 60, nº 1, 2008.

CONRAD, Joseph. **O coração das trevas**. São Paulo: Saraiva, 2017.

CONSANI, Cristina Foroni; KLEIN, Joel Tiago. Condorcet e Kant: a esperança como horizonte do projeto político. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 55, n. 129, p. 111-131, jun.2014.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017.

DELRUELLE, Edouard. **Metamorfoses do sujeito**: a ética filosófica de Sócrates a Foucault. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b. p. 273-333.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019d.

FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo : Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. GUIMARAES, Sérgio. **Educar com a mídia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. In: **Colóquio Internacional Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural**, 5., 2005, Recife. Anais eletrônicos. Recife: Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.) **Ensino Médio integrado**: Concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FROMM, Eric. Posfácio. In: **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GALLO, Sílvio. **Metodologia de filosofia no ensino médio**. São Paulo: Zahar, 2012.

HILÁRIO, L. C. Teoria Crítica e Literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v.18, n.2, p. 201-215, 2013.

LOPES, Frederico Alves; ARANHA, Antonia Vitória Soares. Pedagogia da utopia: um diálogo entre Paulo Freire e Ernst Bloch. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n.7, p.133-158, jul./dez. 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2018.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach in: **Marx Engels Obras Escolhidas**. Edições Avante, Lisboa, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATOS, Olegária. **Discretas Esperanças**: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo. 1. ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

MÉJIA, Marco Raúl. Paulo Freire na mudança do século: um chamamento para reconstruir a práxis impugnadora. *In*: STRECK, Daniel *et al.* (org.) **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MORE, Thomas. **Utopia**. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2010.

MOURA, Dante Henrique.; FILHO, Domingo Leite Lima. A Reforma do Ensino Médio, regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109 -129, jan./jun. 2017.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: Identidades e Objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 4, n° 1, 2020.

PARO, César Augusto.; VENTURA, Mirim; SILVA, Neide Emy Kurokawa. Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro. v.18 n.1, 2020.

PAVLOSKI, Evair. 1984: **A distopia do indivíduo sobre controle**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

PENAFRIA, Manuela. Análise de filmes – Conceitos e metodologia(s). **VI Congresso Sopcom**. Covilhã: BOCC, 2009.

PEREIRA, Debora da Costa. Um retorno a solidez para projeção de um novo futuro. *In*: **Revista TEL**, Irati, v. 9, n.1, p. 151-156, jan. /jun. 2018.

PLATÃO. **República**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

ROGUE One: Uma história Star Wars. Direção: Gareth Edwards e Produção: Allison Shearmur. Estados Unidos, Walt Disney Studios, 2016. DVD.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. *In*: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 380-382.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein** ou o Prometeu moderno. São Paulo: Darkside, 2017.

SILVA, Franklin Leopoldo. História e utopia. *In*: NOVAES, Adauto. (Org.). **O novo espírito utópico: mutações**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

TAYLOR, Chris. **Como Star Wars conquistou o universo: O** passado, o presente e o futuro da franquia multibilionária. São Paulo: Aleph, 2015.

VANOYE, Francis; GOLIOT- LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas: Papirus, 1994.

8 ENSINO DE FILOSOFIA NO IFAC/CAMPUS RIO BRANCO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE FREIRE E *STAR WARS*⁷

Maria Lionilde Araújo da Silva
Josina Maria Pontes Ribeiro
Ricardo dos Santos Pereira

RESUMO

O artigo integra um conjunto de reflexões realizadas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), a partir da linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, o que nos remeteu a construção de uma metodologia de ensino de filosofia para os cursos técnicos integrado ao ensino médio no âmbito do Instituto Federal do Acre/ Campus Rio Branco, utilizando a saga *Star Wars* como recurso educacional para investigar os temas geradores para a disciplina de filosofia. O objetivo do artigo é saber se é possível utilizar filmes à semelhança de *Star Wars* para a recriação e ressignificação da prática educativa freiriana. Trata-se de uma pesquisa-ação, fundamentada no materialismo histórico-dialético e para análise dos dados utilizamos a hermêutica-dialética. Como resultado apresentamos um programa de conteúdos com potencial interdisciplinar e integrado com temas políticos obtidos a partir da investigação temática freiriana usando o universo *Star Wars* como proponente de diálogo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Filosofia; Tema gerador; Codificação; Decodificação; *Star Wars*.

ABSTRACT

The article integrates a set of reflections carried out within the scope of the Professional Master's Program in Professional and Technological Education in a National Network (ProfEPT), from the research line “Educational Practices in Professional and Technological Education”, which led us to the construction of a philosophy teaching methodology for technical courses integrated to high school in the scope of the Federal Institute of Acre/*Campus* Rio Branco, using the *Star Wars* saga as an educational resource to investigate the generating themes for the discipline of philosophy. The objective of the article is to evaluate the use of films similar to *Star Wars* for the recreation and re-signification of the Freirian educational practice. It is an action-research, based on historical-dialectical materialism and for data analysis we use dialectical-hermeneutics. As a result, we present a content program with interdisciplinary potential and integrated with political themes obtained from Freire's thematic research using the *Star Wars* universe as a dialogue proposer.

KEYWORDS: Teaching of Philosophy; Generator theme; Codification; Decoding; *Star Wars*.

⁷ Artigo submetido a Revista UFSM Educação.

RESUMEN

El artículo integra un conjunto de reflexiones realizadas en el ámbito del Programa de Maestría Profesional en Educación Profesional y Tecnológica en una Red Nacional (ProfEPT), desde la línea de investigación “Prácticas Educativas en Educación Profesional y Tecnológica”, que nos llevó a la construcción de una metodología de enseñanza de la filosofía para cursos técnicos integrados a la escuela secundaria en el ámbito del Instituto Federal de Acre/*Campus* Rio Branco, utilizando la saga *Star Wars* como recurso educativo para investigar los temas generadores de la disciplina de la filosofía. El objetivo del artículo es evaluar el uso de películas similares a *Star Wars* para la recreación y resignificación de la práctica educativa freiriana. Es una investigación-acción, basada en el materialismo histórico-dialéctico y para el análisis de datos utilizamos la dialéctica-hermenéutica. Como resultado, presentamos un programa de contenidos con potencial interdisciplinario e integrado con temas políticos obtenidos de la investigación temática de Freire utilizando el universo de *Star Wars* como proponente de diálogo.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la Filosofía; Tema generador; Codificación; Descodificación; *Star Wars*.

INTRODUÇÃO

O artigo integra um conjunto de reflexões realizadas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), a partir da linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, que culminou com a construção de uma metodologia de ensino de filosofia para os cursos técnicos integrado ao ensino médio no âmbito do Instituto Federal do Acre/ *Campus* Rio Branco, utilizando a saga *Star Wars* como recurso educacional para abordar temas da política.

Nesses termos, nos propusemos a elaborar uma proposta de ensino de filosofia criativa que recriasse e/ou resignificasse a prática freiriana da politicidade da educação para o ensino da filosofia. Entendemos que o sentido do ensinar filosofia está em tornar possível a sua prática como algo transformador dos seres e da realidade social. A filosofia pode, por conseguinte, contribuir com a reflexão e apreensão da condição humana e, desse modo, o papel da filosofia na formação dos educandos é de caráter epistemológico e político a fim de fundamentar questões éticas, sociais e profissionais.

A consciência da importância do ensino de filosofia para a formação integral da pessoa (SILVA; RIBEIRO; PEREIRA, 2020a; 2020b) nos levou ao questionamento sobre em que medida filmes como *Star Wars*, contribuiriam para um ensino contextualizado, dialógico, crítico e voltado para a transformação social. Assim, o

objetivo do artigo é averiguar como filmes, a semelhança de *Star Wars*, podem ser propositores de diálogos entre pessoas, o mundo e a disciplina de filosofia, elucidando e problematizando questões políticas, de forma a dinamizar o ensino e promover o ato cognoscente.

Assim, pensando a relação entre cinema e filosofia (DELEUZE, 2017; 2018) e a integração da arte cinematográfica para o ensino de filosofia (SILVA; RIBEIRO; 2020) nos utilizando de *Star Wars*, franquia de ficção científica, para elaborar um plano de conteúdo programático para a disciplina filosofia para trabalhar conteúdos de política no ensino médio integrado ao técnico usando como referência os procedimentos teóricos e metodológicos da pedagogia para a liberdade de Freire, nomeada de abordagem sociocultural por Misukami (2001).

Apreendendo a *práxis* freiriana, descrevemos a investigação temática dos temas geradores com educandos e educandas do ensino médio integrado ao técnico (EMI) do Instituto Federal do Acre/Campus Rio Branco. Para tanto, levamos em consideração os princípios, mas não nos detemos em fórmulas herméticas que engessariam o pensamento freiriano. Por isso, reconstruímos os passos da prática educativa de Freire (2019), para propor discussões da filosofia política, mas tendo sempre como horizonte, o compromisso político de uma educação para a utopia e esperança.

O CAMINHO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa fundamentada no materialismo histórico-dialético e, tal como indicado em Ribeiro (2017), está estruturada a partir de três fases distintas, considerando a necessidade de apreensão da realidade, estabelecimento de diálogos e proposição de intervenções.

Essas três fases convergem com o movimento e com princípios dialéticos da produção do conhecimento, a saber, o princípio da especificidade histórica da vida humana, o da totalidade da existência humana e, ainda, o princípio da união dos contrários (MINAYO, 2010, p. 111-122). Mais do que isso permitem uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas e culturais (GIL, 2008, p. 14).

Nesse sentido, destacamos que a dialética é a perspectiva crítica que se

propõe ao conhecimento da essência dos fenômenos e busca a sistematização de como chegar a essa apreensão do concreto, da coisa em si e dos fenômenos. Logo, o pensamento que anseia por apreender corretamente a realidade fenomênica não se limita a mera contemplação ou abstratas representações, mas tenta ultrapassar a aparência das coisas para chegar às explicações do real, sendo que esse mundo real, no qual as coisas, as relações e os significados são produto dado pelo sujeito social que, por sua vez, também é produto do mundo histórico-cultural (KOSIK, 1995, p. 20-23).

Para facilitar o entendimento, apresentamos o desenho metodológico da pesquisa, elaborado a partir de orientações propostas por (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 514-520).

Figura 1: Desenho da pesquisa



Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

Quanto a técnicas de coletas de dados aplicadas na primeira fase da pesquisa (apreensão da realidade), destacamos a realização de: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisa documental; c) observação de atividades de ensino, pesquisa e extensão com alunos do ensino integrado ao técnico no Ifac/Campus Rio Branco; d) realização de entrevistas com gestores de ensino no âmbito do Ifac/Campus Rio Branco e da reitoria; e) aplicação de questionários com 20 educandos/as voluntários do EMI e com 3 educadores responsáveis pelo ensino de filosofia no Ifac/Campus Rio Branco. No

que se refere a segunda fase da pesquisa (diálogos), registre-se a realização de duas rodas dialógicas com os 20 educandos/as voluntários do EMI do Ifac/Campus Rio Branco, bem como submissão de trabalhos em eventos na área de Linguística, Letras e Artes e Ciências Humanas (Educação/Ensino e Filosofia), neste último caso, buscou-se um diálogo crítico com pesquisadores da área. Todos os detalhamentos sobre a pesquisa serão destacados em seção posterior, para explicar de forma pormenorizada como se convergiu para a terceira fase (sugestão de intervenção).

Considerando o caminho do pensamento escolhido, a concepção de educação para elaboração de uma proposta de intervenção remete a abordagem sociocultural (MIZUKAMI, 2001) e, mais precisamente, a pedagogia freiriana, a partir da qual nos propusemos a elaborar uma investigação de temas geradores para o ensino de temas da política na filosofia, considerando a Saga *Star Wars* como elemento codificador. O público alvo dessa proposta e que participou diretamente na elaboração foram vinte educandos e educadas do curso de EMI no Instituto Federal do Acre/Campus Rio Branco, especificamente dos cursos EMI Técnico de Edificações, EMI Técnico de Redes de Computadores e EMI Informática para Internet. Indiretamente contribuíram com essa construção (mediante diálogos sobre o tema ou com alguma informação relevante) gestores de ensino e Técnicos Administrativos em Educação, assim como discentes, docentes e pesquisadores do Laboratório de Ensino no Ifac/Campus Rio Branco.

Partimos do pressuposto que Freire (2019; 2020a; 2020b) não criou um método de alfabetização, nem um método para a investigação de temas geradores, mas uma prática educativa utópica, por isso, baseada na denúncia de estruturas desumanizantes e anúncio de transformações possíveis dentro de cada contexto próprio dos sujeitos. Consideramos ainda a impossibilidade de se recriar os procedimentos metodológicos freirianos isolados de discussões conceituais da sua educação, posto que em Freire (2019) a educação é uma ação cultural para a liberdade, que envolve o campo epistemológico, o ético, o estético e o político. Sendo evidenciada a inexistência de um método a ser seguido como cartilha, Freire (2016, p.57), convida educadores e educadoras a superá-lo, recriá-lo e continuar recriando sempre que necessário, mas nunca o reproduzir.

Sua prática educativa tem no diálogo uma das categorias centrais para uma educação libertadora, mas um diálogo propositivo e esperançoso, através do qual a humanização acontece. Elucida Freire e Ishor (2021, p. 169):

[...] penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendida como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem.

Foi com base nesse fazer, refazer, criar e recriar dos pressupostos teóricos e metodológicos freirianos (FREIRE, 2019) que trilhamos um caminho próprio, considerando os seguintes pontos de parada São eles: 1) Pensar o concreto e o abstrato em termos dialetizantes; 2) delimitar a área que se vai trabalhar conhecida através de fontes secundárias em reuniões informais para identificar contradições; 3) analisar dados recolhidos chegando à apreensão das contradições; 4) codificar; 5) empreender diálogos decodificadores; 6) decodificar círculos e sistematização das falas; 7) identificar temas classificados em um quadro geral; 8) validar as decodificações; 9) reduzir as temáticas; 10) elaborar um programa de ensino; e 11) elaborar o próprio material pedagógico. A análise dos dados coletados nos diversos momentos da pesquisa considerou a hermêutica-dialética, uma vez que essa possibilita uma reflexão que se funda em uma práxis, na condução de um processo compreensivo e crítico de análise da realidade social (MINAYO, 2002, p. 97). Assim, na análise dos dados a dialética assume uma postura crítica sobre a totalidade e a hermêutica procura a compreensão do sentido da comunicação entre os seres humanos, entendendo a realidade, que se expressa em um texto, entrevista ou outras fontes como um entender o outro, num movimento de alteridade.

Por ser uma pesquisa construída a partir do diálogo entre sujeitos (pesquisadores, gestores de ensino, educadores/as, técnicos e educandos/as do Ifac/Campus Rio Branco) foi submetida e autorizada por Comitê de Ética em Pesquisas (CAAE 19569519.7.0000.5010).

Resta-nos agora compartilhar cada etapa e descrever os resultados a que chegamos em nossa prática educativa.

APREENSÃO DA REALIDADE

Na tentativa de melhor compreender o lugar e os sujeitos da pesquisa, nos dedicamos a estudar os Institutos Federais, instituídos em 2008 como instituições que compõe a Rede Federal e que ofertam diferentes níveis e modalidades de ensino, a saber: ensino médio integrado ao técnico (mínimo 50% de suas vagas), cursos técnicos subsequentes, cursos técnicos concomitantes ou de formação inicial e continuada, mas também licenciatura (mínimo de 20% das vagas), outras graduações (cursos superiores tecnológicos e bacharelados) e pós-graduação *lato e stricto sensu* (BRASIL, 2008).

Prioritariamente, os Institutos Federais (IF's) devem ofertar o ensino médio integrado ao técnico, que objetiva integrar conteúdo da educação básica de nível médio e da formação técnica (BRASIL, 2007) e se constituiria como uma travessia para uma educação politécnica para superar a dicotomia entre educação profissional e educação geral (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Segundo Pacheco (2011, p. 15) trata-se, portanto, de uma proposta inovadora para derrubar barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura para uma formação integral, para assim se construir uma proposta de profissionalização que abra possibilidades de reinvenção do mundo em todos os níveis e modalidades de ensino, tornando os IFs espaços de “inédito viável” (PACHECO, 2020).

Para melhor conhecer essa proposta nos propusemos a realizar uma revisão de literatura sobre o ensino médio integrado, a filosofia da educação freiriana e o ensino de filosofia política, sendo a política um tema proposto para o terceiro ano do ensino médio nos PPCs dos cursos oferecidos pelo Ifac. A revisão de literatura na pesquisa de natureza qualitativa permite detectar conceitos-chaves que não havíamos pensado, favorece ideação sobre métodos e coletas de dados, permite o conhecimento de diferentes formas de pensar e abordar determinado fenômeno e facilita a análise e interpretação de dados (SAMPIERI, COLLADO; LUCIO, 2013, p.381).

Acrescentamos a isso, a pesquisa documental, refletindo a “perspectiva oficial” sobre ensino de filosofia no Ensino Médio Integrado, especificamente no Ifac/Campus Rio Branco. Para tanto, foram considerados: a) Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos (PPC) Técnico Integrado ao EMI do *Campus* Rio Branco (IFAC, 2017a; IFAC, 2017b; IFAC, 2017c); b) Perfil Sócio Econômico dos Discentes do Ensino Médio

Integrado ao Técnico no Ifac/Campus Rio Branco 2019; c) Diretrizes da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2012); d) Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’S+ (BRASIL, 2006).

O local da pesquisa

O Ifac/Campus Rio Branco, local escolhido para o estudo, é parte dessa Rede Federal e desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão desde o segundo semestre de 2010, abrangendo os mais diversos níveis (pós-graduação, graduação, licenciatura, técnico e formação inicial e continuada) e modalidades de ensino (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA; Ensino Médio Integrado ao Técnico; Cursos Subsequentes ao Ensino Médio, Curso Superiores Tecnológicos, Licenciaturas, Bacharelado, Especializações e Mestrado profissional). O campus possui sede própria (salas de aula convencionais, laboratórios, auditório, biblioteca, refeitório, estacionamento e quadra poliesportiva) e se estrutura a partir dos eixos tecnológicos de Segurança, Infraestrutura, Desenvolvimento Educacional e Social e, especialmente Gestão e Negócios e Informação e Comunicação (IFAC, 2017a; 2017b; 2017c). Atualmente, o Ifac/Campus Rio Branco oferece três cursos de EMI, EMI em Técnico de Edificações, EMI Técnico de Redes de Computadores e EMI Informática para Internet.

A observação de educandos/as do EMI pelos corredores da instituição e, mais especialmente a participação desses/as em atividades de ensino, pesquisa e extensão permitiu o conhecimento sobre o Projeto Cinema no Intervalo, que oportunizava aos discentes (de qualquer nível ou modalidade de ensino) e servidores do IFAC/Campus Rio Branco assistir filmes no intervalo entre os turnos matutino e vespertino, como forma de cultivar o gosto pelo cinema e agregar diversão a experiência fílmica. Assim, passamos não apenas a sugerir a exibição dos filmes da saga *Star Wars* (o que para nossa grata surpresa já figurava no cardápio pensado para exibição), mas nos apropriamos desses dias e horários de atividades para realização de conversas informais, aplicação de questionários e convívio. Os organizadores promoveram, então, no mês de agosto de 2019, duas semanas de exibição dos 10 episódios da saga e destaca-se que o décimo primeiro episódio da saga foi lançado em dezembro de 2019 (PASKOALI, 2020, p.36).

Os participantes da pesquisa

Para melhor entender os sujeitos diretos da pesquisa, analisamos o perfil socioeconômico dos educandos e educandas do ensino médio integrado no Ifac/Campus Rio Branco, sendo tais dados fornecidos pelo Núcleo de Assistência Estudantil (Naes) do Ifac/Campus Rio Branco) e referentes ao ano-base de 2019.

Os dados se reportavam ao universo de 479 educandos/as do EMI, dos quais 158 pertenciam ao Curso Técnico em Edificações, 140 ao Curso Técnico em Redes de Computadores, 138 ao Curso Técnico em Informática para internet e 43 eram do curso Técnico em Informática.

Os dados revelavam que a quase totalidade dos educandos/as (479) tinham a capital Rio Branco/Acre como município de origem, assim como a grande maioria (462) advinham de instituições públicas de ensino. Embora existam estudos que falem sobre a predominância de pessoas do sexo masculino em cursos vinculados a tecnologia, os discentes do Ifac têm ampla representação do sexo feminino, que contempla 234 dos 479 educandos/as analisados.

Especificamente quanto ao quantitativo de pessoas por núcleo familiar, 270 educandos/educandas afirmaram residir em um ambiente composto por 4 ou 5 pessoas. Considerando a tipologia das famílias (monoparental, extensa e ampliada ou natural), 193 educandos declararam vínculo familiar monoparental, 175 vivem em família extensa e ampliada e 111 em família natural. Do total geral de alunos pesquisados, evidenciou-se que 306 alunos possuem imóvel próprio em sua situação habitacional.

Quanto a renda familiar dos 479 educandos/as estudados pelo Naes do Ifac/Campus Rio Branco, evidenciou-se que 185 possuíam renda equivalente até 1 salário mínimo, 56 possuíam renda de um salário mínimo e meio, 47 de dois salários mínimos, 32 de três salários mínimos, 29 de quatro salários mínimos, 12 de cinco salários mínimos e apenas 18 com renda acima de cinco salários mínimos. Sobre a profissionalização dos pais ou responsáveis, infere-se que 119 destes trabalham em regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), seguidos de 79 trabalhadores que estão em situação de desemprego e 75 que já estão aposentados.

Uma informação importante revelada no documento dizia respeito a possível situação de vulnerabilidade de 108 famílias de educandos/as, destacando que 75 desses pertenciam a famílias beneficiárias de programas sociais, 21 integravam

famílias com doentes crônicos, 12 possuíam familiares com alguma deficiência no seu núcleo.

Dentro desse universo de 479 adolescentes, selecionamos os 20 educandos/as para participar efetivamente da pesquisa, mediante diálogos (rodas dialógicas) e contribuições para elaboração de proposta de intervenção para o ensino de filosofia. O convite aos educandos/as para participação na pesquisa ocorreu durante as atividades do Projeto Cinema no Intervalo, momento em que se exibiam os episódios da saga *Star Wars*.

Na ocasião, evidenciou-se a limitação de 20 vagas e definiu-se como critérios de inclusão estar cursando o primeiro ano do EMI no Ifac/Campus Rio Branco e ter assistido a episódios da Saga no Projeto Cinema no Intervalo, o que poderia ser comprovado mediante visualização de listas de presença do projeto. A escolha pelo primeiro ano do ensino médio se deu porque nas ementas dos cursos referentes a esse ano ainda não constam conteúdos relativos ao tema da pesquisa, já que se buscava conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema da política.

Para além dos dados já apresentados, o contato mais específico com os alunos selecionados evidenciou que 13 discentes já pensavam na sua inserção no ensino superior, contudo, apenas 4 desses se imaginavam seguindo a área tecnológica a partir do ensino superior e, portanto, em um processo de verticalização do curso. Para 14 dos alunos a escolha do curso se deu por necessidade preeminente de trabalho e renda. Nesse contexto, muitos relataram dificuldades para custear os estudos no âmbito da família, evidenciando a importância dos programas de auxílio estudantil no âmbito do Naes do Ifac/Campus Rio Branco. A exposição a violência em seus locais de moradia foi relatada por 19 deles, especialmente no caso de assaltos, roubos e brigas.

No que se refere a percepção dos alunos com o currículo que começam a cursar, (o que a depender do curso implicava na existência de 14 a 16 disciplinas), evidenciou-se a preferência dos alunos pelas disciplinas de matemática, sociologia, física, fundamentos de rede e história. Quando indagados sobre a importância da disciplina de filosofia para a formação destes, evidenciou-se que os/as educandos/as consideravam a importância da disciplina para a sua formação, sobretudo no que se refere ao fato de que a disciplina forneceria a esses as condições necessárias para a crítica e reflexão sobre o real.

Indagados sobre o gosto por cinema e preferências, os/as 20 educandos/as

afirmaram gostar de filmes, tendo como principal forma de acesso a internet e o serviço de *streaming* (NETFLIX). Dos/as 20 educandos/as entrevistados/as, 16 citaram a ficção científica e fantasia como gênero cinematográfico favorito, sendo também destacados ação, aventura e romance. Vale destacar que da totalidade dos/as educandos/as, 5 frequentavam cinemas regularmente, 12 já tinha ido ao cinema mas esta não era uma atividade frequente e 3 nunca tinham ido a um cinema. De posse de tais informações nos debruçamos sobre o potencial pedagógico da saga *Star Wars*.

Aprender o potencial pedagógico da Saga

A utilização do cinema para fins didáticos já é prática de diversas áreas do conhecimento, inclusive da filosofia (DELEUZE, 2017, 2018; CABRERA, 2005). Freire e Guimarães (2011), dialogaram, em 1983, sobre como educar com a mídia e, na ocasião, já apontavam que educadores podem usar produtos midiáticos e tecnológicos como aliados para uma educação humanizadora. Destaque-se que a pedagogia freiriana centrada no diálogo, tem a comunicação entre os seres humanos como um dos seus eixos centrais e, assim, a mídia tem potencial pedagógico que, se utilizado pelo educador com engajamento político, pode ser um campo epistemológico profícuo. No diálogo, Freire conta a Guimarães (2011, p. 31):

[...] uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. Com isso quero te dizer que sou um homem da televisão, sou um homem do rádio, também. Assisto novelas, por exemplo, e aprendo muito criticando-as. É engraçado, comigo, esse fato. Sou um telespectador tão exigente de mim mesmo que me cansa assistir programas de televisão, porque não me entrego docilmente. Eu brigo com ela, entendes?

Essa declaração de Freire é provocadora para educadores, em especial pela possibilidade de desconexão que cada indivíduo pode ter com o seu tempo. Em outro momento (FREIRE, 2018b, p. 280-281), destaca sobre as possibilidades de uso do mundo televisivo:

[...] Eu acredito que este mundo de ilusão é fascinante, mas se existe um mundo de ilusão que é profundamente real é este. [...] Você pode ter um fundo como este, que dá a impressão de que é um bosque e isto é simplesmente uma sugestão de bosque, e corresponde ao telespectador recriar e brincar com a imaginação. No fundo, através do imaginário, vocês tocam o real... Existe uma relação enorme entre o imaginário e o real, o concreto.

Freire (2018b, p. 285) se espanta, contudo, quando educadores e cientistas negam a televisão e afins, pois, ele nos convida a não perder a oportunidade de tê-los como um meio de comunicação a serviço da humanização. Ocorre que, independente de nossos gostos pessoais, a mídia e produtos midiáticos ganharam terreno nos últimos anos.

De fato, a indústria cultural e a cultura de massa (DUARTE, 2010) é uma realidade cada vez mais presente no lazer das pessoas, o que pode ser exemplificado com a explosão de filmes de super-heróis que são consumidos por diversas faixas etárias. Das cinco maiores bilheteiras do cinema, quatro desses filmes são do gênero da ficção científica e a quarta posição é ocupado pelo episódio VII da saga *Star Wars* (FORBES, 2021), isso nos diz muito sobre o entretenimento que é consumido ultimamente.

Acreditamos tal qual Freire que nossa função como educadores e educadoras comprometidos com uma educação crítica e emancipadora é discutir os meios de comunicação e a mídia de forma a sermos exigentes e conscientes a quem esses produtos servem, a que poder e ideologia estão a serviço. E, se de um lado usar esses meios é um desafio hercúleo, de outro, possibilita uma amplitude da criatividade do educador e do educando (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 71).

O cinema é um produtor de sonhos, mas também um instrumento artístico e tecnológico que tem potencial pedagógico (DUARTE, 2008), político (BENJAMIN, 2017) e filosófico (DELEUZE, 2017; CABRERA, 2005; SILVA; PONTES, 2020) A utilização do cinema na práxis pedagógica exige, contudo, que se faça um exercício crítico sobre o produto consumido (FREIRE, 2018a). Somente assim, as mídias podem ser usadas para codificação e decodificações de situações-limites existentes, de forma que as leituras de imagens possam favorecer uma leitura crítica do mundo.

Dito isso, foi necessário aprender também essa realidade para que pudéssemos nos propor a usar a saga *Star Wars* para organizar um conteúdo programático de política que refletisse aspirações epistemológicas e políticas para o EMI. Sendo uma práxis, temos conceitos e princípios para discutir e seguir, o primeiro deles é como se dá a investigação temática.

Dito isso, que fique claro que momento de busca é o que inaugura o diálogo da educação para a liberdade (BASTOS, 2019, p. 368). É o princípio em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático ou o conjunto de seus temas geradores. Uma educação dialógica não começa apenas quando educadores e

educandos se encontram em situação pedagógica dentro de uma sala de aula. Mas, antes, quando o educador e educadora se pergunta como será possível dialogar com seus educandos.

Nesse sentido, o educador dialógico é um problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, mas uma devolução organizada e sistematizada do que os educandos lhe entregaram de forma desestruturada. Essa educação não é feita do educador para ou sobre o educando, mas do educador com o educando, mediatizado pelo mundo (FREIRE, 2019, p. 115-116). Nesse sentido, apresentamos aqui os diálogos estabelecidos na construção de uma proposta de ensino de filosofia, diálogos esses mediados pela arte cinematográfica, mais precisamente pela saga *Star Wars*.

A DISPOSIÇÃO AO DIÁLOGO

A primeira fase da pesquisa nos possibilitou saber quem eram os participantes da pesquisa (educadores e educandos), conhecer a realidade em que se faria a pesquisa, o contexto e as vivências ali partilhadas e, ainda, identificar o cinema como facilitador do diálogo. Dessa forma, iniciamos uma investigação temática em busca dos temas geradores, entendida como início do processo educativo, tarefa do educador e de sua equipe interdisciplinar, que precisará devolver um universo temático recolhido na investigação, mas não o devolverá como dissertação ou explicação, mas como problema, como desafio a ser resolvido, e, portanto, como práxis.

Nesse processo alguns diálogos se tornaram necessários, razão pela qual realizamos entrevista semiestruturada com o Diretor do Departamento de Ensino Médio Integrado no Ifac/Campus Rio Branco e com a Diretora de Políticas da Educação Profissional, esta última vinculada a Pro-reitoria de Ensino, sempre no intuito de melhor entender a organização da disciplina de filosofia no EMI do campus.

Diálogos com a equipe interdisciplinar para preparação de materiais e planejamento também se fizeram necessários. A esse respeito destacamos que na composição da equipe interdisciplinar, Freire (2019, p. 156) sugere um coordenador e mais dois especialistas, sendo um sociólogo e um psicólogo. Nossa investigação contou para além do coordenador das rodas dialógicas, com uma socióloga, um biólogo e uma graduada em língua portuguesa, especialistas que colaboraram nas

rodas de conversa e, no caso da socióloga, na codificação das situações, na decodificação dos temas e na feitura da rede temática. A equipe interdisciplinar teve como tarefa registrar, gravar e reconhecer reações significativas dos sujeitos participantes.

Como afirma Freire (2019, p. 143) todo começo de qualquer atividade no domínio humano pode apresentar riscos e dificuldades, por isso, na primeira roda dialógica propomos uma dinâmica de apresentação nos moldes do que Freire chama de “contato simpático”. A dinâmica não era apenas para “quebrar o gelo” da reunião. Ela também já tinha o objetivo de investigação e apresentou várias falas importantes que já apresentavam situações-limites. Cada participante foi convidado a escolher um personagem da saga com quem mais se identificava se apresentava e dizia o porquê de ter escolhido o personagem e o motivo da identificação.

A equipe interdisciplinar começou a apresentação de forma mais descontraída (entenda-se utilizando uma linguagem popular e nada técnica ou academicista), a fim de estimular os outros participantes na fala. Posteriormente, os/as educandos/as foram aleatoriamente distribuídos/as em cinco pequenos grupos, mediante entrega de fitas com cores diferenciadas quando da entrada de cada pessoa ao espaço (Figura 2).

Figura 2: Educandos/as do Ifac/Campus Rio Branco discutindo em grupos a codificação

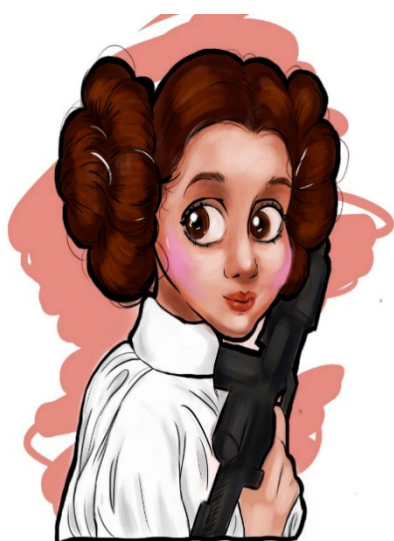


Fonte: Arquivo pessoal

Para cada cor sugerida e que norteou a divisão de grupos foi preparada uma ficha codificada. Sobre as codificações, Freire (2019, p. 150) orienta que elas podem ser desenhadas, fotografadas ou orais, elas são objetos que mediatizando os sujeitos decodificadores, se dá à sua análise crítica, sua preparação deve obedecer a certos princípios, que elas não são apenas puras ajudas visuais. Lembremos, ainda, que a codificação de uma situação existencial é a representação desta com alguns elementos constitutivos em interação. Então, uma preocupação quando elaboramos era seguir a orientação freiriana de que o núcleo temático da codificação não podia ser por demais explícito e nem enigmático, porém, abstrato e geral, a fim de poderem se desdobram em diversidade de material para o diálogo (FREIRE, 2019, p. 151).

Cada ficha codificada recebida pelos grupos tinha um desenho que representava um personagem de *Star Wars*, uma situação codificada que contava a história do personagem na saga e as problemáticas norteadoras para a diálogo do grupo, tal como pode ser observado na Figura 3.

Figura 3: Modelo de uma ficha codificadora apresentada a educandos/as do Ifac/Campus Rio Branco



MEU NOME É LEIA ORGANA...

Já fui Princesa de Alderaã, já fui Senadora do Império. Hoje sou uma rebelde da Resistência. Fui presa pelo império ao vazarem os planos da "Estrela da Morte", uma base militar capaz de destruir um planeta inteiro com que o Império conta para espalhar terror pela galáxia. Fui capturada por Vader e torturada. Mas isso não significou nada diante da extinção de todo meu planeta bem na minha frente. Meus pais, meus amigos, meu planeta. Fui condenada à morte sem julgamento, mas fui salva por Luke, Han e Chew. Não ache que tenho que ser salva por ser uma princesa. Lutei minha vida toda contra toda as ditaduras. Não por vingança, mas por liberdade. Hoje sou a general da resistência.

Perguntas norteadoras

1. Qual a influência do sistema político na vida de Leia?
2. Quais características de Leia podem ser encontradas em pessoas reais?
3. Leia mesmo sendo Senadora fazia parte da aliança Rebelde contra o Império. Você considera acertado esse desejo constante de mudança no cenário político liderado por Leia ou era apenas vontade de causar discórdia?
4. Leia lutou da juventude a velhice pela liberdade e para manter a liberdade. Devemos ter esse olhar atento sempre para manter a democracia ou ela sempre existiu e existirá?

Fonte: Elaborada pelos autores, 2019.

As codificações não são slogans, mas desafios sobre quais devem incidir a reflexão crítica dos educandos e possibilitar plurais análises no processo de decodificação, as codificações tem que ter a característica de "um leque temático" (FREIRE, 2019, p. 151-152). Com as fichas em mãos, os educandos discutiam em grupo as possíveis respostas para as perguntas. Transcorrido o tempo de 30 minutos para problemática, os grupos foram organizados em uma única roda, conforme pode ser observado na Figura 4, e apresentaram seus personagens, suas histórias, bem como respondiam as problemáticas propostas, todos os sujeitos presentes eram livres para contribuir com a discussão.

Figura 4: Realização de diálogos decodificadores com educandos/as do Ifac/Campus Rio Branco



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Nessa etapa, tivemos muitas falas interessantes e as situações codificadas foram sendo decodificadas pelos educandos, num processo de desafio e problematização (FREIRE, 2019, p. 157). Devemos lembrar que durante todas as etapas das decodificações os educandos externam sua cosmovisão, sua forma de pensar e perceber o mundo e é bastante comum que, nessa percepção, encontremos visões fatalistas das situações-limites e estáticas da realidade, nessas falas encontramos contradições. Contudo, é também nessas falas e visões de mundo estáticas, fatalistas ou dinâmicas que o educador tem seu mais profícuo material para encontrar os temas geradores (FREIRE, 2019, p. 136). Cientes disso, todas as falas da roda dialógica foram gravadas em áudio e as práticas fotografadas conforme nos orienta Freire (2019).

A etapa posterior da equipe interdisciplinar é analisar as falas e verificar as situações-limites e visões de mundo dos educandos e os possíveis temas geradores encontrados nessa decodificação. Para tanto, um quadro foi construído, a fim de sistematizar as falas significativas pela equipe interdisciplinar, o que, por sua vez, abriu um leque vasto para a decodificação.

Ao analisamos os temas mais recorrentes nas falas dos educandos e educandas e os objetos de conhecimento que mais se relacionavam entre si, propomos temas gerais que podiam ser entendidos de forma interdisciplinar, garantindo que as falas da validação das decodificações atendem-se a proposição freiriana da totalidade da situação-limite. A decodificação é um ato cognoscente, e nesse processo, os indivíduos, exteriorizando sua temática, explicitam sua “consciência real” do mundo cotidiano. Na medida em que vão percebendo como atuam ao viver e entender determinada situação analisada, chegam ao que chamamos de “percepção da percepção anterior”, ampliando os horizontes do perceber, se admirando, numa relação dialética entre uma dimensão e outra da realidade (FREIRE, 2019, p. 152).

Os temas mais recorrentes na decodificação foram: 1) Poder e estado. 2) Liberdade; 3) Violência; 4) Preconceitos contra mulheres e negros; 5) Regimes totalitários (nazismo e fascismo). Identificados esses temas, a equipe interdisciplinar, começou a elaborar a segunda roda dialógica para validação dos mesmos, essa validação se daria com outras codificações dos temas encontrados. Lembramos aqui da orientação de Freire, de que os temas geradores são encontrados em círculos concêntricos que partem do mais geral para o mais específico, por isso codificamos os temas mais gerais de suas falas e entregamos materiais de cunho amplo, para validar esses temas e encontrar outros de forma mais específica, sempre visando o dever de entregar de forma organizada o que os educandos nos deram em suas decodificações (FREIRE, 2019, p.131). Preparada as novas codificações e tendo a equipe interdisciplinar estudado possíveis ângulos nelas contidas, voltamos a área para validar os diálogos decodificadores (FREIRE, 2019, p. 155).

Para a segunda roda dialógica preparamos pacotes com um tema geral, acrescido de charges, vídeo, materiais de sites ou jornais, um texto sintético de alguma teoria filosófica que embasava o tema. A exibição de filmes fora garantida com a disponibilidade de notebook para exibição em pequenos grupos. Cada grupo tinha que discutir entre si o tema fornecido e responder as perguntas norteadoras, que eram desafio para a decodificação (figura5). Esse conjunto de novas codificações foi planejado a partir de temas que se relacionavam, de forma que cada grupo ou indivíduo conseguia contribuir quando determinado assunto tivesse sendo abordado, evidenciando ao final que as partes formavam uma totalidade. Os temas saíram de situações representadas nos filmes da saga *Star Wars*, o que fez com a articulação

fosse um elemento facilitador para o diálogo.

Figura 5: Validação dos temas-geradores em segunda roda dialógica realizada com educandos/as do Ifac/Campus Rio Branco



Fonte: Arquivo pessoal, 2019

Terminado o tempo de discussão e o intervalo, momento em que todos conversaram e fizeram um rápido lanche, cada grupo começou mostrando suas codificações e expondo sobre o que dialogaram. Tanto educandos/as quanto educadores fizeram intervenções e problematizações das falas, criando um ambiente dialógico, onde até mesmo os mais tímidos desde a primeira roda dialógica, contribuíram com a discussão. Nessa roda dialógica, o educador e a equipe interdisciplinar auxiliaram na escuta sensível, no registro das informações, mas também questionaram e problematizaram sobre a situação existencial codificada e as próprias respostas que apareceram no decorrer do diálogo (FRERE, 2019, p. 157).

Enquanto a primeira roda dialógica durou menos de duas horas, mesmo com o intervalo, a segunda roda teve duração de quatro horas e meia, considerada a participação efetiva dos alunos, que encontraram na atividade um meio de dizer sua palavra, de serem ouvidos ou discordarem. Como evidenciado na fala de uma estudante do curso de edificações:

Uma experiência única, onde pudemos aprender com cada um dos participantes, através de suas opiniões e conhecimentos, onde cada um foi livre para se expressar e aprender uns com os outros. Foram abordados temas muito interessantes e de grande importância para o ensino da filosofia através da saga *Star Wars*. O sentimento que temos é de gratidão a todos os envolvidos neste maravilhoso projeto. Esperamos estarmos juntos em breve para novos encontros, sempre com o objetivo de adquirir novos conhecimentos.

Ao término da segunda roda, o coordenador e, a equipe interdisciplinar convidaram os participantes para estréia no cinema do último filme da saga *Star Wars*, *Episódio IX: Ascensão Skywalker*, sendo que estes prontamente aceitaram o convite, dependendo apenas da liberação dos responsáveis para tal.

Até a ida ao cinema, a comunicação com educando e educandas se manteve por diversos meios, considerando encontros simpáticos nos corredores da instituição, redes sociais e aplicativos de mensagens de texto. Essa atividade contou com o apoio da Diretoria Geral do Campus, especialmente da Diretoria do Departamento de Ensino Médio Integrado no Ifac/Campus Rio Branco, que auxiliou na comunicação com os pais e em campanha para arrecadação de recursos econômicos, de forma que os educandas e educandos não precisassem pagar pelo valor das entradas. Participaram diretamente dessa atividade o coordenador das rodas e a equipe interdisciplinar que na condição de docentes e técnicos da instituição, auxiliaram no traslado de ida e volta ao cinema. Uma parceria com o cinema local para reserva prévia de vagas se fez necessária, posto se tratar de estreia de filme com grande procura pela comunidade.

Todo o processo de ir ao cinema e a aproximação com os alunos ainda fazia parte da validação das decodificações e de avaliação dos mesmos. Registre-se a emoção dos educandos que estavam indo ao cinema pela primeira vez, emoção que se misturou ao processo epistemológico e crítico sobre o que estava sendo assistido. O registro da ida ao cinema para estréia do último episódio da Saga se faz presente na figura 6.

Figura 6: Ida ao cinema local para educadores e educandos assistirem ao lançamento do último episódio da saga



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Para além do diálogo entre educandos e educadores, estabelecemos diálogos com outros pesquisadores das áreas de filosofia, ensino e arte, através da submissão trabalhos em eventos ou pela submissão de resultados parciais da pesquisa em revistas ou periódicos (SILVA; RIBEIRO; PEREIRA, 2020a, 2020b), (SILVA; RIBEIRO, 2020). Em todos esses casos, a reflexão e a autocrítica nos acompanharam e nos permitiram aperfeiçoar as propostas de intervenção.

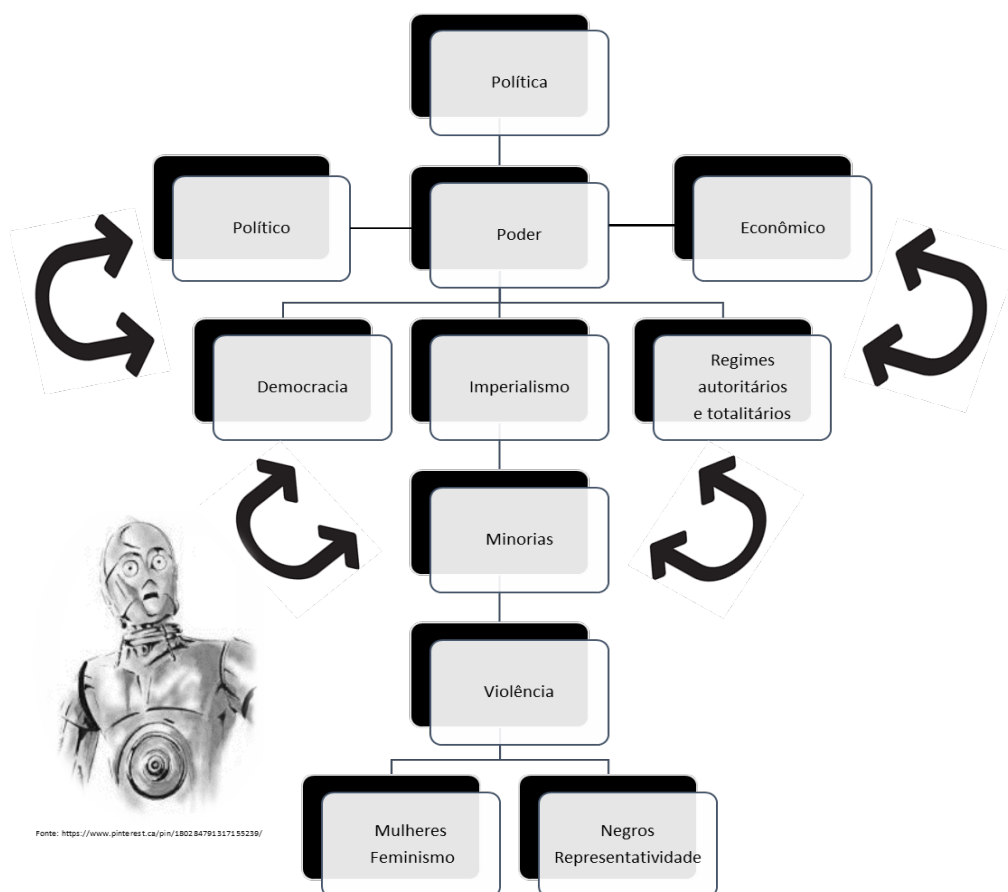
A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE INTERVENÇÃO NO MUNDO

A decodificação das primeiras codificações traz uma iluminação explicitamente dialética na decodificação das segundas codificações (FREIRE, 2019, p. 153). Considerando que na decodificação se alcança uma nova forma de ver a realidade e, a esse respeito, a fala de um aluno de informática para internet nos aponta: "Foi e está sendo uma experiência incrível! Nunca achei que poderia correlacionar tão profundamente o ensino de filosofia a partir da saga - *Star Wars*, o que me possibilitou

uma visão mais assídua e ampla sobre as coisas."

A análise das falas e avaliações realizadas, bem como as decodificações da primeira e segunda roda dialógica, possibilitaram a construção da rede temática apresentada na figura 7.

Figura 7: Rede temática para ensino de política a partir da saga Star Wars



Fonte: Elaborada pelos autores, 2020.

Nessa rede, os temas “imperialismo” e “minorias” foram sugeridos pelo educador como “temas dobradiças”, mesmo que eles fiquem subentendidos em algumas falas, eles foram acrescentados para dar coesão e flexibilidade à rede temática. Esses “temas dobradiças” se justificam pela existência de alguns temas fundamentais e, inclusive, correspondem à dialogicidade da educação tão defendida na perspectiva freiriana. A programação educativa sendo dialógica, significa o direito também que tem o educador de participar dela, incluindo temas não sugeridos, no nosso caso, eles estavam velados em algumas falas (FREIRE, 2019, p. 161).

Avaliamos que os temas encontrados são válidos primeiro porque, mesmo

usando na primeira codificação situações contidas em filmes, os alunos se expressaram, reconheceram as situações e não se fecharam em um silêncio. E não é no silêncio que homens e mulheres se fazem, mas na palavra. Assim compreendemos que se o silêncio tivesse acontecido as codificações não correspondiam a sua vivência, mas ao que Freire (2019, p. 136) chamou de tema do silêncio. Em segundo lugar, é preciso destacar a importância de, na condição de mediadores, não se fazer intervenções ou qualquer desvio nas codificações para orientar ou direcionar o diálogo. Ao proceder de acordo com seus interesses o investigador não favorece o diálogo e faz com que educandos/as se desinteressem pelo tema (FREIRE, 2019, p. 154). Ademais, analisamos algumas avaliações dos alunos quanto a proposta educativa na qual usamos *Star Wars* para o ensino de filosofia com ênfase em política, sendo uma delas aqui apresentada.

Pra mim, foi simplesmente incrível e emocionante. Poder me aproximar mais da filosofia por intermédio da saga - *Star Wars*. Foi super interessante, pois meu interesse nos assuntos relatando os personagens e acontecimentos, foi brilhantemente demais. Conhecer mais pessoas e observar seus conceitos e opiniões - uma experiência bastante interessada para mim. Quero agradecer por tudo, e por esta experiência de agora, ao qual guardarei com carinho o dia de hoje. Simplesmente agraciada.

Avaliamos também que a saga *Star Wars*, enquanto ferramenta pedagógica para o ensino de filosofia facilitou as discussões, tornou o ensino de filosofia mais criativo, dinâmico e rigoroso, como avalia um estudante do ensino médio integrado ao técnico do curso de rede de computadores:

Seu eu fosse dar minha opinião em poucas palavras diria que foi sensacional, tivemos a oportunidade de aprender filosofia de uma maneira dinâmica, isso é sem dúvidas uma experiência única e muito mais que isso tivemos a oportunidade de conhecer ainda melhor o sucesso que é *Star Wars* e espero que tenhamos mais oportunidades como essa no ano que vem.

Encerrada as decodificações das falas dos alunos e com a rede temática construída, nossa segunda intervenção foi a construção do conteúdo programático, levando em consideração as diretrizes para a educação profissional do ensino médio integrado (BRASIL, 2012), as orientações para o ensino de filosofia (BRASIL, 2006) e as bases conceituais e metodológicas de ensino integrado (BRASIL, 2007). Assim, propomos um programa de conteúdos interdisciplinar que pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2: Programa de conteúdos de política

Que a política esteja com você: Política e poder		
Conteúdos	Abordagem global	Abordagem regional e local
O Nascimento da filosofia e da política: condições necessárias	Passagem da consciência mítica a consciência filosófica Política e governo	Abordagem mítica e crítica perante a realidade.
Agir, conviver e participar em sociedade – A Condição humana, o homem como animal político	Formas de governo em Platão e Aristóteles. Contrato social	Território acreano como estado a partir da década de 60. Funções do estado
Estado e poder (Político e econômico)	Liberalismo Imperialismo Neoliberalismo Capitalismo Comunismo	Sociedade capitalista; Desigualdade social Influências econômicas e culturais do imperialismo
Democracia e cidadania	Teorias democráticas	Direitos e deveres
Os paradoxos da democracia	Teoria de Popper	Tolerância Intolerância
Democracia: Soberania popular e pluralidade ideológica	Soberania popular	Ideologia e tolerância
Princípios democráticos	Isonomia Isegoria Isocracia	Eleições Livre- expressão
Fragilidade da democracia	Direitos civis Liberdade de expressão	Opinião ou ofensa?

Liberdade e condição humana	Liberdade Liberdade política	Trabalho Alteridade
Imperialismo e neocolonialismo	Características e conceitos	Indústria cultural Ciclos da borracha
Totalitarismo de direita e esquerda	Nazismo, fascismo, stalinismo.	Ideologia e poder midiático.
Características do fascismo	Teorias clássicas	Totalitarismo e manipulação ideológica
Disciplina e biopoder	Foucault e a teoria do biopoder	Disciplina e colégios militares
Totalitarismo e a autoridade mítica	O culto ao líder	Fake News e consciência mítica
Totalitarismo e terror	Controle tecnológico	Medo e violência
A Banalidade do mal	Burocracia	Indiferença e mídia
Armas contra o autoritarismo	Educação	Pluralidade cultural
Direitos humanos	História dos direitos humanos	Violência institucionalizada
Desigualdades sociais	Estratificação, mobilidade e classe social	Violência urbana
Preconceito	Política do ódio	Pluralidade cultural
Movimentos de minorias	Feminismo Racismo Movimento LGBTQ+ Xenofobia	Emigração haitiana e venezuelana

Fonte: elaborado pelos autores, 2021

Com o programa de conteúdo interdisciplinar em mãos, o educador deve confeccionar o seu próprio material pedagógico que reflita cada passo e cada momento da prática educativa, assim como também as aspirações dos sujeitos do processo investigativo/educativo (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 133). Nosso

material pedagógico será a produção de uma série de fascículos, que contemple cada tema e subtema do programa, inspirada na produção do Setor de Inovação Educacionais do Laboratório de Inovações em Terapias, Ensino e Bioprodutos (LITEB), especificamente nas séries de fascículos “Com Ciência na Escola”, “Com Ciência e Arte na Escola” e “Com Ciência e Arte no Ensino” (ARAÚJO-JORGE *et al.*, 2018 p.25-34; BARROS, 2014; RIBEIRO, 2017).

Trata-se de um material para ensino de filosofia, destinado a educadores e que pode ser utilizado no todo ou em parte, a depender do interesse do pesquisador e das suas necessidades de adaptação a realidade local. Vale destacar que no Ifac, o conteúdo de filosofia relacionado a Política está concentrado no terceiro ano do ensino médio em 30 horas (IFAC, 2017a; 2017b; 2017c), o que corresponde o total de horas das atividades dos fascículos e complementado com um blog onde hospedamos o texto filosófico imprescindível para o ensino de filosofia.

LONGE DE UMA CONCLUSÃO-

Ao seguir os princípios teóricos e metodológicos da pedagogia freiriana, demarcando que a intencionalidade política da educação e do educador é um ponto central em um processo de educação para a liberdade, confirmamos que mesmo um produto midiático como *Star Wars* pode ser usado como possibilidade de diálogo para o ensino de filosofia.

Evidenciamos que as discussões sobre política em *Star Wars* ensejaram debates que extrapolaram o âmbito das ementa de filosofia na área da política dos PPCs dos cursos do EMI do Ifac/Campus Rio Branco, nosso objetivo era buscar temas geradores dentro da filosofia política, mas as decodificações das rodas dialógicas nos apresentou uma rede temática articulada com a ciência política e integrada com outras disciplinas de tal forma que identificamos uma discussão profícua da saga com outras disciplinas como história, arte, geografia e sociologia. A articulação com a área técnica em específico não ficou evidente nos temas geradores de política, sendo apontado apenas discussões sobre a bioética nos temas centrais. Mas, a discussão do trabalho como elemento próprio da condição humana fez-se presente nas falas dos alunos, evidenciando a ligação forte entre trabalho e a educação profissional integrada ao ensino médio.

Ademais, entendemos que a prática educativa freiriana para a investigação dos

temas geradores em específico para o ensino de filosofia pode ser integrada a outras áreas do conhecimento, fazendo um ensino crítico, divertido, rigoroso, dialógico e transformador. Usamos como base metodológica a ser trilhada, os passos indicados por Freire no terceiro capítulo da pedagogia do oprimido, adaptando e criando ações para nossa prática educativa dentro das possibilidades que nos foi dada, encontramos um universo temático dentro da saga *Star Wars* que pode ser explorado e ampliado por educadores e educando de diversas áreas exercitando a integração e a interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO-JORGE, Tania C. de *et al.* CienciArte© no Instituto Oswaldo Cruz: 30 anos de experiências na construção de um conceito interdisciplinar. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 70, n. 2, p. 25-34. 2018.

BARROS, Marcelo Diniz Monteiro de. **O uso da música popular brasileira como estratégia para o ensino de ciências**. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Ensino de Biociências e Saúde) - Instituto Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz), 2014.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. São Paulo: LPM, 2017.

BRASIL. **Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Nacionais Curriculares (PNC+)**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento base, Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Brasília: 2012.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa**: uma introdução à filosofia através dos filmes. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, 2011.

CIPRIANO, Ana; SILVA, Rebecca. Blockbuster: as 10 maiores bilheterias de todos os tempos. **Forbes**, 2021. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbeslife/2021/04/blockbuster-as-10-maiores-bilheterias-de->

[todos-os-tempos/#foto7](#). Acesso em: 29 de abr. de 2021.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1: Imagem-movimento?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2018.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DUARTE, Rodrigo. **Indústria cultural**: uma introdução. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Terra e paz, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América latina e educação popular. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau**: registros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. GUIMARAES, Sérgio. **Educar com a mídia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Projeto pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio em edificações**. Rio Branco: IFAC/Campus Rio Branco, 2017 a.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Projeto pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio em informática para a internet**. Rio Branco: IFAC/Campus Rio Branco, 2017 b.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Projeto pedagógico do curso técnico integrado ao ensino médio em rede de computadores**. Rio Branco:

IFAC/Campus Rio Branco, 2017 c.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Núcleo de Assistência Estudantil**. Rio Branco: IFAC/Campus Rio Branco, 2019.

MINAYO, Maria Celília Souza. O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Hermenêutica-Dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecília Souza; DESLANDES, Suely (Orgs.). **Caminhos do Pensamento – Epistemologia e Método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2001.

PACHECO, Eliezer. **Institutos federais: uma revolução profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: Identidades e Objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 4, n° 1, 2020.

PASKOALL, Vanessa. Projeto cinema no intervalo: contribuições da sétima arte para a educação dos alunos do Ifac. In: ISHII, R. A.; LUCKNER, J. M. V. (org.) **Caderno de resumos Jalla-e**. Rio Branco: Nepan Editora, 2020, p.36.

RIBEIRO, Josina Maria Pontes. **Agentes de combate às endemias no Acre das histórias de vida à formação profissional**. 2017. 327 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) -Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017.

SAMPIERE, Roberto Hernández. COLLADO, Carlos Fernández. LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Maria Lionilde Araújo da; RIBEIRO, Josina Maria Pontes; PEREIRA, Ricardo dos Santos. Filosofia e *Star Wars* : Caminhos e possibilidades para o ensino de filosofia política no Ifac *Campus* Rio Branco. In: IV Congresso de Ciência e Tecnologia do IFAC: Tecnologia Disruptiva - CONC&T, 2020, **CADERNO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA**, Rio Branco: EDIFAC, 2020a. v. V. p.267-270.

SILVA, Maria Lionilde Araújo da; RIBEIRO, Josina Maria Pontes; PEREIRA, Ricardo dos Santos. Interface entre filosofia e pedagogia freiriana: contribuições para uma formação humana integral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 19, nov. 2020b.

SILVA, Maria Lionilde Araújo da; RIBEIRO, Josina Maria Pontes. Ensino de filosofia por temas e o uso de filmes como problematização da realidade. In: ISHII, Raquel Alves; LUCKNER, João Marcos Vaz. (org.) **Letramentos e práticas de ensino**. Rio Branco: Nepan Editora, 2020, p. 114-129.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino médio integrado ao técnico é uma prioridade dentro dos Institutos Federais que compõe a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por possuir como um dos princípios ofertar educação pública, gratuita e de qualidade para a classe trabalhadora rumo à politecnicidade e a omnilateralidade. Com o objetivo diminuir a dicotomia entre educação geral e educação profissional, a Rede Federal possui uma história que remonta do início do século XX, embora os Institutos Federais que são integrantes dessa Rede, tenham pouco mais de uma década.

Comprometidos com uma formação humana integral, em que o trabalho é o princípio educativo, os Institutos Federais se propõem a ofertar uma formação onde trabalho, cultura, tecnologia, ciência e letras são áreas integradas dentro da proposta curricular. É dentro do Ifac/Campus Rio Branco, uma das instituições dessa rede, que construímos caminhos teóricos e metodológicos para o ensino de filosofia no EMI. Usando como referencial teórico-metodológico a filosofia da educação freiriana, aproximando o ensino de filosofia pela abordagem temática com a prática educativa defendida por Paulo Freire para uma educação libertadora e que tem o diálogo como ponto inaugural da investigação de temas geradores. Para a proposição dialógica da investigação freiriana, usamos os filmes da saga *Star Wars* para propor diálogos sobre política que convergissem nas ementas de filosofia do terceiro ano do ensino médio integrado dos cursos técnico existentes no Ifac/Campus Rio Branco.

Entendendo a filosofia enquanto *paideia* e defendemos que ela contribui com a formação integral dos seres humanos pelo fato da educação ser um ato político, ético, estético, epistemológico e de suma importância para condição humana, logo, é um direito de homens e mulheres independente da classe social. Dito isso, procuramos entender e discutir os documentos norteadores da educação profissional de nível médio integrada e qual o espaço que a disciplina de filosofia possui dentro da matriz curricular da educação integrada ofertada pelo Ifac/Campus Rio Branco.

Ao observarmos a matriz curricular do EMI no Ifac/Campus Rio Branco, buscando observar como o trabalho enquanto princípio educativo ou como elemento essencial para a condição humana se evidenciava. Contudo, em face das ementas analisadas, sobretudo dos conteúdos de filosofia, constatamos que os documentos não contemplavam as discussões e princípios postulados pelo EMI e pela educação profissional e tecnológica defendida pela Rede Federal de EPT. Ademais, os cursos

analisados no Ifac/Campus Rio Branco, que deveriam ter como princípio a formação integral, não evidenciam em suas ementas apontamentos ou orientações de como a disciplina de filosofia contribuiria com a discussão e formação sobre o trabalho, técnica e tecnologia. Tal situação reflete discrepância entre as diretrizes do ensino médio integrado, os documentos norteadores da instituição e os princípios da educação politécnica do Instituto.

Ao analisarmos as ementas do terceiro ano do EMI ao Técnico dos Cursos de Edificações, Informática para internet e Rede de Computadores, encontramos a mesma ementa com conteúdos sobre política para todos os cursos e com uma carga horária de 30 horas anuais, o que evidencia que a disciplina não está sendo contextualizada a realidade de cada curso ou itinerário formativo. Aprofundamentos possíveis sobre como a ementa se desdobra na prática docente na forma de conteúdos programáticos ou unidades de estudo não puderam ser realizados, em virtude da não participação dos docentes na pesquisa. A busca por um quadro de referência entre política e *Star Wars* que contemplasse as ementas analisadas e a carga horária aprovada para a disciplina no Ifac/Campus Rio Branco, passou a ser nossa preocupação, considerando, ainda, questões pertinentes a cada curso.

Nestes termos, buscamos aproximações entre *Star Wars* e a prática educativa. Respeitando as respectivas áreas, o pensamento de Freire é uma utopia educacional, baseada na denúncia das estruturas desumanizantes da sociedade capitalista e anunciando uma nova sociedade possível onde a esperança e a amorosidade são elementos fundadores de ineditos-viáveis, logo, a pedagogia freiriana é baseada na política e na estética como formas de resistência a desumanização de homens e mulheres. Dito isso, a utopia presente na obra de Freire é uma utopia de afirmação contra a máxima do fim da História e do sonho do comunismo, porém, é herdeira de uma longa tradição dentro da filosofia e da literatura, se pensarmos que a primeira utopia remota a Platão, tem em Morus sua etimologia e perpassa tanto outros pensadores. Só que as utopias, tal qual a de Freire, são feitas e refeitas para avivar o espírito da esperança. Por isso, no século XX, vimos utopias negativas ou distopias, que tinham como princípio a denúncia de estruturas que poderiam desumanizar os seres humanos. Dentro dessa tradição de distopias, temos *Star Wars*, onde a história se passa dentro de uma sociedade política tecnologizada e onde uma força política totalitária controla toda a galáxia usando a violência e a força para controlar os seres que habitam naquele universo. Sendo assim, reconhecemos que *Star Wars*, dentro

do universo cinematográfico, tem as duas características da utopia de Freire, denúncia de formas autoritárias de política inspiradas em fatos históricos como o nazismo, fascismo e imperialismo, mas também anúncio de formas possíveis de política quando sujeitos se levantam contra a opressão, resistindo e trazendo mensagens de esperança dentro do mundo político.

Feito os respectivos cotejamentos, confirmamos que *Star Wars* seria uma obra interessante e criativa para ser trabalhada no EMI na disciplina de filosofia. O próximo passo foi dialogar com sujeitos para conhecer o público que iríamos trabalhar. Construimos como tínhamos nos proposto, um caminho próprio agregando referenciais e passos para construir um quadro de referência usando *Star Wars* como propositor de diálogo para o ensino de filosofia política. Tal quadro foi produzido na totalidade dos episódios da saga até o último filme lançado no final de 2019, o quadro foi inicialmente preparado contendo macro e microconceitos-imagens relacionados a filosofia política. Mas, durante as rodas dialógicas ficou evidente que o potencial da saga ia além, e reestruturamos o quadro que agora contempla não só filosofia política, mas também a ciência política, e indicamos temas integradores à serem abordados em outras disciplinas, mostrando o potencial integrador da saga em discussões políticas.

Com o quadro de referência de toda a saga, produzimos rodas dialógicas e momentos de aprendizagem para investigar temas-geradores que sairia do diálogo com os educandos/as. A partir disso, montamos um plano de conteúdo programático integrado com outras disciplinas. Evidenciando, a importância do educador e educadora montar o próprio material didático, criamos uma série de fascículos de cienciarte, que seguindo a pedagogia freiriana são propostas de atividades.

Os fascículos foram idealizados e construídos para 30 horas, pois, essa é a carga horária correspondente a ementa de política do terceiro ano do ensino médio no curso integrado do Ifac/Campus Rio Branco. Mas, os educadores e educadoras podem utilizar as atividades tanto em seu conjunto, quanto de forma individual conforme sua necessidade. Aliás, a carga horária da disciplina ser deveras pequena, é mais um dos inúmeros desafios que a disciplina de filosofia enfrenta e também foi um desafio para a construção dos fascículos.

Por isso, pensando na trajetória de luta e resistência da filosofia dentro do currículo da educação básica, elaboramos para o ensino de filosofia uma proposta que despertasse a curiosidade e o entusiasmo da juventude, a partir de temas e

questões de seu tempo.

Convidamos a reavivar e ressignificar o ensino de filosofia, integrando-o a realidade concreta, a vida profissional dos educandos e educandas e a sua maneira de (re)ver produtos midiáticos à semelhança de *Star Wars*. Vale lembrar que *Star Wars* foi produzido nos contextos efervescentes dos movimentos de contracultura e movimentos por direitos civis nos Estados Unidos e no mundo. Por isso, ele fala de uma juventude que se intitula como “Aliança Rebelde” e se rebela contra o poder e opressão instituída por um império totalitário. O *Star Wars* da década de setenta e oitenta do século XX continua conversando diretamente com a juventude embalada por ideias de liberdade. O *Star Wars* atual, ainda fala sobre os mesmos ideais. Ao dialogar com saga espacial e indicar violência, minorias, feminismo e questões raciais em suas falas, os educandos e educandas indicam que a obra permanece atual e abordando os mesmos temas políticos do seu início. Infelizmente, esses jovens continuam tendo as mesmas dores que os jovens das décadas anteriores tiveram. Muito se conquistou em termos de direitos humanos, mas o caminho para a efetivação plena desses ainda é longo e íngreme. Por isso, citando uma grande personagem da saga: “Boa sorte, Rebeldes”.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

CienciArte[®]

STAR WARS no ensino de Política



Maria Lionilde Araújo da Silva
Josina Maria Pontes Ribeiro
Ricardo dos Santos Pereira

**ENSINO
MÉDIO INTEGRADO**

**STAR WARS
QUE A POLÍTICA
ESTEJA COM VOCÊ**

APRESENTAÇÃO

Fascículo 1:

Política e Poder

Fascículo 2:

Democracia e Liberdade

Fascículo 3:

Autoritarismo e Totalitarismo

Fascículo 4:

Violência e Direitos Humanos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586c Silva, Maria Lionilde Araújo da
CienciArte: Star Wars no ensino de política. / Maria Lionilde Araújo da Silva,
Josina Maria Pontes Ribeiro, Ricardo dos Santos Pereira. – Rio Branco, 2021.
48 f.: il. color.

Produto educacional apresentado ao curso de Mestrado Profissional em
Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT - Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC. *Campus* Rio Branco, 2021.
ISBN: 978-65-00-32639-0

1. Ensino médio integrado. 2. Ensino de filosofia. 3. Produto educacional. I.
Ribeiro, Josina Maria Pontes. II. Pereira, Ricardo dos Santos. III. Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. IV. Título

CDD 373.01

Apresentação da série CienciArte *Star Wars* no Ensino de Política

Acreditamos que você chegou aqui ou pela filosofia (que comumente dizemos que é o amor pela sabedoria), por Freire que possui a máxima de que “ensinar é um profundo ato de amar” ou porque ama *Star Wars*, porque só gostar de *Star Wars* não é o bastante. Quaisquer dos motivos acima, têm em comum a amorosidade. Amorosidade que encontra-se tanto na filosofia quanto no pensamento freiriano. E onde fica *Star Wars* na amorosidade? Na indignação e rebeldia contra Injustiças sociais e na esperança como horizonte das ações dos indivíduos.

A série de fascículos “CienciArte *Star Wars* no Ensino de Política” é uma publicação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Acre- Ifac/Campus Rio Branco, em parceria do Setor de Inovações Educacionais do Laboratório de Inovações em Terapias, Ensino e Bioprodutos (LITEB) do Instituto Oswaldo Cruz – IOC/Fiocruz. Essa série busca promover o diálogo entre filosofia, ciência e a arte, reforçando o conceito de “artsience”. Convidamos educando/a e educadores/as a participar dessa aventura no mundo da política de forma divertida, porém, rigorosa. Os fascículos poderão servir como guia para atividades; porém, mais importante do que segui-los à risca, é criar condições para que a educação dialógica aconteça de maneira agradável, livre e criativa.

Apresentação da oficina

Ao propormos essas atividades não pretendemos ter um caráter de sequência didática, mas sugestões de atividades a serem desenvolvidas no âmbito do cienciarte. Nossa abordagem de ensino de filosofia é a temática, mas também acreditamos que a leitura do texto filosófico é imprescindível, desde que este dialogue com os/as educandos/as e com as suas situações concretas. Como estamos fazendo uma proposta para o ensino de filosofia para o ensino médio integrado, algumas coisas devem ser ditas:





- A** O Ensino Médio Integrado (EMI) tem o trabalho como princípio educativo.
- B** Os fascículos propõem 36 aulas de 50 minutos cada, pensados para as ementas dos cursos de EMI oferecidos pelo Ifac/Campus Rio Branco (Cursos Técnicos de Edificações, Redes de Computadores e Informática para Internet);
- C** As atividades propostas podem ser implementadas no todo ou em parte, inclusive em outros cursos de mesmo eixo tecnológico (Infraestrutura e Informação e Comunicação);
- D** Ao final de cada fascículo existe um caderno de conceito, pois, a filosofia segundo Deleuze e Guatarri é a arte de formar, criar e recriar conceitos;
- E** As rodas dialógicas são utilizadas em todas as atividades. Lembrando, que o espaço e como a sala está disposta são menos importantes que a opção política pelo diálogo e liberdade;
- F** Uma educação filosófica e para a liberdade possui nas perguntas, na busca e na curiosidade, sua centralidade;

Dito isso: Que a força esteja com você!



Preparativos	Ementa	Referências
Projetor de vídeo; Caixa de som; Celulares; Computadores; Cartolina; Pinceis; Papel madeira; Fita; Cola; Caderno;	A Política. O início da vida política. As filosofias políticas. A questão democrática.	CHAUI, Marilena. Iniciação à Filosofia. São Paulo: Ática, 2016. COTRIM, Gilberto. Fundamentos da Filosofia: História e grandes temas. 15ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002. SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia. São Paulo: Cortez, 1994.

CienciArte[©]

STAR WARS no ensino de Política

1

POLÍTICA E PODER

Maria Lionilde Araújo da Silva
Josina Maria Pontes Ribeiro
Ricardo dos Santos Pereira



**ENSINO
MÉDIO INTEGRADO**

ATIVIDADES

Atividades 1:

O que é política? (50 minutos)

Atividade 2:

Política, onde tudo começou (50 minutos)

Atividade 3:

A política é para todos? Part. 1 e 2 (100 minutos)

Atividade 4:

Escultura de ideias/Modelo 5D (100 minutos)

Atividade 5:

Giro colaborativo (50 minutos)

Atividade 6:

Caderno de conceitos



ATIVIDADE 1

O que é política?

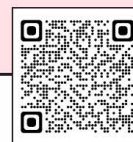
(50 minutos)

A. NUVEM DE PALAVRA

Para responder a essa pergunta, sugere-se a construção de uma nuvem de palavras, que pode ser elaborada de forma online e grátis, através do:

Site:

<https://www.wordclouds.com/>



(20 minutos)



OBSERVAÇÃO:

Caso o/a educador/a não disponha dos recursos tecnológicos necessários, pode optar pela elaboração de um painel.

Após apresentação da nuvem de palavra que defina política, o/a educador/a pode perguntar se todos concordam com as palavras escolhidas e discutir com seu grupo as seguintes questões:

Rodas Dialógicas



1 Por que a política tem conotações tão negativas hoje?

2 Qual a relação da política com a minha vida?

3 Eu posso não gostar de política e viver sem que ela interfira na minha vida?

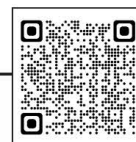
Sugere-se que o/a educador/a guarde a imagem da nuvem ou se optar pelo painel, fotografe-o para comparação futura das palavras escolhidas.

B. LEITURA E DISCUSSÃO DE TEXTO:

Sugere-se que o/a educador/a proponha a leitura do fragmento de texto da filósofa Hannah Arendt do livro *O que é política?*, disponível através do link:

Link:

https://stauo.blogspot.com/2021/06/preconceito-contrapolitica-e-o-que-e_10.html



O fragmento em questão discute os preconceitos que temos sobre política e o perigo das pessoas não se interessarem sobre o tema. Para tanto, a turma pode ser dividida em três grupos para leitura e reflexão sobre questões propostas

(30 minutos para discussão e apresentação).

CONVERSA FILOSÓFICA

1 De que preconceitos a autora trata no texto?

2 Hannah Arendt afirma que o “perigo é a coisa política desaparecer do mundo”. O que a autora quis afirmar com isso?

3 Então, o que é a política?



ATIVIDADE 2

Política, onde tudo começou

(50 minutos)

A. DE OLHO NA HISTÓRIA

Sugere-se que o/a educador/a dialogue sobre as origens da filosofia e da política na Grécia Clássica, destacando a filosofia como um milagre grego, que nasce ligado à ideia de política.

B. DE OLHO NA GEOGRAFIA, POLÍTICA E CULTURA

Sugere-se explicar as características geográficas, políticas e culturais da Polis Grega, com ênfase na Acrópole e na Ágora. O/a educador/a, ao dialogar sobre a figura da Polis Grega (Figura 1), pode exibir imagem de duas cidades de Star Wars (Figura 2 e 3).

Figura 1: Olímpia Reconstituída



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Gi%C3%A9cia_Antigaz/

Figura 2: Taitoine



Fonte: https://starwars.fandom.com/pt/wiki/Distrito_Federal

Figura 3: Coruscant



Fonte: <https://starwars.fandom.com/wiki/Tatooine>



CONVERSA FILOSÓFICA

- 1 Por que a invenção do calendário, da moeda, as viagens marítimas e o desenvolvimento da vida urbana foram importantes para passagem da consciência mítica para consciência político-filosófico dos gregos?

- 2 Por que o desenvolvimento urbano e a cidade (Polis) como ambiente político foi importante para o pensamento filosófico nascente?

- 3 Ao olharmos a simetria e a linearidade das edificações e estruturas da engenharia das cidades gregas, percebemos que o grego dominava conhecimentos matemáticos. Isso pode ter relação com o nascimento da filosofia e o florescimento da política?

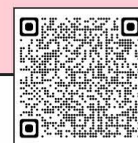
- 4 Qual a relação entre a geografia da cidade e as ações de seus cidadãos?

OBSERVAÇÃO:

Se o/a educador/a precisar se aprofundar mais sobre as contribuições históricas necessárias ao nascimento da filosofia pode consultar:

Link:

<https://www.edocente.com.br/pnld/2018/obra/iniciacao-a-filosofia-volume-unico-atica/>





ATIVIDADE 3

A política é para todos? Part. 1

(50 minutos)

A. FILOSOFIA ANTROPOLÓGICA – PLATÃO E ARISTOTÉLES

Sugere-se que o/a educador/a exiba um diálogo do episódio II (O ataque dos clones) para a turma. A cena serve como sensibilização ou problematização para o início do diálogo sobre a política no período antropológico da filosofia, destacando a teoria Platônica do rei-filósofo e o pensamento político aristotélico.

No início, Anakin descreve a política como uma convenção de pessoas que discutem para o bem comum, mas que depois deve existir ação efetiva das decisões tomadas.

Padmé, contudo, contrapõe essa ideia afirmando que como existe a liberdade política, cada pessoa pode ter seus próprios ideais.

Assim, chegamos em duas ideias políticas que remontam Aristóteles e Platão.

Sugere-se destacar nas falas de Anakin a teoria do rei-filósofo (A república) e nas falas de Padmé o pensamento aristotélico do ser humano como uma animal político e as formas de governo (A política).

Vídeo



Anakin e padmé conversam sobre o sistema político.



<https://www.youtube.com/watch?v=desluaDUcic>



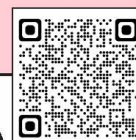


OBSERVAÇÃO:

Se o/a educador/a precisar se aprofundar mais sobre o tema pode consultar:

Link:

<https://stauo.blogspot.com/2021/06/parabola-do-navio.html>



CONVERSA FILOSÓFICA

- 1 Quais as concepções de política contidas no vídeo? Elas são iguais para os dois personagens?

- 2 Você concorda com a ideia platônica que só o filósofo deve governar?
E qual a relação entre os cidadãos e a cidade no pensamento de Platão?

- 3 Sugere-se ao educador sistematizar os três tipos de alma, relacionando-as a classes sociais e às virtudes alcançadas pela educação dos seres humanos e como chegar à ideia de justiça.

- 4 Pensando em sua condição de vida, qual seria seu tipo de alma para Platão e você estaria em que classe social na cidade?

- 5 Transpondo para os dias atuais a ideia do Rei-filósofo, quais os pontos positivos e negativos para o pensamento político atual?



ATIVIDADE 3

A política é para todos? Part. 2

(50 minutos)

B. CONFECCÃO DE CARTAZES, INFOGRÁFICOS OU MAPAS CONCEITUAIS

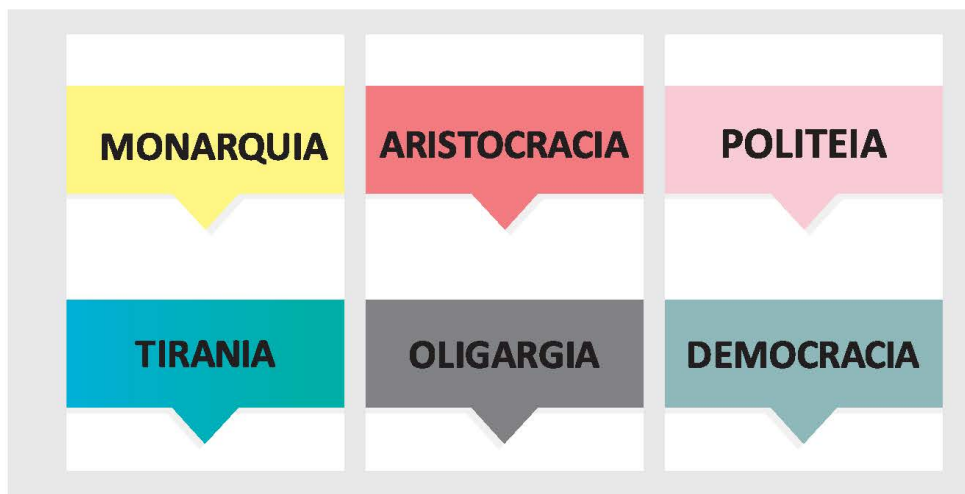
Sugere-se que o/a educador/a introduza na discussão a ideia aristotélica da política como condição humana e as três formas de governo legítimas (monarquia, aristocracia e politeia) e as ilegítimas (tirania, oligarquia e democracia).

A sala pode ser dividida em três grupos para confecção de cartazes, infográficos ou mapas conceituais.

Cada grupo ficará com uma forma de governo para discutir suas característica e suas formas de corrupção. Ao término das apresentações de cada grupo, o/a educador/a pode chamar a atenção e fazer uma relação entre *jedi* e *siths*, com a finalidade de que a atividade fique mais lúdica.



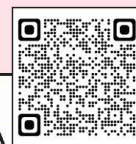
Fonte: <https://www.lifeisnerd.it/en/2018/09/17/philosophicalpills-jedi-and-sith-epicureanism-and-stoicism-in-the-star-wars-universe/>

**OBSERVAÇÃO:**

Se o/a educador/a precisar se aprofundar mais sobre o tema pode consultar:

Link:

<https://stauo.blogspot.com/2021/06/da-finalidade-do-estado.html>

**ATIVIDADE 4 PARA CASA**

Escultura de ideias/Modelo 5D

(100 minutos)

MODELAGEM 5D

Sugere-se dividir a turma em 3 grupos para explicar o nascimento da democracia ateniense através da modelagem 5D, destacando espaços públicos, sujeitos que faziam política (sofista e filósofos) e os responsáveis pelas características desse regime, incluindo conceitos como retórica, oratória, isonomia, isegoria e isocracia (50 minutos).

Para tanto, os membros dos grupos precisam se conectar às informações e darem forma significativa a elas (dados, conhecimento, conceitos). Trata-se de uma escultura sobre os temas, que precisará ser explicada ao coletivo, considerando os seus significados e representações.



Modelagem Simbólica 5-D

COMPREENDENDO SIGNIFICANDO APLICANDO

palavras imagens movimentos e símbolos

1-D 2-D 3-D 4-D 5-D

Fonte: <http://www.artofsciencelearning.org>

Fonte: <https://www.lifeisnerd.it/en/2018/09/17/philosophicalpills-jedi-and-sith-epicureanism-and-stoicism-in-the-star-wars-universe/>



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Discurso_funebre_pericles.PNG



Fonte: https://starwars.fandom.com/pt/wiki/Proclama%C3%A7%C3%A3o_da_Nova_Ordem

ATIVIDADE DE APRESENTAÇÃO 50 MINUTOS

Após apresentações, sugere-se que se resgate a relação entre espaço urbano-estrutural e político, diferenças entre democracia grega e democracias modernas/contemporâneas e, ainda, relacionar o espaço urbano da Ágora ateniense e o Senado Galáctico de Star Wars.



ATIVIDADE 5

Giro colaborativo

(50 minutos)

- A. Sugere-se ao/a educador/a que inicie a atividade perguntando aos/as educandos/as:
Existe uma natureza humana?
Como se origina a sociedade humana com suas leis e regras?
- B. Pode-se realizar, ainda, a leitura do texto *Do Indivíduo à sociedade civil*, de Marilena Chauí (disponível em link no final da página).
- C. A turma pode ser dividida em três grupos, sendo que cada grupo refletirá sobre o pensamento de um dos filósofos contratualistas tratados no texto, a partir de questões propostas. O resultado das reflexões será apresentado por um representante eleito em cada grupo.



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/contratualismo/>

Cada representante terá um tempo determinado para circular nos outros agrupamentos, compartilhando a teoria do filósofo que ele representa. Sugere-se que os grupos registrem as respostas do representante do grupo do outro filósofo.

FICHA PARA OS GRUPO - A SER IDENTIFICADA COM O NOME DO FILÓSOFO

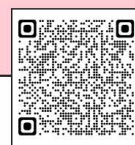
- 1 Como vivem os seres humanos em um estado de natureza?
- 2 Por que os seres humanos realizam um contrato social?
- 3 O que é o estado?
- 4 Como fica a liberdade humana dentro desse contrato?

OBSERVAÇÃO:

Se o/a educador/a precisar se aprofundar mais sobre o tema pode consultar:

Link:

<https://www.edocente.com.br/pnld/2018/obra/iniciacao-a-filosofia-volume-unico-atica/>



CienciArte[©]

STAR WARS no ensino de Política

2

Maria Lionilde Araújo da Silva
 Josina Maria Pontes Ribeiro
 Ricardo dos Santos Pereira

DEMOCRACIA E
 LIBERDADE



**ENSINO
 MÉDIO INTEGRADO**

ATIVIDADE

- Atividade 1:**
 Liberdade e democracia (50 minutos)
- Atividade 2:**
 Liberdade e trabalho (200 minutos)
- Atividade 3:**
 Liberdade e laços: Nós (50 minutos)
- Atividade 4:**
 Minhas raízes, meu eu (50 minutos)
- Atividade 5:**
 Construindo, construo (50 minutos)
- Atividade 6:**
 Caderno de conceitos



ATIVIDADE 1

LIBERDADE E DEMOCRACIA

(50 minutos)

A - FRASE/FALA DESTAQUE:

Sugere-se que o/a educador/a apresente em vídeo um trecho do discurso de Palpatine e evidencie a fala de Padmé: "É assim que a liberdade morre, com um estrondoso aplauso".



Vídeo



"... É assim que a liberdade morre, um estrondoso aplauso ..."



<https://www.youtube.com/watch?v=wpYc7P1oD94&t=2s>

B. LEITURA DE TEXTOS:

Fragmento 1: "Como morrem as democracias".

Link:

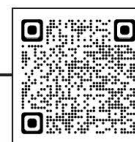
https://stauo.blogspot.com/2021/06/como-as-democracias-morrem_18.html



Fragmento 2: "Espírito das leis".

Link:

<https://stauo.blogspot.com/2021/06/independencia-dos-poderes.html>



CONVERSA FILOSÓFICA

- 1 Como Palpatine conseguiu realizar um golpe de estado e instaurar o autoritarismo dentro das leis da República Galáctica?
- 2 Como a teoria dos três estados se relacionam com a ascensão de Palpatine?
- 3 Qual a necessidade e a importância da visibilidade do poder democrático?



4 Dentro das democracias, como as liberdades se integram aos direitos civis?

5 Qual a relação entre direito e justiça? E por que em regimes democráticos eles devem caminhar para a o bem comum?

6 Por que em democracias substanciais, a justiça e a igualdade caminham para a ideia de equidade?

7 Dentro da democracia, o respeito, a tolerância e a pluralidade de ideias são parte de sua natureza, porém, essa natureza configura um risco para a própria democracia, pois também admite manifestações antidemocráticas. Quais os perigos descritos por Steven Levitsky e Daniel Ziblatt?

8 Por que uma educação política efetiva é a melhor arma contra o autoritarismo?

ATIVIDADE 2

LIBERDADE E TRABALHO

(200 minutos)

A - EXIBIÇÃO DE VÍDEO/DEBATE

Sugere-se exibição de vídeo sobre o dia de trabalho de Rey. Pode-se discutir que tipo de trabalho a personagem exerce e fazer uma retrospectiva sobre sua vida e escolhas. O/A educador/a pode fazer uma explanação breve sobre a liberdade dentro da filosofia política liberal e neoliberal e sua contraposição na teoria marxista



Vídeo



Sound Design Project - Star Wars:
The Force Awakens - Meet Rey Scene



<https://www.youtube.com/watch?v=V3L7rgzYJ50&feature=youtu.be>





Outros dois vídeos da Youtuber Rita Von Hunty podem ser exibidos, a fim de retomar a trajetória de Rey enquanto trabalhadora.



Vídeo

O TRABALHO, DE NOVO...



<https://www.youtube.com/watch?v=hibaDDbO9wo>



Vídeo

Como funciona o liberalismo e o neoliberalismo? | O Gabinete, com Rita Von Hunty

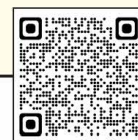


<https://www.youtube.com/watch?v=DVxELixHN7Y>

B - Sugere-se que o/a educador/a proponha a leitura do texto de Marx para aprofundar o tema sobre trabalho e debater sobre questões propostas:

Link:

<https://stauo.blogspot.com/2021/06/o-processo-de-trabalho.html>



CONVERSA FILOSÓFICA

- 1 Qual a posição da liberdade dentro da política liberal?

- 2 O que nos torna humanos?

- 3 O que é o trabalho? O que é alienação e reificação do trabalho?



ATIVIDADE 3

LIBERDADE E LAÇOS:

(50 minutos)

A - EXIBIÇÃO DE VÍDEO/DEBATE

Sugere-se ao/a educador/a lembrar a história da personagem Rey, em especial seu passado como trabalhadora. Destacar a evolução e a jornada da heróina nos episódios VII, VIII e IX.

B. Exibir o vídeo 1, em que Rey luta com Palpatine e toma seu legado como jedi. Em seguida, exibição do vídeo da música "Reconvexo" de Caetano Veloso para discussão.



Rey VS Imperador Palpatine | Star Wars 9 |
DUBLADO

30 mil visualizações · há 11 meses

<https://www.youtube.com/watch?v=-XBeQig3L1M>

Vídeo



Rey VS Imperador Palpatine
| Star Wars 9 | DUBLADO



Caetano Veloso - Reconvexo

17 mil de visualizações · há 7 anos

<https://www.youtube.com/watch?v=FYZpzbEvHo>

Vídeo



Caetano Veloso - Reconvexo





CONVERSA FILOSÓFICA

- 1 A afirmação de Rey de ser todos os jedi e a letra da música de Caetano Veloso possuem alguma similaridade para discutir a identidade do indivíduo?
- 2 Os dois trechos falam da identidade histórica e cultural. Qual a relação do trabalho com a identidade?
- 3 Por que descobrir ou aceitar suas origens históricas e culturais é importante para sua participação como sujeito político?
- 4 Qual a relação entre liberdade e identidade?

ATIVIDADE 4

Minhas raízes, meu eu (para casa)

(100 minutos)

O/A educador/a proporá uma pesquisa sobre a formação histórica do povo brasileiro, destacando a contribuição dos indígenas, africanos e europeus para nossa formação como brasileiros/as.

No âmbito regional, pesquisar sobre a formação da população de seu estado em livros, reportagens ou entrevistas.

Apresentação da pesquisa e diálogo (50 minutos)

Para a apresentação da pesquisa, sugere-se a organização de uma roda dialógica, de forma a discutir as origens do povo brasileiro (aspectos nacionais e regionais)

Sugere-se identificar em cada realidade (região/estado) algumas categorias de trabalhadores que colaboraram com a formação do povo daquela região. Ex: Brasil – Acre - Trabalhadores extrativistas, tais como seringueiros.



Fonte: <https://amazonianarede.com.br/sepror-e-embra-reunem-em-busca-do-fortalecimento-do-setor-seringueiro-no-amazonas/>



"Castigo imposto aos negros", aquarela sobre papel, 22 x 14,5 cm, J.B. Debret, Rio de Janeiro, c.1816-1831



ATIVIDADE 5

Minhas raízes, meu eu

(50 minutos)

A - LEITURA E DISCUSSÃO

Ler o poema *Perguntas de um trabalhador que lê* e sugerir que cada educando/a escreva um texto, poema ou componha uma canção que faça uma relação entre sua identidade e suas origens culturais.

Perguntas de um trabalhador que lê

Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas?
 Nos livros estão nomes de reis;
 Os reis carregaram as pedras?
 E Babilônia, tantas vezes destruída,
 Quem a reconstruía sempre?
 Em que casas da dourada Lima viviam aqueles que a construíram?
 No dia em que a Muralha da China ficou pronta,
 Para onde foram os pedreiros?
 A grande Roma está cheia de arcos-do-triunfo:
 Quem os erigiu? Quem eram aqueles que foram vencidos pelos céсарes?
 Bizâncio, tão famosa, tinha somente palácios para seus moradores?
 Na legendária Atlântida, quando o mar a engoliu, os afogados continuaram a dar ordens a seus escravos.
 O jovem Alexandre conquistou a Índia. Sozinho?
 César ocupou a Gália.
 Não estava com ele nem mesmo um cozinheiro?
 Felipe da Espanha chorou quando sua armada naufragou. Foi o único a chorar?
 Frederico 2º venceu a Guerra dos Sete Anos.
 Quem partilhou da vitória?
 A cada página uma vitória.
 Quem preparava os banquetes?
 A cada dez anos um grande homem.
 Quem pagava as despesas?
 Tantas histórias,
 Tantas questões.

(Berthold Brecht)

CienciArte[©]

STAR WARS no ensino de Política

3



AUTORITARISMO E TOTALITARISMO

Maria Lionilde Araújo da Silva
Josina Maria Pontes Ribeiro
Ricardo dos Santos Pereira

**ENSINO
MÉDIO INTEGRADO**

ATIVIDADE

Atividade 1:

Roda dialógica (50 minutos)

Atividade 2:

A banalidade do mal (100 minutos)

Atividade 3:

Painel “Não confunda alho com bugalhos” (150 minutos)

Atividade 4:

Como criar seu império totalitário? (100 minutos)

Atividade 5:

Fake News, e eu com isso? (50 minutos)

Atividade 6:

Caderno de conceitos



ATIVIDADE 1

Roda dialógica

(50 minutos)

A - Violência e terror

Sugere-se que o/a educador/a exiba os três vídeos para inaugurar o diálogo sobre o uso da violência e do medo para exercer o controle tecnológico sobre algo/alguém. Vale destacar como uso da tecnologia pode ser usada para diversos fins.

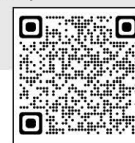


"Eu acho perturbadora sua falta de fé"
DUBLADO HD | Star Wars Episódio IV: Uma ...

<https://www.youtube.com/watch?v=EYDITGdEvk>

Vídeo

"Eu acho perturbadora sua falta de fé" DUBLADO HD |
Star Wars Episódio IV:
Uma Nova Esperança



<https://www.youtube.com/watch?v=T01O3YIENW0>

Vídeo

Tarkin conversa sobre a Estrela da morte com o diretor Krennic |
Rogue One |
StarWarsFanBR



<https://www.youtube.com/watch?v=J8sITC1RrAM>

Vídeo

"Eu acho perturbadora sua falta de fé" DUBLADO HD | Star Wars
Episódio IV:
Uma Nova Esperança





Se o/a educador/a precisar se aprofundar mais sobre o tema pode consultar:

Link:

<https://stauo.blogspot.com/2021/06/terror.html>



CONVERSA FILOSÓFICA

- 1 O totalitarismo é um fenômeno político do século XX, segundo Hannah Arendt, como o totalitarismo utiliza o terror para sua fundamentação?
- 2 Por que regimes baseados em terror são a negação total da liberdade do indivíduo?

ATIVIDADE 2

Banalidade do Mal

(100 minutos)

Sugere-se que o/a educador/a exiba os dois vídeos propostos. Posteriormente, solicite a algum/a educando/a que faça a leitura do poema "Intertexto" e, por fim, debatam sobre as questões:.



Mensagem de Galen Erso sobre a Estrela da Morte | Rogue One | StarWarsFanBR

<https://www.youtube.com/watch?v=ro7r1yt-t98>

Vídeo

Mensagem de Galen Erso sobre a Estrela da Morte | Rogue One | StarWarsFanBR



Hannah Arendt e a banalidade do mal (legendado)

<https://www.youtube.com/watch?v=06jufTlnFbU>

Vídeo

Hannah Arendt e a banalidade do mal (legendado)





INTERTEXTO

Primeiro levaram os negros
Mas não me importei com isso
Eu não era negro

Em seguida levaram alguns operários
Mas não me importei com isso
Eu também não era operário

Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou miserável

Depois agarraram uns desempregados
Mas como tenho meu emprego
Também não me importei

Agora estão me levando
Mas já é tarde.
Como eu não me importei com
ninguém
Ninguém se importa comigo.

(Bertolt Brecht)

CONVERSA FILOSÓFICA

Hannah Arendt depois de assistir o julgamento de Eichmann em Jerusalém chegou à conclusão que a malevolência não provém do desejo de fazer o mal, mas quando pessoas sucumbem as falhas de julgamento político e ético. Sendo assim, algumas questões podem ser discutidas:

- 1 Qual a relação entre o poema de Brecht e as ações de Erson ao construir e sabotar a estrela da morte?
- 2 Por que não devemos ver pessoas que comentem atos terríveis como “monstros” e colocá-los auras sobrenaturais?
- 3 Se todos somos capazes de praticar o mal por omissão ou ações como nos precaver contra falhas em nossos sistemas políticos e éticos?


ATIVIDADE 3
PAINEL “NÃO CONFUNDA ALHO COM BUGALHOS”
(150 minutos)

A - Sugere-se que o/a educador/a exiba o vídeo do discurso do General Hux, indagando se a cena remete os participantes a algo que eles já tenha visto ou lido sobre.



Discurso do General Hux - Dublado PT/BR
18 mil visualizações · há 3 anos

<https://www.youtube.com/watch?v=S4oek0nt3zU>

Vídeo


Discurso do General Hux -
Dublado PT/BR



B- A fim de que se relacionem as característica do totalitarismo contidas na cena do filme com os discursos na Alemanha Nazista, sugere-se que o/a educador/a evidencie a foto abaixo.



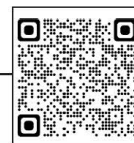
Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/adolf-hitler.htm>



C- Possibilite aos/as educandos/as a leitura do texto sobre regimes autoritários como o totalitarismo e a autocracia:
e em seguida construa um painel com as diferenças entre totalitarismo e autocracia.

Link:

<https://politique.org.br/quais-sao-os-principais-tipos-de-regimes-politicos/>



Artistas marcham contra censura.



Fonte: <https://oglobo.globo.com/sociedade/1968-mulheres-que-lutaram-contraditadura-contra-machismo-22759477>

D. Exibir o vídeo do educador Paulo Freire e a imagem abaixo, para refletir sobre as relações autoritárias em nossa história e identificar se tivemos um governo autocrático ou totalitário.



Vídeo



Paulo Freire responde estudante sobre a ditadura civil militar no Brasil



<https://www.youtube.com/watch?v=Zx-3WVDLzyQ>



ATIVIDADE 4

Como criar seu império totalitário? (100 minutos).

A- A turma pode ser dividida em grupos e poposta a leitura do artigo de Felipe Pires sobre o totalitarismo em Hannah Arendt

Link:

www.https://periodicos.unifap.br/index.php/investigacao_filosofica/article/view/5547



- B.** Cada grupo se dedicará a debater sobre uma característica específica do totalitarismo, conforme subtítulos ou seções do texto e, uma vez encerrada a discussão inicial apresentará as discussões realizadas em grupo maior.
- C.** O/a educador/a pode destacar como as características do totalitarismo se relacionam umas com as outras dentro do regime e pode estabelecer diálogos sobre as características do Império Galáctico com os regimes totalitário de direita e de esquerda.



Fonte: <http://elcovote.org/uma-investigacao-sobre-aliancas-entre-a-esquerda-autoritaria-e-a-extrema-direita-parte-2/>

Se o/a educador/a precisar se aprofundar mais sobre o tema pode consultar:

Link:

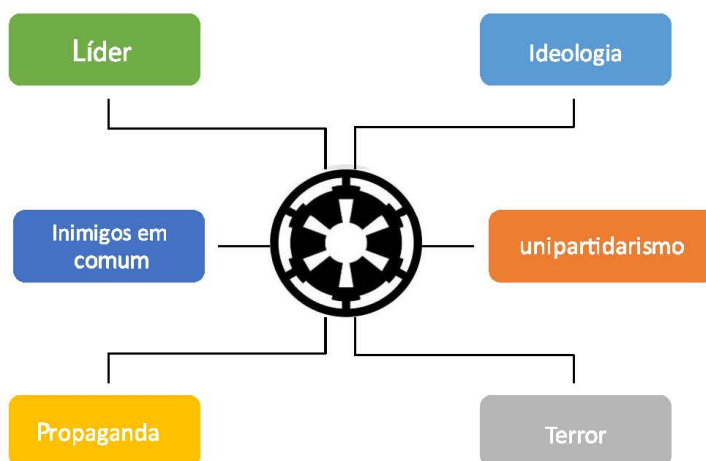
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4874012/mod_resource/content/1/Aulas%20e%20Era%20dos%20Entre%20mos%20Hobsbawm.pdf



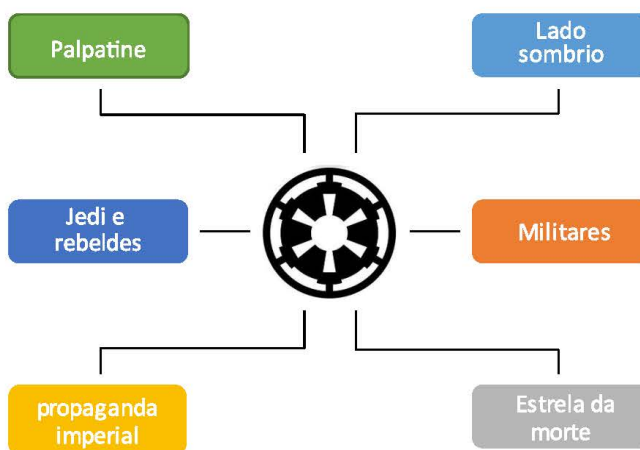


Para auxiliar o/a educador/a na discussão da atividade anterior, propomos o seguinte espelho evidenciando as características dos regimes totalitários e o regime político encontrado em *Star Wars*.

O ESTADO TOTALITÁRIO



O ESTADO TOTALITÁRIO EM STAR WARS





Atividade 5 – Fake News, e eu com isso? (50 minutos)

- A. Sugere-se que o/a educador/a compartilhe a charge e convide os estudantes a reflexão, relacionando a charge com a imagem de duas cenas do episódio III de Star Wars. A primeira imagem destaca Palpatine utilizando a mentira para justificar atos de violência contra toda a ordem jedi. Na segunda imagem, o jovem Anakin, ciente das intenções do Chanceler continua mentindo para seu benefício. A partir do diálogo, introduzir e conceituar o termo Fake News. Relacionando sua origem e suas características.

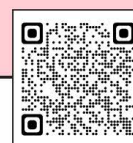


Para conceituar e entender Fake News pode ser útil refletir sobre a afirmação de Bauman e Hannah Arendt, respectivamente:

Texto 1:

Link:

<https://stauo.blogspot.com/2021/06/odio-como-politica.html>



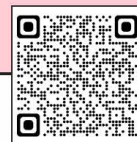


Texto 2: Disponível:

Texto 1:

Link:

<https://stauo.blogspot.com/2021/06/odio-e-politica.html>

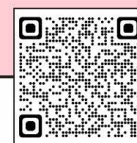


Sugere-se ao/a educador/a resgatar o pensamento de Arendt sobre informações falsas utilizadas para a manipulação das massas, que não acontecem apenas em regimes autoritários, mas podem ocorrer também em democracias para justificar intervenções e perseguições a determinado grupo.

Texto disponível em:

Link:

[www.https://stauo.blogspot.com/2021/06/propaganda.html](https://stauo.blogspot.com/2021/06/propaganda.html)



SUGESTÃO DE ATIVIDADE PARA CASA - Sugere-se dividir a turma em equipes e desafiar os estudantes a construir campanhas didáticas, que possam representar, identificar e combater a prática de Fake News, para serem compartilhadas em aplicativos de comunicação e redes sociais.

CienciArte[©]

STAR WARS no ensino de Política

4

VIOLÊNCIA E DIREITOS HUMANOS

Maria Lionilde Araújo da Silva
Josina Maria Pontes Ribeiro
Ricardo dos Santos Pereira



**ENSINO
MÉDIO INTEGRADO**

- Atividade 1-** Violência e direitos humanos (100 minutos)
- Atividade 2-** Violência e a cidade (100 minutos)
- Atividade 3-** Olhando os jornais (50 minutos)
- Atividade 4-** Movimentos sociais e participação política (200 minutos)
- Atividade 5-** Pesquisa filosófica (50 minutos)
- Atividade 6-** Caderno de conceitos
- Atividade 7 -** Proposta de Avaliação (100 minutos)



ATIVIDADE 1

Violência e direitos humanos

(100 minutos)

Sugere-se que o/a educador/a exiba o vídeo onde a Princesa Leia é condenada à morte e vê seu planeta natal ser destruído, e, em seguida, inaugure o diálogo sobre direitos humanos.



Vídeo



Destruindo Alderaan - Dublado



<https://www.youtube.com/watch?v=TVQ4f1M-eQM>

B. Dividir a turma em três grupos para discussão sobre questões problemáticas. Cada grupo ficará com um texto para ser socializado com os colegas.

Texto 1: Poder e violência (Hannah Arendt).

Link:

<https://stauo.blogspot.com/2021/06/terror.html>



Texto 2: Declaração dos direitos do homem.

Link:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>



Texto 3: Declaração dos direitos do homem e do cidadão

Link:

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antigos-cria-a-so-da-Sociedade-das-Na-es-at>

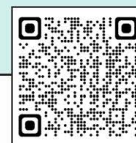




C. Propor a discussão sobre a problemática da luta das mulheres por direitos desde a Revolução Francesa, tendo como marco histórico o documento - Declaração dos direitos das mulheres.

Link:

<https://stauo.blogspot.com/2021/06/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da.html>



CONVERSA FILOSÓFICA

- 1 Quais as relações entre os 3 textos e a cena específica de Star Wars?

- 2 Qual a relação entre poder e violência ?

- 3 A violência é um desvio do poder? Explique.

- 4 O que são os direitos humanos? E para quem são os direitos humanos?

- 5 Discutir as características dos direitos humanos: universalidade, indivisibilidade e participação política (direitos civis e direitos políticos).

ATIVIDADE 2

Violência e a cidade

(100 minutos)

A- Sugere-se que o/a educador/a peça para alguém declamar o poema:
Poesia da favela do poeta Vanderlei da Silva.

Link:

<https://www.anf.org.br/poesia-das-favelas/>





B- Exibir os vídeos da Youtuber Rita Von Hunty e do massacre do Despertar da Força.

O/a educador/a pode propor aos/as educandos/as fazer um paralelo entre posturas autoritárias militares da Primeira Ordem e a experiência do Poeta Vanderlei da Silva, assim como sugerir diálogo sobre o espaço urbano habitado pelos indivíduos e o tecido social.

C- Depois do diálogo, sugere-se a leitura dos textos das filósofas Angela Davis e Bell Hooks.

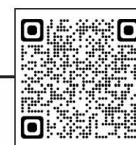
Link:

<https://stauo.blogspot.com/2021/06/projeto-relatar-verdade-violencia-nos.html>



Link:

<https://stauo.blogspot.com/2021/06/mulheres-negras-moldando-teoria.html>



Vídeo



Guerra das Drogas

<https://www.youtube.com/watch?v=eXhxiNjdRE&feature=youtu.be>



Vídeo



Star Wars VII: O Despertador da
força(2015)
Conquista da Cena da vila

<https://www.youtube.com/watch?v=eXhxiNjdRE&feature=youtu.be>





CONVERSA FILOSÓFICA

- 1 Angela Davis tem sua obra baseada na ideia de luta antirracista, anticapitalista e feminista. Para a filósofa “a política permeia nossa existência, insinuando-se nos espaços mais íntimos”. Levando em consideração a afirmação, qual a relação entre política e violência?
- 2 Discuta a frase do filósofo Frantz Fanon que afirma “Eu não sou escravo da escravidão que desumanizou meus ancestrais.”
- 3 Por que a filósofa Bell Hooks acredita que as mulheres negras são os seres humanos mais oprimidos dentro de determinadas sociedades?
- 4 A violência crescente nos Estados Unidos contra pessoas negras pode ser observada também no Brasil ou no Acre?

ATIVIDADE 3

Olhando os jornais

(50 minutos)

Atividades de Pesquisa – Para casa

Disponibilizar as duas matérias jornalísticas listadas abaixo.



Jacarezinho: favela palco de massacre nasceu como quilombo, lutou contra a ditadura e hoje é refém da violência

João da Mata
Da BBC News Brasil no Rio de Janeiro
22 maio 2021



Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57208131>

RACISMO >

‘Vidas negras importam’ chacoalha brasileiros entorpecidos pela rotina de violência racista

Movimento negro cobra adesão permanente da população branca ao debate racial, inspirada nos protestos antirracistas que reverberam dos Estados Unidos



Manifestantes se unem ao grito de ordem negro global: 'vidas negras importam'. SILVIA IQUERDO / AP

Fonte: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-06/vidas-negras-importam-chacoalha-parcela-de-brasileiros-entorpecida-pela-rotina-de-violencia-racista.html>



O educador pode propor a pesquisa sobre:

- 1 Índice de encarceramento de jovens negros/as.
- 2 Índice de desemprego ou subemprego entre negros/as.
- 3 Índice de escolaridade entre negros/as.
- 4 Índice de gravidez na adolescência e mortes por aborto de adolescentes e mulheres negras.
- 5 Ações e políticas públicas para combater o racismo e promover a equidade realizadas no Brasil nos últimos anos.

A. Na aula seguinte, sugere-se que o/a educador/a proponha uma roda dialógica para discutir as pesquisas que os educandos/as fizeram e relacionar com os textos lidos (50 minutos).

ATIVIDADE 4

Movimentos Sociais e Participação política

(200 minutos)

A. Sugere-se que o/a educador/a exiba o vídeo de Ascensão Skywalker e proponha a reflexão do motivo da adesão de tantas pessoas se juntarem contra a ascensão de Palpatine no último episódio da saga.

- É interessante atentar para a importância dos movimentos de contracultura e direitos civis das décadas de 1960 e 1970 como inspiração para os primeiros filmes de Star Wars, tais como movimento feminista, que tem a princesa Leia como ícone da cultura pop até os dias atuais.



#StarWars #AAscensãoSkywalker #Dublado

<https://www.youtube.com/watch?v=YR79JPwCzY8&feature=youtu.be>



Vídeo



Lando aparece com ajuda |
DUBLADO | Star
Wars: A Ascensão
Skywalker (2019)





B. Sugere-se ler os textos filosóficos de Bell Hooks e Angela Davis sobre teoria feminista e feminismo negro respectivamente.

Texto 1:

Link:

<https://stauo.blogspot.com/2021/06/teoria-feminista.html>



Texto 1:

Link:

<https://stauo.blogspot.com/2021/06/vamos-subir-todas-juntas.html>



Fonte: <https://revistaglamour.globo.com/amp/Lifestyle/Must-Share/noticia/2020/01/womens-march-7-coisas-sobre-marcha-das-mulheres-nos-eua.html>

C. Depois de ler e discutir os textos, sugere-se ao educador/a exibir a palestra da escritora Chimamanda Ngozi Adichi: Nós deveríamos todos ser feministas.



- D. Depois ler o texto do sociólogo Bauman, disponível em <https://stauo.blogspot.com/2021/06/politica-do-odio.html>



Vídeo



Chimamanda Ngozi Adichie:
Nós deveríamos ser todos
feministas



<https://www.youtube.com/watch?v=mSO5EgN1MIl&t=32s>

CONVERSA FILOSÓFICA

- 1 Qual a relação entre movimentos sociais e direitos humanos?
- 2 Qual a relação entre exclusão e movimentos sociais? E por que a luta e articulação de movimentos sociais são primordiais para a manutenção e restauração de princípios democráticos e de justiça social?
- 3 Situações de vulnerabilidade social favorecem a emergência de movimentos sociais? Justifique.
- 4 Que grandes questões envolvem o mundo globalizado e que requerem ação coletiva global?
- 5 Qual a relação entre a charge do Armandinho, o texto da filósofa Angela Davis e vídeo de *Star Wars* exibido no início da atividade?



Fonte: Armandinho. https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1073853545993284&id=488356901209621

**ATIVIDADE 5****Pesquisa filosófica e apresentação****(50 minutos)**

- A.** Sugere-se que o/a educador/a proponha a divisão da turma em grupos. Cada grupo ficará responsável por pesquisar pessoas e movimentos sociais ligados a sua comunidade ou pertencente a seu grupo social. Essa pesquisa será atividade para casa.
- B.** Sugere-se que cada grupo faça um roteiro de entrevista para pessoas pertencentes aos grupos sociais ou suas lideranças, destacando as causas de luta, conquistas, desafios, abrangência e tempo de existência do movimento social.
- C.** As entrevistas podem ser feitas em áudio (podcast), relato de experiência ou vídeo.

APRESENTAÇÃO (50 minutos)

A apresentação deve ser feita conforme a mídia que os/as educandos/as estiverem optados.



Sugestão de avaliação (100 minutos)

- A. Sugere-se que o/a educador/a retome a primeira atividade da nuvem de palavras, a fim de que novamente os/as educandos/as respondam “ O que é política?” com uma única palavra na nuvem.
- B. Comparar a primeira nuvem de palavras com a segunda.
- C. Perguntar o que mudou na compreensão sobre política desde a primeira atividade realizada até aqui.
- D. Propor para cada educando/a uma autoavaliação e avaliação das atividades.



"Meu gosto é que nós todos, brasileiros e brasileiras, meninos e meninas, velhos, maduros, que nós todos, tomemos um tal gosto pela liberdade, um tal gosto pela presença no mundo, pela pergunta, pela criatividade, pela ação, pela denúncia, pelo anúncio que jamais seja possível no Brasil a gente voltar àquela experiência do pesado silêncio sobre nós"

(Paulo Freire)



Instituto Oswaldo Cruz
Laboratório de Inovações em
Terapias, Ensino e Bioprodutos



Expediente:

Organizadores:

Maria Lionilde Araújo da Silva; Josina Maria Pontes Ribeiro; Ricardo dos Santos Pereira;

Projeto gráfico: Heloisa Diniz – Serviço de produção e Tratamento de Imagem/IOC;

Diagramação: Lindsay Amaral

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS DOCENTES

1 - Quais os documentos norteadores em que se baseiam a disciplina de filosofia no ensino médio integrado ao Técnico do IFAC/Campus Rio Branco?

2- Existe algum estudo ou discussão coletiva no IFAC que traga reflexões e/ou faça proposições sobre o impacto da aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)/Etapa Ensino no médio para o ensino de filosofia?

3- Existe algum projeto de ensino de filosofia para o ensino médio integrado ao técnico cadastrado na COTEP IFAC/Campus Rio Branco?

4 - Existe no IFAC algum grupo de estudos/pesquisa específico da área de filosofia ou com linhas de pesquisa que contemplem pesquisas voltadas para o ensino de filosofia no ensino médio integrado ao técnico?

5-Considerando o tempo de atuação como Docente EBTT - Filosofia no IFAC, já participou de algum curso de formação em Educação Profissional e Tecnológica? Quais?

6- Indique, por ordem decrescente de importância (da mais importante para a menos importante) suas maiores dificuldades quanto ao ensino de filosofia no IFAC, especificamente quanto ao Ensino médio Integrado ao Técnico.

7- Quais os recursos ou procedimentos metodológicos mais frequentes utilizados nas aulas de filosofia?

8- Considerando sua atuação no Ensino médio Integrado ao Técnico do IFAC, explique como ocorre a integração da disciplina de filosofia com outras da área básica e técnica.

9- Levando em consideração as discussões mais frequentes sobre as diversas abordagens para o ensino de filosofia (histórica, problemática e temática). Qual dessas abordagens é mais frequentemente utilizada para ministrar de suas aulas?

10- Quais os procedimentos avaliativos mais frequentes da disciplina de filosofia?

APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA**Roteiro Entrevistas:**

- () Responsável pela Coordenação Técnico Pedagógica do Ifac/Campus Rio Branco
- () Diretor do Departamento de Curso Técnico Integrado do Ifac/Campus Rio Branco

Dia: __/__/__ Hora: ____:____

- a) Documentos norteadores para o ensino de filosofia no IFAC/Campus Rio Branco;
- b) Discussão ou estudos sobre os documentos oficiais do IFAC da disciplina de filosofia pós homologação da BNCC;
- c) Construção de itinerário formativo em filosofia para o Ifac/Campus Rio Branco;
- d) Projetos de ensino de filosofia cadastrados na COTEP Ifac/Campus Rio Branco;
- e) Grupo de estudos sobre o ensino de filosofia no IFAC/Campus Rio Branco;
- f) Capacitação específica para atuar na EPT para professores de filosofia;
- g) Formações continuadas dos professores de filosofia (frequência e participação dos professores);
- h) Frequência de planejamentos verticais e horizontais para professores de filosofia;
- i) Relatos de dificuldades dos professores de filosofia da Instituição;
- j) Uso de metodologias ativas e diversificadas por professores de filosofia do IFAC em suas aulas e planejamentos;
- k) Ação integradora entre filosofia e outras disciplinas;
- l) Articulação entre os conteúdos que configurem e integrem a dimensão científica e tecnológica, cultural e do trabalho em planos de ensino entregues pelos professores.

APÊNDICE D - DECLARAÇÃO DE QUE A COLETA DE DADOS NÃO FOI INICIADA PARA PROJETO DE PESQUISA DESENVOLVIDO POR EQUIPE DE PESQUISADORES

Nós, Maria Lionilde Araújo da Silva, RG, CPF nº, discente do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica/PROFEPT, matriculado sob o nº e Profª Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro, CPF nº, Siape nº (orientadora), ambas vinculadas ao Instituto Federal do Acre, responsáveis pelo Projeto de Pesquisa “Ensino de filosofia política a partir da Saga Star Wars em Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio no IFAC/Campus Rio Branco”, que tem por objetivo “apresentar caminhos teóricos e metodológicos para o ensino de filosofia política em cursos de ensino médio integrado ao técnico, ofertados no Instituto Federal do Acre/Campus Rio Branco, considerando a Saga Star Wars como produto cultural sensibilizador”, **DECLARAMOS** que a coleta de dados do referido projeto não foi iniciada por nenhum dos pesquisadores acima qualificados e que somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC), os dados serão coletados.

Por ser verdade, firmamos a presente.

Rio Branco/Acre, 25 de julho de 2019

Maria Lionilde Araújo da Silva

Josina Maria Pontes Ribeiro

APÊNDICE E - DECLARAÇÃO USO DOS DADOS E INFORMAÇÕES PARA FINS EXCLUSIVOS PREVISTOS NO PROJETO

Nós, Maria Lionilde Araújo da Silva, RG, CPF nº, discente do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica/PROFEPT, matriculado sob o ne Profª Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro, RG, CPF nº, Siape nº 189502 (orientadora), ambas vinculadas ao Instituto Federal do Acre, responsáveis pelo Projeto de Pesquisa “Ensino de filosofia política a partir da Saga Star Wars em Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio no IFAC/Campus Rio Branco”, que tem por objetivo “apresentar caminhos teóricos e metodológicos para o ensino de filosofia política em cursos de ensino médio integrado ao técnico, ofertados no Instituto Federal do Acre/Campus Rio Branco, considerando a Saga Star Wars como produto cultural sensibilizador”, **DECLARAMOS** que os dados e as informações coletados poderão ser divulgados cientificamente, apenas se considerando os fins previstos no Projeto de Pesquisa e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme estabelece a Resolução CNS Nº 466/2012, III.2, q; IV.7.

Por ser verdade, firmamos o presente.

Rio Branco/Acre, 25 de julho de 2019

Maria Lionilde Araújo da Silva

Josina Maria Pontes Ribeiro

**APÊNDICE F - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO – TCLE (RESPONSÁVEIS LEGAIS DOS ALUNOS)**

**PROJETO DE PESQUISA “ENSINO DE FILOSOFIA POLÍTICA A PARTIR DA
SAGA STAR WARS EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO
DO IFAC/CAMPUS RIO BRANCO”.**

1. Apresentação

A pesquisa é “ENSINO DE FILOSOFIA POLÍTICA A PARTIR DA SAGA STAR WARS EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFAC/CAMPUS RIO BRANCO”. Trata-se de uma pesquisa ação, fundamentada na perspectiva sócio-cultural de educação e, por conseguinte, no materialismo histórico e dialético. A pesquisa está estruturada a partir de três fases distintas, considerando a necessidade de apreensão da realidade, estabelecimento de diálogos e proposição de intervenções. Como técnicas de coletas de dados, inscrevem-se levantamento bibliográfico e documental, entrevistas, a partir de roteiros semiestruturados e a aplicação em sala de aula da Abordagem Temática Freiriana para o ensino de filosofia, o que prontamente nos conduzirá para a organização de algumas rodas dialógicas. A população alvo é, portanto, constituída por adolescentes de primeira série do ensino médio integrado ao técnico do Ifac/Campus Rio Branco. Trata-se de uma pesquisa para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, realizada pela pesquisadora Maria Lionilde Araújo da Silva e orientada pela Prof^a. Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro e, para realizá-la, precisamos de sua contribuição e, neste sentido, convidamos você a autorizar a participação do/a aluno do Ensino Médio Integrado, sobre quem você é responsável, com a ressalva de que o próprio adolescente também será consultado sobre o seu interesse em participar da pesquisa, sendo respeitado o seu direito de participar ou não, independente do seu consentimento legal.

2. Esclarecimento

Esclarecemos que o/a aluno/a está sendo convidado para participar da pesquisa, e sua participação consiste em presenciar a exibição de vídeos/debates, integrar rodas de conversas para construção de temas geradores de proposta de ensino, participar na implementação de proposta de ensino de filosofia política para alunos do ensino médio integrado ao técnico do Ifac/Campus Rio Branco que acontecerá em um curso de duração de 8 aulas de 50 minutos cada, que ocorrerão no contraturno. Durante o

curso, os pesquisadores farão observações e registros das falas dos participantes em diário de campo e gravações para análise referente a proposta. Serão convidados a participar da pesquisa 20 alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico, especialmente os que estão no primeiro ano do Ensino Médio nos Cursos de Edificações, Redes de Computadores e Informática para Internet.

A participação é voluntária, não haverá custos materiais ou financeiros para você, bem como não haverá remuneração pela sua participação. Você tem a garantia de plena liberdade de para autorizar ou não a participação na pesquisa, podendo recusar-se a autorizar a participação ou retirar seu consentimento em qualquer momento da realização da pesquisa, sem ter que justificar a desistência e sem sofrer quaisquer tipos de coação ou penalidade.

Os riscos da pesquisa são mínimos, estando restritos a publicação do nome do/a aluno/a ou a algum possível constrangimento relativo a sua participação na atividade ou receio quanto a prejuízos referentes a nota ou frequência na disciplina de filosofia. Para minimizar ou extinguir tais riscos, os pesquisadores garantem manter o mais amplo, absoluto e irrestrito sigilo profissional sobre a identidade do/a aluno/a durante e após o término da pesquisa. Desse modo, a identidade pessoal do/a adolescente será excluída de todos e quaisquer produtos da pesquisa para fins de publicação científica. A participação na exibição de vídeos da Saga Star Wars, rodas de conversa e na pilotagem (teste ou aplicação) da proposta de ensino será realizada no contra turno das aulas ou em horário que não prejudique as atividades normais de ensino no curso.

A participação do alunos potencializará os conteúdos que serão trabalhados ao longo do curso, mas a não participação dos/as alunos/as de maneira alguma implicará em prejuízo no que se refere a presença ou nota na disciplina de filosofia. Igualmente, se ocorrer possível desconforto para o/a adolescente, como por exemplo, se o mesmo não se sentir confortável em responder algumas das perguntas ou se manifestar nas rodas de conversas, ele/a não será de forma algum obrigado a responder ou manifestar sua opinião, sendo garantido o direito à liberdade de expressão.

Caso a pesquisa lhe cause algum dano explicitado nos riscos seu direito de indenização será garantido. Os possíveis benefícios que o/a aluno/a terá com a pesquisa consistem no fato de ter contribuído na construção de argumentos teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de uma proposta de ensino de filosofia

política, escrita na forma de fascículos, considerando a Saga Star Wars, enquanto instrumento de mediação para uma atividade filosófica que contribua com a formação ético-política de ser humano histórico. Igualmente, espera-se que os conhecimentos relativos a filosofia política do aluno sejam ampliados consideravelmente a partir da participação no projeto.

Esclarecemos que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para os fins previstos no Projeto de Pesquisa, os quais serão apresentados no Relatório de Pesquisa e que os resultados da pesquisa serão publicados em meios de comunicação científica, tais como eventos científicos, livro e/ou revista acadêmica, sempre resguardando a identidade do/a adolescente.

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual terá as quatro primeiras páginas rubricadas e a quinta assinada por você, pelo pesquisador responsável e pelo pesquisador que coletará dos dados.

Para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e/ou seus procedimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Maria Lionilde Araújo da Silva (E-mail: lia.wilde@hotmail.com/Tel:) ou a sua orientadora Josina Maria Pontes Ribeiro (E-mail: josina.ribeiro@ifac.edu.br/).

Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos éticos que lhe convir sobre a pesquisa. O CEP-UFAC é localizado no Campus Universitário, Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone 68 3901-2711, e-mail cepufac@hotmail.com, Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900.

Por fim, nós, Maria Lionilde Araújo da Silva e Josina Maria Pontes Ribeiro, declaramos cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3, "a-h" e IV.5, "a" e "d", da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

3. Consentimento:

Eu, _____,
Responsável pelo/a aluno/a

_____, CPF Nº _____, RG _____, N° _____, declaro que:

- 1- Li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Tenho conhecimento que a participação da pesquisa “ENSINO DE FILOSOFIA POLÍTICA A PARTIR DA SAGA STAR WARS EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFAC/CAMPUS RIO BRANCO” é livre e espontânea e autorizo a participação do/a aluno/a.
- 2- Estou ciente de que não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela sua participação.
- 3- Estou ciente de que posso desistir a qualquer momento de autorizar a participação do/a aluno/a na pesquisa, sem ter que justificar a desistência e nem sofrer quaisquer tipo de coação ou punição.
- 4- Estou ciente de que o/a aluno/a não será identificado nas publicações dos resultados da pesquisa.

Diante do exposto, aponho minha rubrica na página 1,2 e 3 do TCLE e minha assinatura abaixo como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

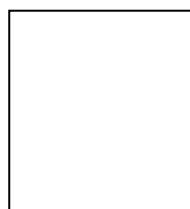
Rio Branco/Acre, _____ de _____ 201____.

Participante da Pesquisa

Maria Lionilde Araujo da Silva

Josina Maria Pontes Ribeiro

Em caso de participante que NÃO sabe ler e escrever, a identificação deverá ser por impressão digital, após a leitura do TCLE, na presença de duas testemunhas letradas e sem vínculo com a pesquisa, as quais rubricarão as páginas 1,2,3 e 4 e assinarão o TCLE, conforme modelo abaixo:



Participante da Pesquisa

Testemunhas:

1- _____ : _____
Nº do RG Assinatura legível (não rubricar)

2- _____ : _____
Nº do RG Assinatura legível (não rubricar)

APÊNDICE G - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (TÉCNICO, DIRETOR E PROFESSORES IFAC/CAMPUS RIO BRANCO)

PROJETO DE PESQUISA “ENSINO DE FILOSOFIA POLÍTICA A PARTIR DA SAGA STAR WARS EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFAC/CAMPUS RIO BRANCO”.

4. Apresentação

A pesquisa é “ENSINO DE FILOSOFIA POLÍTICA A PARTIR DA SAGA STAR WARS EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFAC/CAMPUS RIO BRANCO”. Trata-se de uma pesquisa ação, fundamentada na perspectiva sócio-cultural de educação e, por conseguinte, no materialismo histórico e dialético. A pesquisa está estruturada a partir de três fases distintas, considerando a necessidade de apreensão da realidade, estabelecimento de diálogos e proposição de intervenções. Como técnicas de coletas de dados, inscrevem-se levantamento bibliográfico e documental, entrevistas, a partir de roteiros semiestruturados e a aplicação em sala de aula da Abordagem Temática Freiriana para o ensino de filosofia, o que prontamente nos conduzirá para a organização de algumas rodas dialógicas. A população alvo é, portanto, constituída por adolescentes de primeira série do ensino médio integrado ao técnico do Ifac/Campus Rio Branco. Trata-se de uma pesquisa para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, realizada pela pesquisadora Maria Lionilde Araújo da Silva e orientada pela Prof^a. Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro e, para realizá-la, precisamos de sua contribuição e, neste sentido, convidamos você a participar da pesquisa, através de entrevista, na condição de professor de filosofia, responsável pela Coordenação Técnico Pedagógica do Ifac/Campus Rio Branco ou Diretor do Departamento de Curso Técnico Integrado do Ifac/Campus Rio Branco.

5. Esclarecimento

Esclarecemos que você está sendo convidado a participar da pesquisa. Caso aceite, sua participação consistirá em ser entrevistado, mediante roteiro semiestruturado, sobre ensino de filosofia no ensino médio integrado ao técnico do Ifac/Campus Rio Branco. A entrevista com os participantes será orientada a partir do seguinte roteiro:

- a) Documentos norteadores para o ensino de filosofia no IFAC/Campus Rio Branco;

b) Discussão ou estudos sobre os documentos oficiais do IFAC da disciplina de filosofia pós homologação da BNCC; c) Construção de itinerário formativo em filosofia para o Ifac; d) Projetos de ensino de filosofia cadastrados na COTEP Ifac/Campus Rio Branco; e) Grupo de estudos sobre o ensino de filosofia no IFAC/Campus Rio Branco; f) Capacitação específica para atuar na EPT para professores de filosofia; g) Formações continuadas dos professores de filosofia (frequência e participação dos professores); h) Frequência de planejamentos verticais e horizontais para professores de filosofia; i) Relatos de dificuldades dos professores de filosofia da Instituição; j) Uso de metodologias ativas e diversificadas por professores de filosofia do IFAC em suas aulas e planejamentos; k) Ação integradora entre filosofia e outras disciplinas; l) Articulação entre os conteúdos que configurem e integrem a dimensão científica e tecnológica, cultural e do trabalho em planos de ensino entregues pelos professores.

A participação é voluntária, não haverá custos materiais ou financeiros para você, bem como não haverá remuneração pela sua participação. Você tem a garantia de plena liberdade de para autorizar ou não a participação na pesquisa, podendo recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento da realização da pesquisa, sem ter que justificar a desistência e sem sofrer quaisquer tipos de coação ou penalidade.

Os riscos da pesquisa são mínimos, estando restritos a publicação do nome do/a aluno/a ou a algum possível desconforto em responder questões durante a entrevista. Para minimizar ou extinguir tais riscos, os pesquisadores garantem manter o mais amplo, absoluto e irrestrito sigilo profissional sobre a identidade durante e após o término da pesquisa. Desse modo, a identidade será excluída de todos e quaisquer produtos da pesquisa para fins de publicação científica.

Igualmente, se ocorrer possível desconforto em responder algumas das perguntas, não será de forma algum obrigado a responder ou manifestar sua opinião, sendo garantido o seu direito à liberdade de expressão, bem como o seu silenciamento.

Caso a pesquisa lhe cause algum dano explicitado nos riscos seu direito de indenização será garantido. Os possíveis benefícios que terá com a pesquisa consistem no fato de ter contribuído na construção de argumentos teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de uma proposta de ensino de filosofia política, escrita na forma de fascículos, considerando a Saga Star Wars, enquanto instrumento de mediação para uma atividade filosófica que contribua com a formação ético-política

de ser humano histórico.

Esclarecemos que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para os fins previstos no Projeto de Pesquisa, os quais serão apresentados no Relatório de Pesquisa e que os resultados da pesquisa serão publicados em meios de comunicação científica, tais como eventos científicos, livro e/ou revista acadêmica, sempre resguardando a sua identidade.

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual terá as três primeiras páginas rubricadas e a quarta ou quinta assinada por você, pelo pesquisador responsável e pelo pesquisador que coletará dos dados.

Para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e/ou seus procedimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Maria Lionilde Araújo da Silva (E-mail: lia.wilde@hotmail.com/Tel:) ou a sua orientadora Josina Maria Pontes Ribeiro (E-mail: josina.ribeiro@ifac.edu.br). Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos éticos que lhe convir sobre a pesquisa. O CEP-UFAC é localizado no Campus Universitário, Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone 68 3901-2711, e-mail cepufac@hotmail.com, Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900.

Por fim, nós, Maria Lionilde Araújo da Silva e Josina Maria Pontes Ribeiro, declaramos cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3, "a-h" e IV.5, "a" e "d", da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

6. Consentimento:

Eu, _____,
 _____ RG Nº _____, CPF Nº _____,
 _____, declaro que:

5- Li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Tenho conhecimento que a participação da pesquisa "ENSINO DE FILOSOFIA POLÍTICA A PARTIR DA SAGA STAR WARS EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFAC/CAMPUS RIO BRANCO" é livre e espontânea e autorizo minha participação.

6- Estou ciente de que não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela sua participação.

- 7- Estou ciente de que posso desistir a qualquer momento de autorizar a minha participação na pesquisa, sem ter que justificar a desistência e nem sofrer quaisquer tipo de coação ou punição.
- 8- Estou ciente de que não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa.

Diante do exposto, aponho minha rubrica na página 1,2 e 3 do TCLE e minha assinatura abaixo como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

Rio Branco/Acre, _____ de _____ 201____.

Participante da Pesquisa

Maria Lionilde Araujo da Silva

Josina Maria Pontes Ribeiro

APÊNDICE H - TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS DE ARQUIVOS INSTITUCIONAIS

A pesquisa é “Ensino de Filosofia Política a partir da Saga Star Wars em cursos técnicos integrados ao ensino médio do Ifac/Campus Rio Branco”. Trata-se de uma pesquisa para a obtenção do título de mestre profissional em Educação Profissional e Tecnológica, realizada pela pesquisadora Maria Lionilde Araújo da Silva, RG, CPF nº, discente do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica/PROFEPT, matriculada sob o nº e Prof^a. Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro, RG, CPF nº, SIAPE nº, ambas vinculadas ao Instituto Federal do Acre.

A pesquisa objetiva apresentar caminhos teóricos e metodológicos para o ensino de filosofia política em cursos de ensino médio integrado ao técnico, ofertados no Instituto Federal do Acre/Campus Rio Branco, considerando a Saga Star Wars como produto cultural sensibilizador. Dentre as técnicas de coleta de dados possíveis utilizaremos, a pesquisa documental, refletindo a “perspectiva oficial” sobre ensino de filosofia no Ensino Médio Integrado, especificamente no Instituto Federal do Acre/Campus Rio Branco.

Tal como proposto por Gil (2008, p. 51), a pesquisa documental analisará materiais/documentos oficiais, conferindo-lhes um tratamento analítico. Para tanto, serão considerados: a) Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos (PPC) Técnico Integrado ao Ensino Médio do Campus Rio Branco (IFAC, 2014; IFAC, 2017a; IFAC, 2017b; IFAC, 2017c); b) Perfil Sócio Econômico dos Discentes do Ensino Médio Integrado ao Técnico no Ifac/Campus Rio Branco 2019, c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), d) Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’S (BRASIL, 1999), e) Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’S (BRASIL, 2013), e) Planos de Ensino de Filosofia no Ensino Médio Integrado ao Técnico, referente aos cursos Técnico em Edificações; Técnico Informática para Internet, Técnico em Redes de Computadores, considerando o ano de ingresso 2017. Além desses, serão considerados dados e indicadores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil.

Todos os dados são públicos, disponíveis para consulta na Diretoria de Departamento de Curso Técnico Integrado, exceto o “Perfil Sócio Econômico dos Discentes do Ensino Médio Integrado ao Técnico no Ifac/Campus Rio Branco 2019” e os Planos de e Ensino do Curso.

Sobre o “Perfil Sócio Econômico dos Discentes do Ensino Médio Integrado ao Técnico no Ifac/Campus Rio Branco 2019”, destacamos que o documento foi elaborado pelo Núcleo de Assistência Estudantil do Campus Rio Branco e os pesquisadores não tiveram acesso a documentos ou fichas pessoais dos alunos, apenas às informações já sistematizadas em relatório disponível para consulta no setor.

No caso dos planos de ensino ministrados por professores de filosofia, será considerado o ano de ingresso 2017, considerando o número de nove planos de ensino (um para cada ano do ensino médio, considerando os três cursos existentes no Ifac). Nesse caso, não serão sob nenhuma hipótese, divulgados os nomes dos professores que ministraram as disciplinas nos cursos, posto que se refletirá apenas na forma como os conteúdos de filosofia e, mais especificamente, de filosofia política são abordados ao longo de todos os cursos do ensino médio integrado ao Técnico no Ifac. Logo, os nomes dos docentes serão desconsiderados totalmente na pesquisa e se refletirá especificamente no desdobramento do conteúdo proposto na ementa.

Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados cientificamente, em consonância com os objetivos do projeto (exclusivamente aqueles aprovados nesse protocolo) e sem identificação de nomes de docentes, discentes ou qualquer outro técnico do Ifac/Campus Rio Branco. No caso da divulgação científica, o Ifac/Campus Rio Branco, especificamente a Diretoria de Departamento de Curso Técnico Integrado será diretamente informada, como forma de contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados, em cumprimento da Resolução CNS nº 466/2012.

Rio Branco/Acre, 26 de julho de 2019.

Maria Lionilde Araújo da Silva

Josina Maria Pontes Ribeiro

**APÊNDICE I - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA
– INSTITUIÇÃO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, Wemerson Fittipaldy de Oliveira, RG Nº _____ SSP/AC, CPF Nº _____, Siape _____ AUTORIZO Maria Lionilde Araújo da Silva, RG _____, CPF nº _____, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica/PROFEPT, matriculado sob o nº _____ e Josina Maria Pontes Ribeiro, RG _____, CPF nº _____, Professora do Instituto Federal do Acre, Siape nº _____, a realizarem entrevistas com servidores (professores de filosofia do ensino médio integrado ao técnico, Diretor do **Departamento de Curso Técnico Integrado Ifac/Campus Rio Branco**, responsável pela Coordenação Técnico Pedagógica do Ifac/Campus Rio Branco), bem como realizar roda de conversa para construção e aplicação (pilotagem) de proposta de ensino de filosofia com 20 alunos do Ensino Médio Integrado ao técnico. As atividades contam de realização do Projeto de Pesquisa “O ensino de filosofia política a partir da saga Star Wars em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Ifac/Campus Rio Branco”, que tem por objetivo primário, apresentar caminhos teóricos e metodológicos para o ensino de filosofia política em cursos de ensino médio integrado ao técnico, ofertados no Instituto Federal do Acre/Campus Rio Branco, considerando a Saga Star Wars como produto cultural sensibilizador. Para tanto, as pesquisadoras realizarão o planejamento prévio das atividades com o Diretor do **Departamento de Curso Técnico Integrado Ifac/Campus Rio Branco**, a fim de não comprometer o calendário de atividades do Campus e as atividades de ensino dos alunos.

Para tanto, os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos;
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos;
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº

466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Rio Branco/Acre, 17 de julho de 2019

APÊNDICE J - TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO IFAC/CAMPUS RIO BRANCO)

A pesquisa é “ENSINO DE FILOSOFIA POLÍTICA A PARTIR DA SAGA STAR WARS EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFAC/CAMPUS RIO BRANCO”. Os procedimentos metodológicos de coleta de dados são registros de participação (lista de presença, questionário, gravação de áudio da aula e participações de alunos) e coleta de depoimentos em rodas de conversas para construção de temas geradores de proposta de ensino, registro de participação em exibição de vídeos/debate (lista de presença e gravação de áudio da aula e participações de alunos), registros de participação e coleta de depoimentos de alunos em implementação de proposta de ensino de filosofia política para alunos do ensino médio integrado ao técnico do Ifac/Campus Rio Branco. A população alvo é, portanto, constituída por adolescentes de primeira série do ensino médio integrado ao técnico do Ifac/Campus Rio Branco.

Trata-se de uma pesquisa para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, realizada pela pesquisadora Maria Lionilde Araújo da Silva e orientada pela Prof^a. Dra. Josina Maria Pontes Ribeiro e, para realizá-la, precisamos de sua contribuição e, neste sentido, convidamos você a participar na referida pesquisa, sendo respeitado o seu direito de participar ou não, independente do seu consentimento legal.

Esclarecemos que você está sendo convidado para participar da pesquisa, e sua participação consiste em presenciar a exibição de vídeos/debates, integrar rodas de conversas para construção de temas geradores de proposta de ensino de filosofia política e participar na implementação de proposta de ensino de filosofia política para alunos do ensino médio integrado ao técnico do Ifac/Campus Rio Branco, que acontecerá em um 8 aulas com duração de 8 aulas de 50 minutos cada, que ocorrerão no contraturno, em período equivalente a duas tardes. Durante toda sua participação, os pesquisadores farão observações e registros de suas possíveis falas em diário de campo e gravações de áudio para análise referente a proposta de ensino. A sua participação é voluntária, não haverá custos materiais ou financeiros para você, bem como não haverá remuneração pela sua participação. Você tem a garantia de plena liberdade de para participação na pesquisa, podendo recusar-se a participar ou retirar

seu consentimento em qualquer momento da realização da pesquisa, sem ter que justificar a desistência e sem sofrer quaisquer tipos de coação ou penalidade.

Os riscos da pesquisa são mínimos, estando restritos a publicação do seu nome ou algum possível constrangimento relativo a sua participação na atividade ou receio quanto a prejuízos referentes a nota ou frequência na disciplina de filosofia. Para minimizar ou extinguir tais riscos, os pesquisadores garantem manter o mais amplo, absoluto e irrestrito sigilo profissional sobre sua identidade durante e após o término da pesquisa. Desse modo, a sua identidade pessoal será excluída de todos e quaisquer produtos da pesquisa para fins de publicação científica. A participação na exibição de vídeos, rodas de conversa e na pilotagem (teste ou aplicação) da proposta de ensino será realizada no contra turno das aulas ou em horário que não prejudique suas atividades normais de ensino no curso. A participação potencializará os conteúdos de filosofia que serão trabalhados ao longo do curso, mas a não participação de maneira alguma implicará em prejuízo no que se refere a presença ou nota na disciplina de filosofia. Igualmente, você não será obrigado a responder ou manifestar sua opinião em atividades do projeto e, portanto, não precisa se sentir desconfortável em nenhum momento. A sua não participação ou silenciamento não será de forma alguma penalizada. Os pesquisadores garantem manter o mais amplo, absoluto e irrestrito sigilo profissional sobre sua identidade durante e após o término da pesquisa. Desse modo, sua identidade será excluída de todos e quaisquer produtos da pesquisa para fins de publicação científica. Caso a pesquisa lhe cause algum dano explicitado nos riscos seu direito de indenização será garantido.

Caso a pesquisa lhe cause algum dano explicitado nos riscos seu direito de indenização será garantido. Os possíveis benefícios terá com a pesquisa consistem no fato de ter contribuído na construção de argumentos teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de uma proposta de ensino de filosofia política, escrita na forma de fascículos, considerando a Saga Star Wars, enquanto instrumento de mediação para uma atividade filosófica que contribua com a formação ético-política de ser humano histórico. Igualmente, espera-se que os conhecimentos relativos a filosofia política sejam ampliados consideravelmente a partir da participação no projeto.

Esclarecemos que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para os fins previstos no Projeto de Pesquisa, os quais serão apresentados no Relatório de Pesquisa e que os resultados da pesquisa serão publicados em meios de comunicação científica, tais como eventos científicos, livro e/ou revista acadêmica, sempre resguardando a sua identidade.

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE), o qual terá as três primeiras páginas rubricadas e a quarta ou quinta assinada por você, pelo pesquisador responsável e pelo pesquisador que coletará dos dados. O seu responsável legal também assinará um termo semelhante, autorizando a sua participação, caso confirme o seu consentimento.

Para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e/ou seus procedimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Maria Lionilde Araújo da Silva (E-mail: lia.wilde@hotmail.com/Tel:;) ou a sua orientadora Josina Maria Pontes Ribeiro (E-mail: josina.ribeiro@ifac.edu.br). Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos éticos que lhe convir sobre a pesquisa. O CEP-UFAC é localizado no Campus Universitário, Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone 68 3901-2711, e-mail cepufac@hotmail.com, Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO.
Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.
Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

NOME DO ADOLESCENTE

MARIA LIONILDE ARAÚJO DA SILVA

JOSINA MARIA PONTES RIBEIRO

APÊNDICE K - QUESTIONÁRIO PARA A ETAPA DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA DIAGNÓSTICO

Nome (optativo): _____

1. Quais motivos levaram você escolher cursar o ensino médio integrado ao técnico no IFAC?

2. Você consegue ver a integração das disciplinas dentro do seu curso?

3. Quais suas expectativas ao ingressar na instituição no começo do ano? Suas expectativas foram correspondidas?

4. Você utiliza que meios de transporte para chegar até o campus?

5. Está encontrando alguma dificuldade em permanecer no curso? Se sim, quais?

6. Pretende logo ao término do ensino médio trabalhar na área do curso técnico que você cursa? Por quê?

7. Quais suas expectativas para quando concluir o ensino médio? Pretende prestar exames para o ensino superior?

8. Qual sua disciplina favorita do ensino médio? Por quê?

9. Você gosta da disciplina de filosofia? Por quê?

10. Você acha que a disciplina de filosofia é importante? Por quê?

11. Quais seu hobby favorito?

12. Você gosta de filmes? Se sim, qual seu gênero cinematográfico favorito?

13. Você já foi ou vai ao cinema? Se sim, com que frequência?

14. Quais suas principais fontes de acesso a filmes (Netflix, internet, amigos, televisão)?

15. Alguma vez você já quis mudar de escola? Se sim, por quais motivos?

16. Qual bairro você mora? O que mais você gosta no seu bairro?

17. Você já presenciou algum tipo de violência no seu bairro? Se sim, gostaria de relatar?

18. Na sua opinião qual é o principal papel da educação?

ANEXO 1 – Aprovação do Comitê de ética da Universidade Federal do Acre sobre pesquisa com seres humanos.

Portal do Governo Brasileiro

Home
 Sair

Público
Pesquisador
Alterar Meus Dados
MARIA LIDILDE ARAUJO DA SILVA - Pesquisador | V2.2
Sua sessão expira em: 37min 05

GERIR PESQUISA

Para cadastrar um novo projeto, clique aqui: [Nova Submissão](#) Para cadastrar projetos aprovados anteriores à Plataforma Brasil, clique aqui: [Projeto anterior](#)

BUSCAR PROJETO DE PESQUISA:

Título do Projeto de Pesquisa: CAAE:

Pesquisador Responsável: Última Modificação: Tipo de Projeto: Selecione

Palavra-chave:

SITUAÇÃO DA PESQUISA

<input checked="" type="checkbox"/> Marcar Todas	<input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado no CEP	<input checked="" type="checkbox"/> Recurso Submetido ao CEP
<input checked="" type="checkbox"/> Aprovado	<input checked="" type="checkbox"/> Pendência Documental Emitida pela CONEP	<input checked="" type="checkbox"/> Recurso Submetido à CONEP
<input checked="" type="checkbox"/> Em Apreciação Ética	<input checked="" type="checkbox"/> Pendência Documental Emitida pelo CEP	<input checked="" type="checkbox"/> Recurso não Aprovado no CEP
<input checked="" type="checkbox"/> Em Edição	<input checked="" type="checkbox"/> Pendência Emitida pela CONEP	<input checked="" type="checkbox"/> Retirado
<input checked="" type="checkbox"/> Em Recepção e Validação Documental	<input checked="" type="checkbox"/> Pendência Emitida pelo CEP	<input checked="" type="checkbox"/> Retirado pelo Centro Coordenador
<input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado - Não Cabe Recurso		
<input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado na CONEP		

Buscar Projeto de Pesquisa
Limpar

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:

Tipo *	CAAE *	Versão *	Pesquisador Responsável *	Comitê de Ética *	Instituição *	Origem *	Última Apreciação *	Situação *	Ação
P	19569197.0000.0010	4	MARIA LIDILDE ARAUJO DA SILVA	5010 - Universidade Federal do Acre-UFAC		PO	PO	Aprovado	

LEGENDA:

(*) Tipo
P = Projeto de Centro Coordenador Pp = Projeto de Centro Participante Pc = Projeto de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE

n n n n n n	a a	. d v	. t x x x x	. t t t t t	
Sequencial para todos os Projetos submetidos para apreciação		Dígito verificador	Sequencial quando estudo possui Centro(s) Participante(s) ou Coparticipante(s)		Código do Comitê que está analisando o projeto

(*) Origem / Última Apreciação

PO = Projeto Original de Centro Coordenador	POP = Projeto Original de Centro Participante	POC = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Np = Notificação de Centro Participante	Nc = Notificação de Centro Coparticipante

(*) Lista de Projetos de Pesquisa
- A seta da ação indica que existem uma ou mais emendas em Na, ou seja, que aguardam apreciação.