

ESPERANÇA E UTOPIA COMO HORIZONTE PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: APROXIMAÇÕES ENTRE FILOSOFIA FREIRIANA E A SAGA *STAR WARS*

Maria Lionilde Araújo da Silva¹

Josina Maria Pontes Ribeiro²

Ricardo dos Santos Pereira³

DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v5i3.926>

“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

¹ Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Acre – SEE/AC. E-mail: lia.wilde@hotmail.com

² Instituto Federal do Acre (Ifac) – Campus Rio Branco. E-mail: josina.ribeiro@ifac.edu.br

³ Instituto Federal do Acre (Ifac) – Campus Xapuri. E-mail: ricardo.pereira@ifac.edu.br

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.

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, 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.

Feito este prólogo, consideremos que a Esperança sempre esteve no horizonte humano, sobretudo nos últimos quinhentos anos, aparecendo principalmente como ideiação 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 e distopia destacamos: Freire (2019a; 2019b; 2019c, 2019d; 2018), Chauí (2008), Hilário (2013), Silva (2016), Matos (2006), 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), 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, apresentamos o percurso metodológico e 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.

PERCURSO METODOLÓGICO

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*⁴ (subproduto) da Saga *Star Wars*, a partir dos referenciais de Penafria (2009) e especialmente de Vanoye e Goliot-Lété (1994), a partir dos quais se estrutura análise de filmes como análise textual e análise sócio-histórica, consecutivamente.

Embora existam variadas formas de analisar um filme, a metodologia de análise fílmica utilizada é a sócio-histórica de Vanoye e Goliot-Lété, (1994), os autores consideram o filme como produto cultural pertencente à determinado contexto e por isso reflete o conjunto de representações reais das estruturas sociais no qual foi produzido. Seja um filme histórico ou de ficção científica, o gênero do filme não muda essa característica (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994).

Para a análise do texto-fílmico relacionados as teorias filosóficas, educacionais 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). Por isso, acreditamos que hermenêutica-dialética é útil a propormos a aproximação teórica e metodológica do pensamento de Freire e *Star Wars*, tendo como elemento central, a discussão política, literária e filosófica da esperança.

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

⁴ Obra derivada. Nos meios de comunicação é uma obra derivada de uma narrativa já existente.

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 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).

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).

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, 2017).

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 Tomasso 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).

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).

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).

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), 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).

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).

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 (DANTE; FILHO, 2017).

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) 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) 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 diferentes 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) 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, 2018; 2019b; 2013; 2017; 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). 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) 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), 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). 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 entráis” 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) 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) 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) 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 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 normatizam. 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).

As utopias negativas são assombrosas e mais que marcar a desesperança elas marcam o limiar do sentimento 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). Pereira (2018) 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) propõe 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) 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 pequenos leviatãs individuais (BAUMAN, 2017).

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). 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), 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) 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).

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 verdes 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; 2017; 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). 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).

Castro (2017) 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 consequentemente 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). 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) 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,

consequentemente, 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 trilologias 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) 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 (2019) nos dá pistas de por que 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), 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) e, mais ainda, nos apropriamos da máxima educacional de Freire (2019c, 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) quando afirma que permanecer lutando implica, por vezes, reinventar as formas de lutar.

Freitas (2005) diz que a proposição metodológica dos inéditos viáveis se encontra 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, 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 (2019c; 2019d), pois não é um esperar vão, 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, 2019d, 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, 2019d).

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) 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 trilogias 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, 2019d, 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*⁵ (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, 2019a). 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*⁶ (Episódios VII, VIII, IX) pode ser analisada em uma relação dialética de denúncia e anúncio, pois condensou as propostas e temas das duas trilogias 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), 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

⁵ Prelúdio. É uma obra que conta uma história anterior em relação a história original.

⁶ Sequência. É uma obra de continuação de sua história original.

consciência crítica (reflexão e superação das situações-limites). Sobre situações-limites em contextos do inédito viável, Freire (2019a) 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 constituídos 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, 2019a).

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 (2019a) 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.

Nossa intenção ao fazer a aproximação entre a filosofia da educação freiriana e a saga *Star Wars* como distopias, é instigar e provocar reflexões sobre novas possibilidades para a prática docente dentro da Educação Profissional, entendemos que que a realidade e formação de cada professor pode trazer outras reflexões e discussões sobre a saga nas mais diversas áreas. Nossa contribuição ao aproximar *Star Wars* e a prática educativa freiriana, respeitando as respectivas áreas, foi pensar a esperança como elemento fundador de inéditos-viáveis, inéditos que podem ter solo fértil no ensino médio integrado. Por fim, concordamos com Freire que a educação não muda o mundo, muda pessoas. Sendo assim, 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.

REFERÊNCIA

ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia: Inferno**. São Paulo: Abril, 2010.

ARENDDT, H. **Liberdade para ser livre**. Boitempo: São Paulo, 2018.

ASPIS, R. GALLO, S. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e educação, 2009.

AZAMBUJA, P.; PERRI, C. 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. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/icone/article/view/237077>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

- BAUMAN, Zygmunt. **Retrotopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BENTIVOGLIO, J. **História e Distopia**. Vitória: Milfontes, 2019.
- CAMPANELLA, T. **A Cidade do Sol**. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- CASTRO, F. A. Redignificando a utopia como instrumento da crítica. **Revista de Ciências do Estado**, v. 2, n. 1, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revce/article/view/5019>. Acesso em: 11 abr. 2020.
- CHAUÍ, M. Notas sobre utopia. **Ciência e Cultura**, v. 60, nº 1, 2008.
- CONRAD, J. **O coração das trevas**. São Paulo: Saraiva, 2017.
- CONSANI, C. F; KLEIN, J. T. Condorcet e Kant: a esperança como horizonte do projeto político. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 55, n. 129, p. 111-131, jun.2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/RhRNqDfmB9FtPbpQZH58hGy/?lang=pt>. Acesso em: 2 de abr. 2020.
- DAVIS, A. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017.
- DELRUELLE, E. **Metamorfoses do sujeito**: a ética filosófica de Sócrates a Foucault. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.
- DUARTE, R. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FREIRE, A. M. A. 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, P. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019 c.
- FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- 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, 2019d.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.
- FREIRE, P. FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

- FREIRE, P. GUIMARAES, S. **Educar com a mídia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, A. L. S. 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, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: **Ensino Médio integrado: Concepções e contradições**. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2005.
- FROMM, E. Posfácio. In: **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- GALLO, S. **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. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2013v18n2p201>. Acesso em: 4 fev. 2020.
- LOPES, F. A; ARANHA, A. V. 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, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2018.
- MARX, K. Teses sobre Feuerbach in: **Marx Engels Obras Escolhidas**. Edições Avante, Lisboa, 1999.
- MARX, K; ENGELS, F. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MATOS, O. **Discretas Esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo**. 1. ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.
- MÉJIA, M. R. Paulo Freire na mudança do século: um chamamento para reconstruir a práxis impugnadora. In: STRECK, D. R. *et al.* (org.) **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- 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.
- MORE, T. Utopia. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2010.
- MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L. A Reforma do Ensino Médio, regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109 -129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 4 fev. 2020.

PACHECO, E. Desvendando os Institutos Federais: Identidades e Objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 4, n° 1, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em 8 ago 2020.

PARO, C. A.; VENTURA, M.; SILVA, N. E. K.. Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro. v.18 n.1, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/tQFP797gDF8Yc4fLX4fzk3c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 set. 2020.

PAVLOSKI, E. 1984: **A distopia do indivíduo sobre controle**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

PENAFRIA, M. Análise de filmes – Conceitos e metodologia(s). **VI Congresso Sopcom**. Covilhã: BOCC, 2009. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 20 jan.2020.

PEREIRA, D. Um retorno a solidez para projeção de um novo futuro. In: **Revista TEL**, Irati, v. 9, n.1, p. 151-156, jan. /jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/tel/article/view/12275>. Acesso em: 2 jan. 2020.

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, R. Práxis. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 380-382.

SHELLEY, M. **Frankenstein** ou o Prometeu moderno. São Paulo: Darkside, 2017.

SILVA, F. L. História e utopia. In: NOVAES, Adauto. (Org.). **O novo espírito utópico: mutações**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

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

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