

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS BAGÉ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO MESTRADO ACADÊMICO**

FELIPE LUCAS FAGUNDES

Ensino de filosofia e ficção científica: *Star Wars* e a injustiça social

**Bagé
2025**

FELIPE LUCAS FAGUNDES

Ensino de filosofia e ficção científica: *Star Wars* e a injustiça social

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Acadêmico, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Evandro Ricardo Guindani.

Linha de Pesquisa: Política Educacional, Produção Curricular e Demandas Sociais

**Bagé
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

F156e Fagundes, Felipe Lucas
Ensino de filosofia e ficção científica: Star Wars e a
injustiça social / Felipe Lucas Fagundes.
125 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2025.
"Orientação: Evandro Ricardo Guindani".

1. Educação Básica. 2. Ensino de Filosofia. 3. Ficção
Científica. 4. Injustiça Social. 5. Star Wars. I. Título.

FELIPE LUCAS FAGUNDES

ENSINO DE FILOSOFIA E FICÇÃO CIENTÍFICA: Star Wars e a injustiça social

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 9 de dezembro de 2025.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Evandro Ricardo Guindani
Orientador
(Unipampa)

Prof. Dr. Márcio Giusti Trevisol
(UNOESC)

Prof.^a Dr.^a Dulce Mari da Silva Voss
(Unipampa)

Prof. Dr. Joel Felipe Anzolin Guindani
(UFSM)



Assinado eletronicamente por **EVANDRO RICARDO GUINDANI, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 12/12/2025, às 15:20, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **DULCE MARI DA SILVA VOSS**, **PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 12/12/2025, às 15:23, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Joel Felipe Anzolin Guindani**, **Usuário Externo**, em 18/12/2025, às 01:51, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Marcio Giusti Trevisol**, **Usuário Externo**, em 18/12/2025, às 18:31, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1918404** e o código CRC **A694993B**.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro momento gostaria de dar um agradecimento geral a todos aqueles que de alguma forma permitiram e facilitaram-me a conseguir chegar até este momento da conquista de uma titulação acadêmica tão desejada e esperada. Logo em sequência agradeço a meu orientador Evandro Guindani, que mesmo exausto e cansado nunca se negou a ajudar-me, sem esquecer obviamente daquelas manhãs, junto com a professora Yáscara Koga, que nos esperavam sempre com café e biscoitos, tornando algo complicado e maçante em tranquilo e agradável. Desejo um dia ser um terço do professor que vocês foram, muito obrigado.

Ainda dentro do meio acadêmico não posso deixar passar os agradecimentos à professora Dulce Voss, e seus áudios e conversas, que iluminaram muitas vezes o nosso caminho nessa pesquisa. Como também devo agradecer a cada tomo e queda, que a vida acadêmica me proporciona, permitindo assim que compreendesse o verdadeiro sentido deste meio, assumir nossa total ignorância e continuar pesquisando para que assim atinjamos nossos objetivos.

Agora chega a parte mais complexa desse texto, o agradecimento a minha família, pois sem ela não seria um terço do que sou hoje, em destaque obrigado minha mãe, Jakelline Maria Lucas Fagundes, por todo o incentivo e apoio, por vibrar em cada conquista minha, por estar sempre ao meu lado, por me esperar com uma cama arrumada, sempre que chego de viagem, agradeço a cada mimo, a cada sacrifício, pois sem eles nada disso seria possível. E a meu pai, Hernando Ricardo Furtado Fagundes, a pessoa que me obrigava a ler todos os dias, livros diretamente ligados a política, sistemas totalitários, sentimento e reflexões, pois naquela época eu posso ter achado insuportável, mas hoje eu sei, que aquelas horas de estudo em frente a uma parede branca, foram necessárias e hoje são alicerces para esta conquista, em síntese, obrigado por tudo e amo vocês.

Em terceiro mas não menos importante, a minha namorada Ketherine Acosta dos Santos, que em diversas noites frias, enquanto eu estava estressado com fome e cansado, dedicando-me exclusivamente a esta pesquisa, aparecia com alegria, fofocas do dia, um prato de comida e um docinho. Mas não apenas isso, como todo o incentivo a conclusão e a escrita, além da parceria em eventos, apresentação de trabalho e viagens divertidas e inesquecíveis. Agradeço então

por ser esta pessoa parceira, responsável, que nesses 7 anos, foi um dos alicerces principais de todas as minhas conquistas, desejo um dia poder ajudar-te uma fração do que depositaste a mim, obrigado e te amo meu bem.

Não posso deixar de enaltecer meus familiares que infelizmente não poderão dividir esta conquista comigo, pois o tempo os levou. Cada um deles com suas particularidades e peculiaridades, são partes cruciais que moldaram a pessoa que sou hoje e certamente serão eternizados, como participantes desta pesquisa obrigado Gina Edelvina Garcia Lucas, Giovani Inocência Garcia Lucas, Anna Luiza Taffarel, Tereza Gonçalves e Júlio Rodrigues. Assim como aos que ainda estão vivos como minha tia Gianna Beatriz Garcia Lucas, minhas irmãs, primos, sobrinhos, amigos, que apesar de não dividirmos o sangue é como se fosse, obrigado, amo vocês.

Muito obrigado a todos.

E por fim agradeço a UNIPAMPA campus Bagé, que permitiu-me cursar e agora concluir mais esta etapa da minha jornada acadêmica, aos professores sensacionais que tive, aos colegas e amigos. Não me esquecendo das minhas coordenadoras e diretoras, como colegas de trabalho, que sempre me apoiaram quando precisei me ausentar das atividades na escola.

Obrigado a todos.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar o ensino de Filosofia no contexto da educação básica brasileira, destacando sua histórica desvalorização e a necessidade de metodologias que dialoguem mais diretamente com o aluno e sua realidade. A Filosofia, por sua própria natureza, é um campo que incentiva a reflexão, a dúvida e o questionamento, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de uma formação crítica e emancipadora. Pensar o ensino de Filosofia em uma região brasileira marcada pela concentração de renda e latifúndio, exige que os professores utilizem metodologias que estimulem a curiosidade e, promovam a consciência sobre os desafios da realidade social. Portanto, esta pesquisa partiu da seguinte questão: "Como a saga Star Wars pode ser utilizada no ensino de Filosofia para promover nos alunos um senso crítico da injustiça social que os cerca?" A pesquisa se baseia na ideia de que a aprendizagem se torna efetiva quando o conteúdo se relaciona com a vida cotidiana e as experiências do indivíduo, conforme defendido por teóricos como David Ausubel e Lev Vygotsky. De natureza qualitativa, a pesquisa contempla a realidade dos alunos do 6º ano da Escola Municipal Dois de Maio, localizada na cidade de Pinheiro Machado, Rio Grande do Sul. A metodologia adotada baseou-se no levantamento do perfil do aluno e elaboração de um livro-jogo inspirado no universo de Star Wars, com o objetivo de discutir dilemas éticos e questões relacionadas à injustiça e à desigualdade social. A análise dos dados revelou que a ficção científica pode ser usada para tornar o ensino mais atrativo, estimulando o diálogo, a curiosidade e o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade social vivenciada pelos alunos. Conclui-se que a integração da Filosofia, ficção científica e realidade do aluno, quando mediada pedagogicamente, pode representar uma forma eficaz de reformular o ensino filosófico na educação básica, tornando-o mais acessível, envolvente e transformador, ao mesmo tempo que desperta nos alunos a consciência de seu papel social e sua própria capacidade de pensar sobre o mundo ao seu redor.

Palavras-chave: Educação Básica. Ensino de Filosofia; Ficção Científica. Injustiça Social. *Star Wars*.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the teaching of Philosophy in the context of Brazilian basic education, highlighting its historical devaluation and the need for methodologies that engage more directly with the student and their reality. Philosophy, by its very nature, is a field that encourages reflection, doubt, and questioning, enabling students to develop a critical and emancipatory education. Considering the teaching of Philosophy in a Brazilian region marked by income concentration and large landholdings requires teachers to use methodologies that stimulate curiosity and promote awareness of the challenges of social reality. Therefore, this research started from the following question: "How can the Star Wars saga be used in the teaching of Philosophy to promote in students a critical sense of the social injustice that surrounds them?" The research is based on the idea that learning becomes effective when the content relates to daily life and the individual's experiences, as defended by theorists such as David Ausubel and Lev Vygotsky. This qualitative research examines the reality of 6th-grade students at the Dois de Maio Municipal School, located in the city of Pinheiro Machado, Rio Grande do Sul. The methodology adopted was based on surveying student profiles and creating a gamebook inspired by the Star Wars universe, with the aim of discussing ethical dilemmas and issues related to injustice and social inequality. Data analysis revealed that science fiction can be used to make teaching more attractive, stimulating dialogue, curiosity, and the development of a critical view of the social reality experienced by students. It is concluded that the integration of philosophy, science fiction, and the student's reality, when pedagogically mediated, can represent an effective way to reformulate philosophical teaching in basic education, making it more accessible, engaging, and transformative, while simultaneously awakening in students an awareness of their social role and their own capacity to think about the world around them.

Keywords: Philosophy Teaching; Science Fiction; Star Wars; Social Injustice; Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Star Wars a a Coca-cola

76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Revisão diagnóstica ilustrativa	20
Quadro 2 - Relação entre conteúdos de filosofia e Star Wars	76

LISTA DE SIGLAS

ANPAE - Representantes da Associação Nacional de Políticas e Administração

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CNE - Conselho Nacional de Educação

FC - Ficção Científica

IBGE - Índice Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SW - *Star Wars*

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL	24
3	REFORMAS CURRICULARES, BNCC E ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	40
3.1	BNCC	41
3.2	O trabalho docente na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas frente à BNCC	46
3.3	Aprendizagens significativas e perfis estudantis	49
4	ENSINO DE FILOSOFIA E FICÇÃO CIENTÍFICA	56
5	ANÁLISE DAS DESIGUALDADES E INJUSTIÇAS SOCIAIS NA CAMPANHA GAÚCHA	67
5.1	O contexto da pesquisa	67
5.2	Proposta para o ensino de Filosofia	72
5.2.1	O livro-jogo	75
6	Erro! Indicador não definido.	88
	REFERÊNCIAS	92
	APÊNDICES	100

1 INTRODUÇÃO

As diretrizes curriculares que definem a organização dos processos de ensino e aprendizagem voltados à produção de conhecimentos nas escolas brasileiras, encontram-se em constante processo de discussão, construção e renovação. Essa dinamicidade reflete-se na formulação de novas diretrizes curriculares, práticas pedagógicas e metodologias de ensino, orientadas ou não à promoção e ampliação da capacidade crítico-reflexiva dos/as educandos/as.

Nesse sentido, torna-se necessário uma compreensão mais ampla e consistente das relações entre as políticas curriculares nos contextos em que as escolas estão inseridas e dos processos de ensino e aprendizagem que nelas ocorrem cotidianamente. Há que se considerar, ainda, que os conhecimentos disseminados nas escolas, através dos currículos, provêm do pensamento científico, de um modo geral, bem como dos modos como esses foram e são produzidos historicamente.

Quanto ao desenvolvimento científico marcado pela chamada modernidade, no continente europeu, a partir do século XVII, Santos (2008) explica que o mesmo decorre das transformações econômicas, políticas e culturais, como o Iluminismo e a produção capitalista burguesa, e que foi pautado na racionalidade cartesiana-newtoniana. Com base nessa perspectiva dominante, as ciências foram estruturadas em dois campos disciplinares específicos: ciências naturais (economia, matemática, medicina, biologia) e ciências humanas (história, filosofia, linguagem, artes), ambas configuradas sob uma visão mecanicista do conhecimento tratada como verdade empírica e formulada sob os métodos da mensuração, classificação e generalização. Esse modelo científico entrou em crise a partir do século XIX com a teoria da relatividade de Einstein, a mecânica quântica de Heisenberg e Bohr, a incompletude da matemática demonstrada por Gödel e ordem a partir da desordem de Prigogine.

No bojo desse processo surgiu a educação institucionalizada nas escolas estatais cuja função social fora e ainda é a de disseminação de conhecimentos referendados pelas ciências com vistas à formação intelectual e moral das novas gerações, assim como, sua preparação para a inserção no mundo do trabalho. Em decorrência, a estruturação da educação escolar no mundo ocidentalizado

se deu a partir de currículos marcados pela fragmentação do conhecimentos em disciplinas isoladas, com a formação das chamadas áreas Ciências Naturais e Exatas (matemática, física, química, biologia), as quais dispõem de maior carga horária e maior peso nos processos avaliativos, e Ciências Humanas (história, geografia, sociologia, filosofia, linguagens, artes), estas, comumente, possuem menos aulas e ocupam posições de menor valor.

Cabe ressaltar, porém que, assim como a ciência, a educação brasileira institucionalizada nas escolas também passou a ser repensada, desde o século XX, a partir de novas perspectivas teórico-epistemológicas e pedagógicas advindas das constantes mudanças nas políticas curriculares.

Neste cenário, cabe compreender os novos arranjos curriculares instituídos através das reformas educacionais estatais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, política curricular que assume papel de destaque no contexto educacional brasileiro, à medida que essa se sustenta na justificativa de fomentar “aprendizagens essenciais” dos alunos da educação básica, visando a: “formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 7).

Assim, na contemporaneidade, as discussões em relação a melhoria da qualidade dos resultados do ensino em nosso país têm sido pautadas, principalmente, no combate da evasão e da reprovação, através das políticas de avaliação dos desempenhos, o que tem levado à adoção de novas definições quanto à organização dos currículos, das áreas e das práticas pedagógicas voltadas, entre outras questões, à superação da fragmentação do ensino, de modo que os processos de aprendizagem se tornem mais significativos. Tal potencial tem sido reforçado também pela ênfase na ideia da adoção de metodologias ativas no ensino.

Nesta dissertação, argumento que o uso de metodologias de ensino que dialogam com os contextos em que as escolas e suas comunidades estão inseridas, tem o potencial de provocar a reflexão crítica e a formação emancipatória dos/as estudantes. É desafiador pensar estratégias de ensino numa região brasileira marcada pelas desigualdades sociais que acabam por reproduzir injustiças educacionais. Na região da Campanha Gaúcha, o contexto da desigualdade social decorre do processo histórico de ocupação territorial e da organização política, econômica e cultural efetivado em âmbito local que

favoreceu e ainda favorece o poder das elites latifundiárias. Ao mesmo tempo que, esta região fronteiriça, guarda heranças históricas perversas da colonização europeia, não deixa de ser afetada pelas movimentações econômicas, políticas e culturais do tempo presente, como o neoliberalismo contemporâneo que se desdobra nas reformas promovidas pelas atuais políticas curriculares.¹

Diante do exposto, a pesquisa aqui apresentada esteve voltada à seguinte problemática: “Como a saga de *Star Wars* pode ser utilizada no ensino de filosofia para promover nos/ nas alunos (as) um senso crítico sobre a injustiça social que o circunda ?”

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa foi o de analisar as desigualdades e injustiças sociais presentes no contexto local e elaborar uma proposta pedagógica em que a reflexão crítica sobre esta temática seja mediada pelo estudo da Filosofia Grega e a ficção científica, utilizando a saga *Star Wars* como recurso pedagógico no Ensino Fundamental.

Para o alcance deste objetivo geral temos os seguintes objetivos específicos: Analisar as reformas produzidas na organização dos currículos escolares com a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Refletir sobre metodologias de ensino na Educação Básica relacionando-as aos conceitos de aprendizagem significativa, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) estranhamento cognitivo e de leituras sobre perfil do aluno; promover reflexões críticas sobre desigualdades e injustiças sociais na Campanha Gaúcha; analisar o potencial didático da ficção científica (*Star Wars*) para o ensino de filosofia em uma escola pública de Pinheiro Machado (RS, Brasil).

Ao fazer uma crítica sobre os paradigmas do pensamento medieval, os quais impediam o ser humano de buscar o pensamento autônomo e livre, Kant (2019) entendia que a educação deve contribuir para que o indivíduo alcance a finalidade de sua existência. Para tentar explicar como a educação poderia ajudar o indivíduo a buscar a finalidade de sua existência, Kant (2019, p.13) nos apresentou o conceito de esclarecimento (*Aufklärung*], que seria “a saída do

¹ “Assim, o neoliberalismo do pós-guerra é definido, por Foucault, como uma arte de governo que deveria agir, ao mesmo tempo, como fundadora e limitadora da razão do Estado e se caracterizar pela instauração de mecanismos internos, numerosos e complexos que limitariam o exercício do poder, ou seja, a razão do Estado deveria ser guiada em função de governar o menos possível. (Voss, 2012, p.38).

homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado.”. O filósofo nos diz que este caminho de saída da menoridade, é árduo, não é tão simples assim, é um caminho de libertação, de desprendimento de ideias e pensamentos impostos por outros, sejam eles instituições ou pessoas. A palavra emancipação significa desprender-se das mãos de alguém, estar emancipado é estar livre. Assim, para Kant, a educação deve libertar o indivíduo da alienação, deve torná-lo autônomo.

Concomitante a essa perspectiva, em seu texto “Educação e Emancipação”, Adorno (2003) entende que emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Para o filósofo, a educação deve ajudar o indivíduo a se orientar no mundo.

Importa destacar que o trabalho investigativo descrito nesta dissertação está vinculado ao Grupo de Pesquisa “Ensino, Sociedade e Meritocracia” - ESMER (2025), no qual são realizadas pesquisas que relacionam as questões do ensino com a problematização da meritocracia e injustiça social. Como a referida pesquisa se propõe a pensar e elaborar uma proposta pedagógica a ser desenvolvida no contexto da Campanha Gaúcha o tema da injustiça e desigualdade já se faz presente pela visível desigualdade na infraestrutura e nos territórios onde estão situadas as escolas que atendem comunidades desta região.

A injustiça no ambiente escolar ocorre primeiramente quando estudantes provenientes das classes populares, filhos de pais não escolarizados ou com baixo nível de escolarização, enfrentam maiores dificuldades do que outros socialmente mais privilegiados e com apoio familiar para seus estudos domiciliares. Esta desigualdade social acarreta implicações no rendimento escolar. Garcia e Guindani (2023) analisaram indicadores de rendimento escolar como abandono e distorção idade-série no ensino fundamental de Bagé, cidade que, assim como Pinheiro Machado, fazem parte da Campanha Gaúcha. É possível perceber que escolas localizadas na região periférica da cidade apresentaram maiores índices de abandono escolar, comparadas aos resultados apresentados pelas escolas da área central. Assim, a pesquisa dos autores aqui citados revelou que a injustiça social, também se traduz em injustiça educacional.

O conceito de injustiça vinculado à questão social e educacional, utilizado nesta dissertação, se fundamenta nos estudos do sociólogo francês François Dubet (2008) que, ao discutir a relação entre meritocracia e justiça escolar, considera que em todos os países, as crianças mais privilegiadas economicamente e munidas de maior capital cultural, apresentam um rendimento escolar melhor, estudam por mais tempo e acessam carreiras com melhor remuneração. Para o autor, a escola não conseguiu neutralizar os efeitos das desigualdades culturais e sociais sobre as desigualdades escolares, independente da igualdade de oportunidades.

Na mesma direção, para Estevão (2016, p.53), uma escola justa e de qualidade deve mobilizar a “justiça escolar como igualdade de tratamento, quer no acesso, quer no sucesso, quer na possibilidade de permanecer no sistema, não descurando nunca a promoção ora da justiça como redistribuição” (que se prende com a justiça das notas, das avaliações, das orientações, dos apoios) tendo em vista a igualdade entre todos. Além disso, Estevão defende a justiça diferencialista, ou seja: “dando mais aos que mais necessitam, designadamente aos que revelem dificuldades ou necessidades educativas especiais” (2016, p.53).

Outro francês chamado Bernard Lahire (2004), ao apresentar sua teoria das configurações familiares, analisa a relação entre o sucesso escolar e o contexto cultural e social de cada estudante proveniente de uma família das camadas populares. O autor demonstra como a apropriação de capital cultural, da cultura escrita por cada estudante foi um fator determinante para seu rendimento escolar. Ou seja, famílias de crianças provenientes das camadas populares possuem menos acesso a livros, revistas, cinema e outros bens culturais que contribuem de forma decisiva para um melhor rendimento escolar.

Para essas crianças, a própria escola, que na sua maioria possui professores distantes de seu contexto familiar, se torna um espaço diferente e separado de seu contexto cultural e social. De acordo com Bernstein (1986) a linguagem dos professores, sua vestimenta, seus carros, seu local de moradia, seus filhos, muitas vezes estudando na escola privada, são elementos que se tornam estranhos ao universo do/a estudante da periferia, pobre, preto/a ou de muitas comunidades migrantes que chegaram ao Brasil nos últimos anos.

Esses estudos se alinham a teoria de capital cultural, elaborada por Bourdieu (2012), a qual nos leva a compreender que diplomas, acesso a bens culturais como livros, revistas, cinema, música, bem como a formação do hábito de leitura, de ouvir música e assistir filmes, são fundamentais para o melhor desempenho escolar.

Em síntese, a injustiça social relacionada à injustiça educacional torna-se evidente nos dados estatísticos, tão utilizados atualmente, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE (2025), realizada no ano de 2022, que mostra o contingente de 9,8 milhões de jovens brasileiros/as, de 15 a 29 anos – ou 19,9% da população dessa faixa etária – como não concluintes da educação básica (formada pelas etapas sequenciais da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio) e que não frequentam escolas. A Pesquisa ainda revela que a maioria desses jovens (78%) provém de famílias com renda per capita de até um salário-mínimo (R\$ 1.412,00), e sete em cada dez (70%) são pessoas negras. Além disso, a maioria, 43% não terminou o Ensino Fundamental, 22% ou completaram essa etapa, mas não iniciaram o Ensino Médio; e 35% têm o Ensino Médio incompleto.

Frente a essa defasagem na escolarização da população brasileira, torna-se fundamental que as ações pedagógicas orientadoras dos processos de ensino e aprendizagem estejam voltadas à criação de formas criativas, interativas, dinâmicas e atrativas de produção de conhecimentos. Pensamos que, os/as estudantes precisam ver sentido naquilo que estudam na escola, para isso, os processos de ensino aprendizagem terão maior êxito se estiverem voltados à compreensão dos problemas e desafios que se apresentam nos territórios locais e que, também, englobem elementos culturais, como a ficção científica, gênero cinematográfico muito presente no universo cultural infanto-juvenil contemporâneo, como é o caso da saga *Star Wars*, assistida e prestigiada por muitos estudantes, na atualidade, em diversas partes do mundo.

Em 1977 o cineasta George Lucas, presenteia o mundo com o primeiro de muitos filmes da saga *Star Wars*. Um filme repleto de representações filosóficas e dualidades de ideais, de política e história em um mundo ficcional. Sabe-se que a produção ficcional, no universo da produção cultural, utiliza-se de crenças e diferentes aspectos sociais e políticos, para construir sua narrativa. Assim, através da ficção, são criados universos reais e não reais:

Star Wars faz parte da vida de muitas pessoas. O significado cultural de frases como “Luke, eu sou seu pai”, “Tenho um mau pressentimento sobre isso”, e “Faça ou não faça, não há tentativa” não são meros clichês da cultura pop. Elas penetraram na academia e produziram centenas de artigos acadêmicos e livros que examinam o significado mais profundo da criação fantástica de George Lucas. (Eberl e Decker, p. 10, 2015)

Contudo, a produção acadêmico-científica sobre esta saga relacionada à educação escolarizada e aos processos de ensino e aprendizagem ainda é ínfima. Apesar da saga ser emblemática e relevante na atualidade, como será visto ao longo deste trabalho, em uma revisão de literatura simples, usando as plataformas *scielo* e *google acadêmico*, com as palavras chave “*Star Wars*” e “Filosofia” e ou “Educação”, apenas com o objetivo de fazer um levantamento dos textos produzidos, na área das Ciências Humanas, escritos por brasileiros, encontrei apenas quatro trabalhos, sendo eles:

Quadro 1 - Revisão diagnóstica ilustrativa

Título	Autor / Instituição	Forma de publicação	Resumo
As Representações Religiosas e Teológicas na Saga Literária de <i>Star Wars</i>	Valente, J. F. B. & de Souza, F. S. (PUC-SP)	Artigo (Teoliterária – Revista de Literaturas e Teologias), 2021 (revistas.pucsp.br)	Estuda como aparecem religiões, espiritualidade e simbologias teológicas na saga literária de <i>Star Wars</i> .
A jornada do herói e a representação de gênero nos filmes do universo <i>Star Wars</i> : uma análise dos casos de Luke e Rey	Maiury Winckiewicz (UFRGS)	Trabalho de conclusão de graduação, 2017 (lume.ufrgs.br)	Analisa como a jornada do herói difere entre personagens de gêneros diferentes, usando Luke Skywalker e Rey como casos de estudo.
Imagens científicas na semiótica e	Natália Cipolaro Guirado (autores vinculados à	Artigo, 2018, na revista Texto Livre: Linguagem	Investiga as imagens de <i>Star Wars</i> do ponto de

fotografias de <i>Star Wars</i>	(UFMG)	e Tecnologia (periodicos-des.cecom.ufmg.br)	vista da semiótica e da fotografia — como as imagens científicas aparecem ou se relacionam com as estéticas visuais da saga.
A literatura como parte de uma narrativa transmidiática: uma viagem ao sistema literário de <i>Star Wars</i>	Sheila Darcy Antonio Rodrigues (Mackenzie)	Tese (Defesa em 2018) (bdtd.ibict.br)	Estudo da narrativa transmidiática de <i>Star Wars</i> , focando no sistema literário da franquia — como os livros, adaptações, universos expandidos dialogam entre si e com outros meios.

Fonte: Autor, 2025.

O quadro acima apresenta duas peculiaridades, sendo a primeira a baixa quantidade de pesquisas que utilizam a franquia como objeto de estudo, apesar de sua grande relevância. Como também a negativa de pesquisas que utilizem *Star Wars* como um aliado da educação, mostrando então a originalidade da presente proposta de pesquisa.

A franquia cinematográfica e literária de *Star Wars*, juntamente com o livro *Star Wars* e a Filosofia de Jason Eberl e Willian Irwin, lançado em sua primeira edição no ano de 2005, compuseram material utilizado na elaboração da proposta pedagógica aqui apresentada. A escolha de tal Saga, pauta-se na grande relevância e quantidade de material audiovisual e escrito, produzidos sob o tema, permitindo assim uma maior gama de possibilidades metodológicas.

A pesquisa se justifica pelo fato de poder contribuir para que o ensino de Filosofia possa promover a reflexão crítica sobre o contexto social, político e cultural em que os/as estudantes estão inseridos/as e suas relações na sociedade contemporânea, usando uma alternativa metodológica que promova aprendizagens significativas e contextualizadas.

O conceito de “Filosofia” que será trabalhado neste texto dialoga com as ideias de Bertrand Russell (1912) em *“The Problems of Philosophy”*. Tal perspectiva evidencia que o valor da Filosofia não reside na obtenção de respostas definitivas, mas na própria atitude de questionar, investigar e problematizar o real. Nesse sentido, o ensino filosófico deve priorizar a formação de uma postura investigativa e reflexiva no educando, favorecendo o desenvolvimento da autonomia intelectual e o afastamento de visões dogmáticas que limitam o pensamento crítico.

Quanto à metodologia, a pesquisa realizada se caracteriza como aplicada, pois tem como finalidade utilizar o conhecimento teórico para propor uma solução prática no contexto educacional, especialmente no ensino de Filosofia. De acordo com Gil (2008), a pesquisa aplicada busca gerar conhecimento voltado à resolução de problemas concretos, apresentando resultados que podem ser imediatamente utilizados na prática. Nesse sentido, o estudo parte de um referencial teórico conceitual, para assim fundamentar a intervenção pedagógica proposta, a criação e aplicação de um livro-jogo como ferramenta de aprendizagem.

Na construção do referencial teórico, utilizamos a pesquisa bibliográfica, o que permitiu uma maior compreensão dos temas necessários para as considerações finais da presente pesquisa, sendo essa metodologia assim caracterizada:

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (Andrade, 2010, p. 25).

A pesquisa possui abordagem qualitativa, uma vez que não se concentra apenas nos resultados, mas visa compreender os processos e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos na investigação. Segundo Maria Cecília de

Souza Minayo (2012), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações e atitudes, buscando interpretar os fenômenos sociais em seu contexto. Dessa forma, a análise realizada prioriza a interpretação dos dados obtidos a partir das avaliações (como será observado no momento analítico do presente texto) e das observações em sala de aula, de modo a compreender como a experiência contribuiu para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e contextualizadas acerca das desigualdades e injustiças sociais no contexto da Campanha Gaúcha.

Os instrumentos utilizados na pesquisa incluíram estudos e pesquisas sobre a Campanha Gaúcha e para elaboração da proposta do livro-jogo. Além de registros do pesquisador que atua como professor no município de Pinheiro Machado, o que possibilitou uma análise mais ampla e interpretativa dos resultados.

Com isso, a presente dissertação foi organizada de modo a descrever o processo investigativo e a proposta pedagógica do autor. No segundo capítulo deste trabalho, apresentaremos um breve histórico sobre o ensino de Filosofia no Brasil. No terceiro capítulo, analisaremos as reformas curriculares produzidas no contexto brasileiro com a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também, neste capítulo, discutimos os desafios do trabalho docente frente às reformas, com ênfase na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, destacando o potencial do Ensino de Filosofia na formação crítica dos/as estudantes. No capítulo seguinte, apresentamos os estudos feitos sobre o aporte teórico referente aos conceitos que embasam a pesquisa, como aprendizagem significativa, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), estranhamento cognitivo e leituras sobre perfil do aluno.

No quarto capítulo, focamos no objeto de estudo da pesquisa, sendo ele o ensino de Filosofia a partir da ficção científica na educação básica, explicitando definições básicas e demonstrando a viabilidade do uso deste recurso pedagógico para o alcance de aprendizagens significativas e contextualizadas que promovam o senso crítico, a autonomia do pensamento e a formação emancipatória.

No último capítulo, apresentamos o desenvolvimento da proposta metodológica em si, iniciando com a descrição do contexto da cidade de Pinheiro

Machado e, posteriormente, a construção do livro-jogo no qual os conhecimentos do campo da Filosofia Greco-clássica são relacionados à saga *Star Wars*.

Ao elaborar as considerações finais desta dissertação, baseado nas análises desenvolvidas, destacamos a contribuição no campo do ensino de Filosofia interligado à novas práticas pedagógicas em que se faça uso da ficção científica, como a saga *Star Wars*, com o objetivo de propiciar a compreensão dos/as estudantes sobre as desigualdades e injustiças sociais nos espaços e tempos presentes, principalmente, nas escolas e comunidades fronteiriças.

2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

É relevante ressaltar que a influência da educação jesuítica, está fortemente ligada à filosofia, principalmente a clássica, pautada nas ideias aristotélicas e socráticas. Muito influenciado por um outro acontecimento, o Renascimento italiano. “O método educacional jesuítico foi fortemente influenciado pela orientação filosófica das teorias de Aristóteles e de São Tomás de Aquino, pelo Movimento da Renascença”. (MACIEL e NETO, 2008, p. 180).

Ainda de acordo com os autores, sabe-se que tal estilo de ensino tinha três opções de curso. Sendo elas, o curso secundário e dois diferentes cursos superiores, a Teologia e a Filosofia. Os cursos também tinham uma divisão de classes, a qual era referente ao seu grau de progresso, sendo concluído em um ano. Dessa forma, o currículo era dividido em duas partes distintas, os “estudos inferiores”, conhecidos por ensino secundário e os “estudos superiores”

Temos que o ensino secundário, com duração de aproximadamente 5 anos, era voltado principalmente para uma formação profissionalizante, objetivando o desenvolvimento das Humanidades:

O aluno deve desenvolver todas as suas faculdades, postas em exercício pelo homem que se exprime e adquirir a arte de vazar esta manifestação de si mesmo nos moldes de uma expressão perfeita. As classes de gramática asseguravam-lhe uma expressão clara e exata, a de humanidades, uma expressão rica e elegante, a de retórica mestria perfeita na expressão poderosa e convincente “ad perfectam aloquentiam informat”. (Leonel Faça, 1952, p. 49)

Os cursos superiores, por sua vez, eram compostos pelo curso de filosofia, marcando-a como uma ciência relacionada principalmente com as abstrações intelectuais do ser humano. De modo que sua duração era de 3 anos, menor do que o tempo do secundário, mas sua formação estava diretamente ligada com o desenvolvimento do filósofo, como observa o fragmento abaixo.

Já os cursos superiores eram integrados pelos cursos de filosofia e ciências, também denominado de curso de “artes”. Tinham duração de três anos e eram direcionados para a formação do filósofo, pois as disciplinas que compunham os estudos eram a lógica, a metafísica, a matemática, a ética e as ciências físicas e naturais. (Maciel e Neto, 2008, p. 180).

De acordo com Cerqueira (2021), o ensino oficial de Filosofia no Brasil Colônia se deu, ao longo de dois séculos, sob a vigência da *Ratio Studiorum*, ou seja, determinando o conteúdo e a didática do ensino deste campo de conhecimento.

Domingues (2017) entende que neste período, a Filosofia ficava subordinada à teologia e à vontade da Igreja e que isso influenciou o ensino de Filosofia no Brasil. De acordo com o autor, alguns filósofos considerados heréticos, eram censurados nos cursos de Filosofia, como Descartes, por exemplo.

A obra de Leonel Franca (1952), chamado “O método pedagógico dos jesuítas” apresenta as regras da *Ratio Studiorum* sobre o ensino de Filosofia. Em uma seção denominada: “Regras do Professor de Filosofia da *Ratio Studiorum*”, o autor afirma que haviam determinações para que o professor de Filosofia preparasse seus estudantes para melhor entender a teologia e “os estimule ao conhecimento do criador”. No decorrer das regras, há inclusive menção para que o professor não se apegue a “seitas filosóficas como a dos Averroístas” (Franca, 1952, p.159).

Em síntese, o ensino de Filosofia no Brasil colonial, mediante educação jesuítica, assumiu um papel legitimador da dominação religiosa e clerical sobre o exercício do pensamento. Para Domingues (2017, p.220), “transplantada para o Novo Mundo, a tarefa de educar a nova colônia e, por extensão, de propagar esse “teocratismo difuso” será entregue aos jesuítas”. Para o autor, os mesmos já eram influentes em Portugal, na metade do século XVI, e por isso estarão mais ainda nos trópicos, onde passarão a ter “um monopólio total em suas ações pastorais e pedagógicas, à frente de seus colégios e seminários”. Os jesuítas terão o trabalho de difundir um “teocratismo”, o humanismo cristão, que foi originalmente criado no medievo e adaptado pelos Jesuítas aos novos tempos. Apresenta-se agora um contexto da educação com a expulsão dos jesuítas.

Esta tendência religiosa sob o ensino de Filosofia sofrerá mudanças com as Reformas de Pombal, ministro da educação na época do Império:

Ao assumir o cargo de ministro da Fazenda do rei D. José I, em 2 de agosto de 1750, no lugar de Azevedo Coutinho, Pombal empreendeu reformas em todas as áreas da sociedade portuguesa: políticas, administrativas, econômicas, culturais e educacionais. Essas reformas exigiam um forte controle estatal e eficiente funcionamento da máquina

administrativa e foram empreendidas, principalmente, contra a nobreza e a Companhia de Jesus, que representavam uma ameaça ao poder absoluto do rei (Maciel e Neto, 2006, p.469).

A reforma pombalista trouxe consigo um marco na educação portuguesa e conseqüentemente na educação do Brasil. Antes de Pombal, tem-se registrado, mais de dois séculos de domínio educacional pelos católicos, com os Jesuítas e o método de Loyola. Partindo da tão conhecida reforma pombalista temos a responsabilidade do ensino nas mãos da coroa portuguesa:

A partir do século XVI, a direção do ensino público português deslocase da Universidade de Coimbra para a Companhia de Jesus, que se responsabiliza pelo controle do ensino público em Portugal e, posteriormente, no Brasil. Praticamente, foram dois séculos de domínio do método educacional jesuítico, que termina no século XVIII, com a Reforma de Pombal, quando o ensino passa a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa (Maciel e Neto, 2006, p.469)..

Dentro desse período, em 1759, um alvará imperial institui as Aulas Régias², criando o caráter público, laico e estatal de ensino: “As Aulas Régias foram a primeira sistematização do ensino público e laico no Reino de Portugal. Surge com o alvará de 28 de junho de 1759”, (Neto, Strider e Da Silva, 2019, p.123). Com esse decreto, o Estado assumiu o controle da educação, extinguindo o monopólio jesuítico e introduzindo concursos para professores e direção administrativa centralizada.

Depois da queda dos jesuítas, chega a vez da Universidade de Coimbra, a qual passa por uma reforma que por sua vez traz a inclusão de novas disciplinas como economia, ciências naturais e línguas vivas. Ao mesmo tempo, podemos observar nas ideias de Shigunov Neto (2015) que criou-se uma nova profissão de professor estatal, regulada por concursos públicos e supervisionada por diretores de estudos:

A Reforma Pombalina trouxe várias mudanças para o sistema educacional. Os métodos aplicados eram mais simples e fáceis, tornando o processo de ensino e aprendizagem melhor e mais rápido por parte dos sujeitos da educação menor. As mudanças buscaram ascensão intelectual e um novo modelo de padrão cultural, que seriam alcançados por via da educação e da ação profissional docente, permitindo a consolidação do Estado [...] Como resultado da Reforma

² “aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas;” (NETO, STRIEDER e DA SILVA , 2019, p.122)

Pombalina, inclusive sobre a Universidade de Coimbra, foram incluídas matérias científicas no currículo acadêmico. (De Souza, Miranda e Souza, 2018, p.2)

Saindo da Europa e vindo para as terras brasileiras ainda na época colonial, é importante ressaltar que embora inspirado no modelo metropolitano, o projeto educacional pombalino chegou ao Brasil com grande atraso e poucas adaptações locais. A reforma desmontou o sistema jesuítico, mas sem uma alternativa eficaz. Essa ausência de articulação entre intenções legais e planejamento local resultou em retrocesso nas condições educacionais coloniais.

É importante destacar que a reforma pombalina no Brasil não foi implementada no mesmo momento e da mesma forma que em Portugal. Foi de quase trinta anos o tempo de que o Estado português necessitou para assumir o controle pedagógico da educação a ser oferecida em terras brasileiras; da completa expulsão dos jesuítas e do desmantelamento sistemático de seu aparelho educacional, dos métodos aos materiais didáticos, até a nomeação de um Diretor Geral dos Estudos que deveria, em nome do Rei, nomear professores e fiscalizar sua ação na colônia. (Seco e Amaral, 2006, p.)

As aulas Régias, no Brasil trazem um ponto relevante, o de serem o início da educação pública brasileira e estatal, porém em contrapartida tendo um currículo dividido, isolado, destinado a ensinamentos necessários para as elites.

Foi com estas aulas que surgiu no Brasil o primeiro sistema de ensino público. Mas na realidade a educação popular foi abandonada. As aulas régias eram aulas isoladas e destinadas a elite, era uma forma de educar com todos os princípios necessários aqueles que futuramente poderiam preencher cargos importantes nos mais diversos setores responsáveis pelo fortalecimento de Portugal. (Burci, 2017, p. 306)

Pombal apesar de ter sido responsável pela criação do primeiro sistema educacional nacionalizado, seu projeto não teve a duração e a consolidação esperada. Acaba ruindo com o passar do tempo, acabando nas novas adaptações do período joanino, a partir de 1808:

Marquês de Pombal foi importante para a nova reorganização de Portugal, criou um sistema de ensino, modificou as práticas pedagógicas existentes, mas no decorrer dos anos o sistema educacional brasileiro não foi organizado, ficando em estado precário.

Novas mudanças educacionais no Brasil foram possíveis a partir de 1808 com a chegada da família real. (Burci, 2017, p. 306)

Quillici Neto (2007) afirma que Pombal propunha uma nova concepção educacional e, por isso, a perseguição aos jesuítas, os quais defendiam uma visão filosófica voltada para o Tomismo-Aristotélico. De acordo com o autor, a Filosofia que sustentou a mudança foi a tentativa de apostar numa visão voltada para o desenvolvimento científico do século XVIII, o Iluminismo, uma oposição à “era das trevas”, ou seja, à Idade Média. De acordo com Cunha (1986), a faculdade de Filosofia deixou de ser apenas um curso propedêutico a serviço da Teologia, mas assumiu um fim em si mesmo, numa maior aproximação com as ciências naturais e um combate ao aristotelismo-tomismo.

No Brasil, com o fechamento dos colégios dos jesuítas, de acordo com Cunha (1986), dá-se a criação de cursos superiores no Rio de Janeiro e em Olinda. No curso do Rio de Janeiro, a Filosofia aparecia nos estudos maiores, que funcionavam em um convento e dividiam-se em dois cursos, o de Filosofia e o de Teologia. O curso de Filosofia passou por uma reestruturação mais focada no racionalismo, sendo que no primeiro ano, estudava-se Filosofia Racional, no segundo, Filosofia Moral, abrangendo Ética e Direito Natural. No terceiro ano, estudava-se a Filosofia natural, a qual se dividia em Geometria Elementar, História Natural e Física Experimental.

A Filosofia, na Reforma Pombalina, deixou de ocupar o espaço doutrinário do catolicismo Jesuítico, o vínculo com a visão medieval do Ratio e passou a receber uma influência Iluminista. O ensino de Filosofia passou a privilegiar os gregos e a concepção moderna fundada nas ciências naturais. Temos de considerar, ainda, que essa “reforma” não representou, de fato, uma mudança da prática dos educadores que aqui estavam; aquela prática antiga permaneceu por muito tempo. (Quillici Neto, 2007, p.34)

Em síntese verifica-se que mesmo havendo uma guinada à modernidade, parece não ter havido mudanças significativas na forma como a Filosofia era ensinada, ou seja, de forma tradicional.

Culturalmente, o período joanino representou uma ruptura parcial com o isolamento intelectual da colônia. Foram criadas instituições como a Imprensa Régia, a Biblioteca Real e escolas voltadas para áreas técnicas e artísticas, que

buscavam atender às demandas da corte e modernizar o aparato cultural do país.

Paralelo à política comercial, uma política de civilidade também vinha sendo implantada. Instituições ligadas à cultura e à sociabilização, que visavam o desenvolvimento intelectual e social da nova sede da Corte portuguesa, foram igualmente implementadas. Dentre essas instituições, pode-se citar a tipografia Imprensa Régia e o periódico Gazeta do Rio de Janeiro em 1808, a Biblioteca Pública e o Jardim Botânico em 1810, a revista O Patriota em 1813, e, o Museu Nacional, em 1818. (Oliveira, 2013, p.141)

Essas transformações não se restringiram ao centro político, mas repercutiram em diferentes regiões do território brasileiro. A circulação de ideias, a reorganização institucional e a valorização de saberes técnicos e científicos criaram um ambiente propício para reformas educacionais, abrindo caminho para mudanças no ensino.

Durante o período joanino, o Brasil passou por transformações educacionais significativas, impulsionadas pela chegada da família real. Instituições como a Biblioteca Real e a Imprensa Régia foram criadas, quebrando o isolamento cultural da antiga colônia em relação ao que se produzia em termos de conhecimentos na Europa. Essas iniciativas estabeleceram as bases para o desenvolvimento de uma incipiente esfera intelectual no território brasileiro:

Além de reverberar na atualidade, a obra cultural de D. João VI (Imprensa Nacional, Teatro Nacional, Biblioteca Nacional e Museu Nacional) foi responsável pela formação e surgimento de uma nova classe social na Colônia: uma elite intelectual que, a partir de 1822, passaria a definir os destinos da futura nação. (Costa, 2023, p.877)

Nesse período, o Estado tinha interesse direto em criar, possibilitar formações voltadas a desenvolvimentos de produção. Não tendo foco e ou interesse em ampliar as capacidades de questionamento, conseqüentemente ainda temos a existência da componente Filosofia, na educação Brasileira:

A ideia de organizar uma escola que abrigasse estudos científicos, de belas-artes e de ofícios mecânicos estava de acordo com a indistinção que havia, no início do século XIX, entre as belas-artes e as artes mecânicas, e com a valorização das artes relacionadas aos ofícios. Os estudos desses diversos campos do saber destinavam-se a atender os interesses do Estado, com o objetivo de preparar homens para os empregos públicos, além de formar especialistas em atividades

técnicas como construção naval e arquitetura, até então inexistentes no Brasil. (Camargo, 2012)

De acordo com Meirelles (2015), pode ser entendido que, ainda assim, o período joanino abriu brechas importantes para a circulação de ideias iluministas, que posteriormente influenciaram acontecimentos reformistas e formações de diversos intelectuais. O acesso a obras impressas, permitiu que setores mais letrados da sociedade começassem a se familiarizar com conceitos filosóficos modernos, como os princípios de justiça, liberdade e soberania. Esses elementos ganharam relevância no terreno político.

As reformas educacionais joaninas podem ser vistas como precursores indiretos do ensino de filosofia no Brasil. Embora não tenham instituído cadeiras formais, criaram as condições materiais e institucionais para que, num segundo momento, instituições como a Academia Brasileira de Letras, os primeiros cursos de Direito, e posteriormente as universidades imperiais começassem a inserir a Filosofia como disciplina acadêmica consolidada.

Foi no período pós-independência que o Brasil começou a desenvolver uma certa identidade ao se organizar como uma nação soberana. Essa nova fase trouxe muitos desafios, especialmente no campo educacional. Um dos principais desafios do império era estabelecer um sistema educacional capaz de formar cidadãos para consolidar o estado e promover o desenvolvimento econômico e social. Porém, o país enfrentava enormes desigualdades regionais e um sistema de ensino bastante limitado e concentrado em poucos centros urbanos:

Houve a criação de colégios, como o destacado Colégio Pedro II, cursos de cirurgia, de anatomia e para formar engenheiros civis e militares, como também se teve a decretação da obrigatoriedade do ensino para os menores de 7 a 14 anos, fato que gerou uma forte desigualdade entre as províncias (estados) devido à discrepância de recursos (Almeida, 2021, p.5)

Diante desse cenário, o governo imperial não apresentou uma preocupação real com a educação pública, como podemos ver no fragmento abaixo do texto de Thaís Farias de Almeida de 2021:

Durante o Brasil Império o Estado não se preocupou com a educação pública, a ser destinada ao povo. Alegando a escassez de recursos

para esse segmento, colégios particulares foram criados com o apoio do governo por meio de “subvenções”. A partir de então, notamos um “claro mercantilismo da educação” (Almeida, 2021, p.5)

Em 1827 tem-se a Lei das Escolas de Primeiras Letras, foi a primeira tentativa formal de organizar o ensino elementar no Brasil imperial. Em interpretação dos 17 artigos dessa lei, é possível compreender que, ela determinava a criação de escolas primárias em todas as freguesias, com o objetivo de alfabetizar a população e preparar as crianças para os estudos superiores (BRASIL, 1827).

Contudo, a implementação dessa lei foi dificultada por problemas estruturais, como a falta de professores qualificados, de materiais didáticos e a resistência de alguns setores da sociedade. Apesar disso, a lei representou um avanço ao instituir a base para o ensino público no Brasil.

Com uma lacuna de quase 30 anos, em 1854, buscando superar essas limitações, foi realizada a Reforma Couto Ferraz, que introduziu mudanças estruturais no ensino primário e normal. A reforma buscou maior padronização curricular e a formação profissional dos professores para melhorar a qualidade do ensino, “A Reforma resultou, através do art. 3, na aprovação de um Regimento Interno para as Escolas Públicas de Instrução Primária, o qual estabelecia normas de funcionamento para as escolas.” (Sant’Anna e Mizuta, 2014, p.107)

A reforma também reforçou o ensino religioso e moral como componente fundamental da educação, alinhada aos valores conservadores da época “o ensino de primeiras letras compreende a instrução moral e religiosa, leitura e escrita [...]” (BRASIL, 1854). Essa característica refletia a influência da Igreja na educação e o contexto político-social do Brasil imperial.

No entanto, a aplicação da Reforma Couto Ferraz não ocorreu de maneira uniforme em todo o território nacional. As regiões mais afastadas e menos desenvolvidas enfrentam maiores dificuldades para implementar as mudanças propostas. Podemos observar no texto de Pontes (2009) que a reforma foi inicialmente pensada e organizada com ênfase no município da Corte, restringindo-se à instrução na capital imperial e criando uma estrutura fiscalizadora centralizada, o que dificultava a implementação plena nas províncias mais distantes.

Apesar das dificuldades, a Lei das Escolas de Primeiras Letras e a Reforma Couto Ferraz marcaram um importante avanço na educação formal no Brasil imperial, estabelecendo as bases para o desenvolvimento futuro do sistema educacional brasileiro. Em síntese durante o Brasil Império, a educação foi fortemente marcada por sua natureza elitista e excludente, voltada principalmente para as elites dirigentes. Isso evidencia que, mesmo quando presente, o ensino da Filosofia reforçava a distinção cultural das classes altas, sem democratização do saber.

Com a Proclamação da República (1889) iniciou-se um movimento de separação entre Estado e Igreja, que também atingiu a educação. Neste novo cenário político começa a ganhar força a proposta de criação de uma escola pública, laica e gratuita, que desse acesso a uma formação menos dependente da religião. A Filosofia, nesse contexto, passou a ser pensada como disciplina capaz de sustentar uma visão racional, científica e republicana:

As reformas educacionais desse período, como a de Benjamin Constant e o Código Epiácio Pessoa, trouxeram mudanças significativas no currículo escolar, destacando a valorização das ciências em detrimento das disciplinas humanísticas. Nesse contexto, o ensino de Filosofia foi temporariamente excluído do currículo do ensino secundário, sobretudo no Distrito Federal Essa exclusão refletia o desejo de promover uma educação mais pragmática e voltada para a formação de cidadãos aptos a contribuir para o desenvolvimento do novo regime republicano. (Monteiro e Monteiro, 2024, p. 19).

Sob a liderança de Benjamin Constant, foi estabelecido que o ensino público seria laico e gratuito no nível primário, sendo assim desvinculado da Igreja. A Constituição de 1891 consolidou esse princípio, marcando a ruptura com o modelo imperial, no qual o ensino era fortemente influenciado por instituições religiosas, o ensino seria leigo e livre em todos os graus e gratuito no primário (Brasil, 1889).

A chamada Reforma Benjamin Constant buscou transformar o ensino secundário, que até então era voltado apenas à preparação para o ensino superior, em um espaço de formação mais ampla. Palma Filho (2005), considera que houve maior ênfase nas disciplinas científicas, como matemática e física, em detrimento das disciplinas humanísticas tradicionais. Inspirada pelo positivismo, essa reforma pretendia construir uma educação orientada pela

“ciência” e pela razão, ainda que tenha enfrentado resistência de setores conservadores.

De acordo com Cartolano (1895) este Decreto de Benjamin Constant fez com que a Filosofia, pela primeira vez, enquanto disciplina escolar, fosse excluída do currículo. Segundo Palma Filho (2005) essa reforma também instituiu os grupos escolares, que organizavam os/ as alunos por classes e faixas etárias, aproximando o sistema educacional brasileiro de modelos europeus e norte-americanos. Esse foi um passo importante para a sistematização do ensino primário. Além disso, outras reformas posteriores ampliaram e consolidaram os fundamentos lançados nesse período inicial, fortalecendo o ensino secundário e promovendo maior diversidade de instituições de ensino no país.

A formação escolar foi fundamental para disseminação das concepções positivistas, de doutrinação dos valores da nova forma de governo, como o civismo e a disciplina, e tornou-se referência de moralização social. Em Estados como São Paulo, foram criadas escolas normais e modelos que serviram de paradigma para outras regiões, reforçando o caráter patriótico e higienizador atribuído ao ensino:

Em termos sociais a escola primária republicana cumpria a função de imputar a formação do caráter, do desenvolvimento de virtudes morais e dos sentimentos cívicos da disciplinarização da criança, expressos nos cultos aos livros, aos símbolos patrióticos, às atividades festivas e às cerimônias laudatórias aos vultos históricos brasileiros. Agregados ao tempo escolar estavam o calendário cívico e a literatura cívico-pedagógica, em cujo projeto afigurava-se um tipo humano a ser moldado a partir de um caráter útil à nação e destinado a dar bons exemplos. (Brazil, 2013)

Embora durante a “República das Espadas” o foco das reformas educacionais tenha sido a laicização e a modernização técnica da educação, o ensino de Filosofia ainda era incipiente e restrito a níveis mais avançados. Em geral, estava presente em colégios e seminários, mantendo forte ligação com a tradição religiosa. Apenas no início do século XX a disciplina começou a consolidar-se de maneira mais efetiva, com a produção de manuais voltados ao ensino secundário. Aos poucos, a Filosofia passou a ser associada à formação crítica e cidadã, ampliando sua relevância no processo educacional brasileiro:

Com a queda do império e com a instauração da República em 1889, a preocupação com a busca de uma sociedade racional tornou-se meta prioritária da elite intelectual brasileira. Surgiram novos centros urbano-industriais e um forte processo de desarmonia entre campo e cidade. No ano de 1908, foi fundada a Faculdade Livre de Filosofia e Letras que possuía uma orientação puramente neotomista. Nesse período também apareceram novos livros de ensino da filosofia e quase todos possuíam uma orientação católica. (Mazai e Ribas, 2001, p. 8).

A educação como instrumento de formação, doutrinação, de cidadãos e trabalhadores também foi a marca educacional da era Vargas (1930-1945). Para Medeiros (2020, p.835), a Era Vargas foi responsável por uma série de modernizações nas estruturas social, econômica e educacional do Brasil: “Apesar da popularidade do presidente, seu governo tinha um caráter centralizador e autoritário” (Medeiros, 2020, p.835).

Dentro do campo educacional, uma das primeiras medidas foi a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, que representou um marco na organização administrativa educacional. Para Minhoto (2008), as reformas de Francisco Campos, no início da década de 1930, tiveram grande impacto na estrutura educacional, sendo criados cursos secundários e superiores com forte orientação para a formação técnica e profissional, em detrimento de uma formação humanística mais ampla. Nesse cenário, o ensino de Filosofia não ocupou posição de destaque, sendo relegada a espaços marginais dentro do currículo.

Em 1942, as reformas de Gustavo Capanema estruturaram o ensino secundário em dois ramos: o clássico e o científico. Embora o ramo clássico previsse a presença de disciplinas de humanidades, na prática o ensino de Filosofia continuava a ser tratado de forma periférica e, muitas vezes, assumia o caráter moral e cívico. A preocupação central era moldar cidadãos disciplinados e trabalhadores produtivos.

O Estado Novo, período da ditadura Vargas, reforçou ainda mais essa tendência ao valorizar a educação como instrumento ideológico. Foram fortalecidas as disciplinas de Educação Moral e Cívica e História do Brasil, com o objetivo de consolidar uma identidade nacional e o culto ao Estado. Nesse contexto, a Filosofia, que poderia fomentar uma postura crítica, foi deixada em segundo plano, já que não se adequava ao projeto autoritário de Vargas. Mesmo nas universidades, criadas e ampliadas durante o período, o espaço da

educação no campo disciplinar filosófico era restrito pois, embora existissem faculdades de Filosofia e Ciências Humanas, estas eram voltadas sobretudo à formação de professores para o ensino secundário, e não à promoção de um pensamento crítico mais amplo na sociedade. Isso demonstra a contradição entre a expansão institucional e a limitação real da disciplina no currículo.

A política educacional da Era Vargas estava voltada para a formação técnica, científica e profissional, de modo a atender ao projeto de industrialização do país. Essa ênfase prática reduziu ainda mais o espaço da Filosofia na formação das novas gerações, já que não era vista como capaz de contribuir diretamente para o crescimento econômico ou para a disciplina social exigida pelo regime. Assim, a educação foi concebida mais como instrumento de controle estatal do que como espaço de reflexão.

Ao mesmo tempo, a marginalização da Filosofia na escola pública refletia as tensões sociais do período. Um ensino voltado para a crítica e para o questionamento poderia abrir espaço para contestar a ordem social, ainda marcada por desigualdades profundas. Nesse sentido, a ausência da Filosofia não foi casual, mas resultado de um projeto político que privilegiava a obediência e a produtividade em detrimento da autonomia intelectual.

Após a saída de Getúlio Vargas em 1945, o Brasil entrou em um período de redemocratização marcado pela abertura política e pela promulgação da Constituição de 1946. Esse contexto trouxe novamente a participação popular, ainda que com diversas limitações, na escolha de suas governanças. "A Constituição de 1946 simbolizou a retomada da democracia no Brasil, mas ainda não conseguiu superar completamente as limitações impostas por décadas de autoritarismo" (Lourenço, 2018, p. 5).

Como pode ser visto nas palavras de Lombardi (2014) a nova constituição trouxe consigo o direito à educação, dando início, ainda que lentamente, a um processo de alfabetização independente da condição financeira, diferentemente dos períodos anteriores:

Na Constituição de 1946, diferentemente da Constituição de 1937, definiu-se a educação como um direito do cidadão, aspecto não existente na Constituição de 1937; também previu recursos mínimos destinados à educação, para que o direito instituído fosse realmente assegurado. Também ficava estipulado na nova Constituição que a

União deveria legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. (Lombardil, p.32, 2014)

No entanto, as reformas educacionais desse período não deixaram de atender a necessidade de formar mão de obra qualificada para a industrialização crescente. O ensino técnico e científico recebeu mais atenção, refletindo a prioridade em alinhar a escola às demandas do mercado e à ideia de progresso econômico.

Neste contexto, as Humanidades, incluindo a Filosofia, continuaram em segundo plano. A Filosofia permanecia mais presente no ensino secundário tradicional, especialmente nos colégios de inspiração clássica, mas sua função era frequentemente instrumentalizada, servindo mais como complemento formativo do que como estímulo a uma reflexão crítica profunda:

Até esse período, é possível notar que o ensino de Filosofia não acompanhou necessariamente uma visão humanizadora da escola, sendo que mesmo nos momentos em que era oferecida, a disciplina estava ligada de alguma maneira à ideologia que organizava o Estado e visava reger a sociedade, ou então acompanhava um senso de erudição, reservando a Filosofia para aqueles que seguissem uma carreira da qual ela fosse componente, como nos cursos de Direito. O movimento pendular da Filosofia nos currículos escolares vem então desde antes de a modernização e as transformações capitalistas no país. (Guimarães e Silva, p. 4, 2021)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 não estabeleceu a obrigatoriedade da Filosofia no currículo, deixando sua presença sujeita às orientações locais e à autonomia das escolas. Isso contribuiu para que, em muitas regiões, a disciplina fosse marginalizada, limitada ou até mesmo suprimida em favor de matérias voltadas ao desenvolvimento científico e tecnológico.

Apesar dessas limitações, a filosofia seguiu resistindo em alguns espaços, sobretudo nas universidades, onde era vista como campo de pesquisa e formação docente. No entanto, sua presença no ensino público básico ficou fragilizada nesse período, refletindo a tensão entre a valorização da técnica e a desvalorização do pensamento crítico no projeto educacional brasileiro.

Ao final dos anos de 1950 e partir da década de 1960, no Brasil começa a disseminação de uma propaganda anticomunista propagada pelas elites militares, latifundiários e religiosos católicos, como também uma burguesia que

era patrocinada por um capital e do exterior, como resposta às revoluções socialistas que aconteciam ao redor do mundo. Surge no imaginário do povo brasileiro a temeridade de uma possível intervenção comunista. A imaginação burguesa, juntamente com as propostas do presidente João Goulart, cujas quais giravam em destituir terras e ameaças a grandes fortunas, acabou legitimando uma tomada do poder através de um golpe militar nos primeiros meses do ano de 1964:

A possibilidade, mesmo que fictícia, de uma intervenção comunista iminente no Brasil contribuiu para gerar no imaginário popular, em especial das camadas médias e altas da sociedade, um clima de instabilidade e medo, que deixava “todos” preocupados com o “futuro do país”. Nesse sentido, as atitudes e os pronunciamentos do Presidente João Goulart, que falava em realizar a reforma agrária, em buscar se aproximar do povo, atendendo suas reivindicações, prevendo inclusive uma aproximação com os países do leste europeu, começaram a levantar suspeitas sobre seu governo e terminaram por servir de justificativa para a oposição conservadora articular o golpe que acabou ocorrendo em março-abril de 1964. (Alves, 2014, p.4)

Durante o período da Ditadura Militar (1964-1982), houve uma reformulação da estrutura (1º e 2º graus) e da política educacional brasileira, o currículo escolar dividiu-se em duas grandes áreas: o “Núcleo Comum”, que estabelecia o que seria ensinado em todo território nacional através de disciplinas obrigatórias, e a “parte diversificada”, formada por disciplinas optativas definidas pelos Estados de acordo com suas especificidades. Contudo, prevaleceu a formação técnica e profissionalizante e as disciplinas voltadas a esse fim: “A educação, nesse momento, passou a ser tratada como uma questão do desenvolvimento do país e da segurança nacional. A Filosofia foi aos poucos desaparecendo, considerada desnecessária às novas diretrizes dadas pelo sistema.” (Mazi e Ribas, 2001, p.11).

Ao decorrer dos anos do regime militar, intensificou-se a repressão, a perseguição e a violência. No ano de 1968, o Brasil passa por um momento tão sombrio, que vários/as professores/as, artistas e intelectuais foram presos, torturados, expulsos do país e, até mortos por serem identificados ou atuarem na resistência ao regime.

A segunda LDB, elaborada e promulgada pelos militares em 1971, extinguiu o ensino de Filosofia nas escolas. Tamanho foi o temor do governo em relação à reflexão e pensamento, que a mesma, só volta aos currículos

escolares, no ano de 1986, um ano após ao término da Ditadura Militar. Foram mais de 15 anos sem a presença da Filosofia nos currículos e na formação educacional, ou seja, um ensino sem reflexão, questionamento, sem amor pelo saber. A reflexão filosófica era uma ameaça ao Estado e uma possibilidade de prisão para quem a praticasse:

Ficou muito claro, a partir daí, que o pensar crítico e transformador característico da atividade filosófica constituía uma ameaça ao poder e à ordem vigentes, à medida que se propunha a formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade. Nesse sentido, procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político. A educação moral e cívica, sendo também “moral”, estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino da filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas vinculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o status quo (Cartolano, 1985, p.74).

Somente em meados da década de 1980, período em que começava a tomar corpo a redemocratização do país, graças aos movimentos de resistência, a reivindicação pelo direito ao livre pensamento ganhou força, conseqüentemente, também a Filosofia como campo de exercício deste pensamento:

Há muitos anos – desde a sua retirada, no início dos anos setenta, durante os chamados *anos de chumbo* do governo militar brasileiro – luta-se para reimplantar a filosofia no ensino médio. Bate-se contra o escândalo teórico e político da sua supressão e, ao mesmo tempo, constata-se que o ensino da filosofia se estende na medida em que a democracia avança. Compreende-se que não há propriamente ofício filosófico sem sujeitos democráticos e não há como atuar no campo político, consolidar a democracia, quando se perde o direito de pensar. (Appel, p. 69, 1999).

Mas, para desilusão dos educadores da época, em 1996, a nova LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1989, não instituíram o retorno do ensino da filosofia como disciplina obrigatória. Esta lacuna nos currículos escolares perdurou até 2008, já no segundo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, quando a Filosofia retorna aos currículos como componente obrigatório (Regis, 2020).

De acordo com Bugs (2024), com a obrigatoriedade da disciplina Filosofia no currículo do Ensino Médio, as discussões acerca de seu ensino se ampliaram e ganharam maior respaldo institucional (nas escolas e nas universidades). Para

o autor, pensar, fundamentar e organizar as questões do ensino da Filosofia no contexto da escola brasileira, ou na formação (inicial e continuada) de professores/as de Filosofia, passou a ser normativa de Estado. Bugs (2024) considera que houve um imperativo legal para o qual os/as sujeitos envolvidos/as (nos departamentos universitários, nas escolas ou Secretarias Estaduais de Educação) foram impelidos à reflexão, discussão e organização das condições necessárias para a efetividade de tal disciplina. Para o autor, uma marca característica desse momento foram as discussões em torno de didáticas e metodologias específicas da Filosofia, ou seja, uma constante nas discussões desse período.

Portanto, é possível perceber que, o processo histórico em que o ensino de Filosofia assumiu diferentes tendências, quase sempre ligadas ao poder do Estado e das elites nacionais, espelha as contradições de um país e sistema educacional forjado a partir de desigualdades e injustiças profundas, onde a luta por políticas públicas, por uma escola mais inclusiva, pode fazer a diferença na vida de muitas comunidades e estudantes.

No próximo capítulo, adentro no cenário político contemporâneo, em que grandes reformas têm sido promovidas pelo Estado brasileiro, acenando novamente para os interesses privatistas que colocam em risco os direitos sociais, incluindo a educação pública. Interessa pensar e questionar como se configura o ensino de Filosofia neste processo de mercantilização da educação.

3 REFORMAS CURRICULARES, BNCC E ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo são abordadas as reformas curriculares instituídas pelo governo brasileiro via Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, e os desdobramentos gerados na organização do ensino na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com ênfase no campo da Filosofia.

Reformas curriculares promovidas pelo Estado aliado aos interesses das classes dominantes, como visto no capítulo anterior, geram impactos na organização do ensino em todas as escolas públicas do país, principalmente, naquelas situadas em regiões interioranas e que se encontram mais precarizadas pela falta de investimentos públicos em educação, como mostram os dados obtidos na pesquisa em relação aos municípios da Campanha Gaúcha, e que torna ainda mais desafiador o trabalho docente nestes contextos.

3.1 BNCC

Importante aqui destacar o processo de formulação da BNCC, no qual houve, inicialmente, uma tentativa de construção coletiva da proposta a partir das comunidades científicas e de segmentos sociais e culturais que, historicamente, defendem o direito à educação pública, o que, porém, não se concretizou efetivamente.

Assim mostram representantes da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE) que, em 2018 publicaram uma coletânea intitulada: “A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas” (Aguiar & Dourado, p.7, 2018). Nesta obra, é evidenciada uma contradição entre a BNCC e o Plano Nacional de Educação. Os autores afirmam que na BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), consolidou-se a proposta do estabelecimento de “uma Base Nacional que tomou o lugar de uma concepção de Base Comum Nacional, conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã” (Aguiar & Dourado, p.7, 2018).

Aguiar (2018) refere-se ao pedido de vistas, dela e de suas duas colegas, então membros do CNE, em relação à proposta de Resolução CNE/CP Nº 2, de

22 de dezembro de 2017, que foi homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho. No referido pedido de vistas, as conselheiras destacam como foi o primeiro passo de construção da primeira versão da BNCC:

Essa versão foi colocada em consulta pública, por meio de internet, entre outubro de 2015 e março de 2016. Segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. (Aguiar, 2018, p.16)

A autora prossegue seu texto, demonstrando que esse processo de construção coletiva se desfez depois do *impeachment* da então Presidenta Dilma Rousseff. No referido Parecer, Aguiar (2018, p.16) afirma que “em 2017, o MEC encaminha ao CNE a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular, elaborada de forma autônoma pelo Comitê Gestor”. Percebe-se aqui que o processo coletivo iniciado em 2015, é substituído por um processo gerido por um Comitê Gestor, que elabora uma nova versão, onde “muitos limites são detectados e destacados nas audiências públicas regionais, efetivadas pelo CNE”. Segundo a autora, “a análise detida dessas contribuições não se efetivou e a tramitação célere da matéria na Comissão Bicameral, como destacamos, comprometeu o processo” (2018, p.17).

Por isso precisamos aqui considerar que na versão final da BNCC não foi levado em consideração as contribuições das entidades científicas ligadas à educação, que possivelmente, seriam as responsáveis pela elaboração de uma versão diferenciada da atual versão “oficial”.

No ano de 2017, foi instituída pelo governo brasileiro a BNCC, o que resultou na definição de reformas curriculares para a educação básica. Estas reformas sofrem inúmeras críticas das comunidades científicas da área da educação, pois servem, em grande parte, à lógica neoliberal que reforça o caráter meritocrático do ensino em detrimento do direito constitucional de acesso pleno à educação pública. As atuais reformas educacionais, incluindo a BNCC, segundo Batista (2022, p. 61), reforçam: “a competitividade e o individualismo em nome da ‘meritocracia’, expressão muito utilizada no mercado capitalista”.

Alves e outros (2022) também afirmam a interferências de muitas instituições privadas, como o Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Instituto

Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho, dentre outras que lideram até hoje o “Movimento Pela Base”, um coletivo de empresas com o objetivo de apoiar e difundir a BNCC e o Novo Ensino Médio. Os autores destacam que essas empresas se envolveram diretamente nas discussões que estruturaram as reformas, influenciando e se colocando como frente interessada nas mudanças. Grandes empresas que se unem pelo interesse comum em tornar a educação um negócio rentável, prestando assessorias, ofertando cursos e vendendo produtos diretamente para as secretarias de educação e as escolas de todo o país, dentre outras formas de gerar lucros para os setores empresariais.

Costa e outros (2021), também fazem a crítica ao caráter impositivo da BNCC, pelo fato desta instituir diretrizes curriculares obrigatórias para as redes públicas e privadas de ensino do Brasil, influenciando diretamente a elaboração de materiais didáticos, avaliações externas e a formação de novos profissionais. Para os autores, essa obrigatoriedade pode ser vista como um instrumento de controle, nitidamente enfatizado pela desvalorização da ciência e da reflexão crítica, submetendo os currículos e o trabalho escolar às demandas do mercado e de organismos avaliadores nacionais e internacionais.

Nesse sentido, as políticas educacionais emanadas do Estado aliado aos interesses dos setores empresariais acabam por aprofundar ainda mais os problemas estruturais de muitas escolas públicas. É o que ressalta Acácia Kuenzer, ao afirmar que quando a educação geral foi disponibilizada aos trabalhadores brasileiros, veio de forma precarizada e desqualificada:

Ou seja, a burguesia, quando disponibiliza a versão geral para os trabalhadores, o faz de forma desqualificada; e o ensino médio de educação geral passou a ser escola para os filhos dos outros, enquanto a educação em ciência e tecnologia passou a ser a opção dos filhos da burguesia, mesmo que no ensino superior; para esses, o ensino médio é apenas um degrau necessário para o acesso aos cursos valorizados pelo mercado, no regime de acumulação flexível. (Kuenzer, 2020, p.60)

Ferretti (2018) analisa a Lei 13.415/2017, a qual institui as reformas do Ensino Médio, alinhadas à BNCC, dizendo que essas parecem insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, o que contraria, as experiências já vivenciadas em governos anteriores, os quais já trabalharam com

semelhante tipo de abordagem, evidenciando que essas reformas precisam levar em conta a relação da escola com seu entorno e com as famílias dos educandos.

De acordo com Ferretti (2018), a concepção expressa pela Lei 13.415 volta-se para a separação entre uma parte de formação comum a todos os/ as estudantes (1,5 ano ou 1.200 horas, podendo chegar a 1.800) no caso da implementação do regime de tempo integral, tendo por referência a BNCC, e outra, diversificada em itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), estabelecendo, com isso, o acesso fragmentado aos mesmos conhecimentos:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Brasil, MEC, p.7, 2018)

Ao ler a BNCC entendo que se trata de um documento normativo de caráter nacional que orienta a organização dos currículos da educação básica brasileira, em muitos momentos desconsiderando as regionalidades e realidades de cada escola, comunidades e dos/as estudantes. Ela traz como objetivos centrais garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos estudantes, estabelecendo de forma explícita e padronizada competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A BNCC, portanto, constitui-se como um instrumento de padronização e condução de referência, destinado a orientar sistemas de ensino, escolas e professores na elaboração de seus projetos e práticas pedagógicas.

Porém, há que se entender de outro modo, ou seja, mesmo em uma única cidade e escola existem diferentes perfis de alunos (as) que não cabem numa

padronização. Desse modo é possível observar que tal normativa desconsidera este tipo de ótica, muitas vezes sendo alinhada apenas com uma reprodução não dialogada.

Ao introduzir a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Educação Básica, no texto da BNCC é mencionado:

Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2017, p.561)

Portanto, a BNCC institui uma base mínima de conhecimentos que pode limitar a criatividade pedagógica, ferindo a autonomia das escolas, dos seus distintos projetos pedagógicos, direcionando o trabalho docente, os processos de ensino e aprendizagem restritos a aquisição de competências e habilidades prescritivas que não valorizam as especificidades regionais e culturais:

Se, por um lado, a BNCC busca garantir padrões mínimos de qualidade e equidade, por outro, corre o risco de reduzir a formação escolar a um conjunto de prescrições técnicas e instrumentais, em detrimento da dimensão ética, política e emancipatória da educação. (Naujorks et al., p.3, 2025).

Dourado e Oliveira (2018, p.41) ao fazerem uma relação da BNCC com os processos de avaliação da educação, entendem que “a lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências”, o que segundo os autores, tem o objetivo de atrelar a BNCC às avaliações externas. Paralelo a isso, os mesmos apontam que há uma subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular.

Lima (2024, p.617) afirma que as tais competências e habilidades da BNCC se propõe a preparar o estudante para a vida (vida cotidiana, trabalho, cidadania). Segundo o autor, numa breve análise, percebe-se que “todos esses valores são moldados conforme a política neoliberal, cuja racionalidade de mercado não tem interesse na fomentação do pensamento crítico”. Para o autor,

essa constatação gera consequências para o ensino organizado em áreas de conhecimento.

Ao problematizar o conceito de currículo comum, Lopes (2018, p.23), entende que um dos grandes problemas da BNCC é a “insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação)”. Além disso, a autora problematiza a confusão conceitual entre currículo comum e conhecimento comum, “como se todos os estudantes e escolas fossem iguais, de que alunas e alunos não aprendem na escola, desqualificando tudo que se realiza, desempoderando quem realiza” (p.25). Para a autora, o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente.

Um aspecto importante deixado de lado pelo projeto da BNCC, segundo Lopes (2018, p.26) é a questão da qualidade da educação, a qual “tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem”. Assim, a questão da qualidade da educação “passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações” (2018, p.26).

Em síntese, a autora defende que a educação vai muito além de ensinar conteúdos, desenvolver habilidades e competências e produzir resultados em exames padronizados de avaliação dos desempenhos estudantis. Paralelo a isso, a educação tampouco vincula-se a projetos identitários fixos, que pressupõe um sujeito educado universalmente. Para a autora, “educação se remete à cultura, aos processos de identificação imprevisíveis e incontroláveis” (Aguar & Dourado, p.26, 2018)

Além disso, a BNCC acaba por atribuir aos/às docentes a responsabilidade pela melhoria do ensino assim como os ditos fracassos, sem que seja levado em conta as peculiaridades e necessidades de cada contexto escolar. Cabe aqui destacar que isso não deve ser traduzido como pedagogia do mínimo possível, mas sim, precisa trazer à tona a discussão sobre as desigualdades e injustiças que configuram contextos vulnerabilizados economicamente e socialmente, o que impacta os fazeres docentes cotidianos.

Partindo dessas importantes reflexões no campo de análise das políticas educacionais e das reformas curriculares, é possível perceber um desrespeito e desconsideração à autonomia docente em sala de aula. Cabe aqui uma reflexão sobre o desafio do trabalho docente, os dilemas impostos para os/as professores/as que tem diversas turmas, atuam em mais de uma escola, muitas delas marcadas por profundas desigualdades sociais e pela precarização das condições de trabalho. Neste cenário de desigualdades e injustiças, desenvolver o ensino torna-se um desafio diário assumido por muitos/as docentes que se desdobram para tornar suas aulas mais atrativas e prazerosas, criando novas metodologias de ensino e procurando melhores formas de garantir a aprendizagem dos/as estudantes.

3.2 O trabalho docente na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas frente à BNCC

Ao pensar e refletir sobre o ensino, o/a docente, cujo trabalho é atravessado pelas atuais reformas curriculares, com claro viés neoliberal e mercadológico, pode o/a docente se sentir imobilizado ou se mover de modo criativo e não apenas reativo, inventando estratégias pedagógicas que envolvam os/as estudantes em processos de ensino e aprendizagem que não apenas atendam os objetivos prescritos, mas com propostas e metodologias que valorizem a diversidade, o pensamento crítico, a interdisciplinaridade e a autonomia.

Portanto, no cenário das reformas, ao meu ver, o engajamento e envolvimento docente com seu trabalho se torna ainda mais necessário, de modo que o mesmo esteja voltado à formação de sujeitos críticos capazes de entender e promover mudanças no lugar em que vivem.

Segundo Salvia e Neto (2021, p. 4), o ensino de Filosofia pode ampliar e aprofundar a base conceitual, a construção de argumentos e de raciocínios, para isso: “o espaço do ensino de filosofia precisará ser constantemente criado e defendido por aqueles envolvidos em seu próprio ensino”.

No entanto, é preciso fazer algumas ressalvas a essa concepção de que cabe ao professor definir o espaço do ensino de Filosofia, pois é fundamental

que o Estado reconheça por meio de políticas curriculares claras, a importância deste campo de conhecimento no currículo.

Feitas essas considerações, entendo que, dada a diluição dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nos currículos da Educação Básica, com esta pesquisa, me propus a criar uma proposta pedagógica interdisciplinar, ou seja, que envolve os campos da Filosofia, da História e ficção científica para a promoção do pensamento crítico.

Esta proposta não é inédita, sendo que em sua dissertação intitulada: “Filosofia no ensino fundamental II: práticas argumentativas e civilidade”, Rodrigues (2019) propõe práticas argumentativas para turmas de Filosofia do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O pesquisador procura mostrar, que o trabalho dialógico-argumentativo contribui para o alcance de habilidades que são esperadas para os/as alunos(as) deste ciclo, conforme o que é determinado pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), documento balizador do ensino na Educação Básica que foi elaborado antes da BNCC.

Para Rodrigues (2019), a inclusão da Filosofia no Ensino Fundamental pode colaborar para fomentar nos/nas alunos questionamentos, o que culmina na revisão de conceitos, reflexão e argumentação. O pesquisador defende que o ensino de Filosofia pode contribuir no processo de aprendizagem das outras disciplinas propostas pelo currículo.

Em síntese, o/a professor/a da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está diante da BNCC e das necessidades e expectativas dos/as estudantes, das comunidades e da escola em que atua, e precisa conciliar o cumprimento de uma determinada matriz curricular, ao mesmo tempo em que tenha um olhar crítico, atento às limitações e desafios postos.

Com tantas idas e vindas, este processo traz um resultado de dúvida, do que deve ser ensinado e como. Diante de tantas questões e inquietações, surge a necessidade da análise do contexto e de criação de estratégias e alternativas pedagógicas para que exista um melhor desenvolvimento das aprendizagens. Surge o desafio: como possibilitar, na sala de aula, uma capacidade reflexiva crítica, em prol de provocá-las nos/as estudantes: “Na sala de aula, o professor deve saber lidar com a inquietação própria da filosofia e provocá-la nos alunos.” (Oliveira, 2022, p.112).

Um ponto a ser ressaltado é a necessária compreensão dos objetivos da Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e de cada componente que a forma para que o trabalho pedagógico desenvolvido produza sentidos aos olhos dos/as estudantes. Muito além de ensinar conteúdos, existe a necessidade de provocar o pensamento crítico. Em outras palavras, “ensinar filosofia é ensinar a filosofar”:

Fica claro que o ato filosófico na sala de aula não está reduzido ao domínio do acervo histórico nem à erudição. Fazer filosofia está para além de apenas dominar e manusear os conceitos dos filósofos. Entendido dessa maneira, **ensinar filosofia é ensinar a filosofar** estimulando a intenção e a atitude insistente de perguntar, de problematizar, de criar e desconstruir conceitos e da busca por respostas, mesmo que, como de praxe, essas não apareçam tão facilmente. (Oliveira, 2022, p.112)

Conseqüentemente, o/a professor/a engajado, quase que “heroicamente”, vai em busca de dar vida aos processos de ensinar e aprender, filosofar com os/as estudantes, ou seja, refletir criticamente, pensar a si mesmo e a relação com o meio onde vivem.

É nesse sentido, que neste trabalho, assumimos o desafio de desenvolver uma proposta pedagógica como pesquisador e educador na escola em que atuo, na cidade de Pinheiro Machado (RS, Brasil). Proponho uma metodologia de ensino voltada à construção de aprendizagens significativas e contextualizadas, aprendizagens prazerosas, resultantes da reflexão crítica realizada com os/as estudantes no contexto da Campanha Gaúcha, percebendo que essa é marcada por profundas desigualdades e injustiças sociais. Um ensino de Filosofia que promova a emancipação do pensamento em termos de capacidade crítico-reflexiva, transformadora e emancipatória da minha própria existência e das existências dos/as estudantes com quem trabalho cotidianamente, neste lugar.

Olho para os/as estudantes e vejo que sonham com um mundo melhor, que possuem utopias e imaginam um mundo diferente e melhor. Fazer com que esse imaginário ganhe vida, frente aos desafios do dia a dia, tem sido meu maior desafio na docência. Busco, constantemente, criar novas metodologias de ensino adequadas a estes propósitos para que as aprendizagens se tornem significativas e atendam aos interesses e expectativas dos/as estudantes.

3.3 Aprendizagens significativas e perfis estudantis

Ao pensar em novas práticas pedagógicas, busco respaldo nas leituras. Um dos fatores fundamentais para que aprendizagens significativas ocorram é que os/as estudantes tenham interesse pelo processo de produção de conhecimento e neles se envolvam. Diante desse entendimento, abordo neste momento da pesquisa a teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida por David Ausubel (1963), que serve de base à minha proposta nesta pesquisa.

Diferente das abordagens que priorizam a memorização mecânica, Ausubel defende que aprender significa estabelecer relações entre o novo conhecimento e os saberes prévios já presentes na estrutura cognitiva do estudante. Assim, o aprendizado não é visto como algo isolado, mas como uma construção progressiva e integrada, capaz de gerar maior compreensão e retenção ao longo do tempo.

Ao contrário da aprendizagem mecânica ou repetitiva, que nada mais é do que a aquisição de informações com pouca ou nenhuma associação a conceitos relevantes na estrutura cognitiva, à qual as atribuições e associações de significados são incorporadas arbitrariamente na estrutura cognitiva, a aprendizagem significativa traz uma abordagem em que a pessoa aprendiz é o adquirente de novas estruturas de conhecimento prévio. (Pelizzari et al., 2001/2002)

Nesse sentido, Gabriela Belmont de Farias (2022), destaca a importância da chamada “estrutura cognitiva prévia”, ou seja, o conjunto de conceitos, ideias e experiências que o aluno já possui. Para que o novo conteúdo seja realmente incorporado, é necessário que ele encontre pontos de ancoragem nessas ideias anteriores. Quando esse vínculo não é estabelecido, o aprendizado tende a ser apenas repetitivo e pouco significativo, levando à dificuldade de aplicação prática e à rápida perda da informação.

É possível analisar que um dos aspectos centrais da teoria é o papel docente como mediador dos processos de ensino e aprendizagem. Cabe ao/a educador/a identificar quais são os conhecimentos prévios dos/as estudantes e planejar estratégias que possibilitem a conexão entre o já conhecido e os novos conceitos. Isso exige sensibilidade didática, uma vez que os/as estudantes chegam à sala de aula com diferentes repertórios culturais e cognitivos, o que reforça a necessidade de metodologias diversificadas e inclusivas. “Se eu

tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Verifique isso e ensine-o a partir daí.” (Ausubel et al, 1980, p. 143).

É possível entender que esta teoria também enfatiza a relevância do interesse e da motivação dos/as estudantes. Quando o conteúdo produz sentido e se relaciona com as diferentes ou experiências de vida comuns, os/as estudantes tendem a se engajar mais ativamente na aprendizagem. Esse engajamento favorece a autonomia intelectual, permitindo o desenvolvimento de competências de análise, síntese e aplicação do conhecimento em diferentes contextos, o que amplia o potencial de aprendizagem ao longo da vida.

Em um cenário educacional marcado por desafios e desigualdades, a aprendizagem significativa aparece como um caminho promissor para tornar o ensino mais relevante e conectado à realidade dos/as estudantes, possibilitando a formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de transformar o meio em que vivem.

Para que a aprendizagem se conecte ao contexto em que se desenvolvem as ações pedagógicas, torna-se fundamental compreender o funcionamento do processo de assimilação de novos conhecimentos, o que nos remete aos estudos da Psicologia. Para o psicólogo russo Lev Vygotsky o estudo do funcionamento psicológico envolve compreender não apenas os processos internos do indivíduo, mas também as interações que este estabelece com o meio social e cultural. A psicologia, nesse sentido, reconhece que o desenvolvimento humano é profundamente influenciado pelas relações sociais e pelo contexto histórico em que se insere:

Para este autor, o funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior, considerando também, o substrato biofisiológico. Tais relações ocorrem dentro de um contexto histórico e social, no qual a cultura desempenha um papel fundamental, fornecendo ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. Isto permite construir uma certa ordem e uma interpretação do mundo real. (Lucas, p.9, 2007)

Dentre tantos conceitos educacionais, um dos principais, ao falar de aprendizagens significativas, é o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP),

proposta pelo psicólogo, sendo ele um dos pensamentos centrais de sua teoria sócio-interacionista. Ela representa o intervalo entre aquilo que o sujeito já consegue realizar de forma autônoma e aquilo que só consegue executar com o auxílio de outra pessoa, seja um professor, colega ou adulto mais experiente:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, pp.97, 1984).

A ZDP implica na valorização do papel de mediadores/as nos processos de ensino-aprendizagem. Para Vygotsky, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, sendo capaz de impulsioná-lo, assim, cabe ao professor identificar quais tarefas estão além da capacidade autônoma do aluno, mas ainda acessíveis com orientação, criando situações didáticas que favoreçam o avanço cognitivo. Essa mediação intencional possibilita que os/as estudantes construam novos saberes:

(...) a Zona de desenvolvimento proximal remete deste modo para a pertinência da estimulação da aprendizagem com base em tarefas que promovam o desenvolvimento, constituindo-se essencial no modo como o indivíduo adquire progressivamente controle e responsabilidade individual pela resolução de problemas. Assim, o processo de desenvolvimento implica que o indivíduo seja orientado e guiado, aprendendo através da observação e interação com outros mais experientes na resolução de atividades (adequadas à sua Zona de desenvolvimento proximal), num processo que se torna progressivamente interiorizado e autorregulado (Conceição, 2016).

Para fins didáticos, um exemplo prático da aplicação da ZDP, pode ser observado em atividades colaborativas em sala de aula. Quando estudantes com diferentes níveis de domínio interagem, aqueles que possuem mais conhecimentos prévios podem apoiar os colegas com menos base em tarefas que sozinhos não conseguiriam realizar, de modo que se aliados com as ideias de Ausubel (1963), permitem a exemplificação do uso da ficção como recurso pedagógico, relacionando a identificação do indivíduo com o apoio, tanto proximal de outros entes como expressões de realidades fantásticas/fantasia/ficcionais.

Atualmente surgem novas nomenclaturas de metodologias de ensino

consideradas inovadoras, porém ao analisar profundamente, percebe-se que as mesmas, apenas reafirmam as concepções desses grandes teóricos da aprendizagem acima citados. Um desses casos são as chamadas metodologias ativas que consistem em uma alternativa pedagógica capaz de superar práticas tradicionais centradas na transmissão de conteúdo, como destacam Sales et al. (2022), as metodologias ativas favorecem o protagonismo do estudante, estimulando a autonomia e a aprendizagem significativa. Ao deslocar o foco do professor como único detentor do saber, abrem espaço para experiências mais significativas, relacionadas ao cotidiano e aos desafios do mundo contemporâneo.

Um elemento fundamental para que qualquer metodologia de ensino tenha eficácia é a compreensão das diferenças existentes entre sujeitos que ocupam a sala de aula. Cada aluno, proveniente de um determinado contexto social, familiar, econômico, político, territorial, étnico, cultural, possui um universo simbólico próprio, marcado pelo meio onde vive. Reconhecer essas diferenças é condição indispensável para que o docente consiga possibilitar que cada estudante realize conexões específicas com o novo conhecimento produzido e ensinado em sala de aula.

Considero que toda a discussão sobre metodologias de ensino e aprendizagem significativa tem por objetivo melhorar e facilitar o entendimento de conteúdos e conceitos básicos para o desenvolvimento de aprendizagens significativas por cada um/a dos/as estudantes. Alguns autores que discutem sobre o perfil do aluno, compreendem que a forma como cada estudante se relaciona com a escola, assimila o conhecimento e consegue um bom rendimento, tem estreita relação com o meio onde vivem.

O perfil do aluno, ao ser analisado em sua inserção social, não pode ser reduzido a uma identidade única ou estática, mas deve ser compreendido na pluralidade de experiências que o constituem. Nesse sentido, Bernard Lahire (2002), no livro “O homem plural: os determinantes da ação”, contribui ao destacar que cada indivíduo é portador de um conjunto de disposições múltiplas, herdadas e constantemente re-elaboradas a partir dos diferentes contextos nos quais circula.

De acordo com Lahire (2002), o estudante não é apenas resultado da escola, mas também das práticas familiares, dos vínculos comunitários, das

influências midiáticas e das exigências do mundo do trabalho. Essa heterogeneidade ajuda a entender porque, em sala de aula, os/as alunos mobilizam saberes e disposições que nem sempre convergem, revelando tensões e potenciais no processo formativo.

Lahire (2004), em “Retratos sociológicos: disposições e variações individuais”, enfatiza que cada indivíduo participa de uma variedade de mundos sociais. Justamente dessa pluralidade que emergem disposições heterogêneas, por vezes contraditórias, que em um final, resultam na formação individual de cada ser.

Nessa perspectiva, cada estudante carrega e produz marcas subjetivas próprias, influenciadas pela vida familiar, hábitos de consumo cultural, referências de pares, práticas religiosas, experiências laborais e até repertórios digitais adquiridos no cotidiano. Essa diversidade de influências torna o sujeito um “ator plural”, cuja conduta não pode ser explicada de modo linear. Considerar essa complexidade é fundamental para evitar generalizações sobre o comportamento discente e para compreender as singularidades que se manifestam no processo de aprendizagem:

De fato, a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família. Ela não ‘reproduz’, necessariamente de maneira direta (...) (mas) suas ações são reações que ‘se apoiam’ relacionalmente nas ações dos adultos, que sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela” (Lahire, 1997, p. 17).

Quando se observa os contextos das escolas públicas do tempo presente, percebe-se que trajetórias estudantis são atravessadas por condicionantes sociais que afetam diretamente a relação com o ambiente escolar. A realidade socioeconômica, as expectativas familiares, as demandas do trabalho precoce e as redes de socialização extraescolares configuram um quadro de múltiplas disposições em permanente negociação. Seguindo a perspectiva de Lahire (2002), esses fatores não atuam de forma isolada, mas se entrecruzam, produzindo sujeitos singulares, cujas práticas e percepções nem sempre correspondem ao que a instituição escolar espera. Assim, a compreensão do

perfil discente requer atenção às interações entre meio social e experiências escolares.

Dessa forma, esta seção traz um diálogo com as ideias de Lahire e permite compreender que os/as alunos não podem ser vistos como receptores passivos de conteúdos determinados, pelas políticas curriculares ou pelo/a professor/a, unilateralmente e distanciada de uma percepção do contexto em que atua, mas sim, como sujeitos plurais que articulam diferentes disposições diante das exigências escolares. Reconhecer essa multiplicidade é essencial para que a prática educativa se torne mais sensível às realidades vividas pelos/as estudantes, podendo então ser associada com as teorias que já foram trabalhadas, de modo a permitir uma melhor compreensão do meio/mundo em que foi gerado/criado e está inserido.

Assim como Lahire, a obra de Pierre Bourdieu ocupa lugar central na sociologia da educação ao problematizar os mecanismos pelos quais a escola, em vez de promover igualdade, contribui para a reprodução das desigualdades sociais. Deste modo, o conceito de capital cultural é primordial, pois permite compreender como determinados recursos simbólicos, transmitidos de forma desigual entre as famílias, impactam diretamente no desempenho escolar dos/as estudantes. Ao incorporar esse debate, a presente pesquisa busca evidenciar em que medida a posse ou ausência desses capitais interfere na trajetória educacional.

Bourdieu no livro “O capital simbólico” (2013) distingue três formas principais de capital cultural: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. Ainda nessa literatura tem-se a descrição de cada, o primeiro refere-se às disposições adquiridas ao longo da socialização, como hábitos de leitura, vocabulário e formas de expressão; o segundo relaciona-se aos bens materiais e culturais, como livros, obras de arte e acesso a equipamentos tecnológicos; já o terceiro diz respeito às credenciais formais, como diplomas e certificados reconhecidos socialmente. Esses diferentes modos de capital cultural não se distribuem de maneira homogênea, o que reforça as desigualdades de oportunidades no campo educacional, principalmente entre a elite e a camada popular.

Na obra: “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1992), Bourdieu explica que a escola tende a legitimar os capitais culturais já

existentes nas classes dominantes, convertendo-os em critérios de excelência e sucesso acadêmico. Dessa forma, a instituição escolar, sob o discurso da meritocracia, atua como instância de reprodução social, reforçando hierarquias de classe.

Voltando à teoria dos capitais, Bourdieu (2012) nos ajuda a entender que dentro do cotidiano escolar, a posse do capital cultural incorporado se manifesta em aspectos sucintos, como a capacidade de interpretar textos complexos, de utilizar um vocabulário técnico ou de compreender referências implícitas. Alunos (as) que não compartilham desses repertórios enfrentam maiores dificuldades de acompanhamento, não por falta de inteligência ou esforço, mas pela ausência de condições prévias que a escola, muitas vezes, supõe como dadas. Essa discrepância interfere tanto no aprendizado quanto na autoestima do estudante, influenciando seu engajamento e expectativas de futuro.

Desse modo, a realidade exige que o ensino seja pensado com objetivo de reconhecer e valorizar os diferentes pontos de partida dos estudantes. O professor, ao compreender o conceito de capital cultural, pode desenvolver práticas que busquem democratizar o acesso a bens simbólicos e intelectuais, evitando que a escola se restrinja a confirmar desigualdades herdadas. Estratégias como projetos de leitura, uso crítico das mídias digitais e aproximação entre saberes escolares e cotidianos, podem contribuir para reduzir as desigualdades entre estudantes pobres e mais abastados.

Portanto, o conceito de capital cultural revela-se indispensável para compreender as relações entre desigualdade e ensino. Ao evidenciar que o sucesso escolar não se explica apenas pelo mérito individual, mas também pela herança simbólica transmitida pelas famílias, o autor fornece instrumentos teóricos para uma análise crítica da educação.

Tanto em Bourdieu como Lahire, percebo que diferentes perfis estudantis estão associados também às “heranças” que os sujeitos trazem consigo. Diante do exposto, consciente da importância de perceber o perfil de cada estudante, seus universos simbólicos, reafirmo a necessidade de utilizar metodologias de ensino que fomentem aprendizagens significativas. Esta pesquisa apresenta uma proposta pedagógica de ensino de Filosofia a ser desenvolvido por meio da ficção científica, conforme descrito a seguir.

4. ENSINO DE FILOSOFIA E FICÇÃO CIENTÍFICA

A proposta pedagógica desta pesquisa almeja proporcionar aprendizagens significativas e contextualizadas no ensino de Filosofia que contribuam para a formação do senso crítico em relação às desigualdades e injustiças existentes na Campanha Gaúcha. Diante disso, foi preciso pensar em estratégias e recursos didáticos apropriados para que o conteúdo proposto, História da Grécia Antiga, possa fazer sentido para os/as estudantes.

Partindo das reflexões feitas neste trabalho, resalto a relevância na definição de metodologias de ensino nos processos de produção de conhecimentos realizados através do ensino. Novas metodologias de ensino são necessárias pelo fato de que a escola, para muitas crianças e jovens, pode ser o único espaço onde aconteça o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo sobre sua própria existência e o meio social, político e cultural em que estão inseridos.

Nesse sentido, a integração entre metodologias ativas e ficção científica revela-se uma estratégia poderosa para ampliar os horizontes de aprendizagem e aproximar os conteúdos escolares das grandes questões da humanidade, quando bem planejada e fundamentada. Nesta proposta, tal metodologia é articulada a conceitos como aprendizagem significativa, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e estranhamento cognitivo, constituindo-se enquanto alternativa ao modelo linear de ensino que se detêm a reprodução mecânica de conhecimentos dados.

A ficção científica em sentido amplo, pode ser entendida como uma narrativa que não busca apenas representar a realidade tal como ela é, mas sim explorá-la, reinventá-la ou até mesmo superá-la. Como observa-se no livro *Introduction à la littérature fantastique* de Tzvetan Todorov (1975), a ficção diferencia-se da não-ficção justamente por criar mundos possíveis, personagens inventados e situações que, embora não factuais, podem carregar fortes implicações simbólicas, sociais e culturais, de modo que o estatuto do ficcional se funda na suspensão da realidade empírica, abrindo espaço para a imaginação. A ficção científica é um gênero literário/cinematográfico marcado por intensos debates em torno de sua definição e até mesmo de sua própria

nomenclatura. Essa dificuldade decorre da amplitude de formas narrativas que pode abranger, o que torna qualquer tentativa de delimitação fraca e insuficiente.

The more comprehensively a definition seeks to encompass science fiction,” writes Paul Kincaid, “the more unsatisfactory it seems to those of us who know the genre.” This refusal of the possibility of defining science fiction extends beyond what should be included or excluded in the category to even the proper name of the genre under discussion, with different groups of writers, fans, and critics embracing (among others) “science fiction,” “speculation fiction,” “structural fabulation,” “sci-fi,” “SF,” “sf,” and “SF/F,” and other groups aligning just as vociferously against each possibility. (Canavan, p.2, 2017)³

A ficção científica constitui um dos gêneros mais discutidos da literatura contemporânea, não apenas pelo apelo popular, mas também pela sua densidade conceitual. Ainda sob o pensamento de Gerry Canavan (2017), na *Oxford Research Encyclopedia of Literature*, ressalta que a ficção científica está enraizada em uma tensão entre imaginação e cognição: de um lado, o estranhamento diante de cenários inéditos; de outro, a necessidade de ancorar tais cenários em princípios científicos ou tecnológicos minimamente plausíveis.

Lendo o texto “*An Empirical Revision of the Definition of Science Fiction: It Is All in the Techne*” de Menadue, Giselsson e Guez (2020) pode ser concluído, em sua completude que entre os elementos centrais da ficção científica, destacam-se o uso da tecnologia, o protagonismo da ciência como motor narrativo e a construção de sociedades alternativas, utópicas ou distópicas. Eles ainda defendem que a percepção pública da ficção gira em torno de um “núcleo tecnológico”, em que a presença explícita de invenções científicas, máquinas ou métodos inovadores é frequentemente vista como requisito definidor do gênero. Essa ênfase, contudo, não exclui dimensões filosóficas e sociais, que se tornaram cada vez mais presentes nas obras modernas.

The core of techne persists through time (the vertical arrow) even though fashions in science fiction and real-world contexts of technology

³ Tradução do autor: Quanto mais abrangente uma definição busca abranger a ficção científica”, escreve Paul Kincaid, “mais insatisfatória ela parece para aqueles de nós que conhecem o gênero”. Essa recusa da possibilidade de definir ficção científica se estende além do que deveria ser incluído ou excluído na categoria, até mesmo ao nome próprio do gênero em discussão, com diferentes grupos de escritores, fãs e críticos adotando (entre outros) “ficção científica”, “ficção especulativa”, “fabulação estrutural”, “ficção científica”, “FC”, “FC” e “FC/F”, e outros grupos se alinhando com a mesma veemência contra cada possibilidade.

and science—from bone tools through to artificial intelligence—may change. Specific science fiction instances—such as Wells’s time machine, or Kubrick’s (1968) HAL—are linked to changing fashions, or even technology, and are members of fuzzy sets associated with science fiction. (Menadue et al, p.13, 2020) ⁴

Um ponto recorrente na crítica é a comparação entre ficção científica e fantasia. Embora ambos os gêneros lidem com mundos imaginários, a ficção científica difere por manter compromisso com algum grau de racionalidade científica, enquanto a fantasia se apoia em elementos sobrenaturais. Como observa Clute (1995), essa distinção não impede intersecções, já que há obras híbridas de *science fantasy* que mesclam magia e tecnologia. Ainda assim, a clareza conceitual ajuda a compreender a especificidade da ficção científica

One difference, as bi-genre writer Matthew Dickerson notes, is that science fiction is based on science, ‘or, more accurately, on the assumption that everything is explainable by science.’ Science, of course, is naturalistic. It is replicable, depends on material laws, follows a rigorous logic. Fantasy, conversely, looks to the fairy tale for inspiration: It hinges on magic. Its classics (mostly British, including J. R. R. Tolkien’s *Lord of the Rings* and J. K. Rowling’s *Harry Potter* series) often feature wizards, witches, and warlocks—to say nothing, these days, of werewolves. If its protagonists move across time and space, it is not because they have figured out wormholes in space-time, but because a grimoire figures in the arsenal somewhere (...) (McNeme, p. 287, 2015) ⁵

A ficção científica pode ser incorporada a diferentes estratégias ativas. Na aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, os/as estudantes podem investigar as implicações da inteligência artificial ou das mudanças climáticas inspirados em obras de ficção. Já em estudos de caso, é possível analisar dilemas éticos presentes em filmes ou livros, debatendo as consequências

⁴ Tradução de autor: O núcleo da *techne* persiste ao longo do tempo (a seta vertical), embora as modas na ficção científica e em contextos reais de tecnologia e ciência — desde ferramentas de osso até inteligência artificial — possam mudar. Instâncias específicas da ficção científica — como a máquina do tempo de Wells ou o HAL de Kubrick (1968) — estão ligadas a modas em constante mudança, ou mesmo à tecnologia, e são membros de conjuntos difusos associados à ficção científica.

⁵ Tradução do autor: Uma diferença, como observa o escritor bigênero Matthew Dickerson, é que a ficção científica se baseia na ciência, "ou, mais precisamente, na suposição de que tudo é explicável pela ciência". A ciência, é claro, é naturalista. É replicável, depende de leis materiais e segue uma lógica rigorosa. A fantasia, por outro lado, busca inspiração nos contos de fadas: ela se baseia na magia. Seus clássicos (principalmente britânicos, incluindo *O Senhor dos Anéis*, de J. R. R. Tolkien, e a série *Harry Potter*, de J. K. Rowling) frequentemente apresentam bruxos, bruxas e feiticeiros — para não mencionar, hoje em dia, os lobisomens. Se seus protagonistas se movem através do tempo e do espaço, não é porque descobriram buracos de minhoca no espaço-tempo, mas porque um grimório figura em algum lugar do arsenal.

sociais de inovações tecnológicas. A sala de aula invertida, por sua vez, pode usar textos ou trechos audiovisuais como ponto de partida para debates e reflexões coletivas, como pode-se observar na conclusão de Galvão e Reis:

Remarks This study illustrates the potentialities of the joint use of science fiction stories, written by students, and interviews for identifying and discussing students' conceptions about scientists and the scientific enterprise. The science fiction stories written by students were a particularly interesting source of information, full of signs regarding students' conceptions and their probable origins. The discussion (during the interview) of several details and signs included in each story led to a rich diagnosis of its author's conceptions. The wealth of information was especially remarkable as regards the conceptions about scientists' characteristics (whether cognitive, socio-affective, moral, or ethical), scientific activity (objectives, places where it takes place, methodologies and tools used, relations among scientists) and the interactions between science, technology, and society (the social impact of science and of technology, the control of research by society, relations between science and technology, the fear of possible undesirable side effects stemming from scientific and technological innovation, among other aspects). (Galvão e Reis, p.1257, 2007)⁶

Entende-se que a aplicação da ficção científica por meio de metodologias ativas contribui para o desenvolvimento de competências fundamentais no processo educativo. Ao discutir cenários hipotéticos, os/as estudantes exercitam a argumentação, a criatividade e a capacidade de tomar decisões diante de problemas complexos. Essas habilidades se alinham à proposta de formar cidadãos/ãs críticos/as, capazes de lidar com os desafios de uma sociedade desigual e em constante transformação.

Alotaibi e Alghamdi (2021), abordam o ensino de ciências da natureza para crianças, sauditas, apresentando a ficção científica como um recurso didático que dialoga de forma produtiva com as metodologias ativas. Deste

⁶ Tradução do Autor: Observações: Este estudo ilustra as potencialidades do uso conjunto de histórias de ficção científica, escritas por alunos, e entrevistas para identificar e discutir as concepções dos alunos sobre cientistas e o empreendimento científico. As histórias de ficção científica escritas por alunos foram uma fonte de informação particularmente interessante, repleta de indícios sobre as concepções dos alunos e suas prováveis origens. A discussão (durante a entrevista) de diversos detalhes e indícios incluídos em cada história levou a um rico diagnóstico das concepções de seus autores. A riqueza de informações foi especialmente notável no que diz respeito às concepções sobre as características dos cientistas (sejam cognitivas, socioafetivas, morais ou éticas), a atividade científica (objetivos, locais onde ocorre, metodologias e ferramentas utilizadas, relações entre cientistas) e as interações entre ciência, tecnologia e sociedade (o impacto social da ciência e da tecnologia, o controle da pesquisa pela sociedade, as relações entre ciência e tecnologia, o medo de possíveis efeitos colaterais indesejáveis decorrentes da inovação científica e tecnológica, entre outros aspectos).

modo, a pesquisa intitulada de *Bringing Science Fiction Story Writing to Saudi Science Education*, permite observar que, associada às ciências humanas, ou seja, narrativas que exploram futuros possíveis e dilemas ligados ao avanço científico e tecnológico⁷, esse gênero literário e cinematográfico estimula a imaginação, a problematização e o pensamento crítico. A ficção científica, portanto, não apenas entretém, mas abre caminho para discussões interdisciplinares que envolvem ciência, filosofia, ética e sociedade.

Conforme o estudo realizado, a importância cultural da ficção científica reside justamente na sua capacidade de provocar reflexões sobre o presente por meio da projeção de futuros possíveis. Ao tematizar dilemas éticos da tecnologia, transformações sociais e políticas, a ficção científica se torna uma ferramenta crítica, um espelho distorcido que ajuda a interpretar a realidade.

Deste modo a utilização da ficção em sala de aula pode ser uma grande alternativa didático-pedagógica no ensino da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Entretanto, é preciso compreender alguns conceitos básicos que permitam a efetiva prática de tal metodologia, sendo o primeiro, estranhamento cognitivo.

Darko Suvin (1977) em seu livro *“Metamorphoses of science fiction”*⁸, considera que o conceito de estranhamento cognitivo é central para a compreensão da ficção científica como gênero. Suvin parte da ideia de que a ficção científica se distingue por apresentar elementos que não pertencem ao mundo cotidiano, mas que são inteligíveis dentro de uma lógica racional. Esse estranhamento distancia o leitor da realidade imediata e, conseqüentemente, o convida a refletir criticamente sobre ela, a partir de mundos e situações alternativas, *“SF⁹ is, then, a literary genre whose necessary and sufficient conditions are the presence and interaction of estrangement and cognition, and whose main formal device is an imaginative framework alternative to the author’s empirical environment”* (Suvin, 1977)¹⁰

O termo “estranhamento” tem inspiração em Viktor Shklovsky, que

⁷ Uma das características da ficção científica, que será trabalhada mais a frente no texto.

⁸ Tradução do autor: Metamorfoses da ficção científica

⁹ Com SF ou FC o autor está se referindo a Ficção Científica;

¹⁰ Tradução do autor: A FC é, então, um gênero literário cujas condições necessárias e suficientes são a presença e a interação do estranhamento e da cognição, e cujo principal dispositivo formal é uma estrutura imaginativa alternativa ao ambiente empírico do autor.

cunhou o conceito de *ostranenie* para explicar como a literatura renova a percepção da realidade. No entanto, Suvin adiciona o adjetivo “cognitivo” para marcar a diferença fundamental: o caráter racional e explicável das inovações presentes na ficção científica. Ou seja, ainda que o enredo introduza tecnologias ou sociedades inexistentes, esses elementos precisam seguir uma coerência lógica que sustente a suspensão da descrença.

which Suvin points out is indebted to both Viktor Shklovsky’s ostranenie and the famous Verfremdungseffekt of Bertolt Brecht – is the principle of difference that fuels the soaring imagination of science fictional difference, while cognition is the reality principle that adheres to our real conditions of existence and thereby keeps the imagination honest. SF thus operates precisely in the paradox of the realistic dream, the dream that is or might be (or could yet become) real. This complex interrelationship between cognition and estrangement produces a “feedback oscillation” that “moves now from the author’s and implied reader’s norm of reality to the narratively actualized novum in order to understand the plot-events, and now back from those novelties to the author’s reality in order to see it afresh from the new perspective gained. (Canavan, p. 18, 2016) ¹¹

Essa teoria coloca a ficção científica em um lugar distinto em relação a outros gêneros especulativos, como o fantástico ou o maravilhoso. Enquanto nestes, a presença do sobrenatural é aceita sem justificativas, na ficção científica as novidades devem ser apresentadas como plausíveis, baseadas em princípios científicos, ainda que extrapolados. O estranhamento cognitivo, portanto, exige do leitor uma postura crítica, que o leva a confrontar a própria realidade a partir de modelos alternativos: “A brief addition to the early basic definition of SF as interaction of estrangement and cognition, stressing that it is in best cases done from the point of view and stance of dissident class/es from below. (Suvin, 2014)”

Do ponto de vista social e político, o estranhamento cognitivo funciona como uma ferramenta de crítica, sob ações culturais. Ao apresentar mundos diferentes, mas logicamente organizados, a ficção científica permite questionar

¹¹ Tradução do autor: Suvin aponta que, devedor tanto da *ostranenie* de Viktor Shklovsky quanto do famoso *Verfremdungseffekt* de Bertolt Brecht, o estranhamento é o princípio da diferença que alimenta a imaginação crescente da diferença da ficção científica, enquanto a cognição é o princípio da realidade que se mantém ligado às nossas condições reais de existência e, assim, mantém a imaginação honesta. A ficção científica, portanto, opera precisamente no paradoxo do sonho realista, o sonho que é ou pode ser (ou ainda pode vir a ser) real. Essa complexa inter-relação entre cognição e estranhamento produz uma “oscilação de retroalimentação” que “se desloca ora da norma de realidade do autor e do leitor implícito para o *novum* narrativamente atualizado, a fim de compreender os eventos da trama, ora retorna dessas novidades para a realidade do autor, a fim de vê-la novamente a partir da nova perspectiva adquirida.”

normas, instituições e práticas sociais estabelecidas. Esse mecanismo não apenas entretém, mas também estimula a reflexão sobre problemas reais, ampliando o potencial transformador da literatura no campo da consciência social e histórica.

Por fim, a teoria de Suvin reforça a ideia de que a ficção científica é, antes de tudo, um gênero de pensamento. Ela combina imaginação e racionalidade para produzir uma experiência estética que transcende o escapismo e conduz à análise crítica. Dessa forma, o estranhamento cognitivo se torna um elemento estruturante, permitindo que a ficção científica seja lida não apenas como narrativa de mundos possíveis, mas também como um instrumento de investigação sobre o presente e suas contradições.

O estranhamento tem o potencial de provocar uma curiosidade pelo desconhecido e um desejo em conhecer, nesse sentido, Assmann (2004) em sua obra “Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa”, demonstra por meio de estudos do processo cognitivo, como a curiosidade promove o desejo pela descoberta e pela busca do conhecimento. O mesmo defende que a aprendizagem somente ocorre quando o indivíduo fica curioso e conseqüentemente desejante pelo conhecimento. É nessa perspectiva que a ficção científica pode ser usada como um recurso didático, pelo fato dela ter esse potencial de promover a curiosidade diante do desconhecido, daquilo que é estranho.

Para Piassi e Pietrocola (2009), a ficção científica é um recurso didático porque se propõe a veicular ideias, mas não no sentido de explicar o que é a ciência ou ensinar conceitos científicos, embora isso possa ocorrer ocasionalmente. Para os autores, ela transmite questões que incomodam ou estimulam as pessoas, e que são questões originadas na ciência e na nossa relação sociocultural com ela. Os autores entendem que o uso da ficção em sala de aula promove uma relação entre o aluno e a ficção, de sedução e ocorre no plano afetivo. Consideração que vem ao encontro de Assmann (2004) quando entende que a curiosidade promove uma sensação de prazer na busca pelo conhecimento do desconhecido, do estranho.

Considero que, o uso da ficção científica no ensino de Filosofia é algo extremamente apropriado, pelo fato de que o elemento central de toda produção filosófica, de acordo com o pensamento filosófico greco-clássico, é a dúvida, ou

seja, a dúvida promove a curiosidade, esta promove o desejo pelo conhecimento. Aristóteles (2002), em seu texto “Metafísica” discorre sobre certa disposição natural para a busca do saber existente no ser humano. A sensação de maravilhar-se diante do desconhecido e admirá-lo é a prova de que naturalmente o indivíduo tende a querer conhecer, a se interessar pelo estranho.

Chauí (2000, p.9) afirma que: “para o discípulo de Sócrates, o filósofo grego Platão, a Filosofia começa com a admiração; já o discípulo de Platão, o filósofo Aristóteles, acreditava que a Filosofia começa com o espanto.” Para a autora, admiração e espanto representam uma atitude de tomada de distância do nosso mundo costumeiro, através do pensamento, olhando-o como se nunca o tivesse visto antes. Pensando desse modo, a ficção científica pode tornar-se um recurso didático no ensino de Filosofia com estudantes de uma escola fronteiriça, para proporcionar esse espanto, admiração e curiosidade, onde os/as estudantes perguntem e questionem sobre o que estão vendo, voltando-se para si, olhando ao seu redor, buscando fazer conexões com sua realidade.

Buscando algumas experiências pedagógicas do uso da ficção em sala de aula, percebo que este uso contribui para a aprendizagem. Ao relatar uma atividade sobre o uso da ficção científica no ensino de química para estudantes da educação básica, Silva e outros (2023) constataram que a integração da ficção científica não é apenas um aprimoramento do processo de aprendizado; é um elemento vital que provoca atitudes dos/as estudantes em relação à disciplina de química. Segundo os autores, ao fornecer uma perspectiva única e envolvente, a ficção científica desempenha um papel fundamental no processo de construção de uma ponte entre o familiar e o novo, entre a teoria abstrata e a aplicação prática. Essa consideração dos autores assume relevância para esta proposta de pesquisa, que objetiva fazer com que a ficção científica, aliada ao ensino de filosofia, possa fazer com que os/as estudantes conectem o novo conhecimento, com seu contexto.

Existem diversos sentidos e emoções, que causam provocações permitindo que o ente entenda ou reflita sob diferentes conceitos, e no caso desta pesquisa conceitos filosóficos, sob a cinematográfica de *Star Wars*, “O cinema é capaz de provocar no espectador o espanto e a admiração, ambas condições fundamentais para a reflexão filosófica, como afirmava Platão e Aristóteles.” (Almeida, 2015, p.).

Esta obra ficcional faz parte do universo estudantil infanto-juvenil da educação básica em vários países, inclusive no Brasil. Nesta pesquisa especificamente, foram utilizadas apenas as obras oficiais e cinematográficas, com pequenos aspectos das literaturas, para complementarem conceitos e ideias. Ao total há nove filmes até o momento, sendo eles divididos em 3 trilologias, são elas, a clássica que corresponde aos filmes 4, 5 e 6, sendo aqueles lançados entre os anos de 1977 e 1983, depois tem a trilogia *Pricol* onde os filmes se passam, cronologicamente antes da trilogia clássica, correspondendo aos episódios 1, 2 e 3, lançados entre 1999 e 2005. E por último a trilogia *sequel*, correspondem a uma continuação direta dos filmes da clássica, sendo eles os 7, 8 e 9, apresentados ao grande público, entre os anos de 2015 e 2019.

Em 2014, após a compra da franquia pela empresa *Disney*, foi anunciado o selo *legends*¹³, que se trata de transformar todo o universo expandido, pré-existente em lendas, podendo ou não terem acontecido. Na construção do texto a seguir, será utilizado, única e exclusivamente os materiais canônicos da saga.

Dada a potencialidade pedagógica da ficção científica cinematográfica, apresenta-se agora, algumas características da saga *Star Wars*. A franquia, de George Lucas, juntamente com seu universo expandido, teve seu início oficialmente no ano de 1977, com o filme *Uma Nova Esperança*, interpretado por um elenco de até então atores jovens e pouco conhecidos, sendo os três principais, Mark Hamill como Luke Skywalker, Carrie Fisher como Leia Organo e Harrison Ford como Han Solo. Partindo dessa obra cinematográfica surgiram inúmeras representações e colaborações que fizeram tal universo ser o que é conhecido hoje, desde quadrinhos, livros, séries animadas.

No próximo capítulo, apresento as análises acerca dos dados obtidos e produzidos na investigação, iniciando pela abordagem da questão das desigualdades e injustiças sociais, o que motivou o trabalho realizado no ensino de Filosofia como o uso da ficção científica, mais precisamente, da saga *Star Wars*.

¹³ Acesso em outubro de 2025

Disponível em: <https://www.starwars.com/news/the-legendary-star-wars-expanded-universe-turns-a-new-page>

5 ANÁLISE DAS DESIGUALDADES E INJUSTIÇAS SOCIAIS NA CAMPANHA GAÚCHA

A justificativa para a inserção do tema desigualdades e injustiças sociais na pesquisa sobre ensino de Filosofia e ficção científica encontra-se na análise do contexto político, social e cultural em que se situa a escola e a comunidade de Pinheiro Machado (RS) onde trabalho, articulada à reflexão teórica em torno da aprendizagem significativa, zona de desenvolvimento proximal e demais conceitos estudados. Estes estudos me conduziram ao entendimento de que toda e qualquer prática pedagógica deve ser pensada a partir do contexto real e simbólico dos/as estudantes.

Diante disso, nesta seção, desenvolvo uma descrição do contexto local abarcado na pesquisa. Posteriormente, apresento o livro-jogo que criei como recurso pedagógico de estudo e aprendizagem sobre a Filosofia Grega Clássica.

5.1 O contexto da pesquisa

Pinheiro Machado, um município localizado na metade sul do Estado do Rio Grande do Sul, região fronteira, possui suas peculiaridades e especificidades locais. Em âmbito regional, esta cidade não difere muito das demais que compõem a chamada Região da Campanha Gaúcha, marcadas pelo latifúndio e concentração de renda, o que, conseqüente, gera o agravamento das desigualdades e injustiças sociais neste contexto fronteiro do Brasil com o Uruguai e a Argentina.

Assim mostram os últimos dados disponibilizados por município pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Em 2010, 12,97% da população de Pinheiro Machado era pobre, sendo que o percentual do Estado do RS era de 6,37%. Em relação aos municípios vizinhos, Bagé com 8,96%, Candiota com 14,37%, Caçapava do Sul, 10,41%, Piratini, 19,16%. Quanto à desigualdade e concentração de renda, ainda de acordo com o PNUD (2010), há um dado interessante, a razão entre os 10% mais ricos e os 40% mais pobres, ou seja, quanto maior a razão, maior a desigualdade. Diante disso, o Estado do Rio Grande do Sul possui um índice de 15,64. Bagé, 17,61; Caçapava

do Sul, 11,57; Candiota, 13,59; Piratini, 14,02 e Pinheiro Machado 11,89. Percebe-se que Pinheiro Machado e região, apresentam maiores índices de pobreza e concentração de renda do que a média estadual.

Já na comparação com outras cidades localizadas fora da região fronteira do RS, as diferenças se tornam evidentes. Na pesquisa desenvolvida por Guindani *et al.* (2017) que teve por objetivo analisar a relação entre indicadores educacionais e sociais em dois grupos de municípios gaúchos, sendo um grupo localizado na Região Serrana do Estado, e outro grupo na Região da Campanha, chamada também de Fronteira Oeste, observam que o primeiro bloco apresenta melhores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e menores índices de pobreza, enquanto que no segundo, esses índices são desfavoráveis. Conforme a pesquisa, a média dos municípios da Fronteira Oeste alcança o IDH de 3,79, já na Região Serrana (economicamente mais rica) essa média sobe para 4,42.

Os autores também revelam que, dentre os dez municípios com maior percentual de pobreza, estão sete municípios do segundo grupo com os piores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁴. Dentre os doze municípios com os melhores IDEBs, nove do primeiro grupo possuem os menores percentuais de pobreza.

Os autores da pesquisa concluíram que a melhoria dos índices educacionais e, conseqüentemente, do rendimento escolar, depende de uma melhor distribuição de renda, diminuição da pobreza e melhoria do desenvolvimento humano como um todo. Pois, com uma desigualdade de renda elevada, maiores índices de pobreza, bem como piores IDHs, a Região da Fronteira Oeste também detém os piores indicadores educacionais.

¹⁴ O IDEB foi criado em 2007 pelo governo federal, a partir do Plano Compromisso Todos pela Educação, estabelecendo parceria entre a União e os entes federados. O objetivo desta política estatal é a melhoria da qualidade da educação básica com a redução da evasão e da repetência. Este indicador numérico de medição e regulação da qualidade da educação é calculado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e corresponde à uma média em que são usados dados quantitativos do fluxo escolar (matrículas, taxas de retenção e evasão), obtidos por meio do Censo Escolar preenchido anualmente por todas as escolas brasileiras, e os resultados dos desempenhos dos/as estudantes nas avaliações nacionais, realizadas por meio dos exames Provinha Brasil, Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, se efetiva o sistema de avaliação em larga escala no Brasil, influenciado pelo modelo norte-americano e empresariado nacional e internacional, mediante adoção de uma política de medição da qualidade da educação atrelada aos interesses privatistas (Voss, 2012).

Outra pesquisa intitulada: “Disparidades regionais no Estado do Rio Grande do Sul: análise de indicadores”, foi realizada especificamente com municípios que compõem a Região da Campanha Gaúcha, onde localiza-se Pinheiro Machado, em comparação a municípios que compõem a Região Serrana do Estado. Guindani e outros (2024), apresentam alguns dados da análise, tais como a dinâmica populacional, entre o censo de 2010 e 2022, em que os municípios da Região Serrana tiveram um aumento da sua população, enquanto que municípios da Região da Campanha tiveram, na sua maioria, uma diminuição da população, como foi o caso de Pinheiro Machado, que diminuiu de 12.780 para 11.214 habitantes.

A partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2025, Pinheiro Machado passou a contar com uma população total de 11.214 habitantes, possui 1490 pessoas ocupadas em postos de trabalho formal, alcançando assim a penúltima posição dentre os sete municípios que compõem sua microrregião, outro dado revelador da elevada desigualdade social no município. Além disso, Pinheiro Machado está posicionado abaixo de outras cidades do Estado com população ainda em menor número, como Guarani das Missões e Santo Antônio das Missões.

Com relação à análise do IDEB (BRASIL, 2023), os municípios da Região Serrana, tiveram uma média de 5,6 enquanto os municípios da Região da Campanha, alcançaram uma média de 4,5, neste ano. No que tange à distorção idade-série, Pinheiro Machado, apresentou em 2024, nos anos finais do ensino fundamental uma taxa de 26,9, a qual saltou para 29,6 no ensino médio. Candiota, um município vizinho apresenta as taxas 20,0 e 24,5, respectivamente. Bagé, outra cidade vizinha, possui as taxas de 18,5 e 20,7, respectivamente.

A Escola em que foi aplicada a atividade, possui uma taxa superior a dez pontos do seu município, no que se refere aos anos finais do ensino fundamental, sendo de 37,0. Em comparação com todas as escolas da cidade, possui a maior taxa de distorção idade-série.

Em relação ao IDEB nacional, em 2023, nos anos finais do ensino fundamental nas escolas públicas a média geral foi de 4,7. O RS ficou com 4,7, ficando atrás do Paraná (PR) e Santa Catarina (SC). O município de Pinheiro Machado obteve 4,0 como índice, Bagé 4,6 e Candiota com 3,9. A Escola ficou com 2,2, o menor índice em relação às demais escolas. Novamente percebe-se

que os municípios em questão, localizados nessa região do Estado, possuem IDEBs inferiores à média nacional e estadual.

Com relação às taxas de abandono, o município de Pinheiro Machado, em 2024, apresentou uma taxa de 2,4 nos anos finais do ensino fundamental e 4,8 no ensino médio. O município vizinho de Candiota apresenta as taxas de 0,4 e 3,7 respectivamente. Em Bagé existe 0,7 e 3,7 respectivamente. Em nível nacional, o Brasil apresenta uma taxa de 1,1 nos anos finais e 3,2 no ensino médio. Em nível estadual tem 0,9 e 4,6. O que fica evidente é que Pinheiro Machado apresenta taxas desfavoráveis em relação aos municípios vizinhos, também em comparação com do Brasil e o Estado do RS como um todo. A Escola em questão não apresentou nenhuma informação sobre taxa de abandono assim como todas as escolas do município, o que revela algum problema desconhecido por nós.

A escola de Pinheiro Machado, onde trabalho, atende o ensino fundamental de 1º ao 9º ano, com funcionamento de 30 horas semanais, distribuídas em duas manhãs e cinco tardes. O contingente de estudantes nela matriculado provêm tanto do perímetro urbano quanto da área rural do município. De acordo com seu Projeto Pedagógico (PPP) em 2025 a escola possui 149 estudantes, sendo 89 alunos (as) nos anos iniciais e 60 alunos (as) nos anos finais. Quanto ao espaço físico da escola, além de nove salas de aula, há uma biblioteca, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e um ginásio de esportes. Com relação ao currículo, o PPP destaca que a organização dos currículos está pautada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A escola conta com um quadro de 28 professores, destes 13 são efetivos e 15 contratados, o que é um dado bastante relevante, levando em conta que o quantitativo de professores/as contratados é superior ao dos efetivos, um dado generalizado no atual contexto do RS. Cabe destacar que professores/as contratados/as nem sempre passam por processos seletivos, o que abre espaço para a permanência do apadrinhamento e do clientelismo e, conseqüentemente, falta de profissionalismo e engajamento coletivo nas lutas por melhores condições de trabalho e remuneração docente, como características culturais históricas da Região Sulina.

Os dados aqui trazidos, levam a reafirmar que Região da Campanha Gaúcha é marcado por desigualdades e injustiças sociais. E aqui torna-se

importante ressaltar como esse contexto se reflete dentro de cada sala de aula da escola em que trabalho. Ou seja, a partir dos dados apresentados anteriormente, seria adequado colocar sob mesma condição de avaliação dos resultados dos desempenhos o/a estudante da referida escola, cuja família é de baixa renda, com pais de baixa escolaridade, morando em uma cidade com grande concentração de renda e desemprego, comparado a outro/a que estuda nesta mesma escola ou em outras, mas que dispõem de melhores recursos e desfruta de um capital cultural mais elevado? Eis aí uma questão que remete ao entendimento da estreita relação de reprodução das injustiças sociais nas injustiças educacionais em Pinheiro Machado e na Campanha Gaúcha.

Dubet, (2008) ajuda-me a refletir sobre o contexto da minha pesquisa, Dubet (2008), um sociólogo da educação francês, em sua obra intitulada: “O que é uma escola justa: a escola das oportunidades”, faz uma dura crítica ao ideal republicano francês da escola gratuita das oportunidades iguais (modelo de escolarização burguês que se impôs também no Brasil). O autor destaca as contradições de uma sociedade capitalista que apresenta a meritocracia como sinônimo de justiça por meio de uma falsa igualdade de oportunidades:

A igualdade meritocrática das oportunidades permanece a figura cardinal da justiça escolar. Ela designa o modelo de justiça, permitindo a cada um concorrer numa mesma competição sem que as desigualdades da riqueza e do nascimento determinem diretamente suas oportunidades de sucesso e de acesso a qualificações escolares relativamente raras. (Dubet, 2008, p. 11)

Uma escola que possui a maior taxa de distorção idade série, dentro de um município (Pinheiro Machado) que possui a maior taxa de distorção regional, significa que muitos estudantes evadem e retornam à escola com mais idade. Isso significa que esses estudantes são injustiçados em relação aos demais alunos (as), inclusive de sua própria cidade, sendo que a referida escola possui a maior taxa de distorção idade-série.

Dubet (2008, p.40) afirma que os discentes são todos inseridos no centro de uma contradição fundamental: “todos eles são considerados fundamentalmente iguais por estarem todos engajados numa série de provações cuja finalidade é torná-los desiguais”. Assim, de acordo com o autor, alunos e alunas que fracassam, são vistos como responsáveis pelo seu próprio fracasso,

ao mesmo tempo que sua igualdade fundamental é preservada, “pois tudo se passa como se ele tivesse decidido ‘livremente’ sobre suas performances escolares trabalhando mais ou menos.” Diante dessa crueldade de um sistema escolar meritocrático, o que resta ao professor diante de sua turma de estudantes injustiçados? Parece que o professor tem diante de si, apenas possibilidades didático-metodológicas, porém, essas também acabam por se tornar políticas à medida que se leva em conta quais objetivos fazem com que o/a docente opte por um tipo de atividade e não outro, um tipo de avaliação e não outro, opte também por estabelecer ou não relações entre o conhecimento trabalhado e o contexto, se coloque em atenção ao cotidiano dos/as estudantes e procure estabelecer relações de diálogo com eles/elas ou não.

Dubet, traz uma reflexão interessante para tentar subverter a meritocracia escolar, quando afirma que às vezes é preciso “dar mais e, sobretudo, melhor, aos que têm menos.” (DUBET, 2008, p.60). Como fazer para munir os injustiçados de força para superarem as adversidades dadas pela sua condição social e meio em que vivem? Dubet (2008, p.13) defende uma concepção de fortalecer os mais fracos, quando afirma que a “equidade de um sistema escolar pode também ser julgada pela maneira como os mais fracos são tratados”. Pensar em metodologias de ensino atrativas, tem aqui o objetivo de dar mais e melhor aos/às estudantes da escola de Pinheiro Machado, com o objetivo de fomentar neles o desejo de continuar estudando, de não evadir no ensino médio. Pensar metodologias que aliem o prazer e a curiosidade à formação do pensamento crítico, contribui para que esses discentes tenham consciência do contexto desigual e injusto e lutem pelos seus sonhos e pela justiça social. Ao fazer uso da arte, da ficção, acredito poder motivá-los/as a prosseguir na busca pelo conhecimento emancipatório.

5.2 Proposta para o ensino de Filosofia

Considerando as críticas e ressalvas a política curricular adotada pelo MEC com a BNCC, apresentadas nesta escrita, entendo ser possível criar possibilidades de realizar meu trabalho pedagógico de forma a provocar

aprendizagens significativas e contextualizadas no lugar onde exerço a docência.

Retomo aqui, a reflexão de Lima (2024) quando o mesmo afirma que, com a BNCC, a filosofia sofreu uma desfragmentação do seu ensino e a diluição dos seus temas em outras disciplinas. O mesmo ressalta que a Filosofia não consta como disciplina, mas como um campo de “desconhecimento com lugar e futuro incerto no currículo”. O autor ainda afirma que a BNCC dá abertura para que ela possa ser inserida na disciplina de História.

Salvia e Neto (2021) também defendem que o espaço do ensino de Filosofia precisa ser constantemente criado e defendido pelos envolvidos no processo do ensino, ou seja, o professor. Retoma-se também Rodrigues (2019), o qual afirma que a inclusão da Filosofia no ensino fundamental pode trazer algumas vantagens, como por exemplo, fomentar nos/ nas alunos (as) a habilidade de questionar, refletir e argumentar.

No que tange ao sexto ano do ensino fundamental, a BNCC (BRASIL, 2025) indica, dentre outras, as seguintes competências e habilidades para serem trabalhadas na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

- (EF06HI10RS/PM-1) Compreender a formação das pólis na Grécia Antiga, com ênfase nas contribuições para a sociedade moderna: esporte, democracia, filosofia, arte e cultura.
- (EF06HI10RS/PM-3) Comparar a democracia grega com a de nosso país em nossos dias, observando semelhanças e diferenças, discutindo avanços e retrocessos.

Portanto, conforme definido no texto da BNCC, é possível trabalhar conteúdos de Filosofia de forma interdisciplinar no ensino fundamental, embora não se tenha uma disciplina específica. A partir dos temas mencionados nas referidas competências e habilidades acima citadas, tais como: Grécia antiga, formação da pólis e democracia grega, entendo que a abordagem filosófica pode se dar com base nas correntes de pensamento greco clássico difundidas por filósofos, como: Sócrates, Platão, Aristóteles e os sofistas. Assim, organizei estes temas a partir dos seguintes conteúdos:

- A ideia de justiça e organização política (Platão e “A República”);

- Ética e virtude (Aristóteles);
- O poder da retórica e da escolha (sofistas);
- Democracia: pertencimento e injustiça social;
- A busca pelo conhecimento (Sócrates e a maiêutica).

Neste segundo momento, será demonstrado, de forma sintética e objetiva, como esses conteúdos encontram relação na Saga *Star Wars*, o que será posteriormente explorado com maior detalhamento e profundidade no recurso didático criado a partir dessa análise, como mostra o quadro 2.

Quadro 2 - Relação entre conteúdos de filosofia e *Star Wars*

CONTEÚDO DE FILOSOFIA	STAR WARS
1- A ideia de justiça e organização política (Platão e “A República”)	1- República Galáctica ¹⁵ tentando manter a ordem diante da corrupção interna. O Conselho Jedi ¹⁶ representa a elite filosófica, buscando governar pela razão e pela sabedoria.
2-Ética e virtude (Aristóteles)	2- Obi-Wan Kenobi e Luke Skywalker ¹⁷ simbolizam a busca do <i>equilíbrio</i> aristotélico.
3- O poder da retórica e da escolha (sofistas)	3- A senadora Padmé Amidala ¹⁸ , em seus discursos, representa o uso ético da palavra, tentando preservar a democracia pelo diálogo.
4- Democracia: pertencimento e injustiça social;	4- Em <i>Rogue One</i> e <i>Andor</i> ¹⁹ , vemos o ponto de vista dos marginalizados, que lutam não por poder, mas por pertencimento e liberdade, expondo a injustiça social que alimenta o autoritarismo. A Aliança Rebelde ²⁰ , um dos exércitos mais conhecidos do cinema, nasce justamente desse

¹⁵ Organização política da galáxia de *Star Wars*;

¹⁶ Grupo de guerreiros que representam o equilíbrio na galáxia de *Star Wars*;

¹⁷ Personagens principais e com grande representatividade nos episódios 1, 2 e 3;

¹⁸ Uma das tantas senadoras e representantes políticas no senado galáctico de *Star Wars*;

¹⁹ Ambas representações cinematográficas da saga, uma em formato de seriado e outra de filme;

²⁰ Exército que luta contra o império galáctico de Palpatine, buscando o retorno da república galáctica.

	sentimento coletivo de exclusão.
5- A busca pelo conhecimento (Sócrates e a maiêutica).	Yoda e Obi-Wan ²¹ não entregam respostas prontas, mas provocam a dúvida, fazendo Luke descobrir por si mesmo o que é ser um Jedi. A célebre frase “Você deve desaprender o que aprendeu” ²² resume a essência socrática, o autoconhecimento como caminho para a sabedoria e a liberdade.

Fonte: Autor, 2025

Em sequência será apresentado o livro-jogo utilizado como recurso pedagógico desta proposta que pretende relacionar o ensino de Filosofia sobre a História da Grécia Antiga com a ficção científica *Star Wars*.

5.2.1 O livro-jogo

É interessante ressaltar que a trajetória dessa história é construída pelos/as discentes, com suas escolhas e debates, permitindo assim diversos fins para a mesma. Em sequência será apresentado uma análise reflexiva sobre cada um dos momentos do texto, trazendo as principais relações feitas no ensino de Filosofia com o uso da saga *Star Wars*, através das ações pedagógicas desenvolvidas. O livro-jogo, (Apêndice A), estrutura-se em 22 capítulos, os quais serão brevemente apresentados abaixo:

Capítulo 1 – O Chamado da Força

No início da história, os/as estudantes são convidados/as a nela se inserirem como aprendizes de um cavaleiro *jedi* - *Padawans*, sendo chamados para uma reunião em uma sala de treinamentos. Lá o *Mestre jedi* - o professor condutor, apresenta o contexto geral desta aventura espacial que, em síntese, consiste em uma viagem até um planeta distante, onde sua sociedade sofre pelas mãos de um imperador tirano e totalitário que reprime e puni toda e qualquer forma de pensamento que ponha sua governança em declínio. Neste

²¹ Mestres jedi, responsáveis pelo treinamento das novas gerações.

²² Dita no episódio 4, quando Luke Skywalker está sendo treinado por Yoda no planeta de Dagobah;

local os viajantes encontram um outro mestre jedi, com o nome de Sócrates, o mesmo traz as questões relacionadas ao abuso de poder e então chega-se a primeira escolha, onde as crianças devem lidar com consequências relacionadas a seus atos. Ainda é possível ver durante a história a repressão das ideias e pensamentos sofridos pelo filósofo, quando em praça pública questiona a soberania governamental.

É ainda relevante ressaltar dois pontos, sendo o primeiro que esta história é baseada na Saga, tomando por partido acontecimentos canônicos da saga, como as ações do vilão icônico *Darth Vader*. E o segundo seria ressaltar a escolha deste momento, ela gira em torno de ajudar ou não Sócrates, a difundir suas ideias, relacionadas a questionamentos sobre a pressão e controle. Se os/as estudantes escolherem ajudar Sócrates irão para o capítulo dois, do contrário, para o terceiro.

Capítulo 2 – Vozes na Praça

O título deste capítulo já faz uma referência indireta, objetivada para que o aluno, mesmo que subjetivamente, tenha conhecimento de como funcionava as discussões do filósofo. Todo o desenvolvimento do capítulo, sendo ele um dos mais curtos, gira em torno da conversa e comoção da população, na praça pública.

E em sequência é requisitada outra escolha aos/às jogadores/as, sendo ela uma dualidade entre as ações impulsivas, direcionadas ao capítulo quatro e as refletidas e pensadas, direcionadas ao capítulo cinco. Permitindo então que exista um diálogo entre os discentes, que gere um debate em torno dos próximos eventos da presente história.

Capítulo 3 – O Silêncio Seguro

Partindo do princípio da dúvida, questão essencial do pensamento filosófico clássico, o livro não deve ter um caminho único, mas baseado nos aprendizados e vivências prévias de cada participante. O presente momento é o resultado de uma linha temporal que os/as alunos (as) não viram o erro no que estava acontecendo, nas repressões do povo e de Sócrates.

O capítulo tem um tom direcionado à reflexão, onde o pensador, inconformado com a vertente tomada pelas crianças, aceita o seu futuro, mas ao mesmo tempo, em uma conversa rápida, ressalta a importância de estar diretamente ligada à reflexão da vida.

Tal visão tem como objetivo, motivar o processo da reflexão dos/as participantes. Leva-se em consideração a faixa etária de estudantes do sexto ano, para os quais a história foi escrita, sem que se espere uma compreensão e ou reflexão mais elaborada dos conteúdos trabalhados.

Neste momento as crianças são direcionadas ao capítulo seis.

Capítulo 4 – O Clamor da Praça

Este capítulo, é pequeno, porém traz uma grande questão consigo, onde os/as *Padawans*, devem escolher entre, junto com o povo defender suas ideias e enfrentar as forças imperiais, ou de algum modo fugirem levando o pensador. A escolha parece à primeira vista simples, mas gerou, em sala de aula, uma grande discussão em relação à decisão a ser tomada pelo grupo, pois deveriam fugir ou ficar. Este dilema ético e moral, foi projetado para fazer alusão a todos os dilemas enfrentados por personagens dentro da saga *Star Wars*. Como também provocar a reflexão das crianças sobre o poder das palavras e a responsabilidade pelas decisões tomadas.

Então tem-se a escolha, de ir ao capítulo sete para enfrentar o império ao lado do povo ou o capítulo oito, que traz a questão da reflexão antes das ações.

Capítulo 5 – A Chama Oculta

O quinto capítulo é diretamente conectado, através de uma escolha, ao terceiro, onde é proposto que a revolta não deve ser apenas algo barulhento e imediato, mas sim feita por meio da reflexão, para que assim seja possível, sem a percepção imediata, acabar com tal governo. Então neste momento o grupo se direciona ao capítulo seis.

Capítulo 6 – A Jornada Continua

Este momento serve apenas como revisão dos acontecimentos, das possíveis decisões já debatidas anteriormente. E também é apresentado o novo destino da jornada. Os/as jogadores/as são levados/as ao capítulo nove, onde a ótica da história mudará pela primeira vez.

Capítulo 7 – A Praça em Chamas

Este capítulo ainda trabalha com movimentos de massa contra o Estado, demonstrando que uma ação sem reflexão é facilmente suprimida. Nesse sentido, se propõe demonstrar a importância do exercício reflexivo, tentando impedir e inibir ações baseadas em impulsividade. Este capítulo direciona a seguirem para o capítulo nove.

Capítulo 8 – A Fuga do Sábio

Esta seção está alinhada ao pensamento de fuga do filósofo, parte da definição básica da ficção, o importante “é se?”, neste sentido fazendo uma alusão à história original do filósofo. O mesmo é conduzido à morte por suas ideias, no caso da presente história, mesclada com *Star Wars*, ele foge do planeta e é levado para outro, deixando aquelas pessoas na ignorância e sob o controle do império galáctico. Neste momento a condução também leva ao capítulo nove.

Capítulo 9 – Platão e a Cidade Perfeita

Nesta fase tem início a segunda grande jornada dos/as estudantes, que serão direcionados para um planeta que expressa ideias de governo perfeito de Platão. Apresentando de modo lúdico, a ideia de construção da sociedade, onde as capacidades individuais são levadas em conta para a construção de uma sociedade perfeita.

Ao final do presente capítulo são apresentados dois caminhos, sendo eles alinhados com a escolha da manutenção de uma ordem, justiça, baseada em uma falta de liberdade de escolha. Deste modo, o capítulo conduz os descendentes a pensarem como a liberdade pode estar distante de uma justiça comunitária. Por outro lado, traz um segundo questionamento, a dualidade entre ordem e bem estar comum, ou liberdade de escolha. Tal questionamento proporciona a necessidade de uma escolha entre os capítulos 10 ou 11.

Capítulo 10 – A Harmonia da Ordem

Nesse momento, apresenta-se a ideia de justiça comunitária, onde é abordado sobre o bem geral da comunidade e as escolhas individuais, trazendo uma reflexão sobre as consequências das escolhas. De modo geral, esta sociedade perfeita de Platão, como mostra o texto, é governada única e exclusivamente por aqueles, semelhantes a ele. Por outro lado, a reflexão sobre essa escolha está diretamente relacionada às pessoas que não detêm o poder, pois, segundo as ideias de Platão, se cada indivíduo desempenha o cargo para o qual nasceu, há aqueles que são naturalmente incapazes de realizar diferentes ações. Assim, no livro *A República* (1949), apresenta-se também a ideia de uma legitimação — ainda que inconsciente — da existência da servidão e da escravidão humana. Neste ponto eles são direcionados ao capítulo 12.

Capítulo 11 – A Voz da Liberdade

Nesse momento, as crianças optam por seguir o caminho que estimula o questionamento e a reflexão sobre as relações entre liberdade e povo. O objetivo é fomentar discussões a respeito das distinções entre justiça e ordem, possibilitando que os/as alunos (as) compreendam e analisem as normas preestabelecidas da sociedade e sua concepção de justiça — frequentemente deturpada em favor das elites. Em seguida, eles são conduzidos ao próximo capítulo.

Capítulo 12 – Aristóteles e a Virtude

Os viajantes têm agora a oportunidade de recapitular alguns pontos enquanto a narrativa apresenta a próxima jornada, que se constitui como mais uma das diversas visões filosóficas sobre a justiça e suas relações com a sociedade. Nesta etapa, são abordados os extremos, representados pelos guerreiros e seus antagonistas, os eremitas. Essa passagem permite exemplificar a ética aristotélica do caminho do meio, apresentada na obra *Ética a Nicômaco* (1991), de Aristóteles, introduzindo aos discentes mais um filósofo grego e diferentes concepções filosóficas.

Para Aristóteles (1991), a virtude moral é um meio-termo entre dois extremos viciosos, um por excesso e outro por falta. Nesse momento da narrativa, é proposto aos/às participantes que escolham entre três caminhos possíveis: a defesa da gestão realizada pelos guerreiros, que valorizam o primor social, a luta e o controle por meio do medo e da força; a opção pelos eremitas, que defendem um governo baseado no diálogo e na rejeição de qualquer método agressivo de manutenção do poder; ou ainda a escolha do caminho do meio, que busca equilibrar as ideias de ambas as culturas. Após esse momento, os (as) alunos (as) são conduzidos aos capítulos 13, 14 e 15, respectivamente.

Capítulo 13 – O Fogo dos Guerreiros

Este é um momento mais breve, mas que se relaciona diretamente com a escolha por um sistema governado por ditadores ou líderes que utilizam a guerra e a violência como forma de validação. A narrativa evidencia o sofrimento da população diante dessas escolhas, permitindo que as crianças observem e reflitam sobre as consequências da guerra e da violência enquanto instrumentos de controle e manutenção do poder. Ao final dessa etapa, são conduzidos ao capítulo 16.

Capítulo 14 – O Silêncio dos Eremitas

Neste capítulo, a narrativa apresenta a escolha dos discentes pelo grupo dos eremitas, simbolizando a opção por uma vida voltada à contemplação e à paz interior. Inicialmente, essa escolha parece apontar para a serenidade e a harmonia, elementos que à primeira vista poderiam representar a realização de uma sociedade justa. No entanto, a ausência de convivência comunitária e o isolamento individual revelam um problema ético e social: a paz sem ação se converte em omissão. As crianças observam que, embora o silêncio e a meditação possam trazer tranquilidade, eles não sustentam uma comunidade solidária, já que o bem comum requer envolvimento e responsabilidade mútua.

A reflexão proposta neste momento remete diretamente ao pensamento aristotélico, uma vez que Aristóteles compreende a virtude não como simples contemplação, mas como uma prática orientada pela razão e pela ação equilibrada. Assim, o capítulo evidencia que o extremo da passividade conduz à negligência e à falta de compromisso com a coletividade. O aprendizado central, portanto, é que a virtude não reside na fuga do mundo, mas na capacidade de agir de forma ponderada diante das exigências da vida em sociedade. Este capítulo também direciona os/as viajantes ao capítulo 16.

Capítulo 15 – O Caminho do Justo Meio

O capítulo seguinte apresenta a tentativa de reconciliação entre os dois extremos anteriormente vivenciados: a agressividade dos guerreiros e a inércia dos eremitas. A narrativa enfatiza a busca pelo equilíbrio, destacando que a virtude está em agir com coragem, mas sem imprudência, e em meditar sem se afastar completamente da realidade cotidiana. Essa síntese expressa de maneira lúdica o princípio aristotélico do “justo meio”, segundo o qual a virtude moral consiste em encontrar a medida adequada entre o excesso e a falta.

A interação entre os personagens reforça essa ideia, pois tanto os guerreiros quanto os eremitas começam a reconhecer a necessidade de aprender uns com os outros. O diálogo e a reflexão coletiva simbolizam o nascimento da harmonia e da moderação, essenciais para a convivência social. Nesse contexto, o capítulo não apenas traduz a teoria ética de Aristóteles em uma experiência narrativa acessível aos/às estudantes, como também evidencia a importância da prudência (*phronesis*) como guia da ação humana. A felicidade, ou *eudaimonia*, é aqui apresentada como resultado da prática constante da

virtude, expressa pela sabedoria em equilibrar razão e emoção. Este momento, impulsiona a seguirem para o próximo capítulo.

Capítulo 16 – A Lição de *Éthos*

Ao retornarem à nave, as crianças são convidadas a refletir sobre as lições das experiências anteriores, consolidando a aprendizagem filosófica. O capítulo propõe uma retomada das escolhas feitas, mostrando as consequências de cada uma delas: a coragem sem reflexão conduz à imprudência, a serenidade sem ação leva à omissão e o equilíbrio revela-se como o verdadeiro caminho da virtude. A narrativa, portanto, transforma-se em uma metáfora do processo educativo, no qual o conhecimento é construído pela vivência, pela dúvida e pela análise crítica das próprias decisões.

O aparecimento de um novo destino, *Ágora Prime*, amplia o horizonte temático da obra, indicando uma transição da ética para a retórica e o poder da linguagem. Essa passagem marca o início de uma nova etapa de aprendizagem, na qual poderão compreender a importância do discurso e o risco da manipulação. Assim, o capítulo encerra a fase aristotélica da narrativa destacando a essência do *éthos* como caráter e conduta, preparando o terreno para reflexões futuras sobre a relação entre verdade, persuasão e poder. Seguindo ao próximo capítulo.

Capítulo 17 – Os Sofistas e o Poder da Retórica

Neste capítulo, a narrativa desloca-se de *Éthos* para *Ágora Prime*, um planeta que simboliza o espaço público da deliberação e do discurso, remetendo diretamente à pólis grega e ao surgimento da retórica como instrumento de poder. A ambientação do planeta, repleta de assembleias, líderes e mercadores que disputam a atenção da multidão por meio da eloquência, reflete o cenário intelectual em que os sofistas atuavam na Grécia Antiga. Eles defendiam a ideia de que não existe uma verdade absoluta, mas diferentes perspectivas que podem ser sustentadas pela força do argumento.

A figura de Antífon representa o lado pragmático e controverso da sofística, aquele que transforma a palavra em arma política, dissociada de princípios éticos. Já Tália encarna a vertente mais humanista e crítica, ao defender a retórica como meio de promover justiça e dar voz aos marginalizados. Esse contraste reproduz o debate histórico entre os sofistas e filósofos como

Sócrates e Platão, que viam na retórica um risco à verdade quando usada de forma manipuladora.

A atmosfera de "Ágora Prime" evoca ainda paralelos com o universo cinematográfico de *Star Wars*, sobretudo nos episódios em que a oratória e a persuasão moldam o destino da galáxia. O planeta lembra o Senado Galáctico, onde discursos eloquentes são utilizados tanto para manter a democracia quanto para instaurar o Império. Assim como Palpatine, um dos principais vilões da saga, manipula o medo coletivo com palavras habilidosas, os sofistas de Ágora Prime demonstram que a retórica, sem ética, pode conduzir à tirania disfarçada de consenso.

A escolha deste capítulo fica entre seguir os ensinamentos de Antífon, e adquirir suas habilidades de convencimento e uso da oratória como instrumento de manipulação, sendo então direcionados ao capítulo 18. Ou entender as ideias de Tália e entender o uso da oratória para defesa e proteção daqueles mais necessitados, levando ao capítulo 19.

Capítulo 18 – O Discurso de Antífon

Ao seguir Antífon, os/as viajantes entram em contato com uma das faces mais sombrias da retórica: a palavra como instrumento de dominação. A ambientação luxuosa e a presença de líderes políticos destacam o uso do discurso como ferramenta de poder, em que a justiça é reduzida à vontade dos mais fortes. Essa concepção dialoga com a máxima sofística segundo a qual a verdade é relativa e a persuasão é o verdadeiro critério de sucesso social.

O comportamento de Antífon pode ser comparado a figuras como o chanceler Palpatine em *Star Wars*, cuja ascensão política é sustentada pela manipulação da linguagem e do medo. Assim como o sofista, Palpatine transforma o discurso em arma, distorcendo a verdade e conduzindo a república à ruína sob o disfarce da ordem. A cena ilustra a advertência platônica contra o poder persuasivo desprovido de compromisso ético, que Aristóteles mais tarde tentaria reconciliar com sua noção de retórica orientada à verdade.

Neste ponto da narrativa, as crianças podem perceber que o domínio da palavra, quando desvinculado da moral e da responsabilidade coletiva, pode se tornar mais destrutivo do que qualquer arma. O capítulo, portanto, traduz de maneira simbólica o conflito entre o uso técnico e o uso ético do conhecimento, tema central tanto na filosofia clássica quanto na trajetória dos personagens de

Star Wars. Após este capítulo os/as leitores/as são encaminhados/as para o capítulo 20.

Capítulo 19 – A Voz de Tália

Ao escolher acompanhar Tália, os/as viajantes se aproximam de uma compreensão ética e solidária da retórica. A sofista é apresentada em contraste com Antífon, vivendo de forma simples e utilizando o discurso como instrumento de defesa dos vulneráveis. Seu ensinamento reflete uma retomada dos valores socráticos e platônicos, segundo os quais o saber deve estar a serviço da justiça e do bem comum.

A fala de Tália, que enfatiza a necessidade de coragem para agir, remete à ideia de que a palavra é apenas o ponto de partida da transformação social. Esse princípio encontra eco na filosofia aristotélica, especialmente na articulação entre ética e política: não basta conhecer o bem, é preciso praticá-lo. Na narrativa, essa postura é reforçada pelo contraste entre a tenda humilde da sofista e os palácios dos poderosos, simbolizando o enfrentamento entre verdade e poder.

No plano cinematográfico, Tália pode ser associada a personagens como Padmé Amidala ou Mon Mothma, que utilizam o discurso não para dominar, mas para proteger e inspirar. Assim como elas, Tália demonstra que a retórica, quando guiada por princípios éticos, pode ser um instrumento de resistência contra a opressão e de construção de uma comunidade mais justa. O capítulo amplia, portanto, a reflexão sobre o papel da linguagem como meio de emancipação, consolidando a dimensão educativa e filosófica da narrativa. Agora os/as aventureiros/as são direcionados/as ao capítulo 20.

Capítulo 20 – A Última Escolha

O último capítulo deste ciclo apresenta o momento de síntese e reflexão sobre as lições aprendidas. O retorno à nave e o diálogo com o Mestre Jedi simbolizam o processo de interiorização do conhecimento e a passagem do aprendizado prático para a consciência ética. A lição central é clara: a retórica, assim como a Força em *Star Wars*, é neutra em sua essência, mas seu valor depende da intenção e do uso que dela se faz.

A divisão entre Antífon e Tália reproduz o dualismo clássico entre o lado sombrio e o lado luminoso da Força, sugerindo que o poder, seja ele discursivo ou físico, sempre exige discernimento moral. A referência final ao Conselho Jedi

reforça essa analogia, pois a verdadeira sabedoria, tanto na filosofia quanto na saga, está em compreender que o conhecimento não tem sentido sem responsabilidade. O encerramento do capítulo, com a pergunta “Como vocês usarão o conhecimento adquirido?”, traduz o ideal socrático de autoconhecimento e o convite aristotélico à ação virtuosa.

Assim, o capítulo 20 conclui a etapa sofística da obra unindo ética, retórica e filosofia prática, em uma clara correspondência entre a reflexão clássica e a mitologia contemporânea de *Star Wars*. A narrativa reafirma que o poder das palavras, como o da Força, pode libertar ou dominar, dependendo de quem o conduz e do propósito que o orienta. A escolha deste capítulo, não levava, diretamente, a nenhum outro, leva a uma reflexão entre a utilização, dentro e fora da história, dos conhecimentos adquiridos, permitindo então avançar para os finais do texto.

Capítulo 21 – O Conselho das Sombras

Neste momento do texto os/as *Padawans* são postos/as à frente de projeções de cada um dos pensadores encontrados durante a trajetória. Agora cada um deles representa uma vertente de pensamento apresentada na história, assim como uma visão ética social, desse modo devem escolher qual final seguir.

Os caminhos apresentados são quatro, o primeiro é a visão socrática da sociedade, em sequência a platônica e a aristotélica, depois a dos dois sofistas, a palavra e o poder. Com suas escolhas os/as participantes têm a oportunidade de traçar seu próprio caminho, relacionando sua visão de mundo com a construção da narrativa individualizada, trazendo cada releitura do texto, única.

Por fim, o capítulo 22 serve como apoio pedagógico para o conteúdo programático, exigido para o sexto ano do ensino fundamental. Fazendo um breve resumo dos pensadores, suas filosofias e alguns conceitos necessários, priorizando a fácil compreensão por meio de um texto mais simples.

Diante desse contexto, tomando como base os teóricos da aprendizagem como Piaget, Vygotsky e Ausubel, também as considerações de Hugo Assmann, entendo que aprendizagens significativas e contextualizadas acontecem quando se considera o estágio de desenvolvimento de cada criança e seus universos simbólicos de produção de significados, bem como os diferentes contextos familiares e o meio social.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico realizado com esta proposta que entrelaça o ensino de Filosofia e a ficção procurou que os novos conhecimentos fizessem sentido e fossem construídos de maneira prazerosa. O recurso didático do livro-jogo trabalha de forma interrelacional, os conceitos de filosofia e a Saga *Star Wars* com foco na questão da injustiça e desigualdade social, contexto que compõe o perfil do aluno da referida escola e turma do sexto ano do ensino fundamental. O objetivo do referido recurso didático também é proporcionar aos/às estudantes a formação do senso crítico sobre sua realidade, para que compreendam a importância de uma transformação baseada na tomada de decisões coletivas que visem a redução das desigualdades sociais, o alcance do bem comum e da justiça.

Em uma breve análise do livro-jogo, já no primeiro capítulo, o contexto da viagem, “um planeta distante dominado por um governo totalitário”, tem relação com o meio social em que estamos inseridos, a Região da Campanha Gaúcha marcada pela posse desigual das terras, sendo que, muitas vezes, são os latifundiários que, no decorrer da história, assumiram o poder político na região fronteira ainda, são seus interesses que prevalecem e que aprofundam a pobreza e demais desigualdades sociais. Diante de tal realidade aparece Sócrates e a filosofia como um contraponto a essa realidade de dominação e injustiça social.

No Capítulo 9, observa-se que o roteiro apresenta um contexto muito semelhante ao contexto da Campanha onde: “crianças treinam em grupos separados: algumas estudam filosofia e política; outras, apenas trabalhos braçais”. Muitas crianças são oriundas do meio rural, onde trabalham desde cedo, as mesmas também convivem na escola com crianças de origem mais abastada. Por outro lado, também é possível comparar com o contexto regional marcado pela desigualdade social, de trabalho braçal sempre destinado aos pobres e pretos e o trabalho intelectual feito majoritariamente por brancos e descendentes de famílias mais favorecidas economicamente nas cidades fronteiriças, como Pinheiro Machado.

O roteiro também busca destacar a relação entre a paz, a ordem com a injustiça, ou seja, ressalta que a ideia de cada um/uma cumprir sua função sem questionar não é algo correto, buscando questionar as instituições sociais, como igreja, família e escola, que na sua maioria legitimam tal concepção de sociedade

obediente e ordeira. E nessa esteira, o roteiro oferece a opção entre manter a ordem ou buscar a liberdade, na mesma linha que leva a discutir que a escolha pela liberdade exigirá a construção de uma nova ordem social.

A todo momento o roteiro busca chamar a atenção para a importância da responsabilidade na tomada de decisões, como no capítulo 16, onde explicita que “a coragem sem reflexão se transforma em imprudência”, ou seja, essa questão busca dialogar com a impulsividade juvenil, muitas vezes, gerada pela busca de se auto afirmar diante da dominação dos adultos.

Ao abordar o tema dos sofistas na Grécia antiga, a narrativa contribui para problematizar a relação entre democracia e o atual momento marcado pela presença de políticos populistas que se sustentam apenas pela sua forte presença em redes sociais, como influenciadores e não como propositores de ações e políticas públicas voltadas às necessidades sociais. A palavra por ela mesma pode se tornar um instrumento de dominação, como descrito no capítulo 20.

Destaco que, na relação entre ensino de filosofia e a saga *Star Wars*, apresentada no livro-jogo, o elemento da escolha está sempre presente. Isso vem ao encontro do que Ausubel (1963) aborda sobre a aprendizagem significativa, ou seja, o significado de algo é construído no momento em que acontece o contato com a subjetividade de quem aprende. A escolha é uma decisão que precisa ser feita a partir dos valores, do mundo simbólico e de cada estudante. O desconhecido que virá depois da escolha desperta a curiosidade, dita por Assmann (2004) como algo fundamental para gerar o prazer de aprender. O desconhecido proporciona o estranhamento cognitivo, que conforme Suvin (2014) se torna um elemento estruturante, permitindo que a ficção científica seja lida não apenas como narrativa de mundos possíveis, mas também como um instrumento de investigação sobre o presente e suas contradições.

Liberdade ou obediência também são dois elementos sempre presentes no livro-jogo, buscando contemplar a realidade da adolescência, uma fase marcada por conflitos com autoridade, com as instituições. A escolha pela liberdade, por outro lado, gera responsabilidade, compromisso com a construção de algo e não simplesmente uma fuga da realidade. Tal abordagem busca

contribuir para a compreensão de que toda escolha implica em consequências e por isso exige tomada de consciência, ou seja, uma postura emancipada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parto agora para a conclusão desta dissertação, nesse sentido é necessário relembrar alguns pontos, como a problemática e os objetivos específicos, para que então seja possível, alinhar os últimos laços desta pesquisa, trazendo os principais pontos de reflexões e respostas, sobre os temas abordados.

Como matriz principal de toda esta reflexão, tem-se a problemática, que por sua vez foi “Como a saga de *Star Wars* pode ser utilizada no ensino de filosofia para promover nos/ nas alunos (as) um senso crítico sobre a injustiça social que o circunda?”. Partindo dela surgem os quatro objetivos específicos, que este texto abordou, sendo eles, o primeiro, “Analisar as reformas produzidas na organização dos currículos escolares com a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, já o segundo “Refletir sobre metodologias de ensino na Educação Básica relacionando-as aos conceitos de aprendizagem significativa, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) estranhamento cognitivo e de leituras sobre perfil do aluno;”, o terceiro, “promover reflexões críticas sobre desigualdades e injustiças sociais na Campanha Gaúcha”, o quarto “analisar o potencial didático da ficção científica (*Star Wars*) para o ensino de filosofia em uma escola pública de Pinheiro Machado (RS, Brasil)”. Então a narrativa foi organizada para que cada capítulo principal, conseguisse contemplar os mesmos e a questão de pesquisa.

Respondendo aos objetivos, foi possível compreender a relação entre ensino de Filosofia e a educação brasileira. O estudo mostrou que existiram diversas reformas educacionais que influenciaram de diferentes formas, o ensino de Filosofia. Destaca-se num primeiro momento que a Filosofia, no espaço educacional formal, segue uma tendência teológica e cívica, ou seja, dentro dos pressupostos jesuíticos, almejando a formação do bom cristão e virtuoso cidadão. No Século XIX percebe-se que o estudo da Filosofia era um privilégio da elite e também mantinha uma forte relação com a Igreja católica.

Interessante observar que quando a educação brasileira adentra o modernismo e o renascentismo, o campo de conhecimento da Filosofia também começa a ser desvalorizado em função da era industrial, onde a formação voltada para a mão de obra acabava por privilegiar a formação nas áreas das

ciências exatas e técnicas. A Era Vargas estava voltada para a formação técnica, científica e profissional, buscando atender a demanda de industrialização do país.

Paralelo a isso, o caráter questionador da Filosofia não combinava com governos autoritários. Na metade do século XX com o processo de redemocratização não houveram muitas mudanças para o ensino de Filosofia, sendo que o paradigma da formação técnica para mão-de-obra continuou predominando. Ressalta-se que a LDB de 1961 não estabeleceu a Filosofia como uma disciplina obrigatória na Educação Básica, o que fez com que os estudos sobre a Filosofia pura, com seus clássicos, continuou sendo privilégio da elite, que a estudava em cursos superiores de Direito, Filosofia ou Teologia. Com o retorno da Ditadura em 1964, vem a cartada final, a proibição do ensino de Filosofia na educação escolar e uma ênfase ainda maior na formação técnica.

Dando um salto para 1999, com os Parâmetros Curriculares Nacionais percebe-se que o ensino de Filosofia foi apenas tratado como opcional, ou seja, sem grandes avanços. Mesmo em 2008, o ensino de Filosofia, voltando a ser obrigatório, é possível perceber que toda essa herança de apagamento do campo filosófico construiu um estereótipo sobre este componente curricular, geralmente sendo ministrado por professores não habilitados.

Destaca-se que o apagamento da Filosofia, que teve continuidade com o projeto do Novo Ensino Médio e com a BNCC, também veio acompanhado de um processo de injustiça escolar, onde os altos índices de rendimento e aprovação ainda são privilégios da rede privada de ensino.

Deste modo, com tanta desvalorização e abandono da ciência do pensamento, no âmbito escolar, surge o seguinte raciocínio, já que tais conhecimentos dificilmente serão abordados com alunos (as) que dependem da rede pública de ensino, no tempo hábil, por que não a implementar no ensino fundamental, de uma forma que chame a atenção para reflexões sobre os problemas sociais.

E para isso se faz necessário toda uma reflexão sobre metodologias de ensino e perfil do aluno (Lahire, 1997), ou seja, o sujeito que irá aprender deve determinar a forma de ensinar, para que a aprendizagem seja prazerosa (Assmann, 2004) e significativa (Ausubel, 1963). Como Assmann (2004) nos ajudou a entender que o prazer brota da curiosidade, então seria preciso pensar

em algo novo, que chamasse a atenção, que despertasse a curiosidade e a imaginação, que ativasse esse universo simbólico do aluno. Seria preciso então algo que causasse aquele espanto que os primeiros filósofos sentiam diante da realidade desconhecida (Chauí, 2000). E para isso pensei em algo que proporcionasse o estranhamento cognitivo (Suvin, 2014). A ficção científica poderia ser utilizada nesse processo? Entendi que sim, diante das considerações de algumas experiências já realizadas, relatadas por alguns pesquisadores tais como: Oliveira e outros (2025), Plassi e outros (2009), Canavan (2017).

Para a utilização dos universos fantásticos, e das bases ficcionais, foi preciso definir as principais teorias que serviriam de alicerce e cerne desta dissertação. Para justificar a escolha e utilização da ficção científica é apresentado o autor Darko Suvin (2014) e seu projeto teórico do estranhamento cognitivo, ou seja, um universo diferente, que traga a curiosidade dos discentes mas que de certa forma ainda respeite totalmente ou parcialmente as regras básicas, assim definindo o cenário das atividades criadas com o livro-jogo, um planeta distante, no caso um universo como *Star Wars*.

Para que existisse a completude das abordagens, foi necessário conversar com outros teóricos, mas que dessa vez, justificassem os tipos de aprendizagens e as condições para as mesmas, surgindo assim as relações com as teorias de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotsky, 1984), onde a criança ou educando, aprende com o seu contexto, com seus colegas, amigos, com os acontecimentos na sala de aula. Ausubel (1963), com aprendizagem significativa, que me ajudou a entender sobre a relação entre aquisição de novos conhecimentos, de forma duradoura, com o processo de construção de significado afetivo com o objetivado. Os estudos desses teóricos constituíram a base da proposta pedagógica que apresentei nesta dissertação, um livro-jogo cuja história de escolhas individuais, feitas em um grande grupo, está repleta de desafios e escolhas, chamando a atenção dos/as discentes.

Deste modo busquei definir os principais temas a serem abordados, de acordo com a organização curricular da Escola. Ao olhar para o contexto local, trouxe dados que mostram a injustiça e desigualdade social, tanto da cidade de Pinheiro Machado e sua região, assim como a referida Escola que possui os piores indicadores em relação às demais do município.

Paralelo a isso, com base nos autores acima citados, entendi que os conhecimentos trabalhados deveriam favorecer a leitura do contexto e dos perfis dos/as estudantes da escola em que atuou na Campanha Gaúcha. Dessa forma, a produção do conhecimento filosófico está ancorada no questionamento e na formação do senso crítico e promoção da emancipação e autonomia.

A proposta foi pensada e elaborada para aponta para a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sob uma perspectiva interdisciplinar que integra História, Filosofia e ficção científica, voltado ao sexto ano do Ensino Fundamental e que contempla estudos sobre a Grécia antiga e seus pensadores, diante disso seria possível trabalhar com conceitos e filósofos desse período com vistas a promover o questionamento e o senso crítico.

Assim, a ficção científica de *Star Wars* poderia contribuir para conciliar todos esses elementos: conteúdos de Filosofia determinados para o sexto ano, formação do senso crítico, reflexão sobre dominação, poder, injustiça e desigualdade social. A metodologia do ensino por meio da ficção também atende à questão da curiosidade mediante o estranho e o novo, ou seja, uma história nunca vista pelos/as estudantes, convidados/as a assumirem o lugar de protagonistas deste enredo ficcional.

Assim, criei o livro jogo, com vistas a trabalhar o ensino de Filosofia de uma forma significativa, trazendo conhecimentos e reflexões necessárias, dialogar sobre conflitos, tomar decisões, de certa forma, “escrever uma história”, ainda que imaginária, para entenderem o contexto da injustiça e desigualdade social existentes em seus cotidianos.

Por fim, destaco que esta dissertação demonstra a possibilidade de novos estudos e ações no ensino de filosofia em relação à metodologias de ensino numa perspectiva emancipatória bem como a viabilidade de novas pesquisas sobre políticas curriculares, desigualdades e injustiças sociais, dentro outros desdobramentos do que foi sinalizado neste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003
- AGUIAR, M.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>> Acesso em: outubro 2025.
- ALGHAMDI, A. K. H.; ALOTAIBI, W. H. **Bringing Science Fiction Story Writing to Saudi Science Education: Writing-to-Learn Exploratory Case Study**. Science & Education, v. 31, p. 525-541, 2022. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11191-021-00254-7>> Acesso em: outubro 2025
- ALMEIDA, J. M. de. **Diálogo entre a Filosofia e o Cinema**. ALCEU. v. 15, n.30, p.168 a 181, jan./jun. 2015.
- ALVES, D.. **O ensino de filosofia nos anos de repressão pós-1964**. Rio de Janeiro/ RJ: UNIRIO, 2014.
- ALVES, P. A.; SILVA, S.; JUCÁ, S. **O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017)**. Revista Contemporânea de Educação, 17(39). 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.20500/rce.v17i39.45994>> Acesso em Outubro 2025
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- ARANHA, M. L.; MARTINS, M. H. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. Moderna: São Paulo/SP. 2011.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Loyola. 2002
- ASSMANN, H. **Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa**. 2.ed. Petrópolis-RJ: Vozes. 2004
- AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York, Grune and Stratton. 1963
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. Psicologia educacional. Rio de Janeiro, **Interamericana**. 1980. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de Educational psychology: a cognitive view

BARCELLOS JÚNIOR, W. et al. **Abordagem freireana e BNCC – desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia e consciência cidadã na educação básica brasileira.** ARACÊ , [S. l.], v. 7, n. 8, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/7667>.> Acesso em: agosto. 2025.

BARROS, R. de. Uma análise da Lei 13.415/17: **o novo Ensino Médio e o lugar da Filosofia no Currículo.** Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFILO, [S. l.], v. 7, p. e18/1–22, 2021. DOI: 10.5902/2448065767426. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67426>.> Acesso em: 20 set. 2024.

BERNSTEIN, B. **Estrutura social, linguagem e aprendizagem.** In: PATTO, M. H. S. (org.). Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986. p. 129-151.

BOURDIEU, P. **Capital simbólico e classes sociais.** Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 96, p. 105-115, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/262662848_Capital_simbolico_e_classes_sociais> Acesso em: outubro 2025

BOURDIEU, P. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis: Vozes, 1992.

BOURDIEU, P. Teoria dos capitais. In: NOGUEIRA M A e CATANI, A. (Orgs). **Escritos de educação.** 13. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024:** Indicadores educacionais. Brasília, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC.** Brasília: 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em Outubro 2025

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827** (Lei nº 38 398). Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. *Publicação original.* Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: **28 dez. 2025**

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.** Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. *Publicação original.* Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: **28 dez. 2025.** [Portal da Câmara dos Deputados](#)

BUGS, J. D. V. **Uma breve história do ensino de filosofia no Brasil: alguns discursos em evidência.** *Problemata - Revista Internacional de Filosofia* v. 15, n. 1 (2024), p. 178-191. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/70227>> Acesso em outubro 2025.

CAMARGO, Angélica Ricci. *Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios.* In: **Dicionário da Administração Pública Brasileira do Período Colonial (1500-1822).** Disponível em: https://mapa.an.gov.br/index.php/assuntos/15-dicionario/57-dicionario-da-administracao-publica-brasileira-do-periodo-colonial/173-escola-real-de-ciencias-artes-e-oficios?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: **28 dez. 2025.**

CANAVAN, G. **Science Fiction.** Oxford, Research Encyclopedia of Literature, 2017.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º Grau.** São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1985

CHAUÍ, M. **Iniciação à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2010.

CARREGOSA, M. C. O.; DOS SANTOS, J. O. **Scientific Literacy: A proposal for meaningful learning from reading of the science fiction literary genre. Research, Society and Development.** *Research, Society and Development*, v. 11, n. 13, 2022. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/rsd/article/view/35067>> Acesso em: outubro 2025.

CERQUEIRA, L. A. **Os letrados e a filosofia no Brasil, ou notas para uma fundamentação da ideia de filosofia brasileira.** *Argumentos - Revista de Filosofia*, v. 13, n. 25, p. 82–101, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/61495>>. Acesso em: Outubro 2025.

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

CLUTE, J.; NICHOLLS, P. **The Encyclopedia of Science Fiction.** New York: St. Martin's Press, 1995.

COLOMBO, A. A. **crítica ao cinema a partir do conceito de Indústria Cultural.** *Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina*, v. 36, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2015.

CONCEIÇÃO, C. V. **A teoria da aprendizagem social.** Disponível em: <<http://know.net/ciencsocioishuman/psicologia/teoria-da-aprendizagem-social/>>. Acesso em: ago. 2025.

COSTA, R. C. **O ensino de filosofia no Brasil e o contexto da reforma do ensino médio brasileiro em 2016.** *Cadernos PET-Filosofia, [S. l.]*, v. 18, n. 2,

2020. DOI: 10.5380/petfilo.v18i2.66875. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/petfilo/article/view/66875>. Acesso em: 14 nov. 2025.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.

DA SILVA, C. B.; LORETTO, E. L.; LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.
Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão. Acta Scientiae, v.20, n.2, mar./abr. 2018.

DE OLIVEIRA, V. F.; DE VASCONCELLOS, V. A. **Experiências estéticas na docência: o cinema como dispositivo formativo**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.20, n.42, p. 405-420, mai./ago.2014.

DISNEY COMPRA LUCASFILM e anuncia novo 'Guerra nas estrelas' para 2015. PORTAL G1. 2012. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/cinema/noticia/2012/10/disney-compra-lucasfilm-e-fara-novo-guerra-nas-estrelas-em-2015-diz-site.html>> Acesso em: 08/2024

DECKER, S. K.; EBERL, J. T. **Star Wars e a Filosofia**. Universo dos livros, São Paulo/ SP, V. 1, 2015.

DOMINGUES, I. **Filosofia no Brasil: Legados & perspectivas**. Editora UNESP. São Paulo 2017.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? – a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

EDIÇÃO HISTÓRICA DA REVOLUÇÃO. Revista O Cruzeiro. 10/04/1964. Disponível em: <<https://www.calameo.com/read/003425439792ae6f35da9>>. Acesso em: 29 out. 2024.

EDP. In: Escola Digital Professor. **Metodologias Ativas**. Brasil, 2020. Disponível em:
 <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/metodologias_ativas#:~:text=As%20metodologias%20ativas%20s%C3%A3o%20estrat%C3%A9gias,se%20respons%C3%A1veis%20pela%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de.> Acesso em: 03/2024.

ESMER – Grupo de Pesquisa: Ensino, sociedade e meritocracia. Universidade Federal do Pampa. Bagé-RS: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2025. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/esmer/>. Acesso em: 12 nov. 2025.

ESTEVIÃO, C. V. **Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 37-58, jan./abr. 2016. Disponível em:
 <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1903>> Acesso em: Novembro 2025.

FARIAS, G. B. **Contributos da aprendizagem significativa de David Ausubel para o desenvolvimento da Competência em Informação.** Perspectivas em Ciência da Informação, v.27, n. 2, p. 58-76, abr/jun 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/39999/31197>> Acesso em: Setembro 2025.

FERRETTI, C. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Estudos Avançados, 32(93), 25–42. 2018. Disponível em:< <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>> Acesso em: Outubro 2025

FILIPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, Á. C. **Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?format=pdf.>> Acesso em: agosto 2025.

FRANCKLIN, A. **A carga horária do ensino de filosofia no novo ensino médio.** Revista de Filosofia, Amargosa - BA, v.23, n.3, p.156-166, 2023.

FRANCA, L. **O Método Pedagógico dos Jesuítas: O Ratio Studiorum.** Rio de Janeiro: **AGIR**, 1952.Reeditado por Kirion, 2019. Disponível em: <[https://www.histedbr.fe.unicamp.br/acervo/fontes/4783.\[14/01/2025\]](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/acervo/fontes/4783.[14/01/2025])>. Acesso em: Outubro 2025.

GARCIA, M; GUINDANI, E. **Rendimento escolar e contexto social: análise de indicadores da rede de educação básica de Bagé-RS. 7º Encontro de Ciência e Tecnologia do IFSul – ENCIF. Bagé. 2023.** Anais do Evento. Disponível em: <<http://www2.bage.ifsul.edu.br/encif2023/inscricao/pdf/20231108094950000000.pdf>>. Acesso em 09nov2025

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 199

GUINDANI, E. R; KOGA, Y. M. N.; MENDES, S. **Disparidades regionais no estado do rio grande do sul: análise de indicadores.** Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Pampa. Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação-PROPPI. UNIPAMPA. Bagé-RS. 2024

GUINDANI, E. R.; KOGA, Y. M. N.; NASCIMENTO, S. B. H. G. do. **Desigualdades no Estado do Rio Grande do Sul: análise de indicadores sociais e educacionais.** Educação e Fronteiras, Dourados, v. 7, n. 20, p. 178–186, ago. 2017. ISSN 2237-258X. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/15229>>. Acesso em: jun. 2024.

GUINDANI, E. R.; KOGA, Y. M. N.; SCHNEIDER, M. J. **As políticas educacionais e o rendimento escolar: um estudo de caso numa escola municipal de São Borja-RS**. Revista da Faculdade de Educação, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 79–99, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3931>. Acesso em: jun. 2024.

GUNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a pergunta?**. Brasília, DF. Psicologia: Teoria e Pesquisa: Volá. 22 n. 2, p. 201-210.

HAYDT, R. C. **Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2007

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD**. 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 11 nov. 2025.

INE.EAD INSTITUTO NACIONAL DE ENSINO. **PRINCÍPIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS PRINCÍPIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS PRINCÍPIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS**. [s.l: s.n.]. Disponível em: https://institutoine.com.br/arquivos/principios_das_metodologias_ativas_604114aed62bc.pdf.

JARDILINO, J. R. L. **Lutero e a educação**. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2009.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Rio de Janeiro. Edições 70, 2019

KUENZER, A. **Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível**. Ciência & Saúde Coletiva, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020.

LAHIRE, B. **O homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São. Paulo: Ática, 1997.

LUCAS, G. I. G. **As contribuições da educação psicomotora reflexiva para as crianças com dificuldade de aprendizagem**. UFSM/ Santa Maria, 2007.

LOPES, A. **Apostando na produção contextual do currículo**. In: AGUIAR, Márcia; DOURADO, Luiz Fernando (Orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE,

2018. Disponível em:

<<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>> Acesso em: Outubro 2025

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIN, M. J. S.; LIMA, E. F. G.; MATSUYAMA, D. T; SILVA, L. K. D.; GONZALES, C.; DEUZIAN, S., & LIAS, M. **Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação Médica, 34(1), 13-20. 2010.

MARQUES, R. **A pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934)**. Escola Superior de Educação de Santarém, 2007. Disponível em : <http://www.eses.pt/usr/Ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

MARTINS, J. C. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo**. São Paulo: FDE, 1997. Série Idéias, n. 28, p. 111-122.

MAZAI, N.; RIBAS, M. A. C. **TRAJETÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL**. *Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Sociais e Humanas*, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13, 2001

MENADUE, C. B.; GISELSSON, K.; GUEZ, D. **“An Empirical Revision of the Definition of Science Fiction: It Is All in the Techne . . .”** *SAGE Open*, v. 10, n. 4, 2020. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244020963057>> Acesso em: Setembro 2025.

MOREIRA, A. L. O; SANCHES, D. G. R. **Critérios de avaliação para o processo avaliativo escolar**. Reitoria IFPR, 2017

MORAN, J.; BACICH, L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre/ RS: Penso, 2018

MORÁN, j. et al. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção mídias contemporâneas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

OLIVEIRA, A. P.; SILVA, G.; SILVA, J. **Aplicação da ficção científica como recurso didático-pedagógico no ensino de química: estímulo à criatividade e aprendizagem significativa**. *Anais IX CONEDU: Campina Grande*: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/100168>>. Acesso em: Outubro 2025

OLIVEIRA, T. **Breve ensaio sobre o problema do ensino de filosofia.** Cad. Nietzsche, Guarulhos/Porto Seguro, v.43, n.3, p. 105-122, setembro/dezembro, 2022.

PELIZZARI, A; KRIEGL, M. L; BARON, M. P.; FINCK, N. T. L; DOROCINSKI, S. I. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel.** Revista PEC, Curitiba, v.2, n.1, p. 39 - 42, jul.2001 - jul.2002. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>.> Acesso em: setembro 2025.

PENAFRIA, Manuela. Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s). **VI Congresso SOPCOM**, Abril de 2009. Disponível em: <<https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>.> Acesso em: Outubro 2024.

PEREIRA, R. **Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior.** VI Colóquio Internacional: "Educação e Contemporaneidade", São Cristóvão, SE/ Brasil, 2012.

PIASSI, L. P.; PIETROCOLA, M. **Ficção científica e ensino de ciências: para além do método de 'encontrar erros em filmes'.** Educação e Pesquisa, v. 35, n. 3, p. 525–540, set. 2009

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD); Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Fundação João Pinheiro (FJP). **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.** Consulta. 2010. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/consulta>.> Acesso em: Setembro 2025.

QUEIROZ, I. **Quais foram os filmes com maior bilheteria de Star Wars?** 2024. Disponível em: <<https://recreio.com.br/noticias/entretenimento/quais-foram-os-filmes-com-maior-bilheteria-de-star-wars.phtml>> Acesso em: 09/2024

QUILLICI, A. N. **O ensino da filosofia no período da reforma pombalina e suas conseqüências na formação cultural do homem brasileiro: breve reflexão.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.27, p.29 –37, set. 2007. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-publicacao/4999/art03_27.pdf>. Acesso em: Setembro 2025

REINA, A. **FILOSOFIA E CINEMA: O USO DO FILME NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA.** Dissertação, UFPR, Curitiba/ PR. 2015

REIS, P.; GALVÃO, C. **Reflecting on scientists' activity based on science fiction stories written by secondary students.** International Journal of Science Education, v. 29, n. 10, p. 1245-1260, 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/46119159_Reflecting_on_Scientists%27_Activity_Based_on_Science_Fiction_Stories_Written_by_Secondary_Students> Acesso em: outubro 2025.

RIBAS, M. A. C; CENCI, M. P. **Filosofia e cinema: possíveis entrecruzamentos**. Thaumazein, v.1, n.1, 2007, p.1-9. Disponível em:

RIBEIRO, D. **ÉTICA**. 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/etica/>
Acesso em: 04/2024

RODRIGUES, F. R. **Filosofia no ensino fundamental II: práticas argumentativas e civilidade**. Dissertação. (Mestrado). Universidade Federal do ABC. Mestrado Profissional em Filosofia. S.Bernardo do Campo-SP.2019. Disponível em:
<<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/644570/2/UFABC-FabricioRamosRodrigues-Turma2017-2019.pdf>> Acesso em: Setembro 2025.

SALVIA, A. L. L.; NETO, O. C. **O que pode o ensino de filosofia na BNCC?**. Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo, [S. l.], v. 7, p. e16/1–24, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67379>> Acesso em: Outubro 2025.

SANTOS, M. C.; ARANTES A. R. V. Conhecendo um pouco sobre avaliação da aprendizagem: história, concepções e tradições pedagógicas. **Revista De Magistro de Filosofia**. Faculdade Católica de Anápolis. Anápolis-GO. Ano IX. N.18, 2016. Disponível em:
<<https://catolicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/ano-ix-no-18-anapolis-20161-2/>>. Acesso em: Novembro 2025.

SHOWBIZ, B. **“Star Wars” é para jovens, diz George Lucas ao rebater críticas à franquia**. 2024. Disponível em:
<<https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/star-wars-e-para-jovens-diz-george-lucas-ao-rebater-criticas-a-franquia/>> Acesso em: Setembro 2024.

SOUZA, S. M. R. **Por que Filosofia? — uma abordagem histórico-didática do ensino de Filosofia no 2º grau**. (Tese de doutorado). São Paulo: FEUSP, 1992.

SUVIN, D; CANAVAN, G. **METAMORPHOSES OF SCIENCE FICTION ON THE POETICS AND HISTORY OF A LITERARY GENRE**. Peter Lang AG, v. 18, 2016.

SUVIN, D. **Estrangement and Cognition**. Strange Horizons, 2014. Disponível em: <http://strangehorizons.com/wordpress/non-fiction/articles/estrangement-and-cognition/>. Acesso em: setembro 2025.

TAVANO, P. T. **Práticas de Avaliação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021

TAVARES-SILVA, T. **A educação baseada no paradigma da produção em massa, de servidores do Estado de São Paulo, via cursos on-line: a comunidade virtual de aprendizagem como recurso para valorizar e resgatar a capacidade de pensar, interagir e construir do aprendiz**. Tese (Doutorado em

Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TREVISOL, M. G. **Ação comunicativa e pedagogia; alguns apontamentos sobre educação e mídia.** Anais do Evento. Eixo Eixo Temático: 01 - Educação, Democracia e Direitos Humanos. V Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Universidade de Caxias do Sul – UCS. Caxias do Sul-RS. 2010. Disponível em:
<https://www.ucs.br/ucs/eventos/cinfe/artigos/arquivos/eixo_tematico7/Acao%20comunicativa%20e%20pedagogia%20alguns%20apontamentos%20sobre%20educacao%20e%20midia.pdf>
Acesso em ago 2024.

TODOROV, T. **Introduction à la littérature fantastique.** Paris: Seuil, 1975.

VANOYE, F; GOLLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a Análise Fílmica,** Campinas, Papirus.1994

VEIGA, C. G. **Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira (1822-2016):** alguns apontamentos. História da Educação, Porto Alegre, v. 21, n. 53, p. 158-181, 2017.

REVISTA ARACÊ, São José dos Pinhais, v. 7, n. 8, p. 1-52, 2025.

VOSS, D. M. S. Discursos de identidade e alteridade nos currículos escolares em tempos de globalização biopolítica. **Nuances: Estudos sobre Educação,** Presidente Prudente, v. 27, n. 2, p. 49–62, 2017. Disponível em:
<<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4343>> Acesso em: 1 out. 2024.

VOSS, D. M. S. **Os movimentos de recontextualização da política Compromisso Todos pela Educação na gestão do Plano de Ações Articuladas (PAR) e seus efeitos:** um estudo de caso no município de Pinheiro Machado (RS). UFPEL, Pelotas/ RS, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WALLACE, D. **STAR WARS LIVRO DOS JEDI.** Bertrand/Brasil. 2012.

YASHINISHI, B. J. **Aristóteles e Bruce Wayne: uma aula sobre Estética através do filme Batman (1989).** Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo, [S. l.], v. 6, p. e6/ 1–13, 2020. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/39062>.> Acesso em: jun. 2024.

APÊNDICE A – Plano de Ensino

Professor: Felipe Lucas Fagundes

Turma: 6º ano EF

Conteúdo: Filosofia da Grécia Antiga

Competências e Habilidades (BNCC):

- (EF06HI10RS/PM-1) Compreender a formação das pólis na Grécia Antiga, com ênfase nas contribuições para a sociedade moderna: esporte, democracia, filosofia, arte e cultura.
- (EF06HI10RS/PM-3) Comparar a democracia grega com a de nosso país em nossos dias, observando semelhanças e diferenças, discutindo avanços e retrocessos.

Objetivos:

Geral: Identificar e comparar as relações de poder, questionamentos éticos e morais, relacionando a ficção científica de *Star Wars* e conteúdos de filosofia.

Específicos:

- **Compreender** noções básicas da Filosofia na Grécia Antiga (Sócrates, Platão, Aristóteles e os sofistas).
- **Relacionar** conceitos filosóficos com situações de escolha, poder e vulnerabilidade.
- **Estimular** a reflexão crítica por meio de dilemas narrativos.
- **Promover** o trabalho em grupo e a construção coletiva do conhecimento.
- **Reconhecer** que os dilemas da antiguidade ainda são atuais e podem ser vividos em contextos diferentes (como em uma aventura espacial).

Conteúdos abordados:

- A busca pelo conhecimento (Sócrates e a maiêutica).
- A ideia de justiça e organização política (Platão e “A República”).
- Ética e virtude (Aristóteles).
- O poder da retórica e da escolha (sofistas).
- Pertencimento e vulnerabilidade social.

Metodologia:

A atividade completa será otimizada para ser desenvolvida em um total de quatro horas-aula, ou seja três horas de relógio, de modo a cumprir os objetivos

1° Aula:

A primeira aula foi dividida em dois principais momentos, um sendo um diálogo com os alunos, utilizado para servir de avaliação diagnóstica sobre o tema. E o segundo momento uma breve explicação do que é a filosofia grega e suas divisões de pensamentos (Pré socrática, socrática e pós socrática; Essa aula depende de conhecimento prévio, já obtido da introdução do conteúdo grécia antiga.).

2° Aula:

Os alunos foram organizados em uma letra “U” onde o professor senta-se no meio para facilitar a narrativa da atividade. De início, traz-se uma breve explicação de como funciona uma história interativa, onde eles têm o controle da ação do personagem, da decisão e sofrem as consequências, por elas. Como também existe a contextualização da história, sendo essa ambientada em uma aventura espacial, dentro do universo de Star Wars.

Após isso é pedido para que os alunos disponham de material de escrita, pois os enigmas, paradoxos e questionamentos que eventualmente surgirão na aventura, eles poderão pedir ajuda para outras turmas e alunos. Objetivando

assim, trabalhar a zona proximal, teorizada por Vygotsky, na prática.

3° Aula:

Neste momento entra-se devidamente na história, onde o professor como narrador desenvolve toda a trajetória da missão por meio de um texto de 8 capítulos distribuídos em 16 folhas, com 3 finais diferentes.

4° Aula:

Nesta aula, a experiência já deve estar encerrada. Caso tudo tenha ocorrido conforme o planejamento, este será o momento da avaliação, por meio de um questionário, conjugado com uma conversa, onde serão trazidos os assuntos de pertencimento a um grupo (a tripulação), ao trabalho em equipe (eles buscando as respostas), aos conhecimentos filosóficos e consequentemente históricos, refletindo a partir de problemas sócio-político a partir de *Star Wars*, usando as teorias da zona de desenvolvimento proximal, aprendizagem significativa e estranhamento cognitivo (ao refletir dilemas éticos sob uma história que mistura fantasia e ficção científica) e por fim, objetiva-se compreender as diferenças sociais que os mesmos apresentam entre si.

Materiais: Para os alunos será necessário algo para escreverem e para o professor a história escrita.”

APÊNDICE B - Livro Jogo

Capítulo 1 – O Chamado da Força

Você desperta cedo no Templo Jedi. A sala de treinamento ainda está silenciosa, iluminada apenas pela luz azulada que atravessa as janelas altas. Os outros padawans já se preparam para as aulas do dia, mas um chamado especial interrompe sua rotina.

Um mestre do Conselho Jedi aproxima-se e pede que você o acompanhe até a câmara central. Ao entrar, você percebe que não está sozinho: outros jovens aprendizes foram convocados. No centro da sala, um holograma da galáxia pulsa lentamente, como um coração de estrelas.

O Mestre começa a falar:

— Padawans, a galáxia está em turbulência. Em mundos distantes, povos vivem sob medo, injustiça e manipulação. Vocês aprenderam que ser Jedi não é apenas lutar com sabres de luz, mas buscar a sabedoria, a justiça e o equilíbrio. Hoje, terão a chance de provar isso.

Ele faz uma pausa e olha fixamente para cada um de vocês.

— Para guiá-los nesta missão, vocês visitarão quatro planetas. Em cada um, encontrarão dilemas que exigem reflexão, coragem e decisão. Não haverá respostas prontas, apenas perguntas. Afinal, o caminho da filosofia é feito de perguntas.

O holograma se expande, mostrando o primeiro destino: Atenor, um planeta ocupado pelo Império, onde os cidadãos não ousam levantar a voz contra as autoridades.

— Lá, vocês encontrarão um sábio diferente de todos os que já viram — continua o Mestre. — Ele não dará respostas, mas questionará tudo o que vocês acreditam saber. Este é o primeiro passo: compreender que a busca pelo conhecimento começa quando deixamos de ter medo de perguntar.

Você embarca na nave junto com seus colegas. Durante a viagem pelo hiperespaço, o silêncio domina a cabine. Cada um reflete sobre o que o Conselho disse. Alguns parecem animados, outros nervosos. Você também sente uma mistura de expectativa e dúvida.

Quando as estrelas voltam ao normal e a nave sai do hiperespaço, Atenor aparece pela janela: um planeta cinzento, coberto por cidades muradas. Ao pousarem, percebem logo a atmosfera opressora. Guardas imperiais patrulham as ruas, e o povo caminha de cabeça baixa, evitando contato visual.

No meio dessa cidade silenciosa, vocês encontram um homem simples, sentado em uma praça. Não usa uniforme, nem carrega armas. Em vez disso, apenas sorri e começa a fazer perguntas.

— Jovens viajantes, digam-me... o que é coragem? — ele pergunta, olhando fixamente em seus olhos.

Um dos padawans responde:

— É não ter medo de nada!

O homem balança a cabeça e rebate:

— Mas alguém que enfrenta um perigo sem pensar, colocando todos em risco, é realmente corajoso ou apenas imprudente?

Outro colega tenta:

— Coragem é lutar contra os inimigos!

Novamente, o sábio questiona:

— E se o verdadeiro inimigo for a injustiça dentro de nós mesmos? Isso não exige ainda mais coragem?

Vocês percebem que esse homem não está interessado em dar respostas fáceis. Ele lembra um mestre que prefere provocar reflexões. Sua forma de ensinar é como se estivesse “dando à luz” às ideias que já estão dentro de cada pessoa. Vocês logo entendem: este homem é um Sócrates Jedi.

Ele os convida a caminhar pela cidade. Aos poucos, começa a fazer perguntas não só a vocês, mas também aos moradores. Um comerciante, uma criança, até mesmo um guarda imperial são interpelados com questões como:

— O que é justiça?

— O que é viver bem?

— O que é liberdade?

Alguns reagem com curiosidade, outros com irritação. O guarda, incomodado, ameaça prender o sábio por “perturbar a ordem”. Os cidadãos se afastam com medo, cochichando entre si.

É nesse momento que vocês se dão conta do dilema:

Se ajudarem o sábio a continuar questionando em público, poderão

inspirar o povo a pensar e a buscar mudanças. Mas também correm o risco de atrair a fúria do Império e colocar todos em perigo.

Por outro lado, se escolherem silenciá-lo e afastá-lo, estarão garantindo a própria segurança... mas à custa da liberdade de pensamento.

Agora, cabe a vocês decidir:

- Se acreditam que vale a pena apoiar o sábio, mesmo com riscos, sigam para o Capítulo 2.**
- Se preferem evitar problemas e convencer o sábio a permanecer em silêncio, sigam para o Capítulo 3.**

Capítulo 2 – Vozes na Praça

Você decide apoiar o sábio. Ao ver o guarda ameaçá-lo, você dá um passo à frente:

— Espera! — diz com firmeza. — Ele não está cometendo crime, apenas fazendo perguntas. Ter medo de perguntas é admitir que não temos respostas.

O povo ao redor se agita. Murmúrios percorrem a praça. O guarda hesita, incomodado. O sábio sorri e se volta para todos:

— Vejam! Até jovens estrangeiros reconhecem que pensar não é uma ameaça, mas um direito. O que vocês acham, cidadãos de Atenor?

Uma senhora idosa ergue a voz timidamente:

— Sempre nos disseram para não questionar... mas talvez tenhamos nos calado por medo.

O guarda olha furioso para a multidão. Ele saca o comunicador, pronto para chamar reforços. O sábio, sem se abalar, pergunta a ele:

— Você acredita que obediência cega é justiça? Ou prefere pensar por si mesmo?

O guarda treme, dividido. Sua mão continua sobre o comunicador, mas sua expressão revela dúvida.

Você percebe que o povo começa a se animar. Alguns murmuram palavras de coragem, outros dão passos para mais perto. Há uma chance de despertar a consciência da cidade.

Mas o risco é grande. Se desafiarem o Império abertamente, todos podem ser perseguidos.

Agora, o grupo precisa decidir:

- **Se vocês liderarem o povo para questionar abertamente o Império, sigam para o Capítulo 4.**
- **Se preferirem agir com cautela, incentivando as pessoas a refletirem em segredo, sigam para o Capítulo 5.**

Capítulo 3 – O Silêncio Seguro

Vocês se entreolham. O peso da decisão é grande. Finalmente, um de vocês dá um passo à frente e diz ao sábio:

— Mestre, suas perguntas são importantes... mas aqui não é seguro. Se continuar, pode ser preso, e todos nós sofreremos as consequências.

O sábio encara você com calma, mas há tristeza em seus olhos.

— Então vocês acreditam que a sabedoria deve se calar diante da força?

Ele suspira e se afasta para uma rua lateral, deixando a praça silenciosa outra vez. O guarda o observa desconfiado, mas, como não houve protesto, decide não agir.

O povo, aliviado e ao mesmo tempo desapontado, retoma suas rotinas. Alguns olham para vocês com gratidão por terem evitado problemas; outros, com decepção por não terem defendido a liberdade de pensar.

Enquanto caminham de volta à nave, um dos padawans murmura:

— Talvez tenhamos garantido nossa segurança... mas a que custo?

O sábio reaparece discretamente ao lado de vocês, em uma viela escondida.

— Entendo a decisão. Às vezes, o medo é maior do que a coragem. Mas lembrem-se: uma vida sem reflexão não vale a pena ser vivida. Vocês ainda terão outras chances de escolher.

Ele entrega um pequeno holocron azul, que guarda antigas perguntas filosóficas.

— Guardem-no. Mesmo no silêncio, as ideias podem sobreviver.

Vocês retornam à nave. A missão em Atenor não despertou o povo, mas a semente da dúvida foi plantada dentro de vocês.

O sábio os observa em silêncio, depois sorri com leveza. — A coragem não é apenas gritar na praça. Às vezes, é esperar o momento certo para falar.

Com isso, ele começa a ensinar discretamente. Em tavernas escondidas, em becos escuros, em conversas rápidas, o sábio convida pequenos grupos a refletirem:

— O que é justiça? O que é liberdade? O que é coragem?

Pouco a pouco, vocês percebem que algo se espalha pelo planeta. Não uma revolta aberta, mas um movimento subterrâneo de pensamento.

Antes de partirem, o sábio lhes diz:

— Vocês escolheram a prudência. Talvez o Império nunca perceba... até ser tarde demais.

Vocês retornam à nave, sentindo que a verdadeira revolução começou em silêncio.

□ **Avancem para o Capítulo 6.**

Capítulo 6 – A Jornada Continua

De volta à nave, vocês refletem sobre tudo o que aconteceu em Atenor.

- Se escolheram apoiar o sábio abertamente, viram como uma voz pode incendiar uma multidão — mas também como a coragem traz riscos.
- Se escolheram agir em segredo ou silenciá-lo, aprenderam que nem sempre é possível desafiar o poder de frente, mas que as ideias podem sobreviver e florescer em silêncio.

De qualquer forma, a lição é clara: o conhecimento nasce do questionamento, mesmo quando o mundo tenta nos calar.

O holograma da galáxia se acende novamente. O próximo destino aparece diante de vocês: Kallípolis, um planeta que se apresenta como um modelo de ordem e harmonia, mas onde a verdadeira justiça pode estar em jogo.

O Conselho Jedi envia a mensagem:
— Agora, é hora de refletirem sobre o que significa viver em uma sociedade justa. Lembrem-se: as aparências podem enganar.
Vocês ativam o hiperespaço. As estrelas se alongam, e o próximo desafio se aproxima.

□ **Avancem para o Capítulo 9 – Platão e a Cidade Perfeita.**

Capítulo 7 – A Praça em Chamas

Vocês decidem ficar. O povo, inflamado pelas palavras do sábio, se une em coro:
— Liberdade! Liberdade!

O guarda tenta conter a multidão, mas já não consegue. A chegada das naves imperiais transforma a praça em um campo de tensão. Blasters se erguem, soldados descem das rampas metálicas.

Vocês têm duas escolhas rápidas: sacar seus sabres e enfrentar a tropa, ou usar a palavra. O sábio se adianta e grita:
— Soldados! Vocês também são homens livres ou apenas sombras obedientes?

Alguns soldados hesitam. O discurso faz efeito. O povo continua a pressionar. Vocês percebem que a luta não será apenas de armas, mas também de ideias.

No fim, a batalha não é completamente vencida nem perdida. O Império mantém o controle, mas Atenor nunca mais será o mesmo. A chama do questionamento foi acesa. Alguns soldados desertam. O povo começa a se organizar.

De volta à nave, o sábio se despede:
— Vocês compreenderam que a coragem é contagiosa. Uma voz pode inspirar milhares.

Vocês partem, com a sensação de que deixaram para trás um planeta transformado — não pela guerra, mas pelas perguntas.

□ **Avancem para o Capítulo 9 – Platão e a Cidade Perfeita.**

Capítulo 8 – A Fuga do Sábio

O povo começa a se erguer, mas vocês percebem que a repressão será brutal. — Mestre, precisamos tirá-lo daqui! — vocês dizem.

O sábio hesita, mas aceita. Vocês o protegem enquanto correm pelas ruas estreitas, desviando de patrulhas e droides imperiais. Finalmente, alcançam a nave.

Do espaço, Atenor fica para trás, ainda sob o domínio imperial. Mas não em silêncio: as últimas imagens que vocês veem mostram cidadãos trocando olhares de cumplicidade, como se tivessem descoberto que não estão sozinhos. Dentro da nave, o sábio segura o holocron que carrega consigo. — Hoje vocês aprenderam que nem sempre a melhor escolha é a mais heroica. Às vezes, salvar uma ideia é mais importante do que vencer uma batalha.

Ele se despede, descendo em um planeta neutro para continuar sua missão. Vocês seguem viagem.

□ **Avancem para o Capítulo 9 – Platão e a Cidade Perfeita.**

Capítulo 9 – Platão e a Cidade Perfeita

A viagem pelo hiperespaço é silenciosa. Cada padawan ainda pensa no que aconteceu em Atenor. As palavras do Sócrates Jedi ecoam em sua mente: *“uma vida sem reflexão não vale a pena ser vivida”*.

Quando as estrelas voltam ao normal, vocês chegam a Kallípolis, o planeta conhecido como “A Cidade Perfeita”. De cima, ele parece realmente ideal: ruas limpas, edifícios harmoniosos, cidadãos vestidos de forma elegante. Nenhum sinal de pobreza ou violência.

Na praça central, um guia local os recebe com entusiasmo. — Bem-vindos, viajantes! Aqui em Kallípolis todos têm seu lugar. Nossos governantes são escolhidos entre os mais sábios, e a cidade é organizada para que reine a justiça.

À primeira vista, tudo parece exemplar. Mas, conforme caminham, vocês percebem detalhes inquietantes. Crianças treinam em grupos separados: algumas estudam filosofia e política; outras, apenas trabalhos braçais. Guardas

vigiam discretamente as ruas, e os cidadãos parecem temerosos de se desviar de suas funções.

O guia percebe sua curiosidade e explica:

— Em nossa cidade, cada pessoa tem uma função: uns governam, outros defendem, outros produzem. Assim, todos cumprem seu papel, e a justiça é mantida.

De repente, vocês encontram uma jovem que se aproxima em segredo. Seus olhos mostram aflição.

— Estrangeiros, preciso falar com vocês. Kallípolis não é tão perfeita quanto parece. Só os que nascem entre as famílias dos sábios podem governar. Os outros vivem sempre sob suas ordens, sem direito de escolha. Isso é justo?

As palavras dela geram um dilema. O sistema de Kallípolis mantém a ordem e a paz, mas às custas da liberdade individual. Vocês lembram dos ensinamentos do Mestre Jedi: Platão acreditava que a justiça surge quando cada um cumpre sua função, guiado por governantes filósofos. Mas... seria isso realmente justo?

O guia, percebendo a conversa, intervém com firmeza:

— Cuidado com o que essa jovem diz. Vocês não compreendem nossa sociedade. Questionar a ordem é ameaçar a harmonia.

A tensão cresce. Vocês percebem que precisam escolher qual caminho seguir:

Se acreditam que a verdadeira justiça está em manter a ordem, apoiando o sistema de Kallípolis, sigam para o Capítulo 10.

Se acreditam que a verdadeira justiça exige liberdade para todos, mesmo com riscos, sigam para o Capítulo 11.

Capítulo 10 – A Harmonia da Ordem

Vocês decidem apoiar o sistema de Kallípolis. Olham para a jovem e dizem:

— Talvez a justiça não seja que todos façam o que querem, mas que cada um cumpra bem seu papel.

O guia sorri satisfeito.

— Exatamente! Aqui, ninguém é maior ou menor, apenas diferente em sua função. Os filósofos governam porque buscam a verdade, os guerreiros

protegem, os trabalhadores sustentam a cidade. Assim, a harmonia é preservada.

Enquanto caminham, vocês veem escolas onde jovens filósofos estudam lógica e política, soldados treinam disciplina e cidadãos produzem alimentos e artefatos. Todos parecem aceitar sua função sem questionar.

O sábio local os convida a conhecer o **Conselho dos Filósofos**, que governa o planeta.

— Nossa missão não é agradar a todos, mas guiar a cidade com sabedoria. A justiça é como uma música: cada instrumento tem seu lugar, e o maestro garante que haja harmonia.

Vocês entendem a beleza da ideia, mas também percebem seu limite: e se o maestro se tornar injusto? Quem poderá questioná-lo?

Antes de partirem, o Conselho deixa uma lição:

— A justiça não é dar a todos o mesmo, mas dar a cada um o que lhe cabe.

Vocês retornam à nave, refletindo. Talvez a harmonia seja possível, mas apenas se houver confiança plena nos governantes.

□ **Avancem para o Capítulo 12 – Aristóteles e a Virtude.**

Capítulo 11 – A Voz da Liberdade

Vocês decidem ouvir a jovem.

— A justiça não pode existir se alguns vivem sem liberdade. Uma sociedade perfeita precisa respeitar o direito de todos escolherem.

A jovem sorri, emocionada.

— Finalmente alguém me entende. Muitos aqui sofrem em silêncio, obrigados a aceitar o papel que lhes deram.

O guia reage furioso:

— Vocês estão semeando a desordem! Kallípolis só existe porque cada um cumpre sua função. Se todos quiserem escolher, teremos caos!

Um pequeno grupo de cidadãos se aproxima, curioso. Eles escutam suas palavras e começam a murmurar entre si.

— Talvez tenhamos direito de decidir nosso próprio caminho... — diz um deles.

O clima fica tenso. Guardas observam de longe, prontos para intervir. Vocês percebem que abriram uma brecha no sistema. Não haverá revolução imediata, mas uma semente de mudança foi plantada.

Antes de partir, a jovem agradece:
— Vocês me mostraram que a justiça não é apenas ordem, mas também liberdade. Um dia, Kallópolis será diferente.

De volta à nave, vocês compreendem: uma sociedade perfeita não existe. Mas refletir sobre a justiça é o primeiro passo para transformá-la.

□ **Avancem para o Capítulo 12 – Aristóteles e a Virtude.**

Capítulo 12 – Aristóteles e a Virtude

A nave deixa Kallópolis para trás e mergulha novamente no hiperespaço. Vocês conversam sobre justiça, ordem e liberdade, mas logo o holograma da galáxia acende, mostrando o novo destino: Éthos, um planeta conhecido por seus extremos.

Quando chegam, a cena é impressionante. De um lado do planeta, uma cidade de guerreiros: soldados treinam dia e noite, gritam ordens, exaltam a força e a coragem. Do outro lado, eremitas isolados vivem em cavernas, recusando-se a participar da vida comum, buscando apenas a contemplação.

Um Mestre Jedi os acompanha desta vez. Ele explica:
— Aristóteles nos ensinou que a virtude está no equilíbrio. Nem a covardia da omissão, nem a imprudência da temeridade. O verdadeiro caminho é o **justo meio**.

O Conselho Jedi pede que vocês ajudem Éthos a reencontrar esse equilíbrio. Logo, representantes dos dois povos os recebem.

O Comandante dos Guerreiros afirma:
— A vida é luta! Sem coragem, seríamos fracos diante dos inimigos. Quem não se arrisca não merece viver.

Já o Ancião dos Eremitas rebate:
— A vida é contemplação! A guerra é loucura. Quem busca coragem na batalha apenas alimenta a violência.

Vocês percebem: ambos representam extremos. Cabe a vocês decidir qual caminho propor.

- ☐ **Se acreditam que a coragem dos guerreiros é o melhor modelo, sigam para o Capítulo 13.**
- ☐ **Se acreditam que a serenidade dos eremitas é a resposta, sigam para o Capítulo 14.**
- ☐ **Se acreditam que o caminho da virtude está no meio-termo, sigam para o Capítulo 15.**

Capítulo 13 – O Fogo dos Guerreiros

Vocês decidem apoiar os guerreiros.
— Sem coragem, não há proteção nem liberdade — afirmam.

O Comandante sorri, satisfeito. Ele leva vocês a um treinamento, onde jovens são ensinados a nunca recuar. A disciplina impressiona, mas logo percebem algo inquietante: muitos morrem em combates desnecessários, e a violência é vista como glória.

Um dos jovens guerreiros os pergunta:
— Mestre Jedi, devo atacar sempre, mesmo quando sei que não vou vencer?

Vocês percebem que a coragem sem sabedoria é apenas imprudência. O preço é alto: vidas desperdiçadas em nome da honra.

Ao se despedirem, entendem a lição de Aristóteles: a virtude não está nos extremos, mas na moderação.

- ☐ **Avancem para o Capítulo 16 – A Lição de Éthos.**

Capítulo 14 – O Silêncio dos Eremitas

Vocês decidem apoiar os eremitas.
— A violência não traz paz. Talvez a contemplação seja o verdadeiro caminho.

O Ancião sorri. Ele os leva às cavernas, onde os eremitas meditam em silêncio absoluto. A tranquilidade é profunda, mas logo percebem algo estranho:

não há vida comunitária, nem apoio mútuo. Crianças crescem sem orientação, cada um isolado em sua busca pessoal.

Um eremita pergunta:

— Mestre Jedi, se a vida é apenas meditação, quem cuidará da cidade? Quem ajudará os necessitados?

Vocês percebem que a paz sem ação é apenas omissão. O preço é o abandono da responsabilidade coletiva.

Ao se despedirem, entendem a lição de Aristóteles: a virtude não está na passividade, mas na ação equilibrada.

□ **Avancem para o Capítulo 16 – A Lição de Éthos.**

Capítulo 15 – O Caminho do Justo Meio

Vocês decidem buscar o equilíbrio.

— Nem a guerra constante, nem o silêncio absoluto. A virtude é agir com coragem, mas sem imprudência; meditar, mas sem se afastar da vida comum.

O Comandante dos Guerreiros e o Ancião dos Eremitas trocam olhares desconfiados.

— Isso é possível? — pergunta o guerreiro.

— Não seria apenas indecisão? — questiona o ancião.

Vocês respondem:

— A verdadeira virtude é escolher bem, na hora certa, pelo motivo certo.

Aos poucos, alguns guerreiros admitem que podem aprender a refletir antes de agir. Alguns eremitas reconhecem que podem ajudar a comunidade em vez de viver isolados. O equilíbrio começa a nascer.

Vocês compreendem a essência da ética aristotélica: a felicidade vem de viver com virtude, buscando o meio-termo entre os extremos.

□ **Avancem para o Capítulo 16 – A Lição de Éthos.**

Capítulo 16 – A Lição de Éthos

De volta à nave, vocês refletem sobre o que aprenderam.

- Se apoiam apenas os guerreiros, viram como a coragem sem reflexão se transforma em imprudência.
- Se apoiaram apenas os eremitas, viram como a serenidade sem ação se transforma em omissão.
- Se buscaram o equilíbrio, compreenderam que a virtude é caminhar no meio-termo, sem cair nos extremos.

O holograma da galáxia se acende outra vez. O próximo destino aparece: Ágora Prime, um planeta famoso por seus mercados intergalácticos, onde políticos e mercadores usam a retórica para convencer — ou enganar — multidões.

O Conselho Jedi envia uma mensagem final: — Agora, jovens padawans, chegou o momento de lidar com o poder das palavras. Aprendam a distinguir entre a verdade e a manipulação.

□ **Avancem para o Capítulo 17 – Os Sofistas e o Poder da Retórica.**

Capítulo 17 – Os Sofistas e o Poder da Retórica

A nave deixa Éthos e segue em direção a Ágora Prime, o planeta das grandes assembleias. Ao pousarem, vocês percebem multidões reunidas em praças abertas, discutindo comércio, leis e alianças políticas.

Banners holográficos piscam em cada esquina, promovendo líderes, mercadores e até mercenários. A cada discurso, as pessoas aplaudem, vão, mudam de opinião. É como se a verdade fosse moldada por quem fala mais bonito.

Um Mestre Jedi os alerta: — Aqui vocês verão o poder da retórica. Os sofistas acreditam que não existe verdade absoluta, apenas a habilidade de convencer. Aprendam com cuidado: a palavra pode libertar, mas também pode aprisionar.

Na grande praça central, dois sofistas disputam a atenção da multidão.

□ O Sofista Antífon, famoso por sua oratória poderosa, defende que “a força das palavras é a verdadeira arma: quem sabe falar domina os outros”. Ele cobra caro por seus ensinamentos, mas é aplaudido por líderes e comerciantes.

□ A Sofista Tália, mais jovem e pouco reconhecida, usa a palavra para defender órfãos e trabalhadores pobres. Ela argumenta que a retórica deve servir à justiça, não ao poder.

O povo se divide. E agora cabe a vocês escolher:

□ **Se desejam ouvir Antífon e aprender o uso da retórica como instrumento de poder, sigam para o Capítulo 18.**

□ **Se desejam ouvir Tália e compreender como a palavra pode proteger os vulneráveis, sigam para o Capítulo 19.**

Capítulo 18 – O Discurso de Antífon

Vocês decidem seguir Antífon.

Ele os recebe em uma sala luxuosa, cheia de líderes políticos. Sua fala é clara: — A justiça é apenas a lei dos mais fortes. Se quiserem governar, aprendam a falar como eu, a persuadir sem escrúpulos.

Durante a lição, vocês percebem como ele transforma mentiras em verdades, como manipula as emoções da multidão. É impressionante... e perigoso.

Um dos líderes cochicha para vocês: — Com Antífon, podemos convencer qualquer planeta a se unir à nossa causa, mesmo que isso traga injustiça.

Vocês entendem que a retórica, usada sem ética, pode se tornar uma arma mais afiada que um sabre de luz.

□ **Avancem para o Capítulo 20 – A Última Escolha.**

Capítulo 19 – A Voz de Tália

Vocês decidem seguir Tália.

Ela os recebe em uma tenda simples, rodeada por crianças e trabalhadores. Seu discurso é diferente:

— A palavra pode ser usada para enganar, sim, mas também para proteger. Se aprendermos a falar bem, podemos defender os fracos contra os poderosos.

Ela mostra como construir argumentos sólidos, como ouvir antes de responder, e como dar voz a quem não é ouvido.

Um órfão se aproxima e pergunta:

— Mestre, se todos podem falar, por que ainda há tanta injustiça?

Tália sorri:

— Porque a retórica sozinha não basta. É preciso também coragem para agir.

Vocês percebem que, nas mãos certas, a palavra pode ser uma arma contra a opressão.

□ **Avancem para o Capítulo 20 – A Última Escolha.**

Capítulo 20 – A Última Escolha

De volta à nave, o Mestre Jedi pede que reflitam sobre o que viram:

- Antífon mostrou o poder da palavra como instrumento de dominação.
- Tália mostrou a palavra como instrumento de defesa e justiça.

Vocês entendem: os sofistas ensinaram que a retórica é uma ferramenta. Mas quem decide como usá-la... são vocês.

A galáxia se abre à frente, e o holograma do Conselho surge:

— Jovens padawans, aprendam esta lição: a filosofia não está apenas nos livros antigos, mas nas escolhas que fazemos. A coragem, a justiça, a virtude e a palavra ainda moldam o destino de todos nós.

A aventura pode estar chegando ao fim, mas a reflexão continua: Como vocês usarão o conhecimento adquirido? Para dominar... ou para libertar?

Capítulo 21 – O Conselho das Sombras

O hiperespaço se abre uma última vez, e a nave chega a um ponto misterioso da galáxia: o Núcleo Sombrio, onde histórias antigas dizem que grandes decisões mudaram o rumo de mundos inteiros.

Vocês são recebidos por projeções dos quatro mestres que visitaram: Sócrates, Platão, Aristóteles e os Sofistas. Eles não são mais apenas filósofos do passado, mas ecos vivos da sabedoria que atravessou os séculos.

O Mestre Jedi os avisa:
— Agora é o momento de escolher o caminho. Cada decisão que tomarem moldará não apenas esta aventura, mas também a forma como veem o poder, a justiça, a ética e a palavra.

As quatro figuras os observam. Vocês devem decidir com quem alinhar-se nesta última lição.

Final 1 – O Caminho de Sócrates (A Busca pelo Conhecimento)

Vocês escolhem Sócrates.

Ele se aproxima e sorri:
— Não lhes darei respostas prontas. O verdadeiro poder está em questionar. Se a galáxia aprender a perguntar, a refletir e a duvidar, então poderá ser livre. Vocês percebem que o destino do universo não será guiado por armas, mas pelo diálogo constante, pela maiêutica, pela capacidade de cada ser de buscar a verdade dentro de si.

☐ Reflexão: A filosofia começa com perguntas. A coragem de perguntar pode ser mais revolucionária do que qualquer sabre de luz.

Final 2 – O Caminho de Platão (A Justiça e a Organização Política)

Vocês escolhem Platão.

Ele ergue a mão e hologramas de cidades perfeitas se projetam no ar.
— A desordem nasce quando cada um vive apenas para si. A verdadeira justiça só existe quando todos encontram seu lugar em uma comunidade organizada. Vocês compreendem que o futuro da galáxia depende de criar instituições fortes, líderes justos e cidadãos conscientes. A utopia pode nunca ser perfeita, mas lutar por ela mantém viva a esperança.

□ Reflexão: A justiça não é apenas individual: ela precisa estar na forma como as sociedades se organizam.

Final 3 – O Caminho de Aristóteles (A Ética e a Virtude)

Vocês escolhem Aristóteles.

Ele caminha até vocês com serenidade:

— A vida boa não está nos extremos. A felicidade vem da prática da virtude, do meio-termo, da sabedoria de agir na medida certa.

Vocês percebem que o futuro da galáxia não será salvo por grandes heróis ou vilões, mas por pessoas comuns que buscam viver bem, em equilíbrio, todos os dias.

□ Reflexão: O verdadeiro poder está em cultivar a virtude no cotidiano. A ética não é teórica: é prática, é vida.

Final 4 – O Caminho dos Sofistas (A Palavra e o Poder)

Vocês escolhem os Sofistas.

Antífon e Tália surgem juntos, como se representassem dois lados da mesma moeda.

— A palavra é a maior das forças — diz Antífon.

— Mas depende de como é usada — completa Tália.

Vocês compreendem que a retórica é inevitável: em assembleias, em conselhos, em mercados ou até em batalhas. O destino da galáxia será moldado não apenas por quem tem a força... mas por quem sabe falar e convencer.

□ Reflexão: A palavra pode ser arma ou escudo. Reconhecer seu poder é reconhecer nossa responsabilidade em como a usamos.

Epílogo

A nave se afasta do Núcleo Sombrio. Vocês olham pela janela e percebem que não há uma resposta única. Cada escolha leva a um futuro diferente, mas todos carregam a mesma lição:

□ Os dilemas da Antiguidade continuam vivos. A coragem de Sócrates, a justiça de Platão, a virtude de Aristóteles e a palavra dos Sofistas ainda moldam nossas vidas.

Vocês sorriem. A aventura termina, mas a filosofia... está apenas começando.

Capítulo 22 – Resumo da Missão Filosófica

Parabéns, jovens padawans! Vocês completaram a aventura pela galáxia, visitando planetas, refletindo sobre dilemas e tomando decisões importantes. Antes de descansarem, é hora de relembrar o que aprenderam em cada missão:

Sócrates – A Busca pelo Conhecimento

- **Conceito principal:** A maiêutica, ou a “arte de dar à luz ideias”, ensinando que o conhecimento nasce do questionamento.
- **Exemplo na aventura:** Em Atenor, vocês descobriram que perguntar é mais importante do que ter respostas prontas.
- **Reflexão:** A coragem de questionar ajuda a revelar verdades escondidas e fortalece o pensamento crítico.

Platão – Justiça e Organização Política

- **Conceito principal:** A justiça surge quando cada pessoa cumpre seu papel na sociedade; os governantes devem ser sábios e guiados pela razão.
- **Exemplo na aventura:** Em Kallípolis, vocês viram o dilema entre ordem e liberdade, percebendo que uma cidade perfeita depende de regras e liderança, mas também de reflexão ética.

- **Reflexão:** A justiça é coletiva, não apenas individual. Uma sociedade equilibrada precisa de regras, mas também de cidadãos conscientes.

Aristóteles – Ética e Virtude

- **Conceito principal:** A virtude está no meio-termo entre os extremos; agir corretamente é praticar a ética na vida cotidiana.
- **Exemplo na aventura:** Em Éthos, vocês perceberam que nem a coragem sem reflexão (guerreiros) nem a contemplação isolada (eremitas) eram ideais, mas o equilíbrio entre ação e reflexão trazia felicidade.
- **Reflexão:** Ser virtuoso significa agir com equilíbrio, responsabilidade e consciência das consequências de nossas escolhas.

Sofistas – Retórica e Poder

- **Conceito principal:** A retórica é a arte de convencer; a verdade pode ser relativa, e as palavras têm grande poder sobre as pessoas.
- **Exemplo na aventura:** Em Ágora Prime, vocês viram que a retórica pode ser usada para manipular (Antífon) ou proteger os vulneráveis (Tália).
- **Reflexão:** As palavras são ferramentas poderosas. Saber usar a linguagem com ética é tão importante quanto agir com coragem ou justiça.

Temas Transversais – Dilemas, Escolhas e Vulnerabilidade

Vocês vivenciaram situações em que:

- A coragem pode ser perigosa ou transformadora.

- A justiça depende de organização e liberdade.
- A virtude exige equilíbrio entre extremos.
- O poder da palavra pode libertar ou oprimir.

Lição final: Os dilemas da antiguidade ainda são atuais. Suas escolhas moldam não só a galáxia da aventura, mas também a maneira como vocês enxergam a vida e a sociedade.