

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

SANDRO LUIZ CHARNOSKI

**A FORMAÇÃO ÉTICA NO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE
TEÓRICO-METODOLÓGICA DA SÉRIE TELEVISIVA *THE WALKING DEAD***

CUIABÁ – MT

2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

SANDRO LUIZ CHARNOSKI

**A FORMAÇÃO ÉTICA NO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE
TEÓRICO-DIDÁTICA DA SÉRIE TELEVISIVA *THE WALKING DEAD***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Filosofia, na Universidade Federal de Mato Grosso como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Roberto de Barros
Freire

CUIABÁ – MT

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

C483f Charnoski, Sandro Luiz.
A formação ética no ensino de filosofia no ensino médio : análise teórico-metodológica da série televisiva The Walking Dead /Sandro Luiz Charnoski. -- 2021
141 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Roberto de Barros Freire.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia, Cuiabá, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Formação ética. 2. Filosofia. 3. Ensino de filosofia. 4. The Walking Dead. 5. Série televisiva. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

SANDRO LUIZ CHARNOSKI

**A FORMAÇÃO ÉTICA NO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE
TEÓRICO-DIDÁTICA DA SÉRIE TELEVISIVA *THE WALKING DEAD***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Filosofia, na Universidade Federal de Mato Grosso como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovada em: 10/09/2021

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Roberto de Barros Freire
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Interno: Prof. Dr. Alécio Donizete da Silva
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Externo: Prof. Dr. Fábio Mariani
IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

DEDICATÓRIA

Ai, ai, saudade
Saudade dela
Ela se foi, saudade
Fiquei sem ela, ô
Ai, ai, saudade
Saudade dela
Ela se foi, saudade
Fiquei sem ela
Fonte de sabedoria
Onde tudo podia achar
Todo o canto matriz
Da gente do meu lugar
Quando eu era canarinho
Ela existia, sabia
Hoje canto sozinho
E dela sempre vou lembrar
Do nosso convívio saiu
Já se dizia cansada
Deixou um largo sorriso
E um doce canto de paz
Foram tantas alegrias
Servidas naquele prato
Mistura de amor e poesia
Em mesa de luxo era ouro
Brilhante e prata

À minha mãe, *flor* que hoje habita e enfeita os jardins do céu!

AGRADECIMENTOS

À UNIVERSIDADE PÚBLICA, fruto de lutas e resistências, por possibilitar a mim e tantos outros estudantes o contato com a vida acadêmica e o desenvolvimento de conhecimentos fundamentais para a vida;

À ESCOLA PÚBLICA, LEIGA E GRATUITA que me possibilitou desenvolver práticas pedagógicas e que agora estão aqui sistematizadas;

À UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO por acolher o PROF-FILO;

Às professoras e aos professores do PROF-FILO pelo acolhimento e acompanhamento durante este percurso;

Ao professor Roberto de Barros Freire pela orientação desta dissertação e carinho que demonstrou para com a Filosofia e seu ensino;

Aos amigos de percurso: Divina, Deyvison e Tamires pelas trocas de experiências, de dúvidas, de anseios, de alegrias, de vida;

À *“la vida que me ha dado tanto...”*

Cântico negro

Vem por aqui" — dizem-me alguns com os olhos doces
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: "vem por aqui!"
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)
E cruzo os braços,
E nunca vou por ali...
A minha glória é esta:
Criar desumanidades!
Não acompanhar ninguém.
Que eu vivo com o mesmo sem-vontade
Com que rasguei o ventre à minha mãe
Não, não vou por aí! Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...
Se ao que busco saber nenhum de vós responde
Por que me repetis: "vem por aqui!"?
Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
A ir por aí...
Se vim ao mundo, foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
O mais que faço não vale nada.
Como, pois, sereis vós
Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?...
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o Longe e a Miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...
Ide! Tendes estradas,
Tendes jardins, tendes canteiros,
Tendes pátria, tendes tetos,
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...
Eu tenho a minha Loucura !
Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...
Deus e o Diabo é que guiam, mais ninguém!
Todos tiveram pai, todos tiveram mãe;
Mas eu, que nunca principio nem acabo,
Nasci do amor que há entre Deus e o Diabo.
Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: "vem por aqui!"
A minha vida é um vendaval que se soltou,
É uma onda que se alevantou,

É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
Sei que não vou por aí!

RESUMO

O tema desta dissertação é a formação ética no Ensino Médio e tem como objetivo de pesquisa compreender o Ensino de Filosofia na Educação Básica como uma possibilidade para a formação ética, analisando a série televisiva *The Walking Dead* como um pressuposto teórico-metodológico, demonstrando sua eficácia na contextualização do Ensino de Filosofia, possibilitando a construção de um espaço fecundo de discussão filosófica na escola, contribuindo para o ensino de ética e formação dos estudantes. Assim, a presente pesquisa surge também da necessidade de sistematizar procedimentos metodológicos de ensino aplicados nas aulas de filosofia, especificamente na temática sobre ética, uma vez que pensar uma metodologia para o Ensino de Filosofia não é uma tarefa fácil devido à grande diversidade de estudantes, cheios de histórias, anseios, inquietações e também pela complexidade da própria Filosofia. O trabalho desta pesquisa consiste em investigar e analisar as relações entre a Filosofia e a série televisiva *The Walking Dead* no contexto da formação ética. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, possibilitando fundamentar a apropriação da “série” para o Ensino de Filosofia a partir do referencial teórico que sustentasse a especificidade e complexidade da Filosofia, a partir de uma metodologia analítica que nos permita compreender as relações entre o ensino e aprendizagem de filosofia no ensino médio, numa perspectiva do ensino da ética. O Ensino de Filosofia que propomos é mediado pela narrativa seriada, da qual resulta a Proposta Didática para o Ensino de Filosofia, portanto, nosso aporte teórico também versa sobre esse campo, estabelecendo ligações fundamentais com a linguagem do cinema, uma vez que as “séries” são um ramo específico desta arte.

Palavras-chave: Formação Ética, Filosofia, Ensino de Filosofia, The Walking Dead, Série Televisiva.

ABSTRACT

The theme of this dissertation is ethical training in high school and its research objective is to understand the Teaching of Philosophy in Basic Education as a possibility for ethical training, analyzing the television series *The Walking Dead* as a theoretical-methodological assumption, demonstrating its effectiveness in the contextualization of the Teaching of Philosophy, enabling the construction of a fertile space for philosophical discussion at school, contributing to the teaching of ethics and students' education. Thus, this research also arises from the need to systematize methodological teaching procedures applied in philosophy classes, specifically on the theme of ethics, since thinking about a methodology for teaching philosophy is not an easy task due to the great diversity of students, full of stories, anxieties, concerns and also the complexity of Philosophy itself. The work of this research is to investigate and present the relationship between Philosophy and the television series *The Walking Dead* in the context of ethical training. Therefore, we developed a qualitative research, enabling us to base the appropriation of the "series" for the Teaching of Philosophy from the theoretical framework that supported the specificity and complexity of Philosophy, from a descriptive methodology that allows us to understand the relationships between teaching and learning philosophy in high school, from a perspective of teaching ethics. The teaching of Philosophy we propose is mediated by serial narrative, from which results the Didactic Proposal for the Teaching of Philosophy, therefore, our theoretical contribution also deals with this field, establishing fundamental links with the language of cinema, since "series" are a specific branch of this art.

Keywords: Ethical Education, Philosophy, Philosophy Teaching, *The Walking Dead*, TV Series.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMC – American Movie Classics

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CDC - Centers for Disease Control

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio

HBO – Home Office Box

LDB – Lei de Diretrizes de Bases

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio

PCN-TT – Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais

SUMÁRIO

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.....	Erro! Indicador não definido.
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	23
FORMAÇÃO ÉTICA NO CONTEXTO FILOSÓFICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA....	23
Ética no Ensino Médio: formação para a “autenticidade”.....	28
Ética no Ensino Médio: formação para a “reponsabilidade”.....	34
CAPÍTULO 2	43
A Ética como <i>cidadania</i> nos Parâmetros Curriculares Nacionais	43
O Ensino por “competências” na Base Nacional Comum Curricular.....	52
CAPÍTULO 3	64
Narrativa seriada televisiva – <i>as séries</i>	64
<i>The Walking Dead</i> – possibilidade pedagógica para a Filosofia	71
A pré-abertura.....	72
A abertura - créditos iniciais.....	74
Os mortos que caminham – os <i>walkers</i>	77
As relações – luta por sobrevivência.....	82
Filosofia e Série Televisiva – as relações implicadas para o Ensino	87
CAPÍTULO 4	93
Uma Proposta Didática para o uso da série televisiva <i>The walking Dead</i>	93
PROPOSTA DIDÁTICA	96
SENSIBILIZAÇÃO	97
Temporada 1 – Episódio 2.....	98
Justificativa	98
“Guts” – “Entranhas”	98
OBJETIVOS.....	105
CONTEÚDO	106
METODOLOGIA DE ENSINO	107
RECURSOS DIDÁTICOS.....	112
AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	113
Temporada 1 – Episódio 2.....	115
Apresentação do episódio	115
“Guts” – “Entranhas”	115
Ficha de leitura analítica.....	117
Ficha de leitura analítica - Sensibilização	118

PROBLEMATIZAÇÃO.....	119
Ficha de leitura analítica - Problematização	121
INVESTIGAÇÃO	122
Ficha de leitura analítica - Investigação.....	126
CONCEITUAÇÃO	127
Ficha de leitura analítica - Conceituação.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS.....	135

INTRODUÇÃO

*E o aluno não saiu para estudar
 Pois sabia o professor também não tava lá
 E o professor não saiu pra lecionar
 Pois sabia que não tinha mais nada pra
 ensinar
 No dia em que a Terra parou*
 (Raul Seixas)

Ser atemporal talvez seja a melhor definição que se possa aplicar à arte. Digo isso por considerar a letra da música que serve como epígrafe nesta introdução uma inspiração para este momento, enquanto cidadão vivendo as ações do tempo e todas as surpresas, desesperadoras muitas vezes e inquietantes que ele constantemente revela a todos a cada instante e, enquanto professor de Filosofia, com a responsabilidade de meu ofício, preciso renovar todos os dias a esperança de que, embora “os alunos não saiam para estudar”, principalmente neste tempo pandêmico, há ainda muita coisa para ensinar, há muita coisa para experienciar, há muita coisa para compartilhar.

Ser professor é um ato de resistência e uma opção política, pois é preciso acreditar que a Educação é capaz de transformar as pessoas. É neste contexto que esta dissertação se apresenta. Ao pensar a Formação Ética no Ensino de Filosofia no Ensino Médio o fazemos na perspectiva da Filosofia que se movimenta para aproximar-se do estudante, fazendo parte de sua história e de sua realidade e assim também o estudante se torna parte da História da Filosofia, de forma que as estratégias didático-metodológicas precisam considerar todo esse contexto para tornar o ensino de filosofia mais atrativo aos estudantes e sua compreensão mais próxima das suas realidades.

Na tentativa de tornar a Filosofia mais próxima ao contexto dos estudantes, as séries televisivas têm mostrado grande potencial pedagógico, pois a dimensão visual do contexto e dos conceitos filosóficos, torna-os significativos e convida-os à experiência com a Filosofia. Ao professor, não cabe apenas apresentar os pressupostos, mas construir com os estudantes um pensamento capaz de desenvolver habilidades de escuta aos textos e reexame dos pressupostos apresentados, fazendo parte do movimento do pensamento.

O caráter educativo da filosofia requer uma didática que possibilite a aprendizagem, ou seja, estratégias e táticas que tornem a filosofia acessível e significativa para os estudantes. A apropriação da atividade filosófica está estreitamente relacionada à significação da filosofia para o estudante onde cultura e linguagem são elementos fundamentais nesse processo. A apropriação do pensamento filosófico se dá na linguagem que o estudante possui e que é passível de ser reformulada, recriada no desenvolvimento de seu próprio pensamento.

Isso aponta para outra característica importante da filosofia, principalmente no seu ensino dentro da escola, ela não pertence apenas ao campo das ideias, da reflexão, mas está entranhada na realidade mesma da humanidade, apoderando-se das questões práticas que envolvem a vida e a convivência no mundo. Disso decorre o caráter intrinsecamente problematizante e problematizador da filosofia, que se distingue pela argumentação filosófica na caracterização do saber. Implica para o Ensino de Filosofia uma práxis do pensamento em sala de aula não só aos estudantes, mas também ao professor, que proporcione uma prática filosófica.

A presença efetiva da Filosofia na educação provoca o estudante ao desenvolvimento da criticidade, do pensamento autônomo frente as situações existenciais, possibilitando-lhe se preparar, não só intelectualmente, mas também politicamente para uma prática social autônoma e para a construção de valores a partir da cultura, das relações com outros indivíduos e outras sociedades. A construção do conhecimento reflexivo é a base para que as relações possam acontecer de forma respeitosa. Quando dizemos “conhecimento reflexivo” estamos apontando para o fazer filosófico em sala de aula, na tentativa de rompimento com o senso comum, com as formas mais elementares do pensamento. É a experiência do pensamento, atividade da inteligência capaz de transformar o modo de compreensão de si e do mundo e também de construir a própria realidade.

Neste contexto, a escola é um espaço propício para que o estudante, sujeito do conhecimento, tenha condições de construir suas ideias, seus valores e responder a questões existenciais, pois ela institucionaliza a formação e a convivência com as regras, direitos e deveres. Vivendo em sociedade, convivendo com outros homens, cabe ao estudante pensar e responder: “como devo viver no mundo e agir perante as pessoas com as quais convivo?”. “Como”, pressupõe a reflexão antes da ação, portanto, a questão posta diz respeito à Ética, embora sua base seja moral. Isso nos

permite pensar as relações entre a filosofia, o ensino e a ética tendo como elemento comum a série *The Walking Dead*. Esta tríplice relação dá origem ao problema que move esta pesquisa no sentido de **compreender** como a série pode contribuir para a formação ética dos estudantes de filosofia na Educação Básica, pois o que a torna relevante para o processo pedagógico é o contexto humano nela apresentado, que secundariza os *zumbis* e centraliza as ações humanas e os conflitos de relações.

Assim, a presente pesquisa nasce também da necessidade de sistematizar procedimentos didáticos de ensino aplicados nas aulas de filosofia, especificamente na temática sobre ética, uma vez que pensar uma metodologia para o ensino de filosofia não é uma tarefa fácil devido à grande diversidade de estudantes, cheios de histórias, anseios, inquietações e também pela complexidade da própria Filosofia. Desta forma, o objetivo da pesquisa é compreender o Ensino de Filosofia na Educação Básica como uma possibilidade para a formação ética, analisando a série televisiva *The Walking Dead* como um pressuposto teórico-didático, demonstrando sua eficácia na contextualização do Ensino de Filosofia, possibilitando a construção de um espaço de discussão fecunda sobre a filosofia na escola e assim, contribuir para o ensino de ética e formação dos estudantes.

O trabalho desta pesquisa consiste em investigar as possíveis relações entre a Filosofia e a série televisiva *The Walking Dead* para a formação ética dos estudantes da Educação Básica. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, possibilitando fundamentar a apropriação da “série” para o Ensino de Filosofia a partir do referencial teórico que sustente a especificidade e complexidade da Filosofia, numa perspectiva analítica que nos permita compreender as relações entre o ensino e aprendizagem de filosofia no ensino médio, especificamente para o ensino da ética. A pesquisa qualitativa nos permite um vasto trabalho de campo que, neste caso, é a sala de aula e o contato com os sujeitos da pesquisa, os estudantes. Os estudantes são sujeitos porque agem durante toda a aplicação prática da proposta de ensino que ora desenvolvemos. Feita a aplicação é possível então, posteriormente, avaliá-la a fim de verificar sua validade ou não como metodologia de ensino para as aulas de Filosofia na Educação Básica.

O ensino de Filosofia que propomos é mediado pela narrativa seriada, portanto, nosso aporte teórico também versa sobre esse campo, estabelecendo ligações fundamentais com a linguagem do cinema, uma vez que as “séries” são um

ramo específico desta arte. Assim, nossa bibliografia se estende com o olhar do cinema e das séries a partir do pensamento de Jean-Pierre Esquenazi (As séries televisivas), Júlio Cabrera (O cinema pensa), Irwin e Robichaud (The walking dead e a Filosofia).

A análise da série televisiva *The Walking Dead* é feita a partir de recorte de episódios e cenas, evidenciando situações e falas distintas dos personagens dela, analisando suas falas, atos, comportamentos e as circunstâncias que daí decorrem, como objeto de análise na perspectiva filosófica, abordando elementos constituintes da ética e que possibilitem aos estudantes a compreensão da filosofia a partir de uma realidade ficcional e, ao mesmo tempo, considerando suas realidades, se percebendo enquanto sujeitos éticos.

Somamos a este processo, para o desenvolvimento da Proposta Didática, a metodologia proposta pelo professor Silvio Gallo que apresenta quatro passos possíveis para o ensino de filosofia, sendo:

Sensibilização:

Trata-se, nessa primeira etapa, de chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” os estudantes” [...] Trata-se, em outras palavras, de fazer com que os estudantes vivam, “sintam na pele”, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico (GALLO, 2012, p. 96).

Problematização:

Trata-se de transformar o *tema* em *problema*, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções. [...] Nessa etapa, estimulamos o sentido problematizador da filosofia, exercitamos seu caráter de pergunta, de questionamento, de interrogação (GALLO, 2012, p. 96).

Investigação:

Trata-se de buscar elementos que permitam a solução do problema. Uma investigação filosófica busca os conceitos na história da filosofia que possam servir como ferramentas para pensar o problema em questão (GALLO, 2012, p. 97).

Conceituação:

Trata-se de *recriar* os conceitos encontrados de modo que equacionem nosso problema, ou mesmo de *criar* novos conceitos. [...] Que fique claro então que a criação (ou recriação) do conceito não é

uma tarefa impossível: não se cria no vazio, com base em nada (GALLO, 2012, p. 97-98).

O Ensino de Filosofia não acontece sem que obstáculos sejam ultrapassados ou contornados e o principal é o tempo curricular da carga horária, 60 minutos. Considerando o “tempo de aula”, propomos uma divisão didática na referida metodologia, assim, cada etapa consistirá em uma aula, de forma que o tempo seja minimamente suficiente para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

No primeiro capítulo buscamos uma definição de Ética para orientar os rumos desta pesquisa e para isto, nos valem da literatura filosófica, considerando para tanto, as contribuições mais recentes da Filosofia, como Charles Taylor e o desenvolvimento de uma ética para a autenticidade, corroborando para a formação dos estudantes da Educação Básica que estão numa fase importante de formação e conhecimento de si, e Hans Jonas e a ética pensada enquanto princípio de responsabilidade para com as coisas que garantem a existência e perpetuação da vida no planeta.

A existência implica que se estabeleçam relações, sejam com outras pessoas, sejam com a natureza, com a cultura, entre tantos outros entes, que são revestidas de eticidade. Quando falamos de relações estabelecidas, nos referimos a um dinamismo intrínseco ao ser humano, constituinte de sua identidade, um dinamismo de relações dialógicas, como afirma Taylor (2011, p. 55), “Minha própria identidade depende crucialmente de minhas relações dialógicas com os outros”. E na escola essa formação recebe contornos institucionais, pois ela é essa teia que reúne em si todos os demais polos culturais.

Se, para além de seus muros, a sociedade é organizada em setores, cada um com suas características próprias, a escola é o espaço que condensa todos num único ambiente. Assim, os estudantes não podem ser considerados, no espaço escolar, como projetos de uma única realidade, mas é preciso levar em conta toda a influência cultural que este ambiente carrega. Ou seja, as experiências que cada sujeito traz para dentro da escola se tornam objetos indispensáveis para a construção do conhecimento. Construir um conhecimento sobre ética é um caminho que não permite atalhos para tornar mais ligeiro o percurso no conhecimento do agir humano. “E, já que a ética tem a ver com o agir, a consequência lógica disso é que a natureza

modificada do agir humano também impõe uma modificação na ética (JONAS, 2006, p. 29). O agir está no aqui e agora e a preocupação com o “modo” de agir, segundo Jonas, está mais numa ideia de futuro da humanidade, das gerações futuras, de sua preservação e sobrevivência. Isso impõe à ética, pela enormidade de suas forças, uma nova dimensão, nunca antes sonhada, de responsabilidade (JONAS, 2006, p. 39). A ética enquanto responsabilidade tem um princípio também político, envolvendo as relações sociais e não somente o agente individual. É um princípio que, nessa orientação, envolve a escola como um ambiente ético ou de responsabilidade.

No segundo capítulo buscamos compreender o Ensino de Filosofia na Educação Básica a partir das proposições estabelecidas na legislação educacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN – e, principalmente na nova formatação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCC -, que implica, a partir de nossa leitura, uma redução do lugar da Filosofia na Educação Básica e seu Ensino, uma vez que este deve considerar o desenvolvimento de habilidades e competências que atestarão ou não se houve aprendido. Decorrente desta discussão, apresentamos uma concepção de ensino de filosofia entendida, conforme Deleuze, enquanto criação de conceito. A apropriação do pensamento filosófico, conforme Deleuze (1993), é a capacidade de criar conceitos. O conceito possui uma dimensão pedagógica, pois, ao mesmo tempo em que aprende, na relação com os textos, ou seja, com conceitos já pensados, o conceito é “aprendido” porque refeito, reformulado pelo estudante dentro do seu contexto, de sua linguagem.

O ensino de filosofia no ensino médio não objetiva “formar” filósofos”, mas contribuir para gerar condições de análise e criticidade, formuladas a partir dos questionamentos e dos problemas, para uma recriação do ato pelo qual a tradição filosófica foi elaborada, ou seja, os pensamentos funcionariam como acontecimentos e suporiam encontros afetivos. São eles que poderão instaurar, na perspectiva do aprendiz de filosofia, uma nova imagem do pensamento. O que se propõe, nesse caso, em contraste a uma pedagogia do conteúdo em filosofia, é uma pedagogia do conceito.

O terceiro capítulo aborda as narrativas seriadas televisivas, apropriando-se conceitualmente de elementos do cinema e do filme para elaborar uma compreensão das “séries”. A “série” em questão é *The Walking Dead*, sobre a qual fazemos uma

apresentação dos elementos considerados essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa e, ao fazer isso, abordamos a ética no contexto da série televisiva, demonstrando a importância e proximidade desta para o Ensino de Filosofia.

A presença da filosofia na Educação Básica vem acompanhada de incontáveis fatores que, ora a tornam mais próxima das realidades das escolas e dos alunos, ora a distancia significativamente. Ensinar filosofia na Educação Básica é um processo extremamente desafiador, pois não há receitas prontas, predeterminadas a serem seguidas. E mesmo que houvessem, sua aplicação não ajudaria num processo de emancipação do pensamento, tampouco na construção de conhecimentos. No entanto, alguns elementos podem ser considerados como recursos didático-metodológicos para o ensino de filosofia e corroborar para que isso possa acontecer: as mídias televisivas, mais estritamente, as narrativas seriadas. Pois

a parte ficcional da televisão não deixa de reagir aos constrangimentos exercidos pela actualidade: os problemas e outros debates de sociedade são uma matéria-prima quase obrigatória das séries televisivas. [...] A preocupação em interessar explicitamente os públicos com problemas contemporâneos que estão nos centros das inquietações dos telespectadores esteve na origem de muitos projectos seriais (ESQUENAZI, 2010, p.157).

As narrativas seriadas se caracterizam por elaborar uma história e contá-la de forma fragmentada, dividindo a trama em momentos de muita tensão no encerramento dos capítulos. O “corte” na sequência da série nos momentos mais tensos e intensos da ação tem a finalidade de fidelizar o espectador, de “prendê-lo” pela curiosidade do que pode acontecer no desenrolar da trama. Isso atende fortemente aos princípios do capitalismo, a arte produzida para o consumo, quanto maior a “curiosidade”, mais rentável. O valor da série está na possibilidade de reprodução, na exposição, adquirindo, no contexto escolar status pedagógico, sem desmerecer ou subjugar a arte como simples elemento visual e distrativo.

Essa técnica emancipada confronta-se com a sociedade moderna sob a forma de uma segunda natureza, não menos elementar que a da sociedade primitiva, como provam as guerras e as crises econômicas. Diante desta segunda natureza, que o homem inventou mas há muito não controla, somos obrigados a aprender, como outrora diante da primeira. Mais uma vez, a arte põe-se a serviço desse aprendizado. (BENJAMIN, 1987, p. 174).

As narrativas seriadas exercem atração sobre os estudantes e possibilitam uma identificação por parte deles com os conteúdos e as formas com que eles são abordados. O processo de atração e identificação com os personagens de *The Walking Dead*, bem como de outras séries, se dá pelo fato de a construção dos personagens revelarem aspectos de suas vidas, envolvendo família, trabalho, escola, relacionamentos amorosos e tantos outros aspectos. A atração como movimento de trazer para perto, de aproximar a realidade existencial do aluno com o pensamento filosófico. As narrativas seriadas são um disparador pedagógico capaz de problematizar e potencializar discussões na construção da reflexão e do pensamento filosófico na sala de aula. Não se trata de uma pedagogização da narrativa seriada, menos ainda de apontá-la como o meio mais eficaz para o ensino de filosofia, mas de possibilitar o encontro entre educação, ensino de filosofia e as contribuições das narrativas para o ensino.

O quarto capítulo é composto da Proposta Didática desenvolvida durante a pesquisa para a intervenção prática com estudantes. Contudo, a intervenção prática não foi possível devido à suspensão das aulas presenciais durante a pandemia do novo coronavírus, que obrigou as escolas a se adaptarem ao formato remoto de ensino, dificultado pela falta de condições de acesso à tecnologia, equipamentos e também estrutura da imensa maioria dos estudantes.

As mídias são um campo vasto neste processo de ensino, não sem intenção que adotamos para esta pesquisa, pois a arte é capaz de reconfigurar o sensível a partir da ficção, de dar visibilidade a novas formas de processos, que podem criar ou desconstruir formas já estabelecidas de ver e pensar. A ficção pode configurar uma apreensão do real, pois cria um espaço para receber o que é visto e dito. Ela tem a função de interromper um processo dominante de consenso, seja ideológico, seja político, seja religioso ou, até mesmo, da própria arte. “Ficção não é criação de um mundo imaginário, oposto ao real. É o trabalho que realiza *dissensos*, que muda os modos de apresentação sensível [...] construindo relações novas entre a aparência e a realidade”. (RANCIÈRE, 2012, p. 64).

A qualidade com que é produzida, a atenção aos temas que trata, a descrição e apresentação de suas personagens, representando as diversidades, étnica, cultural e religiosa, caracterizam *The Walking Dead* como elemento sensível capaz de

aproximar realidades, do estudante e da escola, e de construir um percurso pedagógico.

CAPÍTULO 1

O grande desafio para o ensino da Filosofia consiste em motivar aquele que ainda não possui qualquer conhecimento do pensamento filosófico, ou sequer sabe para que serve a Filosofia, a desenvolver o interesse por este pensamento, a compreender sua relevância e a vir elaborar suas próprias questões. [...]. Deve-se então partir da realidade desses estudantes, de seu contexto, de sua experiência de vida, de suas inquietações. É preciso ser sensível a seus dilemas e interesses. (MARCONDES, 2004, p. 64)

FORMAÇÃO ÉTICA NO CONTEXTO FILOSÓFICO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A modernidade despertou as sociedades da técnica, com o predomínio instrumental-operacional acentuando a dependência do tempo, que se tornou imprescindível para a produção, de bens e capital, e caracterizando fortemente a frieza da razão e o caráter impessoal nas esferas da vida social, estabelecendo ações e relações no “modo automático”. A ética pensada para esta dissertação considera a preservação do espaço humano, a situação ontológica para pensar e “repensar” a regra, possibilitando o acolhimento, a aceitação, a vivência ou não da mesma. Demandando assim, uma ação de liberdade e responsabilidade, não no sentido de “mudar” comportamentos e ações, mas de provocar a reflexão e compreensão que vão para além da mudança superficial, baseada na observância da regra simplesmente. Para Vasquez (1987, p. 11) “o valor da ética como teoria está naquilo que explica, e não no fato de prescrever ou recomendar com vistas à ação em situações concretas”, uma vez que, tanto a vida quanto a ética, possuem configurações singulares e complexas que não aquelas comparadas a pequenas caixas que são abertas conforme a necessidade momentânea. A preocupação com a aplicação da regra e a exigência de sua observação cabe assim à moral.

Embora a formação ética seja uma tarefa que envolve diferentes entes sociais, nos propomos pensá-la a partir da escola no nível da Educação Básica, num contexto bastante específico, o da Filosofia. Propor um caminho para a formação ética na Educação Básica é um desafio, pois a escola tem sido a depositária de todas as

expectativas sociais e a formação ética também fora creditada à escola. Uma formação ética que esteja comprometida com os ideais da ética voltada para a vida pública e para a constituição de uma sociedade democrática¹ e que, ao mesmo tempo, possibilite o conhecimento de si e conhecimento e reconhecimento do outro. Esta visão democrática da ética aponta para o princípio fundamental da democracia que é a ideia de bem comum. Portanto ela está direcionada à execução e manutenção deste princípio.

Nesta perspectiva a formação distingue-se de uma “formatação” ou de uma padronização, embora nos pareça ser esta uma ideia bastante defendida nas entrelinhas dos discursos oficiais do Estado e de todas as propostas de educação “empenhadas” numa formação voltada para o exercício da cidadania². A formação não pode abdicar das regras, ao contrário, é extremamente importante conhecê-las para assumi-las ou não e também para que se possa construir as próprias regras. É, portanto, a formação um processo humanizador num contexto cultural, político, social, por exemplo. Sendo um processo, a formação está no devir a ser e mediante este devir que marca e caracteriza a existência numa tentativa de ser emancipadora o máximo possível. Neste sentido, a educação não é apenas procedimento instrucional exigido e aplicado por uma instituição, o Estado, mas é o emprego de recursos e esforços na formação humana, acentuando uma relação pedagógica no nível pessoal que se desdobra numa relação social coletiva.

Enfatizamos o fato de que o discurso sobre a formação ética dos estudantes se dá a partir da constatação de uma suposta “crise ética”, crise de valores, o que justificaria fortemente as investidas renovações nos campos pedagógico e metodológico da educação. Isso sem dúvida é necessário, porém “a ênfase na renovação dos procedimentos didático-metodológicos parece situar a origem da “crise” na obsolescência das práticas escolares “tradicionais”” (CARVALHO, 2013, p. 43).

No entanto, o desafio da educação para a formação ética está centrado no caráter político de formar cidadãos preocupados com a ideia de bem comum e não meramente no desenvolvimento de práticas pedagógicas vinculadas à renovação

¹ Este princípio está explícito na LDB, Lei 9.394/96, no Art. 2º: “... tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

² Sobre o “exercício da cidadania” voltaremos mais adiante quando tratarmos do ensino da Ética proposto nos documentos de referência do Estado.

curricular. Ressaltamos que não é propósito desta dissertação apresentar uma abordagem histórica da formação no âmbito da filosofia em seu contexto, outrossim destacar a constante preocupação da Filosofia, da Ética e da Filosofia Política quanto à formação humana, enfatizando que a recente preocupação curricular e suas apressadas “inovações” parecem desconsiderar este contexto que remonta pelo menos ao início da Filosofia na *polis* grega. Esta preocupação da filosofia com a formação nem sempre foi consensual, mas é inegável que tenha sido sempre fecunda, mesmo longe de esgotar o debate.

Um debate não preocupado com uma metodologia ou com recursos didático-pedagógicos, muito embora a filosofia os possua muito bem definidos, mas um debate profundo na compreensão da natureza da questão, assim como o faz Mênon ao perguntar a Sócrates se a virtude pode ser ensinada:

Podes dizer-me, Sócrates: a virtude é coisa que se ensina? Ou não é coisa que se ensina, mas que se adquire pelo exercício? Ou nem coisa que se adquire pelo exercício, nem coisa que se aprende, mas algo que advém aos homens por natureza ou por alguma outra maneira? (PLATÃO, 2001, p. 19).

O questionamento de Mênon é fundamental para essa compreensão da natureza da questão, ao que ele interroga a Sócrates pela *possibilidade* e não pela fórmula “*como* pode ser ensinada”. À resposta de Mênon, Sócrates contrapõe seus argumentos conduzindo uma investigação aos princípios da virtude de forma a “esclarecê-la”, tirando-lhe todas as sombras ao máximo e seguindo seu propósito existencial de aperfeiçoar os homens, de “esclarecê-los” e de ensiná-los a ver o que fazem e como fazem, ou seja, conduzindo-os à virtude, ao conhecimento. O conhecimento socrático é caracterizado por um movimento que parte do interior (da introspecção) para o exterior, baseado no *conhece-te a ti mesmo*. Assim a virtude só pode ser alcançada pelo máximo conhecimento de nossa realidade interior e o homem não virtuoso é aquele que ignora a si próprio, que não conhece a si mesmo e que se ocupa em acumular riquezas materiais que o desviam do caminho da virtude.

Podemos afirmar que este é um processo de “crise”, no sentido de acrisolar, de depurar o conceito de virtude. À radicalidade da pergunta socrática se é possível ensinar a virtude não há oposição a uma metodologia de ensino ou a uma didática especializada, elaborada para tal fim. Isto se justifica pelo próprio esforço de Sócrates durante sua vida de avivar em seus compatriotas uma busca permanente pela virtude.

Como dito, a perspectiva socrática pela busca da virtude está no sentido de sua natureza, desta forma

Sócrates obriga o diálogo a se voltar para a própria natureza do problema da formação ética, evitando tratá-lo como mera questão de recursos pedagógicos ou de procedimentos didáticos eventualmente comuns ao ensino de informações, técnicas ou capacidades (CARVALHO, 2013, p. 48).

À ideia de formação, tanto no contexto socrático quanto no atual, persiste o questionamento sobre quem é mestre em virtude ou quem é mestre em ética para poder ensiná-la. Esse questionamento retoma o início deste capítulo quando afirma que a formação ética envolve diferentes entes sociais, diferentes sujeitos cujo compartilhamento pragmático da ética ou das virtudes seja uma experiência comum a todos e não capacidades desenvolvidas por um grupo determinado, tampouco seja um privilégio de poucos. “ Daí porque o ensino, a transmissão e o cultivo dessas virtudes devem ser concebidos como responsabilidade simultaneamente pessoal e coletiva, em uma sociedade política” (CARVALHO, 2013, p. 49).

A formação ética é uma ação conjunta de esforços e não uma incumbência apenas de “especialistas”. Embora cada professor seja um especialista em sua área de atuação, comprometido com sua ação didático-pedagógica ele é também um agente institucional, o que lhe confere atribuições e responsabilidades educativas específicas e não pode recusar tal responsabilidade, pois “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDDT, 1978, p. 239). Essa responsabilidade coletiva é permeada por vinculações subjetivas que adquirem efetividade no estágio em que partilhada na ou com a pluralidade como afirma SAVATER (1997, p. 15):

Porque lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos. Nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas y rituales que llamamos “cultura” sino la vinculación intersubjetiva con otras conciencias.

Essa responsabilidade assume a forma de autoridade pelo fato de que os adultos, pais e professores, habitam o mundo no qual a criança ou adolescente estão adentrando e passam a assinar a coautoria da participação na construção de um mundo comum a todos, assim, se tornam responsáveis pelos que nele adentram.

Nesse contexto há que se reconhecer que a escola é apenas uma dentre tantas outras instituições que fazem parte da vida de cada estudante e cada uma destas instituições também formam a partir de suas concepções éticas e convicções morais, promovendo as vezes uma forma de associação em torno destas concepções e convicções ou até mesmo causando profundas tensões entre elas.

Embora seja a escola mais uma instituição responsável pela formação ética ela conserva em si um fecundo potencial formativo que perpassa toda sua constituição, pois é regida por um encadeamento de valores e princípios consequentes de sua natureza e de seu encargo pedagógico que por sua vez não está limitado ao simples fato de cumprir o currículo de sua atribuição,

Ao contrário, os princípios e os valores característicos da instituição escolar estão contidos nos próprios conteúdos aprendidos, nas próprias formas de conhecimento ensinadas e, portanto, se encarnam nas atividades e práticas docentes que os materializam como conteúdos didáticos. Assim, o cultivo de valores fundamentais pode – e deve – estar presente no desenvolvimento de cada uma das disciplinas e atividades de nosso ensino (CARVALHO, 2012, p. 53).

Esta materialização consiste nas ações educativas dos professores e profissionais da educação indo além da teoria discursiva das explicações dos porquês das coisas e de como devem ser. A escola é, portanto, a ponte entre o espaço individual de cada estudante e o espaço comum compartilhado, que lhe permite perceber que há um *ethos*, um hábito, na vinculação ética dos indivíduos. Esta percepção decorre, em grande parte, a partir da ação pedagógico-educativa realizada pelos “mestres” no exercício de seus ofícios, ou seja, a formação ética depende grandemente da ação formativa realizada pelo professor junto ao estudante.

O objetivo deste capítulo não é apresentar a Ética percorrendo uma linha histórica, mas sim apontar possibilidades de pensamento ético que se configuram com a proposta que ora desenvolvemos. Desta forma, o pensamento ético de Charles Taylor e Hans Jonas serão abordados no contexto da formação ética do estudante do Ensino Médio, perpassando o fundamento teórico até chegar no campo prático, provocando uma aproximação entre o estudante e a filosofia.

Ética no Ensino Médio: formação para a “autenticidade”.

A proposta que ora fazemos, de uma formação ética na educação básica, é um desafio deveras audacioso, posto o que já expomos até o momento, somado ao também desafiador esforço de embasar esta formação no contexto tayloriano da autenticidade. Mais do que desenvolver um referencial teórico que sustente nossa proposta, intentamos desenvolver um referencial no contexto da aplicabilidade conforme a etapa da educação básica. Antes de avançarmos é mister que apontemos a razão da empreitada, pois é a partir da observação sobre o modo de vida moderno e, de forma mais atenta, contemporânea que a filosofia de Charles Taylor demonstra sua substancialidade. A busca da identidade e a tentativa de entender o mundo são questões basilares da modernidade e representam perspectivas singulares por vezes contraditórias, marcando assim o território de um espaço-temporal que caracteriza as relações humanas num viés político embalado também pela busca constante da cidadania. Neste fértil contexto, entender a educação é tomar consciência da complexidade que significa o período histórico que vivemos e no qual desenvolvemos ações educativas e se é possível à Escola defender a autonomia e a liberdade, partilhando de referenciais pedagógicos que não vertam de concepções já prontas ou dogmáticas e sim de experiências e vivências, perfazendo um caminho formativo e não mera finalidade.

É importante ressaltar neste ponto que *A ética da autenticidade*³ não é uma obra pensada e constituída especificamente para a educação. O que ora fazemos é uma apropriação para discutirmos as possibilidades de um processo formativo que leve em conta a Ética no contexto da autenticidade, pensado por Taylor, pois a compreensão das relações atuais dos indivíduos e de seus comportamentos constituem elementos extremamente significativos para o campo da educação. A partir destas relações dos indivíduos entre si e também com a cultura é possível perceber o que Taylor chama de “mal-estares” da sociedade. Esses mal-estares da sociedade são experimentados “enquanto a civilização se desenvolve” (2011, p. 11) embora nem sempre a percepção do desenvolvimento⁴ ou das alterações culturais e sociais seja imediata.

³ A obra foi lançada em 1992 no Canadá. No Brasil foi lançada em 2011.

⁴ É preciso ressaltar que o “desenvolvimento” é aquele aprimorado e impulsionado pela modernidade. O desenvolvimento tecnológico, de produção, das ciências e também o desenvolvimento das relações

Esse desenvolvimento, provocado em grande medida pela modernidade, permitiu ao homem moderno a experiência de uma outra, não nova, mas outra realidade que é a liberdade, agora conquistada num movimento de fuga das entranhas de um sistema no qual o indivíduo “fazia” parte de uma esfera superior a ele e “a liberdade moderna surgiu pelo decréscimo de tais ordens” (TAYLOR, 2011, p. 12). A liberdade conquistada avança alicerçada por verbos que traduzem o que Taylor chama de individualismo: *escolher* a forma como se quer viver; *decidir* sobre as concepções que denominar acertadas para seguir; *determinar* a configuração da vida, diferentemente do que já se experimentou no passado; *controlar* essas situações demarcando assim o ponto de partida da nova vida social, o próprio indivíduo.

É importante destacar que o individualismo, bem como os outros dois mal-estares não são tidos por Taylor numa ótica pessimista, como se fossem a razão da ruína da sociedade. “Na verdade, o autor aponta que esses problemas representam uma má fase da autenticidade, ou seja, um modo não correto de se interpretar esse ideal e que, conseqüentemente, pode ser aprimorado, ou modificado” (GONDIM, 2014, p. 257). Esse afastamento da cadeia de coisas que potencializavam os projetos humanos e seu inegável descrédito provocou um desencantamento do mundo e das coisas que davam significado à vida social. Centrando na visão negativa pela qual muitos tomaram esses mal-estares, Taylor (2011, p. 13) afirma que “as pessoas perderam a visão mais abrangente porque se centraram na vida individual”, pois não há mais nada além do indivíduo que o faça mover-se, que lhe provoque reação em relação a um propósito social comum.

Esta é uma perspectiva “relativista” e, podemos afirmar também que é “relativista dogmática” uma vez que “não se deve contestar os valores dos outros” (TAYLOR, 2011, p. 23). O mundo individual é caracterizado pelo valor das coisas e da relação que estas têm para com o indivíduo e assim também o são as relações com os outros e sobre esses “valores” não se pode nem se deve discutir porque são direitos garantidos pela modernidade. Se estes direitos estão garantidos estamos tocando, indubitavelmente na dimensão política e, aqui, a política compreendida na acepção clássica.

Ademais, o relativismo de que fala Taylor não apresenta uma articulação com a vida habitual nem mesmo com outra dimensão que a compõe, ou seja, não há

do ‘homem’ com o mundo. Note-se aqui o acentuado deslocamento do ‘homem’ para o centro da vida social, o que, aos poucos, será compartilhado pelas tecnologias.

possibilidade nenhuma de transcendência do *self* e sim um fechamento em si, a atomização do indivíduo. Antecipamos que “a autenticidade não é inimiga das demandas que emanam além do *self*; ela supõe tais demandas” (TAYLOR, 2011, p. 50). É uma relação de si consigo mesmo sem contato com nenhum “horizonte moral que ultrapasse a própria subjetividade do agente” (GONDIM, 2014, p. 258) o que conduz a uma perspectiva “autodeterminista” da vida onde a moralidade é tão somente conduzida pela subjetividade e isso se desenvolve da forma como o indivíduo julgar mais caro, “pois todo mundo tem o direito de desenvolver a própria maneira de viver, fundamentada no próprio sentido do que é realmente importante ou de valor” (TAYLOR, 2011, p. 23). Ressaltando que este valor não se traduz em nenhuma forma de compartilhamento com o outro ou com os outros. Exemplo disso, numa exposição ligeira, pode-se perceber as ações dos indivíduos no atual contexto mundial de pandemia ou, como muitos acertadamente nomearam, o contexto atual da peste. A negação da força do contágio do vírus, a defesa da produção do capital alegando que a “economia não pode parar”, a desestimulação social quanto ao uso de medidas sanitárias no combate à transmissão viral reforçam a postura dessa forma de individualismo apontada por Taylor, o indivíduo centrado em si ou, de outra forma, o hermetismo do *self*. No entanto, no próprio individualismo que pode ser encontrada a superação dessa condição, o que Taylor chama de “ideal moral”. Conforme afirma Taylor (2011, 25),

O ideal moral por trás da autorrealização é o de ser fiel a si mesmo (...). Um quadro de como seria um modo de vida melhor ou mais elevado, onde “melhor” e “mais elevado” são definidos não em relação ao que possamos desejar ou precisar, mas sim oferecer um padrão do que devemos desejar.

Aventamos o fato de que o ‘ideal’ é o que se deseja, portanto aquilo que ainda não foi alcançado ou que se espera alcançar de alguma forma, um “padrão” a ser alcançado, por isso ainda desejado. Este desejo, no sentido aqui tratado, é uma categoria que se aplica ao indivíduo, não sendo estendida à coletividade. Ao mesmo tempo assemelha as estruturas do desejo e do valor moral e para tanto Taylor passa a usar o conceito de “autenticidade”. A autenticidade no sentido de autofidelidade, ao contrário do que já apontamos, o individualismo pensado como autorrealização, embora esta não seja pensada por Taylor como uma categoria de equívoco. Decorre disso que a autofidelidade ancora-se no fato de que o relativismo é um ideal moral assentado na neutralidade sobre as concepções da vida boa do pensamento grego

clássico. A preocupação tayloriana nesse sentido é em relação ao afastamento social dos debates relacionados à questão dos valores forçados pelo relativismo que os encaixa fora do contexto da racionalidade, fazendo isso ele se posiciona como um ideal moral negativo no tratamento dos valores.

Que a defesa da autenticidade assuma a forma de um tipo de relativismo suave significa que a defesa enfática de qualquer ideal moral está de algum modo fora de cogitação. [...]. Isso significa, como tem sido apontado com frequência, que há algo contraditório e autodestrutivo nessa posição, já que o próprio relativismo é alimentado (pelo menos em parte) por um ideal moral. [...]. O ideal se reduz ao nível de um axioma, algo que não se desafia e também não se expõe” (TAYLOR, 2011, p. 26-27).

No entanto, a autenticidade não só é um ideal moral, mas também a possibilidade de debate sobre seus próprios ideais. O debate não se restringe ao campo da individualidade, ao contrário, se estende à esfera da dialogicidade humana que, por sua vez, é um fato condicionante na definição da identidade ou, de outra forma, a aquisição de uma linguagem incorporada por outros significados. Essa questão não é um entrave para a autonomia ou para a liberdade.

O que se apresenta neste sentido é o fato de que a dialogicidade é uma condição para que haja inteligibilidade, de forma que a escolha autônoma sobre os valores, melhores ou piores para si, não são efetivadas numa base de neutralidade. O que estamos dizendo é que é necessário um conjunto de valores morais significativos, portanto, não são monológicas, no sentido de uma fala ou uma linguagem apenas ou de falar sozinho porque as escolhas partem de algo já dado e que se coloca como uma demanda relevante. A dialogicidade possibilita uma outra categoria importante na obra de Charles Taylor que o reconhecimento ou, em outros termos, este ocorre como uma necessidade daquela. O reconhecimento é a salvaguarda de que o indivíduo não irá pender para o atomismo ou algo semelhante. “O reconhecimento é o modo de relacionamento recíproco que possibilita a vida social. Ele implica no princípio da equidade, isto é, na ideia de que todos devem ter as mesmas chances de desenvolver a própria identidade socialmente” (GONDIM, 2011, p. 259). Ou como afirma Taylor (2011, p 59):

Unir-se em um reconhecimento mútuo de diferenças exige que compartilhemos mais do que a crença nesse princípio; temos que compartilhar também alguns padrões de valor que as identidades referidas conferem como iguais. Deve haver um acordo substancial

sobre valor, ou então o princípio formal de igualdade será vazio e uma fraude.

Nos parece que a autenticidade defendida por Taylor neste ponto carece, necessariamente, do reconhecimento. Observada as distâncias entre os conceitos, a autenticidade parece mancar, gerando a “impressão” de deficiência, uma vez que sozinha se torna mero narcisismo ou hedonismo. É importante ressaltar que a autenticidade nada perde no contexto apresentado. Há que se enfatizar que a autenticidade permanece a mesma, ou seja, a fidelidade a si mesmo não se corrompe na abertura ao reconhecimento advindo da dialogicidade. “É, portanto, uma originalidade que se aliena no outro e retorna para si com consciência do seu lugar no mundo e na sociedade” (GONDIM, 2014, p. 259). Sendo o reconhecimento importante para a autenticidade, as diferenças estabelecidas nas relações sociais e também delas oriundas possuem significados morais e revelam os traços da autofidelidade, pois

Há certo modo de ser humano que é *meu* modo. [...]. Ser fiel a mim significa ser fiel a minha própria originalidade, e isso é uma coisa que só eu posso articular e descobrir. Ao articular isso eu também me defino. Estou realizando uma potencialidade que é propriamente minha (TAYLOR, 2011, p. 38, 39).

O perigo da subjetividade assumir caráter atomista é entendido como um ponto de cisão entre a autenticidade e seu ideal moral, o que Taylor chama de primazia da razão instrumental, ou seja, “o tipo de racionalidade em que nos baseamos ao calcular a aplicação mais econômica dos meios para determinado fim. Eficiência máxima, a melhor relação custo-benefício, é sua medida de sucesso” (TAYLOR, 2011, p. 15). É a relação custo-benefício para se alcançar determinada finalidade. Essa ideia é também fortalecida com o rompimento com as antigas cadeias que sustentavam a vida social no passado. E agora que a modernidade “dispensou” esses arranjos não há mais a dimensão da sacralidade orientando o que fazer nem o como fazer. Não é mais a “sacralidade” que determina a ação ou o valor da ação. Toda a cadeia de seres está agora a serviço, ou seja, como instrumento a ser usado pelo indivíduo para sua própria realização e, portanto, pode aplicá-la da forma como bem quiser e isso vale para a política, para a religião, para as relações sociais. É a aplicação e potencialização das forças na realização das próprias vontades, com a intenção de sempre obter vantagens.

O medo é de que as coisas que deveriam ser determinadas por outros critérios serão decididas em termos de eficiência ou análises de “custo-benefício”, de que os fins independentes que deveriam guiar nossa vida serão eclipsados pela demanda para maximizar a produção (TAYLOR, 2011, p. 15).

A preocupação se estende a todos os estratos sociais e situações e se acentua na dimensão política da vida social. O relativismo atomizado provoca um distanciamento significativo na vida social o que leva os indivíduos a se posicionarem de acordo somente com suas razões particulares e dando vazão apenas aos seus próprios interesses. Dessa forma os posicionamentos políticos são afetados de forma que não há mais uma efetiva participação e/ou intervenção dos cidadãos na vida política da sociedade. Isso caracteriza uma sociedade fragmentada e dificulta o reconhecimento do indivíduo enquanto participante de uma comunidade, de uma sociedade e, conseqüentemente, a participação política ficará a cargo de uns poucos, originando um governo paternalista, o que não deixa também de ser uma forma de despotismo moderno. Nesse ponto há uma inegável perda da liberdade, uma vez que a tutela dos direitos e das decisões foram outorgados a outrem. A esfera pública sofre como que uma alienação e uma perda do controle político num mundo centralizado.

O que está ameaçada aqui é a nossa dignidade de cidadãos. Os mecanismos impessoais mencionados podem reduzir nossos graus de liberdade como uma sociedade, mas a perda de liberdade política significaria que até mesmo as escolhas restantes não seriam feitas por nós, mas sim pelo irresponsável poder tutelar (TAYLOR, 2011, p. 19).

Embora a sociedade moderna seja concebida de forma fragmentada, apresentando uma complexa dificuldade de compartilhamento, na concepção tayloriana, há uma confluência dos mal-estares modernos naquilo que é o ponto fundamental da estrutura da autenticidade, a cultura. Esta se caracteriza pela “liberdade” pautada na posse ou construção dos nossos próprios valores, os quais são intocáveis e irretocáveis pelo coletivo. A propositura da busca da autenticidade no campo educacional implica em pensar a Escola como um espaço acolhedor de “culturas” e do convívio das mesmas e, dessa forma, como um espaço também das diferenças. É nesse campo vasto das diferenças que a busca pela autenticidade se torna indispensável e faz sentido, segundo Taylor, pois o ideal moral não está na mesma categoria do relativismo egoísta, mas na plena compreensão do *self*. Portanto, o julgamento de um desejo ‘não moral’ demonstra confusão e menosprezo pelo ideal moral da autenticidade. Não se nega, neste ponto, as possibilidades de

desvio desse ideal que podem incorrer certamente para uma compreensão ‘não moral’ do mesmo. Os praticantes podem até invocar este ideal sem que o mesmo seja realizado.

Mas isso não é porque pertencem à cultura da autenticidade. Antes, porque vão de encontro as suas requisições. Bloquear demandas emanadas além do *self* é precisamente suprimir a condição de significado e, portanto, incorrer em banalização (TAYLOR, 2011, p. 49).

Isso remete à ideia de reconhecimento, já apontada anteriormente, agora com outra implicação, não mais a da necessidade do reconhecimento, mas das condições que podem levá-lo ao fracasso.

A necessidade humana de reconhecimento social ganha contornos específicos na modernidade a partir da ascensão do ideal da autenticidade. O reconhecimento se torna uma questão de “foro pessoal”, inevitável e incontornável, que se impõe como uma realidade objetiva sentida por cada indivíduo na vida moderna (MACIEL, 2017, p. 286).

Nesse contexto, o reconhecimento tem grande importância para a formação da identidade, seja do indivíduo ou de um grupo com interesses alinhados e comuns.

A relação intersubjetiva pode ser exercida não apenas para a formação de identidades individuais, mas também no plano social, por meio de uma política de reconhecimento igualitário das identidades coletivas, estabelecidas no espaço público” (SILVEIRA, 2012, p. 12).

Ética no Ensino Médio: formação para a “reponsabilidade”.

O caráter contínuo da formação humana é uma tarefa empreendida ao longo dos tempos pela filosofia. Isso evidencia o surgimento constante de novas situações e problemas que levam os filósofos a repensarem o problema da ética na formação, considerando o horizonte da justiça e das condições para o desenvolvimento da vida humana, seja no plano individual ou social. Estas situações e problemas que surgem de forma constante, não implicam na negação da “universalidade” da ética, mas reiteram que as mudanças sociais, econômicas, culturais, políticas e as transformações tecnológicas se constituem em parâmetros para a reflexão ética e corroboram para a orientação da vida humana e suas dimensões.

Nesse contexto de constantes mudanças, urge a necessidade de “uma ética” capaz de abranger essa demanda, considerando agora como elemento transformador principal, o avanço tecnológico promovido e alcançado pela humanidade. “E, já que a ética tem a ver com o agir, a consequência lógica disso é que a natureza modificada do agir humano também impõe uma modificação na ética” (JONAS, 2006, p. 29).

Se na modernidade o parâmetro é antropocêntrico, na contemporaneidade ele é tecnocêntrico. O homem, concebido pela antropologia e pelo pensamento moderno, colocado como centro orientativo para tudo e todos, após se “libertar”⁵ do julgo divino medievo, assume agora papel marginal, deslocando-se para fora do centro da vida, dando lugar à sua cria, que aqui denominamos avanço tecnológico. Todas as mudanças ocorridas, consequentes dos avanços da técnica, provocaram significativas transformações na vida de forma geral. Porém, na modernidade, principalmente a partir das revoluções industriais, os efeitos desses avanços se tornaram mais notáveis e levaram a um novo comportamento social, a uma nova percepção da realidade e marcou um novo rumo para a civilização.

Essas novas situações que se apresentam, impõe uma nova reflexão sobre os processos de integração social, envolvendo a realidade atual, para estabelecer novas discussões sobre a ética, especialmente no campo educacional. Cabe ressaltar que esta nova reflexão ética no campo educacional, que ora propomos com o pensamento de Hans Jonas, exige

Um processo de desconstrução da racionalidade capitalista para que possamos construir uma racionalidade que vise à conservação e ao equilíbrio ambiental como essenciais para a continuidade da vida (BATTESTIN, 2009, p. 11).

A formação ética, como já mencionada, é responsabilidade de toda a sociedade, uma vez que estamos inseridos num determinado contexto social e experimentamos as vivências destes contextos. Porém, quando se trata de educação, há uma conversão instantânea de pensamento, dirigindo-se imediata e exclusivamente para as instituições de ensino, para as escolas, e estas são obrigadas a dar resultado, atestando a eficácia dos processos pedagógicos e garantindo os índices necessários que asseguram o bom desempenho e a necessidade de

⁵ Libertar no sentido de passagem, de transição de um período, de uma forma de pensamento para outra. Isso não significa que houve uma extinção do formato antigo, ao contrário, eles passam a conviver e nem sempre o convívio será tranquilo. No entanto, essa transição é fundamental para o desenvolvimento das ciências e para o avanço tecnológico.

existência destas instituições. Desta forma, pensar e propor uma formação ética no contexto da responsabilidade é um desafio deveras grandioso e extremamente importante para o processo pedagógico educacional atual. É fundamental atentar-nos para o conceito responsabilidade, que ora empenhamos esforços, numa tentativa primeira de investigação e delimitação do mesmo. “A Responsabilidade é *possibilidade* de prever os efeitos do próprio comportamento e de corrigi-lo com base em tal previsão” (ABBAGANANO, 2007, p. 1009 – grifo nosso). Aqui não pretendemos estender uma discussão acerca da liberdade, que esbarraria em certos limites quando associada à responsabilidade, mas tão somente investigar o conceito de responsabilidade, pois esta delimitação corrobora significativamente para a compreensão da proposta de Hans Jonas.

O conceito responsabilidade tem sido usado com frequência nos campos jurídico, político, sociológico. No entanto, sua origem é bastante recente, aparecendo pela primeira vez em 1787 em inglês e francês, conforme ABBAGNANO (2007). Embora haja, com frequência, uso inadequado do conceito responsabilidade, percebe-se que ocorre uma mudança substancial na modernidade sobre sua compreensão. Há sempre uma ligação, quase instantânea, com a noção de dever, de obrigação, de liberdade, devido à vagueza conceitual. Isso causa confusão terminológica, levando ao uso da responsabilidade enquanto imputação, que se aplica nas relações referidas aos atos de responder sobre obrigações, como no campo político.

O termo imputação é bem conhecido numa época em que o termo responsabilidade não tem emprego reconhecido fora da teoria política (...). Imputar, dizem nossos melhores dicionários, é atribuir a alguém uma ação condenável, um delito, portanto uma ação confrontada previamente com uma obrigação ou uma proibição que essa ação infringe (RICOUER, 2008, p.35-36).

Dessa forma, é importante reconhecer a imposição de fundamentar a responsabilidade nos campos da ética e da moral, uma vez que é extremamente relevante para as escolhas, funcionando como parâmetro para elas. A responsabilidade no campo ético não pode ser forçada pela lei, dado que esta é o resultado de uma vontade consciente e a responsabilidade enquadra-se no campo da prospecção, ou seja, é sempre projetada ou, seguindo Hans Jonas, em direção ao futuro, ao cuidado e à preservação.

A ética da responsabilidade corresponde ao 'agir racional em relação ao fim' e é típica de quem se preocupa tanto com os meios capazes de levar a obter determinados fins, quanto com os efeitos ligados à própria ação (ABBAGNANO, 2007, p. 1009).

Assim, a responsabilidade ética depende da relação que se tem com o outro e não simplesmente do conhecimento que dela se tem. Ademais, a responsabilidade é uma relação do sujeito consigo mesmo, pois é um princípio que não pode existir externamente, senão intrinsecamente ao homem, não podendo este agir em responsabilidade de outrem, "segundo a qual o meu dever é a imagem refletida do dever alheio" (JONAS, 2006, p. 89). Desta forma, Jonas ratifica a intrinsecabilidade da responsabilidade ao homem, uma vez que este só pode reivindicar aquilo que tenha uma existência, ou seja, que já existe nele próprio. Assim, a preocupação com o futuro deve estar sempre ligada ao respeito e à responsabilidade pela humanidade e por seu zelo constante.

Zelar por isso, tal é nosso dever básico para com o futuro da humanidade, a partir do qual podemos deduzir todos os demais deveres para com os homens futuros. Esses deveres substantivos podem então ser subordinados à ética da solidariedade, da simpatia, da equidade e até mesmo da comiseração, de modo que, ao transpor os nossos próprios desejos e medos, alegrias e tristezas, conferimos a esses homens do futuro, numa espécie de simultaneidade fictícia, o direito que essa ética também concede aos contemporâneos e que somos obrigados a seguir, e cuja observância antecipada transforma-se aqui numa responsabilidade particular nossa, por causa da causalidade inteiramente unilateral do nosso papel de autores da sua condição (JONAS, 2006, p. 93).

A Responsabilidade jonasiana, além do caráter racional que exige, está intimamente ligada aos sentimentos e às emoções, pois há uma necessidade constante de que o sujeito da ação seja "afetado" por ela, a responsabilidade, ocupando por manter em suas ações o bem em si como um valor e não simplesmente a obrigação do dever.

Não é o próprio dever que é o objeto; não é a lei moral que motiva a ação moral, mas o apelo do bem em si no mundo, que confronta minha vontade e exige obediência. (...). Para que algo me atinja e me afete de maneira a influenciar minha vontade é preciso que eu seja capaz de ser influenciado por esse algo. Nosso lado emocional tem de entrar em jogo. E é da própria essência da nossa natureza moral que a nossa inteligência nos transmita um apelo que encontre uma resposta em nosso sentimento. É o sentimento de responsabilidade (JONAS, 2006, p. 156-157).

Neste sentido, a ética apresenta dois aspectos, um objetivo e outro subjetivo. Assim, o primeiro se alia à razão e o segundo à emoção, aos sentimentos. A ética sempre foi compreendida com um aspecto singular da razão, até mesmo nas definições que recebeu ao longo da história, atrelada à capacidade humana de “pensar”. O que Jonas está propõe é um equilíbrio ontológico do sujeito ético, uma vez que, na responsabilidade, não pode haver uma sobreposição dos aspectos éticos, um em relação ao outro. O que há, na proposta jonasiana, é uma indissolubilidade entre o racional e o emocional, entre o objetivo e o subjetivo da vida ética. A emoção é um componente da ética e não um adereço que, usado eventualmente, influencia a razão, atestando-lhe veracidade ou não.

Os filósofos da moral sempre reconheceram que o sentimento deveria se unir à razão, de modo que o bem objetivo adquirisse poder sobre a nossa vontade; em outras palavras, a moral que supomos que deve se impor às emoções necessita, ela própria, de emoções (JONAS 2006, p. 159).

A dimensão emocional, como dito, é concomitante à racional e esta relação fica evidente quando a ética é compreendida no viés das relações do homem com o outro e também consigo próprio. No entanto, para Jonas, é preciso ampliar o horizonte de compreensão e percepção da ética, alcançando não apenas as “relações humanas entre si”, mas considerando todo o universo humano. Universo enquanto toda a realidade que compõe a vida humana. Parte significativa deste universo é compreendida como a natureza que, ao longo de sua existência, tem garantido sua sobrevivência e seu desenvolvimento. Outra parte é compreendida enquanto o processo pelo qual a natureza tem passado pelas “mãos humanas”, no sentido de extrair dela os recursos necessários (e muitas vezes, além do necessário) para garantir a sobrevivência. Esta transformação da natureza ocorre num processo de desenvolvimento tecnológico e, ao mesmo tempo, é a própria tecnologia, pois assume um caráter personificado, estabelecendo critérios próprios e seletivos (includentes e/ou excludentes) de si. Dessa forma, marca um momento sempre novo na vida humana (por seus processos e avanços) e lhe confere um caráter secundário, uma vez que ela própria, a tecnologia, se coloca como centro referencial da humanidade.

A compreensão ética de Jonas depende fortemente da observação da relação humana com a natureza e suas constantes transformações. Esta observação é significativa para o desenvolvimento da ética da responsabilidade que parte, também,

da observância dos princípios éticos constituídos ao longo da história, os quais são analisados por Hans Jonas em cinco momentos (2006, p. 35-36).

1. Todo o trato com o mundo extra-humano, isto é, todo o domínio da *techne* (habilidade) era – à exceção da medicina – eticamente neutro, considerando-se tanto o objeto quanto o sujeito de tal agir.
2. A significação dizia respeito ao relacionamento direto de homem com homem, inclusive o de cada homem consigo mesmo; toda ética tradicional é antropocêntrica.
3. Para efeito da ação nessa esfera, a entidade “homem” e sua condição fundamental era considerada como constante quanto à sua essência, não sendo ela própria objeto da *techne* (arte) reconfiguradora.
4. O bem e o mal, com o qual o agir tinha de se preocupar, evidenciavam-se na ação, seja na própria práxis ou em seu alcance imediato, e não requeriam um planejamento de longo prazo.
5. Todos os mandamentos e máximas da ética tradicional, fossem quais fossem suas diferenças de conteúdo, demonstram esse confinamento ao círculo imediato da ação.

A ação humana não aspirava o cuidado, a dedicação para com o outro, por considerar-se a técnica neutra, tanto o objeto quanto o sujeito. O antropocentrismo caracteriza fortemente a ética tradicional, apresentando uma visão individualista predominante da vida humana e um fechamento para a coletividade e também para toda a realidade que cercava a vida. O homem não é a finalidade da técnica, mas cabe a ele configurar os parâmetros e estabelecer os critérios da ação, categorizando os rumos da ética.

Jonas compreende que a ação humana, considerando a ética nos princípios tradicionais, não visava o futuro, de forma que houvesse preocupação com a preservação da vida, do meio ambiente e com o desenvolvimento sustentável das tecnologias. A vida era centrada no princípio do aqui e agora. Esta é ainda uma característica bastante presente no pensamento atual, numa abordagem educacional escolar e também um desafio para a formação ética em tempos atuais.

Embora haja um processo educacional já bem formatado que busca atender as demandas educacionais, no que tange à preservação, conservação do meio ambiente⁶, por exemplo, com atitudes básicas de boa educação e sanitárias, o que

⁶ Vale ressaltar a visão exclusivamente econômica que se tem em relação à preservação ou não do meio ambiente. Isto ficou bastante evidente nas palavras do ministro do meio ambiente quando, em reunião com o presidente da república e demais ministros, afirmou, num dos momentos mais graves da pandemia da COVID-19, e que, devido a atenção da mídia estar voltada para a pandemia, este era

parece mover a ação humana⁷ é o conceito de *carpe diem*. Aproveitar o dia, aproveitar o momento, não deixar passar nada é a grande máxima que opera as consciências. Isto não se torna um problema para a formação ética no contexto escolar, ao contrário, se constitui num campo ainda mais vasto de trabalho e de possibilidade para a troca de experiências, individuais e coletivas, no ambiente escolar, proporcionando aprender a partir das próprias experiências, num processo de “refinamento” do pensamento a partir da ação.

A responsabilidade jonasiana implica no cuidado, de si, do outro e da preservação da vida. Como ética do “cuidado” a preocupação é não se deixar converter num relativismo, assim como já discutido com Taylor. Uma noção imediatista do *carpe diem* pode rapidamente conduzir a isto. Talvez este seja o fio que deve conduzir a responsabilidade e a educação, ou uma educação para a responsabilidade: o cuidado com a pessoa no seu processo de formação. A educação, enquanto formação, só tem razão se, intimamente, for ética. Ou seja, a ética é a condição da qual a educação não pode abrir mão, mesmo não sendo a responsabilidade, propriedade de nenhuma didática, processo metodológico ou instituição de ensino, embora muitas destas possuam seus valores e tentam evidenciá-los de toda forma, e também se constituam em preocupação constante de governos na elaboração de “políticas públicas” que atendam aos princípios de uma sociedade equilibrada, correta, humana e justa, onde o exercício da cidadania seja assegurado pelas instituições educacionais⁸.

A escola, entendida como ambiente da responsabilidade ou, no desafio de ser, “(...) permite ao homem se colocar enquanto sujeito, como membro de um grupo, como participante de um projeto comum” (GADOTTI, 1981, p.156). Neste sentido a ética da responsabilidade se desenvolve como responsabilidade em relação a tudo e a todos, pois “a responsabilidade moral terá como objeto o “outro”, o “concreto”, o

o momento de “ir passando a boiada e mudando todo o regramento”. <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/22/ministro-do-meio-ambiente-defende-passar-a-boiada-e-mudar-regramento-e-simplificar-normas.ghtml>. Não é possível negar que há nas palavras do ministro um “desejo” de *carpe diem*, um gozo monetário assegurado pela ação eficiente do pensamento liberal, sob a falsa preocupação com o desenvolvimento sustentável.

⁷ A abordagem parte de uma análise simples, considerando as experiências oriundas do “chão da escola”, manifestadas nas ações dos estudantes com os quais trabalho.

⁸ A ética como exercício da cidadania é tema do capítulo seguinte que parte de uma análise da concepção de “ensino” de filosofia apresentado pela nova Base Nacional Comum Curricular.

frágil. O “cuidado” que Jonas tanto recomenda em relação à utilização dos recursos naturais tem como direção o “outro” (ZANCANARO, 1998, p. 18).

Neste sentido, a responsabilidade é intrinsecamente ontológica, uma responsabilidade do ser para consigo e para com o outro, como afirmado anteriormente. “Jonas quer dizer que o arquétipo de toda a responsabilidade é aquele do homem com o homem, de guardião do seu próprio fim: o existir. Somos um para o outro, objetos de responsabilidade no que respeita à reciprocidade ontológica:

A existência da humanidade” é o primeiro mandamento, independente das barbáries e das abordagens pessimistas ou do tratamento que o homem dispensou à natureza e a si próprio, até o momento. Em suma, quem deve ser preservada é a existência. Esta é a prioridade da ética do futuro, vinculada às ações inéditas das modernizações tecnológicas cujo agir tornou-se coletivo e perigoso para sua continuidade” (ZANCANARO, 1998, p. 134).

A responsabilidade é a garantia de que a humanidade seja hoje e amanhã, numa perspectiva de futuro, de preservação. É uma responsabilidade que percorre todas as dimensões do agir humano, portanto, é uma reponsabilidade também educativa, pois perpassa a dimensão da educação, se constituindo num processo formativo com vistas à totalidade da complexidade humana. E, uma vez sendo a responsabilidade também política, acentua a preocupação de Jonas em relação ao bem comum, ao bem público, o que evidencia a dimensão do poder. A forma como o poder foi alcançado⁹ é uma questão à parte, pois o que importa é a forma como este será exercido na perspectiva pública. A formação ética não pode abdicar da dimensão política no contexto da responsabilidade, pois implica objetivamente o poder ser no mundo, estabelecendo relações de cuidado com a existência através do exercício da cidadania e da participação política de forma ativa, ou seja, o caráter ético do poder político comporta, também, objetivamente, responsabilidade.

A ética no campo da educação está na perspectiva no “aqui” e “agora”, enquanto processo de formação, mas também está imbricada num campo indeterminado que é o futuro, uma vez que a responsabilidade jonasiana aponta para isto fortemente quando afirma a necessidade de preservação da vida de forma geral. Isto implica numa responsabilidade que também é política, como já afirmamos, pois

⁹ Embora a forma como se chega ao poder já revele muito do que está por vir, aqui não trataremos dela, uma vez que nos interessa acentuar neste momento a responsabilidade que se deve ter em relação ao bem comum na dimensão pública da vida.

está em função do agir imediato, mas também de uma prospecção de futuro indeterminado. Neste sentido, ser responsável é agir de forma a garantir a possibilidade de vida, de continuidade e isso não se reduz a uma responsabilidade individual, mas se lança em direção a um futuro mais longínquo. Assim, o desenvolvimento da existência é uma responsabilidade que compreende o espaço e o tempo ampliados, como um processo dialético multidirecional, possibilitando o desenvolvimento contínuo da responsabilidade, incluindo o futuro como uma preocupação da temporalidade.

Esta consciência de temporalidade permite ao “homem” desenvolver infinitos conhecimentos e capacidades para discernir os direitos e os deveres para consigo, com o outro e com a natureza. Sendo *um* numa realidade múltipla,

(...) é o único ser conhecido que pode ter responsabilidade, por isso, justamente, a tem. Uma simples intuição nos diz que a presença de responsabilidade é melhor que sua absoluta falta. (...). Que no futuro siga havendo responsabilidade se converte, então, em um dever da responsabilidade. Isto só é possível se os seres que podem ser responsáveis sigam existindo (JONAS, 2001, p.72).

“As éticas” tayloriana e jonasiana, como dito, não foram pensadas especificamente para o contexto da educação. O que fazemos nesta dissertação é uma apropriação teórica que nos permita ter claros os conceitos distintos de cada pensador e dê suporte à proposta de pensar a formação ética dos estudantes da Educação Básica. A discussão até aqui apresentada é fundamental para seguirmos, no próximo capítulo, pensando a formação ética a partir da concepção de ensino presente na legislação educacional, principalmente dos PCN e da BNCC, e as possibilidades de um ensino a partir de uma metodologia filosófica.

CAPÍTULO 2

[...] tarefa educativa e formativa do Estado que tem sempre o objetivo de criar novos e mais altos tipos de “civilização”, de adequar a “civildade” e a moralidade das massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparato econômico de produção e, por isso, de elaborar, até fisicamente, novos tipos de humanidade (GRAMSCI, 2007, p. 23).

A Ética como *cidadania* nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no final da década de 1990, uma proposta de educação voltada para a cidadania vem sendo desenvolvida na legislação da Educação Básica e, nesta “nova” legislação, a ética passou a ser um tema obrigatório na educação brasileira. A pretensão dos PCN é alcançar um padrão de qualidade para a educação básica no país todo, apontando “parâmetros” para isto. Embora não sejam normativos, os PCN funcionavam, e ainda funcionam, como uma espécie de currículo nacional¹⁰ ou, pelo menos, como um agente norteador para que as escolas pudessem adaptar as suas realidades. “Mesmo apresentando-se como uma proposta sem caráter de obrigatoriedade os PCN pretendem ser *“um referencial comum para a educação escolar no Brasil”*, tendo em vista uma formação de qualidade” (SANTIAGO, 2000, p. 1). Contudo, as escolas não tinham a obrigação de aderir à proposta de ensino apresentada. Nesta perspectiva, as disciplinas passaram a se agrupar em três grandes áreas de saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A reforma curricular do Ensino Médio estabelece a divisão do conhecimento escolar em áreas, uma vez que entende os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social (BRASIL, 2000, p. 18).

Tem-se assim, duas dimensões especiais para a educação: 1) a dimensão interdisciplinar, pois os conhecimentos se agrupam de forma a se comunicarem quanto aos objetos de estudo de cada disciplina em particular, possibilitando que o

¹⁰ O período foi construído no pretérito para justificar a realidade dos PCNs no momento de sua publicação e a um curto período posterior até a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais. Estas sim têm caráter normativo e embasam a construção dos currículos das escolas.

ensino e a aprendizagem sejam construídos na inter-relação dos conhecimentos; 2) a dimensão tecnológica, apontando para a “nova” realidade educacional, assegurando seu desenvolvimento com bases científicas,

de forma que as marcas das linguagens, das ciências, das tecnologias e, ainda, dos conhecimentos históricos, sociológicos e filosóficos, como conhecimentos que permitem uma leitura crítica do mundo, estejam presentes em todos os momentos da prática escolar (BRASIL, 2000, p. 19).

O que se pretende formar com essa concepção de educação é um educando que, conhecendo-se (por isso a estrutura da educação é constituída por ciências que buscam conhecer o “homem” de forma ampla em suas dimensões humanas: histórica, geográfica, social, epistemológica, cultural, linguística) seja capaz de conviver e se relacionar com o mundo tecnológico, pois “ao mesmo tempo em que se forma a intelectualidade, forma-se igualmente a conduta moral” (SILVA, 2017, p. 3-4).

Nesse contexto, surgem também os Parâmetros Curriculares de Temas Transversais¹¹ (PCN-TT) com o objetivo de inserir no campo escolar temas do cotidiano e que interferem diretamente na vida dos alunos. “Pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar” (BRASIL, 1998, p. 27). A transversalidade indica uma metodologia a ser desenvolvida para sua inclusão no currículo e, ao mesmo tempo, uma abordagem didática. Os PCN definem a interdisciplinaridade como a dimensão que “questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles - questiona a visão compartimentada [...]” (BRASIL, 1998b, p.30). Enquanto a transversalidade “diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação

¹¹ Os PCN temas Transversais foram elaborados para a formulação do Ensino Fundamental de forma que o aluno tenha contato com uma diversidade de temas que fazem parte de seu cotidiano durante toda sua formação escolar. “A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos” (BRASIL, 1998a, p.30). A proposta da transversalidade feita para o Ensino Fundamental se apresenta para o Ensino Médio mais na perspectiva da interdisciplinaridade, justificando o agrupamento das disciplinas em áreas de conhecimentos.

entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados [...] e as questões da vida real e de sua transformação [...]” (BRASIL, 1998b, p.30).

Dito isto, voltamos nossa atenção para a concepção de ética presente nos PCN. Delimitamos nossa análise ao componente curricular das Ciências Humanas e suas Tecnologias por se tratar da área de conhecimento na qual a Filosofia está inserida. As Ciências Humanas têm papel fundamental na formação integral do aluno, devendo propiciar a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma frente a esses processos e fenômenos. Neste sentido a ética, nos PCN, está diretamente ligada à compreensão e ao exercício da cidadania que, na proposta dos PCN precisa articular o desenvolvimento humano e as relações com o mundo tecnológico, um mundo “em que a mão do homem e o teclado do computador estejam ambos a serviço da construção de uma sociedade mais justa e solidária” (BRASIL, 1998a, p. 8).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 promulgada em 20 de dezembro de 1996, quando estabelece a finalidade da educação afirma no Art. 2º: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Da mesma forma no Art. 35 da LDB, quando define as finalidades do Ensino Médio: “[...]; a preparação básica para o trabalho e a cidadania; o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; [...]”.

Ambos os artigos da referida lei insistem na ideia de que a educação “deve preparar” o aluno, é impositivo a ela que cumpra um papel. O que se nota também é o fato de que este “preparar” envolve outras dimensões¹² para que se “obtenha”, ao final da educação básica, um aluno “pleno”, que desenvolveu suas capacidades de forma a exercer sua cidadania, se relacionar socialmente e ser capaz de estabelecer uma relação produtiva com o mundo (mercado)¹³ do trabalho.

¹² O trabalho, a ética, a autonomia, o pensamento crítico são dimensões humanas destacadas na LDB e que se constituem enquanto fundamentais para o desenvolvimento do aluno durante seu processo educacional-escolar e também para sua formação fora da escola.

¹³ A educação cumpre com o papel de preparar mão de obra qualificada para o mercado do trabalho. O aluno, bem preparado, está exposto na vitrine mercadológica da educação, pois possui as informações e ferramentas necessárias para produzir.

Preparar para o exercício da cidadania aponta para um aluno que não é passivo na escola, mas que desde o início de sua formação é o sujeito da ação. É ele mesmo que, no processo do conhecimento, aprende agindo e age aprendendo. A cidadania é

Uma vivência que perpassa todos os aspectos da vida em sociedade. [...] está presente nos usos sociais das diferentes linguagens e na compreensão e apropriação dos significados e resultados dos conhecimentos de natureza científica (BRASIL, 1998b, p.12).

A cidadania expressa no texto se configura mais pela forma como o aluno se relaciona dentro de uma sociedade do que pela pertença a uma sociedade. A ética se constitui enquanto a forma pela qual o aluno aprende a ser, na “constituição de suas identidades responsáveis e solidárias” (BRASIL, 1998b, p.8). Não é apenas um apêndice da cidadania ou um meio para que seu exercício se efetue. No contexto dos PCN ela se apresenta com a base da cidadania, pois é a própria reflexão sobre as ações e os comportamentos dos indivíduos na sociedade. Por isso a formação ética está presente, ao menos em tese, na educação desde os primeiros movimentos em torno da elaboração dos documentos bases.

Mesmo sendo mais como moral¹⁴, a ética sempre esteve presente no currículo escolar, não de forma explícita, isto é, enquanto um conhecimento que se constitui por meio de práticas, pois não havia uma disciplina ou até mesmo conteúdo específico sobre ética no currículo, mesmo com a conhecida “Educação moral e cívica”¹⁵ que era

¹⁴ Cabe aqui ressaltar que a moral, presente no currículo escolar esteve fortemente ligada com a obediência às regras estabelecidas pelos governos, apontando para aceitação sem questionamento, logo não era possível um processo de construção da autonomia e de liberdade. À ética caberia a análise criteriosa das regras e a “possibilidade” ou não de acolhimento.

¹⁵ A disciplina foi tornada obrigatória no currículo escolar a partir do ano 1969, auge da Ditadura Militar no Brasil. O período é marcado pela forte repressão aos meios de comunicação e a todo tipo de pensamento contrário ao do governo que se estabeleceu com o Golpe de 1964. A medida mais dura tomada pela Ditadura Militar foi o chamado AI-5 (Ato Institucional nº5) que, entre seus efeitos, fechou o Congresso Nacional, anulando a representatividade política nacional efetivada pelos partidos políticos. A “Educação moral e cívica” pode ser considerada o AI-5 da educação, pois funcionava como forma de controle de comportamentos e ações dentro das escolas, estabelecendo regras e normas tanto para alunos quanto para professores. Mesmo com o fim da Ditadura, Educação moral e cívica permaneceu no currículo escolar até 1993, passando por diversas alterações até sua extinção. Sobre Educação Moral e Cívica, bons estudos podem ser encontrados em PELEGRINI (2011) e FILGUEIRAS (2006), respectivamente: <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/96f4405147688094b6b9ff4a6ffce013.pdf> , <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10549/1/Dissertacao%20Juliana%20Miranda%20Filgueiras.pdf> f.

mais uma forma de controle social a partir da escola do que disciplina educativa propriamente dita.

Por causa de seu caráter prático, enquanto disciplina teórica, tentou-se ver na ética uma disciplina normativa, cuja função fundamental seria a de indicar o melhor comportamento do ponto de vista moral. Mas esta caracterização da ética como disciplina normativa pode levar – e, no passado, frequentemente levou – a esquecer seu caráter propriamente teórico (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2018, p. 20).

Ao contrário da moral ensinada nesse período, que apenas dita regras e normas, a ética não se limita ao cumprimento destas, mas se incumbe de refletir sobre seu comportamento prático, vivido. É a partir da reflexão sobre a vida prática que o aluno constrói sua “identidade pessoal e social”.

Os PCN colocam a construção da identidade como um princípio da educação que deve ser desenvolvido pelas Ciências Humanas, destacado na primeira competência para a área: “Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros” (BRASIL, 1998b, p. 11). As dimensões humanas possibilitam construir e compreender a identidade de cada sujeito e por isso consideram as relações contextuais que se estabelecem com outros grupos sociais, de forma que o aluno seja capaz de, primeiramente, se reconhecer dentro de um processo de construção, afirmando sua individualidade, seu pensamento, seus afetos e, posteriormente, perceber-se inserido numa dinâmica social onde o “outro” também precisa ser reconhecido na sua individualidade, nos seus afetos, na sua cultura.

O “outro” é também fruto de sua relação com o mundo e, como o mundo para os PCN é o do trabalho, o “outro” está na roda da produção e do consumo, numa luta incessante, tensionando para ambos lados numa tentativa de construção de si, de sobrevivência e de não se deixar anular pelo capitalismo neoliberal. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estabelecidas da Resolução nº 3 de 26 de junho de 1998, no seu Art. 1º, vinculam a “educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho”.

Assim como nos PCNEM, a cidadania é um elemento constante nas DCNEM, entendida nas formas pelas quais as relações humanas se dão num contexto social.

Por isso a escola¹⁶ e a educação devem preparar o aluno para que ele tenha condições de conviver em sociedade, se preparando e se relacionando com o mundo do trabalho. “À escola, portanto, é transmitida a tarefa de ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania de ‘qualidade nova’” (FALLEIROS, 2005, p. 211). A preparação para o trabalho é a “função” mais prática da educação, assumida como uma concepção pedagógica, evidenciada pela concepção de “Ciências e suas Tecnologias”, o que não é novidade no campo da educação, mas que tem sua ênfase acentuada com a “reforma” do Ensino Médio e na nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁷.

Essa concepção pedagógica passa a imperar para atender as demandas do sistema econômico, e não mais para exprimir uma concepção plurifacetada que mantenha coerência com as práticas educativas voltadas para o humano, a cidadania e a ocupação profissional assentada em valores socialmente concebidos (CORREIA, 2008, p. 47).

Segundo os PCN-Temas Transversais, “a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias sociais protagonizadas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições” (BRASIL, 1998c, p. 19). O texto, ao que parece, quer ser uma espécie de orientador social, funcionando como um manual para a elaboração de uma proposta educacional (mesmo não sendo normativo, como já afirmado) que possibilite “transformações sociais significativas” a partir da escola, uma vez que os Parâmetros querem ser um referencial de qualidade para a educação, principalmente a partir da escolha e da inclusão dos conteúdos, possibilitando compreensão e crítica da realidade, oferecendo “aos alunos a oportunidade de se apropriarem deles como instrumentos para refletir e mudar sua própria vida” (BRASIL, 1998c, p. 24).

Dessa forma, “discutir a cidadania no Brasil de hoje significa apontar a necessidade de transformação das relações sociais nas dimensões econômica,

¹⁶ Os espaços da escola não são apenas da aprendizagem cognitiva, mas da formação do sujeito, da construção da subjetividade, da própria cidadania. O espaço da escola é o espaço da história de vida de professores e alunos, [...]. A escola deve ser um espaço para as múltiplas formas de saber e de conviver (GRINSPUN, 2014, p. 45).

¹⁷ “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)”. (BNCC, 2018, p. 7).

política e cultural, para garantir a todos a efetivação do direito de ser cidadão” (BRASIL, 1998c, p. 20). Nesse sentido, “este trabalho requer uma reflexão ética como eixo norteador” (BRASIL, 1998c, p. 25), Ética entendida nos PCN-TT como um tema de cunho filosófico por natureza, embora esteja dentro da transversalidade da educação proposta no documento.

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e ante elas, quanto à dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade, a saúde (BRASIL, 1998c, p. 25).

Embora a Ética seja concebida como “supertema” pelos PCN, ela não curriculariza o conhecimento nem o saber filosófico. À Filosofia não cabe uma “disciplina curricular” senão “temas”, tratados transversalmente e interdisciplinarmente. Mesmo não constituindo formalmente o currículo, o texto alerta para a importância da presença de “*profissional da área*” para garantir o rigor e a criticidade do pensamento sobre questões de ordem filosófica, como a Ética.

É oportuno recomendar expressamente que **não se pode de nenhum modo dispensar a presença de um profissional da área**, qualquer que seja a forma assumida pela Escola para proporcionar a construção de competências de leitura e análise filosófica dos diversos textos em que o mundo é tornado significativo. Nesse sentido, cabe frisar que o conhecimento filosófico é um saber altamente especializado e que, portanto, não pode ser adequadamente tratado por leigos (BRASIL, 1998^a, p. 56).

A especificidade do conhecimento filosófico está na sua “**natureza reflexiva**” (BRASIL, 1998a, p. 47), natureza esta que se desdobra em duas dimensões: reflexão e crítica¹⁸. Reflexão crítica não é exclusividade da Filosofia, mas é assegurada pelo

¹⁸ O conceito de **reflexão**, em geral, abarca duas dimensões distintas que frequentemente se confundem: a **reconstrução** (racional), quando o exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, linguísticas e de ação. É nesse sentido que pode(m) ser entendida(s) a(s) lógica(s), a(s) teoria(s) do conhecimento, a(s) epistemologia(s) e todas as elaborações filosóficas que se esforçam para explicitar teoricamente um saber pré-teórico que adquirimos à medida que nos exercitamos num dado sistema de regras; a **crítica**, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e ação compulsivamente restritos, pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos e, por um esforço de análise, consegue flagrá-los em sua parcialidade, vale dizer, seu caráter propriamente ilusório. É nesse sentido que podemos compreender as tradições de pesquisa do tipo da crítica da ideologia, das genealogias, da psicanálise, da crítica social e todas as elaborações teóricas que estão motivadas pelo desejo de

rigor com que é tratada, pelo profissional da área (o professor). É de extrema importância que o professor de filosofia tenha claro “o que é Filosofia”. Disso decorre sua prática pedagógica em sala de aula e, conseqüentemente, o ensino e aprendizagem dos alunos, pois “ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica” (BRASIL, 1998a, p. 48).

O texto dos PCN, tratando da Filosofia, aborda a questão da cidadania inserindo a discussão sobre o ensino por meio de competências e habilidades. No mundo do trabalho é onde se constata a prática da cidadania, conforme da proposição dos PCN. Antes, é preciso entender qual “cidadania” é abordada no documento na área da Filosofia. É uma cidadania que passa pelo campo da Ética.

Do campo de vista ético, a cidadania deve ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição [...], a capacidade de reconhecer o outro em sua identidade própria e admissão da solidariedade como forma privilegiada da convivência humana [...], a liberdade de tematizar e, eventualmente, criticar normas, além de agir com (e exigir) reciprocidade com àquelas que foram acordadas e o poder, livremente, decidir sobre o que fazer da própria vida (BRASIL, 1998a, p. 49)

A cidadania ensinada na escola deve preparar o aluno para suas relações com o mundo além das salas de aula, principalmente o mundo do trabalho já mencionado, na observação de deveres e direitos, no respeito mútuo e ao bem comum, criando laços de solidariedade humana. A educação para a cidadania passa pelo ensino de questões sociais imediatas aos alunos que devem se tornar significativas no ensino aprendizagem.

A educação para a cidadania precisa se basear num conhecimento intelectual, na medida em que somente através dele é que o indivíduo é capaz de afastar crenças, fantasias, mitos, ilusões, que não contribuem para uma consciência crítica (FERREIRA, 2006, p. 85).

Na mesma direção de pensamento, Marilena Chauí destaca a cidadania num ambiente de tensões entre direito, deveres e lutas por liberdade.

Cidadania se constitui pela e na criação de espaços sociais de luta (os movimentos sociais, os movimentos populares, os movimentos sindicais) e pela instituição de formas políticas de expressão

alterar os elementos determinantes de uma “falsa” consciência e extrair disso todas as conseqüências práticas (BRASIL, 1998a, p. 47-48).

permanente (partidos políticos, Estado de Direito, políticas econômicas e sociais) que criem, reconheçam e garantam a igualdade e liberdade dos cidadãos, declaradas sob a forma dos direitos (CHAUÍ, 2001, p. 12).

A educação para a cidadania proposta nos PCN pode se constituir um fator indispensável para uma educação mercadológica¹⁹, aliando produção e valorização do capital (humano e econômico), pois a cidadania se dará nas relações de trabalho, ou seja, pela “força de trabalho”. Nesta perspectiva, mesmo não sendo contraditórias e sim complementares, a formação para a cidadania e para o trabalho, o acento da proposta dos PCN é uma cidadania construída para atender as demandas do mercado do trabalho, ou seja, o aluno, em todo o seu processo de formação escolar será preparado para produzir, de forma eficiente, e consumir o que produzir, devotadamente, coadunando com a estrutura social e política vigente: o cidadão mão de obra explorado que consome o mínimo daquilo que produz. Também aqui não há contradição no processo formativo do cidadão, do trabalhador, do consumidor, do contribuinte para a autonomia e também para o mercado do trabalho. O que se espera é que esta formação seja capaz de proporcionar ao estudante condições de criticidade e questionamento de seu papel social, uma vez que está imerso numa teia social e é nela que precisa “atuar”, viver, conviver, sobreviver e arcar com os custos disso, caso contrário será um parasita social.

Se ele não tem potencialidade para consumir, é considerado excluído do mercado, o espaço legítimo da cidadania segundo essa concepção. Nesse contexto, estudante e professor deparam com a chamada “flexibilidade” curricular, que ajusta a escola às exigências da ideologia neoliberal e do capital (CORREIA, 2008, p. 48).

A escola assume a tarefa de *coach*²⁰ para os alunos e para a sociedade. Aliás, não é uma tarefa escolhida por ela, mas imposta a ela. Assim, deixa de ser a escola um tempo e espaço para a liberdade criadora para se tornar uma fábrica de aprendizes, uma preparadora de mão de obra. Neste contexto, a escola também pode ser capaz de treinar, não pensada de forma mecânica, enquanto repetição de

¹⁹ Sobre a educação enquanto “mercadoria”, vale a leitura da entrevista do sociólogo francês Christian Laval para o jornal Folha de São Paulo, intitulada: “A escola não é uma empresa”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/foiha/sinapse/ult1063u463.shtml>. Acesso em: 10/11/2019. O referido autor tem publicado obra com o título “**A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**”, pela Editora Boitempo. Na obra, o autor aponta para o desenvolvimento de um projeto globalizado que tenta invalidar a ideia de uma escola pública direcionada para os anseios da população.

²⁰ No sentido estrito de treinamento específico para esta função.

movimentos, de exercícios, mas de treinar a criança a ser adolescente dentro de suas potencialidades, de treinar o adolescente a ser jovem, de treinar o jovem a ser adulto e em cada etapa assumir as responsabilidades que lhe cabem.

Assim, a educação para a cidadania tem caráter fortemente ideológico, com a finalidade de “moralizar” os sujeitos para cada momento histórico, favorecendo e atendendo aos anseios e necessidades do capitalismo neoliberal. “Desse modo, a educação para a cidadania age ideologicamente, visando influenciar nas escolhas dos indivíduos em cada situação histórica” (GARCIA, 2015, p. 50).

A dimensão ideológica da educação para a cidadania fica clara, principalmente na nova BNCC, quando orienta para uma “nacionalização” do currículo, de forma que o que se ensina no Norte do país também se deve ensinar nas demais regiões, considerando “brevemente” as regionalidades. Esse projeto de educação atende perfeitamente ao “cidadão” que se quer formar: um cidadão que trabalha, que produz riqueza, que consome o mínimo para continuar a produzir. Em tempos como este, em que há forte influência de interesses privados no campo da educação, evidenciados, principalmente, pela ação do Banco Mundial, quando dita regras e impõe sanções sobre os países pobres, como o Brasil, e também de instituições e associações que comungam desses interesses, propor um ensino que valorize a autonomia da criticidade e a liberdade de escolhas com responsabilidade já é, em si, um ato de resistência frente a avalanche do neoliberalismo que avança fortemente sobre a Educação.

O Ensino por “competências” na Base Nacional Comum Curricular

A BNCC é o cumprimento de uma determinação da atual LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação – Lei nº 9.394/96, a partir do art. 26 que estabelece a necessidade de uma base curricular comum²¹ para a Educação Básica. Da

²¹ **Lei nº 9.393/1996 - Art. 26.** Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. A **Lei nº 12.796/2013** altera a redação anterior: **Art. 26.** Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte

obrigatoriedade de se ter uma Base Nacional, o Ministério da Educação inicia uma movimentação, via Conselho Nacional de Educação – CNE – para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e também das Diretrizes Curriculares Nacionais, numa tentativa de padronizar o currículo no país, abrangendo todos os níveis da Educação Básica. Todas essas ações no âmbito das reformas da educação foram justificadas como sendo uma necessidade decorrente das ligeiras transformações ocorridas no cenário econômico mundial e da necessidade de adequação, por parte da escola, a essas mudanças. A relação educação e mercado ficou mais acentuada nas proposições de currículo para o Ensino Médio quando são estabelecidas as exigências de desenvolvimento de competências que tornem o educando apto à vida em sociedade e para com as relações de trabalho.

A proposta desses documentos é que a organização do currículo seja elaborada em torno de competências que sejam desenvolvidas e/ou adquiridas ao longo do processo escolar, enfatizado, principalmente, no Ensino Médio.

Além disso, ressalto, esta vinculação se faz com a perspectiva de se constituir em estratégia visando contribuir para atingir metas do Índice de Desenvolvimento da Educação, o IDEB, indicador que é medido por uma combinação entre o fluxo escolar e o desempenho dos alunos nos exames nacionais (MELLO, s/d, p. 1).

Essa mesma lógica é assegurada pelos Planos Nacionais de Educação, criados visando atingir metas, dentro de um prazo que, quando se trata de educação, o tempo determinado é demasiado curto considerando toda a extensão territorial do país e toda diversidade que ele abarca, e também a partir de estratégias definidas, estabelecendo os rumos pelos quais a educação deverá seguir neste período.

Na realidade, trata-se de um projeto que preferiu investir no aperfeiçoamento dos exames (os quais tem indicado problemas críticos da Educação Básica). E que agora, para resolver esses mesmos problemas escolhe investir na definição de insumos curriculares básicos, um currículo prescritivo, que corresponda ao que é solicitado nesses mesmos exames (MELLO, s/d, p.24).

Esta política neoliberal que visa mensurar apenas o desempenho final, ou seja, o índice, tolhe vorazmente a autonomia da escola de projetar um currículo que atenda os anseios da base quanto a autonomia do professor, pois este fica engessado, subordinado a uma lógica prescritiva e que não agrega nenhum

diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

investimento no professor e nem nas condições de atuação docente. Assim, sua autonomia docente estará circunscrita à escolha do método, ou seja, do como irá ensinar o conteúdo a ser examinado, e menos na compreensão dos contextos das escolas e das situações de vida dos alunos (MELLO, s/d, p.24).

Esta “qualidade” educacional, tão exigida nas justificativas para a “reforma” da educação, fica controversa quando a própria reforma permite que a docência seja exercida a partir de um “notório saber”. Mesmo que se aplique apenas nos itinerários formativos da base técnica profissionalizante, ao invés de solucionar um problema, aponta para uma precarização da educação, agora embasada e ratificada na lei, e compromete sem igual a qualidade da atuação docente bem como da educação profissional. É a imposição de um currículo limitador, por ser nacional, e que, além disso, vem seguido pelas avaliações de Estado.

Os exames atualmente já incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a BNCC passaria a determinar os conteúdos dos exames. Essa é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. (SILVA, 2018, p. 46).

Entre a formatação de um currículo aplicável na base e os conteúdos para os exames está a imposição do ensino que visa desenvolver no aluno habilidades que lhe possibilitem resolver problemas tanto na aprendizagem quanto na vida social. Essas habilidades “serão” atingidas ou desenvolvidas a partir de um ensino centrado em competências.

Um dos argumentos em favor das competências era a aproximação entre escola e trabalho, conforme se verifica inclusive nas DCNEM. É uma tentativa de mudar a relação entre a teoria e a prática, entre o geral e o específico (RICARDO, 2010, p. 608).

As Competências são a coluna dorsal que sustenta a BNCC e o eixo em torno do qual deve girar a educação. Quando falamos de **competências** estamos nos reportando ao centro do pensamento e da ação capitalista e do campo empresarial para designar aquilo que uma pessoa é capaz de realizar. A proposta de mudança que seria implementada pela reforma na Educação se enquadra perfeitamente no contexto e no uso das competências (SILVA, 2017), sendo estas definidas como a capacidade de cada indivíduo de realizar determinada tarefa de forma eficiente e

eficaz. É a capacidade de produzir algo de forma concreta e mensurar o desempenho. As competências demarcam um campo de competitividade e competição no âmbito escolar, exigindo da escola uma adequação às mudanças e transformações do mercado de trabalho de forma que atenda a uma formação adequada ao desenvolvimento do aluno, aliado aos interesses estabelecidos pela lógica organizacional, centrada na execução (habilidades) de tarefas, sob a máscara de resolver situações-problemas.

Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional (SILVA, 2018, p. 11).

Cabe ressaltar que o documento retoma o percurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais, documentos elaborados durante a década de 1990, para definir o que sejam competências:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 10).

Essa movimentação entre os conhecimentos nos parece poética, uma vez que propõe uma articulação entre os saberes para que o aluno se torne hábil²² na realização de tarefas diversas e complexas e dê a ele a sensação de protagonista²³ dentro do processo de ensino e aprendizagem, quando na verdade a finalidade é promover uma adequação à lógica do mercado aliada a uma pseudo sensação de exercício da cidadania. Ao conhecimento é atribuída uma noção estritamente

²² Conjuntamente a isso a Base reservou a expressão “e suas tecnologias”. “A inclusão de suas tecnologias em cada macroárea, explicitam uma concepção reducionista de tecnologia, enunciada como técnica a ser aplicada. A relação entre tecnologia e conhecimento científico é tomada de forma limitada e pragmática, resultado da intenção de adequação da educação escolar a demandas do mercado de trabalho” (SILVA, 2010, p. 19). O que a Base propõe é a aplicação das tecnologias nos processos resolutivos, *situações-problema*, sem considerar o aprendizado/conhecimento que produz essas mesmas tecnologias. O que é prescrito é uma “utilização” e não uma compreensão dos processos e fundamentos das ciências e das tecnologias.

²³ O protagonismo está baseado na construção de um projeto de vida, proposto na nova Base, e que o aluno desenvolverá ao longo de sua formação, acentuadamente no Ensino Médio. Junta-se a isso a “escolha” dos itinerários formativos. Ao aluno caberá escolher qual itinerário formativo irá seguir, dentro das ofertas que a unidade escolar ofertar. Caso a unidade escolar não tenha condições de ofertar, há a possibilidade de outra instituição – no caso, instituição privada – ofertar um itinerário formativo. Esta oferta não se dará de forma desinteressada, ao contrário, o sistema de ensino financiará, funcionando como que com um *voucher* para o aluno.

utilitarista, resolver problemas e situações da vida cotidiana, anulando a possibilidade de experiências formativas que visem a crítica e a reflexão. De forma controversa, o projeto de formação da BNCC, se apresenta como um caminho seguro para a formação assentada na autonomia, respeitando a diversidade cultural, mas, ao mesmo tempo, a prescrição do projeto é de uma adaptação ou adequação da formação humana dentro de moldes preestabelecidos pelo legislador, assegurando uma padronização em detrimento das diferenças construídas na diversidade.

A prescrição de competências também visa ao controle – das experiências dos indivíduos e das experiências das escolas – viabilizado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou (SILVA, 2018, p. 11).

Essa formatação do currículo, focada no resultado, centrada nas competências, nas habilidades e no uso das tecnologias, insere a educação num processo competitivo por resultados satisfatórios, onde o resultado atestará se determinadas competências e habilidades foram corretamente desenvolvidas, se alcançaram o objetivo, se cumpriram a função para a qual foram elaboradas e inseridas no currículo, evidenciando uma concepção reducionista de formação humana²⁴. Qual seria o resultado de uma formação promovida nesses termos? Um “sujeito” que sabe usar os meios para resolver problemas e, uma vez que saiba solucionar os óbices, o convívio em sociedade está garantido e sem conflitos, o que é impossível numa sociedade organizada sob o “espírito do capitalismo” e da navalha do liberalismo político e econômico. A proposta de organização curricular baseada na definição de competências configurava uma perspectiva pragmática e reducionista do papel da escola, sobretudo da última etapa da educação básica (SILVA, 2017, p. 23). A proposta de currículo é que ele seja um caminho a ser percorrido durante um processo, com estratégias, com parâmetros e com etapas claras e bem definidas de modo que seja possível alcançar os objetivos traçados, garantindo segurança a todos os que dele fizerem parte durante o percurso.

Não há problemas em construir um currículo que oriente o ensino e a aprendizagem por meio de competências. Ele se torna um problema quando a única

²⁴ A formação vem antes da aprendizagem, conforme MASSCHELEIN (2018p, 48-49). A formação é que sustenta a aprendizagem, é condição para que ela aconteça. Aprender significa acrescentar algo ao mundo do sujeito (aluno), uma vez que o *eu* já existe. A aprendizagem é uma extensão do mundo do próprio sujeito.

via possível e aceita, imposta pelas relações de mercado e do capital, é a formação para o mercado do trabalho, quando há uma privatização do indivíduo²⁵, um alijamento das experiências e a supressão das diversidades. O processo de formação por competências deveria ser capaz de criar uma relação sólida entre o saber teórico e o saber prático, “o que implicaria na capacidade de elaboração do saber tácito por parte do trabalhador” (SILVA, 2017, p.2). Assim, a função social da escola seria definida por sua capacidade de criar condições para a empregabilidade dos sujeitos. Esta ideia, amplamente difundida pelos governos liberais, é um discurso que desonera o Estado de gerar e manter postos de trabalho para os cidadãos e lança sobre o trabalhador o peso de ser responsável por sua “empregabilidade”, aliando a isso uma ideia de empreendedorismo, o que torna o trabalhador não mais trabalhador, mas sim um “empresário”, portanto, faz parte de uma classe que prescinde de políticas públicas. Esta realidade se constitui imensa dificuldade didático-pedagógica para as escolas na organização do currículo, para os professores na elaboração e desenvolvimento dos planejamentos, para os alunos que estão numa fase de transição entre continuar os estudos e o mercado de trabalho.

Os textos oficiais e os elaborados por especialistas têm indicado ser a ambiguidade de um nível de ensino, que ao mesmo tempo tem de preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, a raiz dos males do Ensino Médio. Ou seja, o grande desafio a ser enfrentado é a formulação de *uma concepção de Ensino Médio* que articule de forma competente essas duas dimensões (KUENZER, 2000, p. 25).

Esse desafio se constitui num problema político, pois carrega nela as definições de um currículo de formação, seja ele acadêmico ou profissionalizante, com bases em relações de poder estabelecidas na sociedade, ou seja, relações fortemente marcadas por uma estrutura social dividida economicamente. Depositar na escola a expectativa de resolução dessa desigualdade estrutural é exceder os limites e possibilidades de atuação da escola, dos professores e da educação.

O panorama educacional focado em competências e a aglomeração das disciplinas em Componentes Curriculares, proposta pela Base Nacional Comum Curricular, evidencia a sujeição da educação aos interesses de mercado, como já

²⁵ A privatização do indivíduo significa que ele teve sua liberdade comprada, que se tornou assim, propriedade de alguém e, portanto, precisa pagar com sua produção. Para o indivíduo privatizado não há a possibilidade de quitação de “dívida”, o que impede que haja possibilidade de liberdade.

exposto, e levanta questionamentos sobre as possibilidades e limitações do Ensino. Articular e mobilizar “conhecimentos” parece resolver todos os problemas de forma rápida, prática e eficiente. Articular e mobilizar se situam no campo da *práxis*, do fazer imediato e do resultado. O ensino é prático, mas compõe-se da abstração, da reflexão, uma produção que não “revela” um produto imediato, objetificado. Ensinar por competências significa antes reconhecer que a “competência” não é um conhecimento em si, não se constitui num saber. É apenas uma mobilização, a aplicação de conhecimentos já constituídos para determinadas situações.

A Base propõe o que parece ser uma negação das especificidades de cada ciência quando aglomerada por áreas de conhecimento, apostando as fichas na ‘interdisciplinaridade’. Não há aqui uma rejeição à interdisciplinaridade, mas à forma como ela se dará na prática de ensino. Conforme SEVERINO (1994, p. 10),

Com efeito, cabe à Filosofia a tarefa de fomentar a interdisciplinaridade, integrando as contribuições formativas de todos os componentes curriculares, inserindo-as na intencionalidade do projeto educacional, em cujo campo deve ocorrer a formação profissional do educador.

A interdisciplinaridade não anula, e nem pode fazê-lo, o que é específico de cada ciência, embora o tratamento seja partilhado conjuntamente. No livro *Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012, p.54), Silvio Gallo apresenta, de forma concisa e clara, as especificidades da Filosofia:

- 1) Trata-se de um pensamento conceitual: enquanto saber, ela é sempre produto de pensamento, é uma experiência de pensamento;
- 2) Apresenta um caráter dialógico: ela não se caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta, que se confronta, consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com outros saberes, um saber aberto e em construção;
- 3) Possibilita uma postura de crítica radical: a atitude filosófica é a da não conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas.

Estas especificidades nos permitem afirmar que o Ensino de Filosofia deve considerar que ela é fruto do pensamento e que deve possibilitar a criticidade e a reflexão no processo de conhecimento, nas quais não são exclusividade da Filosofia, mas sua criticidade e reflexão são de origem conceitual, pois, o conceito é criação da

Filosofia e sua joia mais cara. A Filosofia é confrontada nessa organização do ensino sobre a possibilidade de Ensinar Filosofia por competências de forma que os “conceitos” filosóficos sejam apreendidos associados às competências e no desenvolvimento e criação de habilidades.

O desafio, como já dito, seria romper a “desconexão” entre teoria e prática no ensino, para assegurar que o ensino produza conhecimento ao invés de apenas acentuar uma aplicabilidade de competências ou um deslocamento de esforços que não garantem se houve ou há conhecimento, mesmo que desenvolvida alguma competência. Para pensar o Ensino de Filosofia por competência, suas possibilidades ou impossibilidades, tomamos a definição proposta por Michel Tozzi (2012, p. 25) segundo a qual competência é: *mobiliser de façon intégrée des ressources internes et externes pour accomplir dans son activité un type de tâche déterminé dans une situation complexe et nouvelle*²⁶. Nessa perspectiva, o conhecimento antecede a competência, pois, para realizar essa mobilização é necessário conhecer como fazê-la, entender os processos que a estruturam. *“La mobilisation est non seulement le recours à des ressources, mais la capacité à les mettre en relation”*²⁷ (TOZZI, 2012, p. 32).

A primeira competência geral da BNCC assim se apresenta: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 9). Para “valorizar e utilizar” é necessário que antes, aquele que irá valorizar e utilizar, saiba o que é “valor” e o que é “utilizar”. Ademais, é uma competência que extrapola o nível de educação para o qual está estabelecida, muito embora a reforma da educação proponha uma educação integral. Entender e explicar a realidade são processos extremamente complexos que demandam tempo e dedicação na investigação sobre os conceitos. O que é realidade? Há uma realidade concreta? Há uma realidade virtual? Que sujeitos compõe a realidade? Como os sujeitos a experimentam, se é possível experimentá-la? Esses questionamentos/conhecimentos não estão na esfera da mera aplicabilidade imediata. São conhecimentos que estão

²⁶ “Mobilizar de forma integrada recursos internos e externos para realizar em sua atividade um tipo de tarefa determinada em uma situação complexa e nova”. Tradução própria.

²⁷ A mobilização não é apenas o uso de recursos, mas a *capacidade de conectá-los* Tradução própria.

na esfera das situações complexas e novas, como afirma Tozzi em sua definição de competência, e que exigirão recursos novos e complexos.

Ces processus de pensée n'existent pas qu'en philosophie (on problématise et conceptualise aussi en sciences, on argumente en français...), mais ils ont un *usage spécifiquement philosophique*: un problème scientifique est distinct d'un problème philosophique dans son champ de référencement et de formulation; la science ne peut résoudre certains problèmes philosophiques (exemple en éthique ou politique), et inversement²⁸ (TOZZI, 2012, p. 31).

A aplicabilidade, buscando a eficiência, afasta a prioridade do conhecimento desinteressado, principalmente das ciências que não visam esta aplicabilidade imediata, como as Ciências Humanas, por exemplo. Esse tipo de pensamento abre possibilidades para que seja ensinado somente aquilo que será utilizado e que é de interesse de determinado sistema ou ideologia.

Ensinar Filosofia por competências pressupõe uma *práxis* filosófica desligada da lógica da transmissão de conteúdos e uma mudança significativa na forma de ensinar Filosofia na sala de aula, onde o aluno se torne capaz de construir conhecimento a partir dos conhecimentos constituídos historicamente. A perspectiva de construção de conhecimento filosófico na Educação Básica que propomos é a da “criação de conceitos”. A apropriação do pensamento filosófico se dá na linguagem que o aluno possui e que é passível de ser reformulada, recriada conforme o desenvolvimento de suas habilidades. A apropriação do pensamento filosófico, conforme Deleuze (1993), é a capacidade de criar conceitos.

O filósofo²⁹ é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos (1993, p.4).

Deleuze não compreende o conceito como estamos habituados a pensá-lo. O conceito não é uma rasa abstração, dizer que seja isto ou aquilo e, desta forma, o

²⁸ “Esses processos de pensamento não existem apenas na filosofia (também problematizamos e conceituamos na ciência, argumentamos em francês...), mas eles têm um *uso especificamente filosófico*: um problema científico é distinto de um problema filosófico em seu campo de pensamento, referência e redação; a ciência não pode resolver certos problemas filosóficos (exemplo em ética ou política) e vice-versa”. Tradução própria.

²⁹ O objetivo do Ensino de Filosofia na Educação Básica não é formar “filósofos” e nem é nossa intenção.

conceito fora formulado e compreendido. Antes, o conceito é uma forma de inteligibilidade sobre as realidades e não é uma realidade transcendente, mas completamente imanente, pois parte, indispensavelmente, dos dilemas sentidos pelo pensador.

Assim, o conceito não deve ser procurado, pois não está aí para ser encontrado. O conceito não é uma 'entidade metafísica', ou um 'operador lógico', ou uma 'representação mental'. O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível (Gallo, 2003, p. 51-52).

O conceito possui uma dimensão pedagógica, pois, ao mesmo tempo em que aprende, na relação com os textos, ou seja, com conceitos já pensados, o conceito é "aprendido" porque refeito, reformulado pelo aluno dentro do seu contexto, de sua linguagem. A dimensão pedagógica do conceito nos permite pensar o ensino de filosofia, como já exposto, considerando as realidades que envolvem o aluno em seu processo de aprendizagem.

Ensinar filosofia passa, necessariamente, pela compreensão do processo pedagógico do conceito e, principalmente pelo conceito que se quer ensinar. A base do Ensino de filosofia é a evidenciação do conceito, partindo dos problemas colocados. Nessa perspectiva, a aula de Filosofia precisa configurar-se como uma prática filosófica, investigativa e dinâmica, garantindo a dimensão pedagógica e filosófica do ensino. É prática porque os conceitos são testados, experimentados. Experimentados porque passam pelas ações do cotidiano da vida, na criação e no enfrentamento dos problemas. Portanto, o conceito não está no "mundo das ideias", ao contrário, é experiência da emergência humana ressignificada a cada instante.

O Ensino da filosofia acontece quando há desenvolvimento da capacidade criativa conceitual do aluno e quando ele é capaz de dar início a uma atividade filosófica que lhe permita envolver sua realidade, seu tempo, seu espaço, sua existência e experiências. Todo ensino é uma ação, é uma filosofia da prática. Propor um Ensino de filosofia na educação básica nos leva a pensar numa Filosofia não

entorpecida pelo mundo das ideias, mas de uma Filosofia germinada e gerada a partir da realidade da qual o aluno é sujeito. O lugar do aluno, de onde ele vem, onde ele está é uma condição para a existência da Filosofia e seu Ensino. É a partir daí que o filosofar, que é o que se pretende com o aluno, acontece porque entende a língua e a linguagem do aluno, que “mobiliza” suas capacidades e recursos para o ato de pensar filosoficamente, filosofar. [...] mobiliser son expérience personnelle, ce n'est pas raconter un fragment de sa vie. C'est convoquer un vécu comme support d'une analyse éclairant le sujet, ou l'exemplifier³⁰ (TOZZI, 2012, p. 43).

O ato de criar conceitos é um processo de experiência que o aluno faz com a Filosofia a partir da história e quando a história da filosofia se torna significativa, ou seja, faz sentido para o aluno, porque é pensada por ele e para ele, na linguagem dele de “filósofo inexperiente”. Esse é um processo que cabe e requer atenção redobrada do professor de Filosofia, na tentativa de aproximar ao máximo a realidade do aluno ao pensamento filosófico já constituído, mas sem cair num esvaziamento conceitual. O processo de experiência com a história da Filosofia é extremamente importante no Ensino de Filosofia na Educação Básica. A experiência aqui entendida como o ato de provar, de sentir o gosto da história e do pensamento filosófico construído desde o início da Filosofia. É uma experiência palatável do conceito na ação filosófica que o estudante passa a desenvolver enquanto vivencia o processo de ensino e aprendizagem da Filosofia.

Ensinar filosofia, portanto, é ensinar o ato de filosofar e o filosofar requer uma decisão: querer atrever-se a pensar por si só. Nesse sentido, importa mais o processo de criação, de experimentação, de fazer o movimento do pensamento do que propriamente a solução do problema. “Uma vez mais é importante dizer que não estamos em busca da originalidade; o que queremos é que os estudantes possam vivenciar a experiência de pensamento” (GALLO, 2006, p. 26).

Ensinar filosofia é potencializar a capacidade criativa do aluno na direção do conceito. O conceito é a experiência do pensamento radicalizado. Ele é produto e propriedade da Filosofia e ao mesmo tempo seu ponto de partida. “O conceito é a forma radical de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido” (GALLO, 2006, p. 24). As experiências vividas são fundamentais para o processo de criação de conceito. No capítulo seguinte apresentaremos uma

³⁰ “[...] mobilizar a experiência pessoal não é contar um fragmento da vida. É convocar uma experiência como suporte para uma análise que ilumine o assunto ou exemplifique-o”. Tradução própria.

análise das séries televisivas, especificamente a série *The Walking Dead*, e dos critérios que podem atestar o uso das séries como elementos pedagógicos para formação ética no Ensino de Filosofia na Educação Básica.

CAPÍTULO 3

O que faz *The Walking Dead* ser tão especial são as realizações em termos de narrativa. (IRWIN E ROBICHAUD, 2013, p.7).

Narrativa seriada televisiva – as séries

A filosofia nasce no contexto das narrativas históricas, que transmitiam conhecimentos, valores e também possuíam caráter formativo na vida das pessoas. Contar histórias, narrar fatos faz parte da vida humana desde sempre. Esta característica fundamentalmente humana ganhou contornos diversos ao longo da história se estruturando em ramificações diversas e também complexas. Nosso interesse é estabelecer uma discussão acerca das narrativas seriadas televisivas no contexto da formação estabelecida na Educação Básica. Neste sentido, quando tratamos de série televisiva³¹, faz-se necessário apresentar uma compreensão do que entendemos por “série”, uma vez que o tema é assim “falado” e grafado no cotidiano escolar. Série é a composição de uma história dividida em diversas partes, compondo um *continuun*, podendo ser sequencial na narrativa ou distribuindo a grande história em pequenas histórias. Os episódios funcionam como divisores dentro da série e são agrupados em blocos que variam de 10 a 15 episódios, geralmente, e que se estendem por meses ou anos ou décadas, como no caso da “série” *The Walking Dead* que adentra o 11º ano de produção e exibição. A serialidade é composta de uma apresentação que pode ser fragmentada e também descontínua. Segundo Silva (2020, p. 26),

O que realmente define esta continuidade da narrativa são os arcos contidos em sua estrutura. Esses arcos podem ser menores – se resolvem no mesmo episódio –, um pouco maiores – se desenvolvem em alguns episódios ou no final da temporada – ou um maior – arco narrativo que envolve toda a série”.

A narrativa “ficcional³²” tem sua origem nas mitologias e se constitui como uma forma de entretenimento, tida em grande apreço até os dias atuais em sociedades

³¹ Televisiva não reduzida a “televisão”, mas estendida a todos os formatos de telas: *tablet*, celular, notebook, etc.

³² Manifestação da pluralidade do ser e forma peculiar pela qual o homem vive, compreende e transforma a realidade (COSTA, 2002, p.31).

tradicionais. Isso se deve à necessidade humana de dar sentido às coisas, às situações vividas ou não. Segundo Umberto Eco, tal narrativa identifica o interesse humano em buscar sentido para a própria existência, na tentativa de dar explicações acerca dos eventos que se passam. “Essa é a função consoladora da narrativa – a razão pela qual as pessoas contam histórias e têm contado história desde o início dos tempos. E sempre foi a função suprema do mito: encontrar uma forma no tumulto da experiência humana” (ECO, 1994, p.91).

Esse movimento humano em “encontrar uma forma” talvez tenha possibilitado o nascimento da Filosofia, uma vez que a Filosofia mantém vivas as histórias e por elas tem cuidado. Esse mesmo cuidado com as “histórias” não fica tão perceptível nas demais ciências. O fato é que quem narra, viveu o que narra, conhece ou conheceu quem viveu ou contou, por isso a história tem significado ou usa da imaginação para compor seu enredo e transformá-lo em entretenimento para outras pessoas. “Quem narra, narra o que viu, o que viveu, o que testemunhou, mas também o que imaginou, o que sonhou, o que desejou. Por isso, narração e ficção praticamente nascem juntas” (LEITE, 2007, p.6). A imaginação é uma característica fundamental para as narrativas, pois precisam assegurar que quem ouve a história se sinta atraído por ela e queira continuar a ouvir. A composição da narrativa é marcada pela trama que é tecida, encadeando acontecimentos que mudam, que transformam a “história” contada. Entre o estágio inicial e o estágio final, as mudanças é que dão sentido e que prendem o interesse. Este é o caso da famosa Sherazade que, em “*Mil e uma noites*”, para evitar sua morte após ser obrigada a se casar com o sultão, começa a lhe contar histórias que o deixam extremamente interessado em saber tudo. A fértil imaginação lhe permite construir a história de forma que, quando o auge da história se aproxima, ela a interrompe e se diz cansada, mas que continua no próximo dia. O sultão, que não dormia duas vezes com a mesma esposa, pois a matava no dia seguinte, deixa Sherazade viver para que lhe contasse o final da história. Ainda viva, Sherazade continua a história, desenvolvendo ainda mais e nunca finalizando, mantendo o clima de suspense e garantindo assim sua existência.

Neste sentido, Balogh destaca que a dinâmica da narrativa é dada pela ação das personagens na vontade de realizar qualquer coisa que seja importante. “O

essencial de todos os modelos³³ narrativos é que eles giram em torno das ações dos personagens. As ações executadas pelos personagens para atingir os seus objetivos constituem o cerne da narrativa” (BALOGH, 2002, p. 61). Desta forma, a narrativa possui uma característica fundamental que é o dinamismo imposto a ela através das transformações das personagens e da composição de “histórias” dentro da própria história da narrativa. A narrativa, segundo Jost (2007, p. 112), é “uma sequência temporal limitada no tempo, estruturada em função de um início e de um fim, [...] contada por alguém, proferida por um narrador”.

As narrativas estão presentes, primeiramente, na oralidade de pequenos grupos e posteriormente difundida para outros grupos, chegando à fase de transição para os folhetins³⁴, para as histórias em quadrinhos, para as tirinhas de jornal. Uma fase bastante importante para as narrativas seriadas se concentra na difusão via rádio, através das radionovelas e que, por um período bastante longo, fidelizou um percentual significativo de “ouvintes”, devido ao longo alcance das ondas de rádio. “O formato do romance folhetinesco se mostrou como uma inspiração para as radionovelas” (IDOETA, 2016, p. 23). Esse movimento possibilitou o surgimento da televisão e deu “vida” ao que antes era apenas ouvido. Há como que uma materialização das histórias através das personagens.

A televisão se mostra constituída essencialmente de redes televisivas que fornecem uma programação composta de algumas opções de produtos midiáticos, geralmente distribuídos em horários determinados por essas emissoras. Podem construir-se grades de programação levando-se em consideração os horários em que cada público tem disponibilidade para assistir às transmissões (IDOETA, 2016, p. 24).

³³ Os modelos narrativos podem ser entendidos também como categorias narrativas, ou seja, centrados em torno das variações de um eixo temático que será o fio condutor de toda a narrativa, centrados nas metamorfoses dos elementos narrativos (suspense, histórico, científico, etc) ou centrados no entrelaçamento das situações que envolvem o enredo e compõe a serialidade.

³⁴ Na série *Bridgerton*, lançada pela Netflix no final de 2020, há a personagem da *Lady Whistledown* que faz os relatos das festas e das armações sociais. Há um verdadeiro frenesi para ler seus "comentários", publicados em forma de folhetim. A narradora é envolta num mistério, pois mantém sua identidade oculta da sociedade, o que aguça ainda mais a curiosidade e o interesse, gerando até mesmo uma investigação para descobrir quem é a pessoa que escreve a coluna. “Seja a abertura, os atos, ou os grafismos, todas essas formas que circundam as séries são elementos em favor da narrativa, visando contribuir com a fruição da história e, assim, colaborar com o narrador, pois em uma narrativa, independentemente do suporte, quem narra é o narrador. Nas séries de televisão identificá-lo é uma forma de compreender como o discurso das séries dialogam com seus espectadores, e como eles se relacionam” (SILVA, 2020, p. 31).

As narrativas chegam à TV nos telejornais, nas novelas, minisséries, nos filmes e nas séries com o objetivo de conquistar o leitor, o ouvinte, o espectador. Isso demarca também um ponto extremamente relevante nas produções de conteúdos para a televisão, principalmente devido ao seu alcance ser maior, que é a incessante busca por audiência aliada ao que se deseja comunicar. A garantia de audiência é também a garantia de sucesso, mensurado pelo retorno financeiro que possibilitará investimentos futuros e assegurar o mercado de trabalho para equipe técnica e elencos. Exemplo disso é o filme *Uma manhã gloriosa*, lançado em 2010, e que retrata a vida difícil de uma produtora na tentativa de levantar a audiência do programa que está praticamente falido. Esbarrando em problemas da comunicação, o filme apresenta uma estrutura formada em torno da informação como entretenimento e o jornalismo austero. Para a audiência o primeiro formato é mais interessante, pois garante a permanência do programa, ao ponto de apresentar situações em que um repórter desmaia algumas vezes ao andar numa montanha russa. Por outro lado, há o jornalismo como fonte de informação, representado pelo ator Harrison Ford, um jornalista aposentado que, ao ser convencido a voltar a trabalhar na televisão, busca manter sua integridade, apresentando notícias de “qualidade”. “O que acontece na contemporaneidade é que os conteúdos da TV aberta demonstram dar maior preferência para como ter mais audiência do que para que mensagem se deseja comunicar” (IDOETA, 2016, p. 25). O assegurar a audiência nas narrativas seriadas é feito através dos ganchos³⁵, ou seja, das divisões em partes que são feitas na série para manter o espectador atraído, ativando a curiosidade e o interesse. O gancho é um artifício utilizado para dividir a narrativa em partes, preservando o interesse e avivando a curiosidade de seu interlocutor (COSTA, 2000).

A narrativa seriada televisiva tem no formato cinematográfico sua composição do tipo narrativa audiovisual³⁶ predominante até a atualidade. A partir da segunda metade do século XX, com o “barateamento” das televisões, a TV passou a ser o meio

³⁵ Se os intervalos que fragmentam um programa de televisão fossem suprimidos e os vários capítulos diários fossem colocados em continuidade numa mesma sequência, o interesse do programa provavelmente cairia de imediato, uma vez que ele foi concebido para ser decodificado em partes e simultaneamente com outros programas. Ninguém suportaria uma minissérie ou telenovela que fosse apresentada de uma só vez (mesmo que de forma compacta), sem interrupções e sem os nós de tensão que viabilizam o corte. (MACHADO, 2001, p.88)

³⁶ Surge ao final da primeira metade do século XX, num período em que as salas de cinema eram, em relação às atuais, pequenas, com bancos sem encosto, o que provocava extremo desconforto no público, principalmente quando o filme tinha longa duração. Esta situação levou ao “fatiamento” dos filmes, que passaram a ser exibidos por partes.

de comunicação de maior alcance entre as populações e as emissoras passaram a se preocupar com as grades de programação que atendesse aos gostos e que fossem rentáveis, o que inseriu nas casas dos telespectadores uma gama de produtos midiáticos, não só enquanto programação, mas de marcas de anunciantes que pagavam e ainda hoje pagam para ter seus produtos divulgados. As propagandas estão presentes tanto na TV aberta quanto na TV a cabo, diferenciando-se apenas quanto aos públicos, uma vez que a aberta possui programação mais genérica, voltada ao grande público, enquanto a TV a cabo possui público específico, permitindo a esta maior ousadia na construção de seus programas. Não à toa que as TVs a cabo são as grandes responsáveis pela produção e exibição das séries. Canais como a HBO – *Home Office Box* - e a AMC – *American Movie Classics* - são especializados na distribuição das séries, atendendo a públicos específicos e interessados nos temas produzidos, mantendo as exibições semanalmente. “Os canais de TV buscam manter a audiência das séries televisivas lançando um episódio por semana, à medida que a história se desenrola e, usualmente, com intervalos comerciais durante a reprodução” (IDOETA, 2016, p. 26).

Há uma demarcação de tempo pré-estipulada para cada episódio, em relação à exibição das séries, geralmente em torno de 50 minutos de duração, com intervalos a cada 13 ou 15 minutos, na TV a cabo. Esta situação não ocorre nas plataformas de streaming, como a Netflix onde é possível assistir aos episódios completos, com intervalos apenas entre um episódio e outro, reservado aos créditos finais. Os intervalos não são elementos negativos nas séries, ao contrário, compõe a estrutura estética, pois são programados ainda na fase de elaboração dos roteiros, que se preocupam em dar ênfases nas tensões, nos suspenses nestes momentos exatos reservados aos intervalos, deixando o telespectador preso. O pano de fundo por trás de estar “preso” é a experiência estética que o telespectador faz com a narrativa, motivado por uma ‘emoção’ estética, provocadas pela interação consciente entre o cotidiano e as formas temporais que se daí se produzem.

Esta interação busca produzir formas harmônicas, mesmo que a narrativa seja concebida em contexto caótico. Oliveira observa que “o que alimenta o interesse de vastas porções dos habitantes de uma época por um tipo de arte é uma identificação com o tipo de ritmo que esta intensifica” (2015, p.303). O ritmo intensificado alude ao caráter “viciante” das séries atualmente, num sentido compulsivo de assistir um

episódio logo após o outro acabar, distinguindo completamente da experiência estética produzida pelas narrativas dos folhetins, regradas pela espera paciente e submissa à sua “aparição”.

De um modo geral, as narrativas seriadas de todos os tipos produzem uma ênfase no começar, elas se especializam em renovar o prazer de nos vermos no início de uma história. Elas despertam, portanto, principalmente, a curiosidade pelo que vem depois. No caso das séries *online*, como o “e depois?” já está presente, continuar é imperativo. Entre o fim provisório e o recomeço não há espaço para espera e privação. O prazer do recomeço está à mão de modo imediato” (OLIVEIRA, 2015, p. 305).

O fim de uma série, para o consumidor “viciado”, provoca uma sensação de vazio, uma experiência da falta, do não ter. Esta sensação é momentânea, uma vez que, mais dia menos dia, outra série ocupará este espaço, provocando outras experiências estéticas e as plataformas de *stream* alcançarão seus objetivos, fidelidade e lucro, o que não está errado. Este fenômeno crescente de telespectadores de série pelo mundo é chamado por Esquenazi de “telefilia serial³⁷” (2011, p. 31). O envolvimento com a série produz uma sensação de conhecimento e de paixão pelas personagens, levando a uma “relação” de amor ou de ódio, traduzidos na torcida em cada ação desenvolvida, na identificação com as personagens.

A implicação afetiva dos telespectadores é forte. Ainda que seja frequentemente condensada pela relação deles com uma personagem “preferida”, nunca se resume a isso: a identificação com uma personagem nada explica. É todo o universo ficcional que está na ordem da adesão. A afeição nunca desmentida pelos vilões das diferentes séries não se explica de outra maneira. A capacidade de estes universos se repercutirem na vida social dos públicos pode parecer impressionante: mas, embora “privada”, a vida televisiva não está afastada da corrente pública, profissional e social dos públicos” (ESQUENAZI, 2011, p. 35).

A compreensão deste universo ficcional possibilita uma sensação de prazer quando tem sucesso na escolha pelas personagens que segue, principalmente

³⁷ Sobre o fenômeno da “telefilia serial”, Esquenazi cita o estudo de Len Ang: “A autora começa por constatar o sucesso da série junto da população holandesa: “Deixava ser possível”, escreve Ang, “evitar discutir a popularidade da série quando todos começavam a interpretar as suas próprias vidas através dela”. A socióloga coloca então um anúncio numa revista feminina de grande audiência, a *Viva*, pedindo às apreciadoras da série que lhe escrevam a fim de lhe explicarem por que razão gostam da série ou por que a detestam. Ang recebe 42 cartas, a maioria muito bem pormenorizada, que descrevem experiências, hábitos e sentimentos de telespectadoras interessadas ou intrigadas pela série. Na sua maioria, as cartas provêm de mulheres cultas e capazes de reflexividade. Estes documentos constituem um testemunho apaixonante da relação frequentemente íntima entre as telespectadoras e a série” (2011, p.31)

quando as personagens retratam pessoas comuns e suas oscilações entre o trabalho e a vida privada, demonstrando não haver superioridade, como nos casos em que retratam os super-heróis, que de acordo com Jost “a maioria das séries conta a história de personagens³⁸ do modo mimético baixo, isto é, de personagens que se parecem conosco” (JOST, 2012, p.35) e por certo, “as séries nunca abandonaram a ambição de descrever a nossa realidade contemporânea” (ESQUENAZI, 2011, p. 12). Indubitavelmente, o contexto tecnológico possibilitou a qualidade de produção e o avanço de ambiente midiáticos que contribuiriam significativamente para que as “séries” atingissem o *status* atual. Fugimoto argumenta que estes ambientes midiáticos, como partes do contexto tecnológico, parecem ser controversos, porém não o são, pois:

1) as novas tecnologias que reduziram custos, aumentaram o alcance das produções e permitiram ao consumidor participar ativamente (armazenando, comentando, reutilizando o material, etc.); 2) as grandes empresas que cada vez mais dominam os diferentes setores da indústria de entretenimento, formando os grandes conglomerados de mídia. Na relação entre empresas e consumidores surgem diversas oportunidades de lucro (para as empresas) atendendo aos anseios do consumidor. Este, por sua vez, utiliza as diferentes tecnologias para se comunicar com outros consumidores, participando, de algum modo, do mercado” (2015, p. 27).

As disponibilidades e as condições de transmissão, devido à explosão tecnológica digital, possibilitam ao espectador consumidor “acessar” os conteúdos nos lugares onde desejar, não se limitando a um único espaço, como no caso do cinema que é fixo. As plataformas de *streaming* fazem esta ligação entre o conteúdo e o espectador consumidor, através de aplicativos específicos, provocando uma ruptura a TV a cabo, sistema dominante até início da década passada, e que restringia o acesso devido aos preços incondizentes com renda de muitos consumidores atuais.

Hoje, com o celular, a acessibilidade das séries presentes a qualquer hora e em qualquer lugar também cria formas de se relacionar com os conteúdos. [...]. Graças a eles, os espectadores puderam assistir a suas séries na hora que quisessem sem depender da grade dos canais ou ao horário fixo de transmissão” (SILVA, 2020, p. 28).

³⁸ O modo mimético, como sugere Jost, implica no entendimento de que as “personagens” são também uma imitação do mundo real, ou seja, do mundo do qual a ficção retira os elementos necessários para compor suas histórias, no sentido de imitação da realidade.

Os grandes avanços tecnológicos e científicos do final do século passado demarcaram uma “nova era” para a humanidade, a era da informação³⁹, possibilitando transformações que influenciaram fortemente na produção e recepção de objetos para o entretenimento e desenvolvimento da cultura digital e também possibilitaram a interação humana com toda essa produção.

Agora temos à nossa disposição as ferramentas e as novas oportunidades que elas viabilizaram. Nossas novas ferramentas não causaram esses comportamentos, mas o permitiram. Uma mídia flexível, barata e inclusiva nos oferece agora oportunidade de fazer todo tipo de coisas que não fazíamos antes” (SHIRKY, 2010, p.61).

Essa capacidade de poder interagir com a série, como espectador, influenciando os processos produtivos quanto à aceitação e fidelidade ou não, e de sentir-se retratado, torna as narrativas seriadas um elemento singular e de enorme potencial pedagógico para a educação.

***The Walking Dead* – possibilidade pedagógica para a Filosofia**

O Ensino de filosofia e a série *The Walking Dead* tem um laço inquebrável nesta dissertação. Para entender esta ligação, se faz necessário analisar alguns aspectos que padronizam a série e a caracterizam de forma geral e que permanecerão ao longo de toda a série. Esses aspectos serão explorados significativamente enquanto elementos basilares da série e se constituem também em objetos de nossa análise. Enquanto tal, ressaltamos que a análise que ora empreendemos não aborda a série como um elemento de distração, mas de atração. A distração tornaria a aplicação da série no contexto educacional escolar vaga, sem sentido, apenas para “preencher” o tempo e, portanto, não cumpriria papel formativo. Com isso não se nega a importância das “distrações” no contexto escolar, ao contrário, afirmamos que a aplicação da série tem caráter pedagógico no ensino de filosofia na educação básica. Neste capítulo vamos nos ocupar de alguns elementos que são explorados desde o primeiro episódio e percorrem toda a série: a abertura e a pré-abertura, a presença

³⁹ Esse novo momento ao mesmo tempo em que possibilita também dificulta a divulgação do conhecimento filosófico, impondo um desafio ainda maior aos professores de filosofia. A quantidade de informações e a rapidez de acesso não garante a solidez e o aprofundamento necessário do conhecimento, gerando uma falsa sensação de que se conhece tudo.

dos zumbis ou *walkers*, e as relações que são estabelecidas entre os humanos que sobreviveram ao pós-apocalipse.

A pré-abertura

O que caracteriza a pré-abertura da série são aqueles poucos minutos de cenas que antecedem a abertura com os créditos iniciais e que introduzem o tema da série ou de cada episódio em particular. O primeiro episódio da série, em sua pré-abertura, deixa claro todo o contexto que se desenrolará posteriormente ao longo das temporadas. Isto reforça um elemento bastante importante da narrativa seriada, uma vez que o objetivo é conquistar a atração dos espectadores para o episódio em si e garantir também a fidelidade no seguimento da programação e, ao mesmo tempo, padronizar um estilo narrativo⁴⁰. Esta sucessão de cenas exibidas brevemente, podem fazer parte do episódio que será exibido, destacando a relevância da narrativa para a série ou acentuar características importantes das personagens ou ainda introduzir algo que será retomado em episódios subsequentes.

A pré-abertura do episódio piloto, por exemplo, é em si, uma introdução à série de forma geral, estabelecendo o contexto humano, o contexto zumbi, o caos estabelecido no pós-apocalipse. Vale ressaltar que as cenas que compõe a pré-abertura não estão ali deslocadas de contexto, ao contrário, há uma intencionalidade demarcando espaço para garantir “sucesso”. Ao espectador, esses poucos minutos são fundamentais para acompanhar e entender a trama de cada episódio.

O objetivo da pré-abertura do primeiro episódio de *The Walking Dead* não é o de explicar a origem do apocalipse, ao invés disso, já inicia mergulhado no caos. A tomada de câmera mostra uma estrada praticamente deserta, margeada de árvores e ao fundo, se aproximando aos poucos, um carro. O foco começa a mostrar outros carros tombados na estrada, quando o carro se aproxima, nota-se que é uma viatura

⁴⁰ Na TV paga, no canal da AMC, a exibição de cada episódio, a partir do segundo, é antecedida de um “aconteceu anteriormente”, que faz uma espécie de lembrança do que aconteceu nos episódios anteriores. Na plataforma Netflix não há este resumo dos episódios anteriores. O início é direto na pré-abertura. Essa tática também está presente em muitas telenovelas brasileiras, devido ao grande público que é fiel a este formato de entretenimento.

policial, dando a entender que, até então, não há nada tão diferente e que os carros tombados podem ser de algum acidente. O carro para, desce um homem com roupas de policial, abre o porta-malas do carro, pega um galão e segue caminhando, observando o cenário à sua volta. Por outro ângulo são mostrados vários carros abandonados e outros queimados, criando um ambiente de destruição. O policial caminha atento entre os carros e começa a descer um pequeno morro e o foco da câmera passa a ser a visão que o personagem tem do ambiente caótico, cheio de carros destruídos, brinquedos de crianças, roupas e lixo por todos os lados. A primeira figura de gente morta aparece quando o policial se abaixa para olhar dentro de um carro e vê o cadáver de uma mulher sentada no banco do motorista. Sobre o corpo, vagam muitas moscas zumbindo, incorporando o som ao ambiente e criando uma atmosfera de putrefação e de mal cheiro. Esta é uma das características que acompanharão a série em todas as temporadas. Ao fundo, há um carro com outro cadáver. Assim, aqueles que ainda vivem precisam caminhar entre os mortos, sentir o mal cheiro de corpos em decomposição e não parar, porque o ambiente não permite fixar moradia.

A cena é construída no que seria um posto de combustíveis, pois logo se vê uma placa pendurada com o aviso “não há gasolina”. Focando no rosto do policial, este não nega decepção por um momento. Ele se vira e volta a caminhar entre os carros quando ouve passos de alguém. Ele para, ouve novamente com mais atenção e se abaixa para olhar sob os carros e do outro lado, vê as pernas de uma pessoa, calçando pantufas de coelhinho, que para, se abaixa e pega do chão um ursinho de pelúcia e continua a caminhar. O policial se levanta e vai atrás, percebendo logo em seguida se tratar de uma menina, pedindo para que ela não tenha medo, pois ele é um policial. A cena reforça que, em meio a toda a situação de caos em que ele se encontra, a figura do policial ainda é “capaz” de transmitir segurança às pessoas, de cuidar, de fazer o bem. Ouvindo a voz dele, a menina para e se vira para ele e só então é possível ver seu rosto machucado e a boca parcialmente rasgada, o que leva à conclusão de que alguém (provavelmente um zumbi) tenha feito aquilo com ela e que ela já não mais é “humana”. O rosto da menina provoca espanto no policial diante da situação. A “menina zumbi” começa a andar em direção ao policial, acelerando os passos para atacá-lo. Em reação, o policial saca a arma e aponta e, brevemente, parece hesitar, e atira na cabeça da “menina zumbi”, espirrando sangue e, em câmera

lenta, o corpo caindo no chão, espalhando sangue. O foco volta para o rosto do policial aterrorizado, concluindo assim o cartão de abertura para a série. O terror não está na personagem “zumbi”, mas na decisão de atirar na cabeça de uma “criança” para salvar a própria vida.

A abertura - créditos iniciais

Os créditos iniciais não se limitam a um caráter simplesmente informativo dos nomes da equipe que produziu o filme ou a série. A abertura é uma obra de arte dentro da arte, é um pequeno episódio dentro do episódio que se abre em uma contextualização, no caso de *The Walking Dead*, à série, apresentando o tema e o estilo constantes. Os créditos iniciais são referenciais da série. Assim como a pré-abertura, a abertura⁴¹ introduz o espectador no contexto da série quando apresenta, na sequência de imagens, elementos que compõe as personagens e até mesmo as próprias personagens em situações já ocorridas ou que ainda acontecerão. É um momento que compõe uma apresentação crítica da série e, ao mesmo tempo, compõe o campo da atração, que é o que irá fidelizar o espectador. Essa característica está sempre presente nos filmes da *Disney*, quando foca no “castelo de princesas” e no arco brilhante de fogos de artifício, que aos poucos vai se formando sobre o castelo, como se uma minúscula fada o sobrevoasse com sua varinha de condão, espalhando seu encanto. O mesmo elemento atrativo está nos filmes da *MGM Interactive*, com o icônico leão e seu rugido.

A composição da abertura de *The Walking Dead* é feita, na maioria do tempo, de imagens das personagens e de elementos que os caracterizam na série, não sendo, portanto, de elementos e cenas do episódio em si. A abertura da primeira temporada começa com uma trilha sonora, que acompanhará todas as temporadas,

⁴¹ Nos cinemas, os créditos iniciais e finais dificilmente são lidos pela plateia, exceto aqueles que apresentam uma espécie de sequência em outros filmes, como os da *Marvel*, por exemplo, que nos créditos finais apresenta um pouco do que será o próximo filme. Nas plataformas de *streaming*, como a *Netflix*, o próprio aplicativo dá a opção de pular, tanto a abertura quanto os créditos finais e acelerar a apresentação do próximo episódio. Alguns filmes, tentando demonstrar o reconhecimento dos profissionais que produziram a “atração”, colocam nos créditos finais, cenas com os “erros” que ocorreram durante as gravações, o que faz com que o público acompanhe os créditos finais “até o final”.

criando suspense e uma sensação de terror, valorizando a dramaticidade do tema em questão, o “terror”. A música é um elemento fundamental para a série, pois é a marca, o selo da produção que cria memórias em quem, ao ouvir a música, logo a associa à série.

Os créditos autorais e de direitos da produtora AMC são mostrados logo no início no que seria uma porta ou janela de vidro num corredor abandonado. O vidro está parcialmente quebrado e um pedaço de madeira posto atravessado, impedindo a passagem. Num primeiro plano, há claridade passando pelo vidro e num segundo plano, um ambiente escuro. Do teto caem fios, que parecem estar soltos, se entrelaçam com a madeira, evidenciando a sujeira e o abandono.

A maçaneta da porta girando é extraída do primeiro episódio, cena que será exibida quando Rick (Andrew Lincoln) estiver na casa de Morgan (Lennie James) e os zumbis começarem a caminhar a noite, devido ao disparo do alarme de um carro. A posição da câmera, na sequência, mostra um ambiente interno abandonado, com teias de aranha e poucos raios de luz adentrando o local pelos buracos na parede e na porta. Os nomes das personagens vão surgindo conforme surgem suas imagens. Andrew Lincoln aparece numa foto de jornal manchada de sangue. Na foto, ele não está olhando para a câmera, como quem estivesse pousando a foto, mas está como quem fora fotografado aleatoriamente. Jon Bernthal (personagem Shane, amigo policial de Rick) aparece num porta-retratos com o vidro quebrado. Ele está olhando sério, com semblante fechado para a câmera no momento da captura fotográfica. Sara Wayne Calles (Lori, esposa de Rick) aparece num pedaço de fotografia rasgado jogado no chão. Ela está olhando para a câmera no momento da foto e sorrindo.

Na transição, aparece uma casa, onde Rick irá procurar gasolina ao final do episódio, e um trailer, que acompanhará a série em algumas temporadas, inicialmente de posse da personagem Dale com o grupo de Atlanta. Um ursinho de pelúcia sujo jogado no chão das ruas da cidade de Atlanta, que estão vazias de gente e cercada por prédios abandonados. Das ruas da cidade, pula para um corredor cheio de papéis jogados no chão e móveis revirados e destruídos. Este é o corredor do hospital pelo qual Rick caminhará depois de “acordar” do coma após ter sido baleado num confronto com ladrões na estrada. Também aparece a delegacia onde Rick trabalhava e que será um dos lugares de busca por armas depois de seu encontro com Morgan.

A sensação de terror e de decomposição é representada por dois corvos que se alimentam de um animal morto. A cena faz parte do primeiro episódio. Na sequência mostra uma estrada de duas vias: uma cheia de carros parados, demonstrando uma possível fuga da cidade devido aos zumbis e outra completamente vazia, possivelmente seria a de entrada para a cidade. Vazia entendida como “não entrem na cidade” e que será um alerta transmitido por Rick, via rádio, para Morgan, mesmo que este objetivo não seja alcançado. A cidade vazia, sem pessoas caminhando e carros transitando, é o movimento completamente oposto ao que se impõe atualmente no mundo capitalista. A circulação de pessoa também significa a circulação financeira, aliada à produção e ao consumo.

Assim, no seriado, a cidade com suas vias e espaços utilizados para a circulação de mercadorias e pessoas, o lugar cuja predominância deveria ser de fluxo e movimento constante, é mostrada vazia e abandonada, sugerindo que a presença do fluxo intenso ficou no passado” (JUGIMOTO, 2015, p.46).

Vale ressaltar neste ponto, os efeitos dos *lockdowns* impostos mundo a fora devido à pandemia do novo coronavírus. Com as pessoas "trancadas" em casa, o espaço urbano, símbolo do desenvolvimento e do avanço do capitalismo, os animais começaram a "visitar" espaço que até então nunca foram vistos. O nome “The Walking Dead” surge pulando, fora de ordem, na tela e, só ao final, ordenado. Toda a abertura é apresentada em tom sépia azulado, dando ar de envelhecimento, visto que todas as imagens exibidas denotam abandono, sujeira, caos. É também uma alusão ao passado, numa espécie de saudosismo em relação ao tempo e às experiências vividas. Estas experiências podem ser, assim como na abertura, desgastadas pelo tempo, não sendo possível regressar e mudar os feitos e tampouco “reprogramar” o que se há de viver. Há um simbolismo visual impregnado nas imagens que fortalecem o processo de memorização das lembranças e despertam o interesse pelo que se vê.

A abertura da primeira temporada será a mesma da segunda temporada, acrescida de nome de personagem que entra na série. Há uma mudança radical na terceira temporada, apresentando uma tonalidade de cor sépia avermelhado, intencionando mostrar um cenário pós-apocalíptico real. A quarta temporada tem a mesma sequência de imagens na abertura, mudando apenas os nomes do elenco, devido a saída de alguns e aparecimento de outros. A abertura da quinta temporada tem novas mudanças, mostrando lugares por onde as personagens já passaram até

chegar ao “Términus”, que seria um pretense santuário para os sobreviventes, pois “aqueles que chegam, sobrevivem”. A sexta temporada mantém a abertura da quinta, trocando apenas nomes do elenco. A sétima e oitava temporadas trocam apenas algumas imagens referentes ao elenco e alocam os nomes junto a elas. Na nona temporada a mudança é drástica, abandonando o uso de imagens e fotos das personagens na composição. O novo estilo adotado é o de uma animação que continua a retratar cenas já vividas ou que irão acontecer. A esta altura, já é possível afirmar que a série se encaminha para a finalização, por isso, a abertura das temporadas nove e dez também fazem uma homenagem aos atores que deixaram a série, como Andrew Lincoln (Rick) que deixa a série logo no início da nona temporada após explodir uma ponte, impedindo assim que a horda de zumbis caminhasse em direção à comunidade de Hiltop, e também Danai Gurira (Michonne), que sai um pouco mais ao final da temporada, indo atrás de Rick, uma vez que, após a explosão da ponte, o corpo do esposo nunca fora encontrado.

Nestas duas últimas temporadas a produção da série abre mão de um elemento que a acompanhou desde o início: a fotografia. A fotografia é uma referência imediata das personagens que compõe a série, seja rememorando no espectador algo já vivido na série, seja atualizando ou até mesmo projetando fatos que virão. Rememorar entendido como atualizar o tempo que passou para que não caia no esquecimento decorrente da morte.

“Nada mais simbólico do que “embalsamar” as personagens que vivem em um mundo destruído em que a morte os espreita a cada momento, um modo de mostrar como as imagens deles resistirão ao tempo e continuarão presentes” (FUGIMOTO, 2015, p. 48).

Os mortos que caminham – os *walkers*

A pré-abertura do episódio piloto é uma demonstração marcante do mundo de *The Walking Dead*. É um mundo tomado pelo “terror”, pelo caos, repleto de medos, e cheio de zumbis, que por si só, representam o terror, o medo⁴² e o caos. O zumbi, que

⁴² El impulso de lo irrepresentable, el trazo sin figura que nos obliga a huir de la realidad, a repudiarla, a renegar de su cercanía grumosa pero indiferenciada. Lo inmediato que carece de nombre, la

não é um “simples” símbolo do terror na série, é um elemento importante para pensar as transformações pelas quais o mundo pós apocalíptico passou e também das lutas que os “humanos”, aqueles que ainda vivem, enfrentam para sobreviver e projetar um “possível futuro”.

Pensar esos jirones de presencia, las purulentas malformaciones de lo real, lo que no llega al nombre, los ramales de cuerpos, espacios o texturas, que se ven abocados a una desmesura irrepresentable. *Zombi* es esa extraña palabra para lo que no tiene nexos, identidad, fisonomía, cuerpo. Pensar el zombi es también pensar lo impensable” (GONZALO, 2011, p.18).

O zumbi é a construção daquilo que de mais brutal há no humano, por isso, toda vez que se vislumbra algum “apocalipse” a figura do zumbi ressuscita para absorver a intolerância, a segregação, o racismo, a escravidão, a injustiça. O zumbi se torna a materialidade simbólica da intolerância a tudo aquilo que é diferente, enquanto cultura, comportamento ou forma de pensamento. Embora a ideia e a presença de mortos que caminham seja deveras antiga, o conceito de “zumbi” é originário do Haiti, ilha caribenha que, devido ao grande fluxo de escravizados vindos de diversas etnias africanas e as relações com colonizadores franceses deu origem a crenças híbridas, mesclando religiosidade, mitologia, misticismo e elementos culturais.

Linguistas dizem que a raiz etimológica de “zumbi” pode ter se originado de qualquer uma das (ou todas) palavras a seguir: do francês *ombres* (sombas); do caribenho *jumbie* (fantasma); e do *bonda* africano zumbi. Também pode ter vindo da palavra *zemis*, um termo usado pelos indígenas arawak do Haiti para descrever a alma de um morto” (RUSSEL, 2010, p. 27).

Nesse contexto, o “culto”, enquanto elemento religioso, é de extrema importância, pois “neste universo, feiticeiros poderosos seriam capazes de reanimar os mortos e transformar seus cadáveres sem alma em escravos eternos” (COUTINHO, 2016, p. 54). O que “nasce” desses rituais, portanto, é apenas um corpo, pois é preciso considerar aqui a mistura de rituais místicos de possessão com o ritual cristão católico, cuja concepção, após a morte do corpo a alma está destinada ao céu ou ao inferno.

presencia que no acaba de concretarse en el sortilegio de la unidad, que no se refugia en el lenguaje, sino que se sostiene por una dispersión, entre los huecos y laberintos del verbo. Ahí esta el miedo, la angustia, la desazón humana (GONZALO, 2011, p.17).

A ideia do zumbi como escravo é abordada diversas vezes em *The Walking Dead*, seja para proteção individual ou do grupo, seja para atacar e demonstrar força entre os grupos de sobreviventes. Ao final da segunda temporada a personagem Michonne surge na série, acompanhada de dois zumbis que tiveram as mandíbulas e os braços por ela decepados, inibindo assim os possíveis ataques em busca de carne humana. Esses zumbis são acorrentados ao pescoço e servem de camuflagem para que Michonne possa caminhar entre os zumbis sem ser atacada. Na guerra com os Salvadores, o grupo de Alexandria, Hiltop e Reino agrupam uma enorme “horda” de zumbis e os conduz até a entrada do Santuário onde os Salvadores vivem e os deixam ali, na tentativa de conseguir a rendição deles ou forçar um ataque armado e assim, conseguir eliminar o grupo rival.

Ao final da primeira parte da nona temporada, entram em cena os Sussurradores. A princípio, a ideia que o espectador tem é que os zumbis passaram por um processo evolutivo, uma vez que é possível ouvi-los conversando baixinho, *sussurrando*, entre si. Logo essa ideia é descartada, pois é possível perceber que há vivos entre os mortos e que estes são usados como elemento bélico. Para se misturar entre os zumbis, os Sussurradores usam máscaras forjadas da pele de zumbis, tornando-se iguais a eles, o que lhes permite controlar a horda da forma como quiserem. A principal sussurradora é a Alfa, seguida por Beta, seu braço direito na série. Embora Alfa e Beta sejam substantivos, Alfa justifica a escolha do alfabeto grego no sentido de que não há mais nada importante no mundo e, portanto, não existem também mais nome, identidades, o que há é o caos e por isso é preciso sem caos no caos, ou seja, é preciso ser zumbis misturando-se com eles e agindo como eles. O biólogo e antropólogo Wade Davis, no livro *A serpente e o Arco-íris*, escreve sobre a condição de escravo do zumbi e a perda da identidade:

Zumbis não falam, não se defendem, nem sabem seu próprio nome. Seu destino é a escravidão. Mas, dada a disponibilidade de trabalho barato, não parecia haver incentivo econômico para criar-se uma força de serviço legalizado. No lugar disso, dada a história colonial, o conceito de escravidão implica que o camponês tema, e o zumbi sofra, um destino literalmente pior do que a morte – a perda da liberdade física, que é a escravidão, e o sacrifício da autonomia pessoal implicado na perda da identidade (DAVIS, 1986, p. 138).

O quadro de esquecimento do nome denota a ideia de que, não havendo mais Estado, nem leis, nem normas, nem regras e nem instituições, esse “novo mundo” é

o melhor lugar para extravasar os desejos e abandonar a vida de cidadão comum e entediante. O esquecimento do próprio nome está associado a um quadro de extrema excitação, podendo ser de euforia ou tensão e medo, como afirma Melman (2009, p. 59):

O esquecimento do nome próprio concerne evidentemente ao que em patologia [...] se traduz por amnésia de identidade. Os senhores se recordam desse tipo de júbilo às vezes um pouco maníaco de certo número de sujeitos recolhidos nas estações ou nos aeroportos ou então errantes pelas ruas e que simplesmente perderam, esqueceram, de onde vêm, quais são seus laços, suas famílias, se são ou não casados, se têm filhos ou não. Estão, desse modo, livres.

O que diferencia o zumbi caribenho e o de *The Walking Dead* é que este último parece surgir de uma contaminação viral, ao passo que o caribenho era “produzido” com a real intenção de torna-lo zumbi e atribuir-lhe uma função. Em *The Walking Dead* a *zumbificação* independe da forma como a morte aconteceu ou acontecerá, o que diferencia um pouco de outras produções com a mesma temática onde para que alguém se torne zumbi é preciso ser mordido por um, assim como nas produções vampirescas é preciso ser mordido/sugado para se tornar vampiro. Isso fica claro com a morte de Shane, que após ser golpeado de faca por Rick, que se defendia, morre e pouco minutos se levanta e começa a caminhar já zumbificado.

Ao final da primeira temporada, quando o grupo está saindo do CDC⁴³ (Centers for Disease Control and Prevention), em Atlanta, o doutor Edwin Jenner (Noah Emmerich) fala alguma coisa ao ouvido de Rick que o deixa surpreso. A revelação da fala do doutor Jenner acontecerá somente após a fuga da fazenda, quando o grupo busca um novo lugar para montar acampamento. A revelação provocará uma nova situação de reflexão no grupo, principalmente em Rick e sua esposa Lori, sendo que esta está grávida, pairando dúvidas quanto a concepção da criança: nascerá uma criança “normal” ou ela está gerando um natimorto? Diante disso retorna o questionamento quanto ao prosseguimento da gestação ou a interrupção, assunto já apresentado no início da segunda temporada quando o grupo chega na fazenda e Lori descobre a gravidez. O assunto envolve a situação matrimonial de Rick e Lori, já que esta teve um breve relacionamento com Shane durante o período em que pensavam que Rick estivesse morto, devido ao coma por

⁴³ <https://www.cdc.gov/>

ter sido baleado numa ação policial no primeiro episódio da série. Entre a indecisão de abortar e a tentativa de abortar, após ingerir medicamentos para tal finalidade, está a situação do primeiro filho de Rick e Lori, Carl, que se recupera de uma cirurgia que salvou sua vida, após levar um tiro.

Essas considerações apontam um fator relevante para *The Walking Dead* que é a perspectiva de futuro, mesmo estando todos mergulhados no caos. O grupo de Atlanta chega à fazenda após Carl ter levado um tiro enquanto procurava, juntamente com Rick e Shane, a filha de Carol (Melissa McBride), Sophia. Esta havia desaparecido após ser perseguida por zumbis quando o grupo ficou bloqueado na rodovia.

A preocupação com o futuro, personificada na criança, retorna na sétima temporada e nas seguintes, evidenciada nas ações de Negan (Jeffrey Dean Morgan), o líder dos Salvadores que, ao encontrar um novo grupo, sempre “elimina” alguém para garantir a subserviência dos demais e assegurar seu poder. No entanto, o mesmo afirma que não mata crianças, independentemente da situação. Isso fica claro nas diversas vezes em que, ao ameaçar Rick, poupava o filho Carl.

O futuro pensado por Negan considera as pessoas como um recurso, por isso, elimina-se apenas um do grupo para que o restante sobreviva e seja capaz de produzir e manter os sobreviventes. Os zumbis são uma ameaça que pode ser controlada pelos Salvadores com o poder bélico que possuem. Eliminar um ou uma horda de zumbis significa para os Salvadores que eles estão eliminando uma ameaça, matar zumbi não tem mal algum. A mesma situação não ocorre na fazenda, pois Hershel Greene (Scott Wilson), um fazendeiro veterinário e fiel aos princípios religiosos, considera os zumbis como pessoas devido à suas histórias de vida e suas ações de bondade durante a vida. Isso justifica, na visão dele e da família, manter o celeiro da fazenda cheio de zumbis e alimentá-los diariamente enquanto a cura não chega, revelando uma preocupação sobre “como devemos tratar os zumbis? Afinal, eles já foram humanos. Como devemos tratar uns aos outros? Alguns sobreviventes não são honestos. Que normas sociais sobrevivem a um apocalipse zumbi?” (IRWIN E ROBICHAUD, 2013, p.8).

As relações – luta por sobrevivência

Num mundo pós-apocalíptico, como em *The Walking Dead*, parece não existir outra realidade se não o caos. É neste contexto caótico que as relações vêm à tona e o fato de se perceber sozinho, mesmo em grupo, é o que sustenta as tomadas de decisão, como aponta Calligaris (2012)⁴⁴,

Em todos os fins do mundo que povoam os devaneios modernos, alguns ou muitos sobrevivem (entre eles, obviamente, o sonhador), mas o que sempre sucumbe é a ordem social. A catástrofe, seja ela qual for, serve para garantir que não haverá mais Estado, condado, município, lei, polícia, nação ou condomínio. Nenhum tipo de coletividade instituída sobreviverá ao fim do mundo. Nele (e graças a ele) perderá sua força e seu valor qualquer obrigação que emane da coletividade e, em geral, dos outros: seremos, como nunca fomos, indivíduos, dependendo unicamente de nós mesmos. Esse é o desejo dos sonhos do fim do mundo: o fim de qualquer primazia da vida coletiva sobre nossas escolhas particulares. O que nos parece justo, em nosso foro íntimo, sempre tentará prevalecer sobre o que, em outros tempos, teria sido ou não conforme a lei.

Sobrevivência é o fio condutor que perpassa toda a série. E para assegurá-la muitas coisas serão feitas, sejam elas boas ou ruins. *The Walking Dead* não é apenas uma história sobre zumbis, ao contrário, os zumbis, embora componham fundamentalmente o contexto da série e nos disponham elementos extremamente relevantes como os já apresentados, são as relações entre os humanos sobreviventes que constituem o epicentro da narrativa, pois são estas que podem nos dizer em que o ser humano se transforma quando é obrigado a lutar para assegurar a própria vida e a vida daqueles que formam seu círculo afetivo. As relações são baseadas nos acordos e nas regras para que sejam cumpridas, estabelecendo parâmetros de comportamentos e condutas individuais e sociais, tendo como mediador o Estado.

The Walking Dead se destaca por não ter medo de mostrar no que o ser humano se transforma quando é obrigado a enfrentar zumbis diariamente, agarrando-se a qualquer possibilidade de vida (por menor que seja) e esperando que os outros sobreviventes não sejam tão ou mais cruéis que os zumbis. *The Walking Dead* obriga o espectador/leitor a confrontar seus valores mais arraigados e a se perguntar: ainda seríamos capazes de defender esses valores em um mundo assim? O que seria permitido fazer? O que seria proibido?

⁴⁴ O texto não possui número de página. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/contardocalligaris/1206756-o-mundo-naoacabou.shtml>. Acesso em: 11/05/2021.

Sobrou *algum* limite, no fim das contas? (IRWIN E ROBICHAUD, 2013, p. 8).

Após encontrar sua família, o que ocorre ainda no início da primeira temporada, Rick passa a liderar o grupo e não demora muito para que os conflitos apareçam, pois, as formas de organização social de antes agora não mais existem e as decisões precisam ser tomadas para que o grupo consiga sobreviver. No contexto apocalíptico as escolhas, as ações humanas são baseadas em quais princípios? O que orienta a vida quando o mundo como o conhecemos se transforma, se desconfigura? Quem é capaz de julgar os atos? As regras institucionais ainda são capazes de orientar o agir?

As escolhas e as decisões nem sempre são pautadas pela reflexão, pelos valores que haviam antes do apocalipse e que ainda estão presentes nas vidas dos personagens. Há momentos em que as decisões tomadas parecem mais ser impulso instintivo do que “iluminadas” pela razão, evidenciando o questionamento “sobrou algum limite?”. Talvez o limite em *The Walking Dead* seja estabelecido pelos laços afetivos, na tentativa de garantir a sobrevivência e a segurança da família ou do grupo. Embora a decisão de proteger a família ou o grupo muitas vezes tenha consequências posteriores, como acontece com Morgan ainda no primeiro episódio da primeira temporada. A difícil decisão de atirar na esposa, já zumbificada, garantiria a sobrevivência dele próprio e também do filho Duane. A hesitação de Morgan causa a morte do filho após ser atacado pela mãe zumbi, situação revelada na terceira temporada quando Morgan reaparece na série, demonstrando uma confusão mental provocada pela morte do filho.

A decisão de não matar a esposa zumbi, reforça a esperança de que possa haver cura para reverter a situação, pois Morgan decide ficar perto da esposa, recusando o convite de Rick de ir com ele para Atlanta, e também enfatiza o caráter religioso do casamento da indissolubilidade, ou do “até que a morte os separe”. Enquanto a esposa zumbi ainda anda próximo dele e do filho, a morte não foi capaz de romper o laço matrimonial e matar a esposa zumbi significa que a morte foi mais forte e, portanto, não há mais nenhuma esperança de que a vida volte a ser da forma como era antes. Cabe ressaltar que as circunstâncias nas quais se encontra e os estados mental e emocional de Morgan interferem na ação, matar ou não a esposa zumbi. Ao contrário de Morgan, a esposa zumbi não possui a capacidade e a liberdade

para “deliberar sobre o que deve e não deve ser feito em termos morais” (IRWIN E ROBICHAUD, 2013, p. 22).

Deliberar sobre fatos morais é próprio do humano na posse de suas faculdades mentais e o faz também como forma de distanciar-se da desintegração moral que seria não a perda do raciocínio, mas a forma de pensar moralmente nova ou pensar não moralmente. O novo mundo que se formou exige uma nova forma de pensar as questões humanas, como vida, morte, sexualidade, filhos. Se a luta para sobreviver é constante, o medo e o terror também o são. E não querer continuar a viver num mundo assim também é uma escolha, pois viver está na iminência de se tornar um zumbi e esta não é uma “forma de vida” que muitos queiram ter, ao menos em sã consciência. Esta não pode ser considerada uma escolha moralmente errada, pois não há nenhuma obrigatoriedade em continuar vivo, em *The Walking Dead*, assim “tirar a própria vida, independente do contexto, parece ser algo ruim, mas pode ser admissível” (IRWIN E ROBICHAUD, 2013, p. 13), uma vez que o que se pretende é evitar uma “vida de sofrimento” como zumbi. A vida humana, muito embora tenha sofrimento, ela não está cheia dele, ao contrário, há uma mistura de alegria, felicidade e prazeres que podem ser degustados. A existência do sofrimento não justifica o fato de alguém querer tirar a própria vida, porém o sofrimento a que nos referimos está no contexto da série e a “reflexão” sobre sofrer como zumbi é anterior ao fato de tornar-se um, pois seria impossível analisar a própria condição em estado zumbi, ou seja, sem consciência, sem racionalidade. A personagem Carol era agredida fisicamente pelo marido e sofria humilhações misóginas constantemente e, no entanto, se mantinha submissa em razão da filha pequena. Após a morte do marido, num ataque de zumbis, ela confessa que não teria coragem de matar o marido para se livrar das agressões, mas que não lamenta nem um pouco a morte dele e que desejou muitas vezes que isso acontecesse. Por outro lado, a própria morte pode ser entendida aqui como uma forma de manter a moral intacta, sendo preferível morrer a “viver em um mundo dominado por zumbis” (IRWIN E ROBICHAUD, 2013, p. 22-23), onde a ameaça aos valores estabelecidos anteriormente é constante. Por isso, morrer parece ser a forma de manter esses valores vivos e não contribuir para o estabelecimento de uma nova moral. “Ao enfrentar essa realidade, não parece tão inadmissível assim “optar por cair fora” e manter as normas intactas, em vez de “optar por permanecer” e perder a identidade à medida que perdemos também os próprios valores” (IRWIN E

ROBICHAUD, 2013, p. 23). A escolha de Jacqui e doutor Jenner em permanecer no CDC até o final exemplifica esse caso. Ela por não querer viver o sofrimento de se tornar zumbi iminentemente e ele por considerar não ter chances de a humanidade vencer a “doença”, encerrando assim sua contribuição com vida, a ciência e o trabalho de sua esposa que o antecedeu no CDC e, quando infectada, se ofereceu para ser objeto de estudo, se tornando o paciente TS-19⁴⁵, mesmo nome do sexto episódio da primeira temporada onde ocorre a explosão que destrói o CDC.

O uso do corpo zumbificado da esposa do doutor Jenner levanta a questão sobre a moralidade do uso de humanos e animais em pesquisas, o que em muitos casos incorre contra a autonomia e a liberdade. No entanto, na iminência da morte e da morte de pessoas de nossos círculos afetivos, em sua consciência não afirmaríamos ser antiético tornar-se cobaia numa pesquisa que oferece a cura. No caso da esposa do doutor Jenner, onde não há mais consciência também não há mais liberdade nem autonomia. O que pode haver é um sentimento afetivo e uma relação do corpo zumbificado com a pessoa que ela era antes.

O mesmo se aplica aos zumbis que Hershel mantinha presos no celeiro por considerá-los da mesma forma como eram antes, o que impõe a pergunta: “matar zumbis significa assassinar pessoas?” (IRWIN E ROBICHAUD, 2013, p. 26). Ora, não é possível matar o que já está morto e sobre isso parece não haver dúvidas e, se já está morto, independente de como aconteceu, já não é mais uma pessoa. E mesmo que o considerássemos assim, matar zumbi poderia ser considerado admissível, pois eles são perigosos e se constituem em uma ameaça constante a aqueles que ainda sobrevivem.

No mundo de *The Walking Dead*, os zumbis não só cheiram mal, como representam uma ameaça à existência humana. Assim, na maioria das situações, matar zumbis se justifica como legítima defesa. [...]. Então, se eu destruir um zumbi, sou provavelmente inocente em termos morais, mesmo que isso signifique matar uma pessoa, pois estou defendendo a mim ou a alguém” (IRWIN E ROBICHAUD, 2013, p. 26-27).

⁴⁵ A música *Tomorrow is a long time* (Amanhã é um longo tempo), interpretada por Bob Dylan, compõe a trilha sonora ao final do episódio, enfatizando a ideia de que não há perspectiva de futuro, mas somente de dor (*I can't speak the sounds that show no pain*) e de esquecimento de si próprio (*I can't remember the sound of my own name*). Letra da música disponível em: <https://www.vagalume.com.br/bob-dylan/tomorrow-is-a-long-time-traducao.html>. Acesso em: 16/05/2021.

A legítima defesa não justifica a eliminação de ameaças em potencial, ao contrário, se aplica somente quando o perigo é imediato, seja em relação a quem se defende ou em relação a quem defende alguém. Enquanto o grupo ocupa a prisão como refúgio seguro, na terceira temporada, uma misteriosa doença começa a acometer todos, provocando uma quarentena forçada para os infectados. Dois destes foram a quarentena, mas são descobertos, mortos e cremados por alguém sem que os demais saibam. Logo, descobre-se que Carol foi a autora do ato, sob a alegação de que os dois infectados representavam um perigo para o restante do grupo e que, como não havia mais ninguém capaz de fazer, ela “teve” que agir para que os outros pudessem viver.

O mesmo acontece depois que Carol encontra Tairese e as duas irmãs⁴⁶, Lizzie e Mika. Após Lizzie matar a irmã na esperança que ela voltasse a viver e após ameaçar Judith, filha de Rick, Carol decide eliminar a menina, pois ela não tem condições de conviver em grupo num mundo como o de *The Walking Dead*, pois, além dos zumbis, ela também representa um perigo a todos. A personagem Lizzie parece não perceber o perigo que os zumbis representam e sua capacidade de matar, por isso, enquanto o grupo se abriga na prisão, ela secretamente alimenta os zumbis com ratos, julgando que eles têm as mesmas necessidades humanas, e dá nomes como se fossem pessoas. Quando mata a irmã, o desejo é que ela volte a viver e assim prove que ela continua da mesma forma, sendo boa e inocente⁴⁷, e que a vida seguirá normalmente. A personagem do “governador”, líder da comunidade de Woodbury, mantém a filha zumbificada trancada num quarto secreto, na tentativa de manter os laços familiares enquanto a cura para a filha não aparece. O mundo caótico e perigoso impõe aos humanos sobreviventes uma ameaça⁴⁸ quase insuportável, como afirma Gonzalo,

y es la entrega a la voracidad del zombi, el sacrificio una vez que la amenaza excede lo soportable. En cierto modo, el apocalipsis zombi nos plantea una situación intolerable, y juega con esa búsqueda de los límites, esse punto en que preferiríamos la muerte a la supervivencia (2011, p. 29).

⁴⁶ Depois que o pai morre durante a quarentena, por ter sido infectado, as duas irmãs ficam sob os cuidados de Carol, devido à proximidade que tinha com o país das meninas.

⁴⁷ “Nesta nova configuração o inocente não sobrevive” (FUGIMOTO, p. 60).

⁴⁸ “O processo de matar zumbis não lhes causa mal de forma plausível, já que eles não parecem sentir dor e o estado de morte em si não lhes faz mal, pois não faz mal a ninguém em última instância” (IRWIN E ROBICHAUD, 2013, p. 31).

A ameaça é uma constante na série, não só pela presença de zumbis por todo canto, mas também representada por grupos diferentes que, assim como os zumbis, não estão para brincadeira e fazem tudo para sobreviver. Na batalha, seja contra os zumbis, seja contra outro grupo, vencer significa que haverá um amanhã, que talvez haverá mais uma noite e uma manhã. Não há mais nenhuma garantia depois disso.

Filosofia e Série Televisiva – as relações implicadas para o Ensino

A acelerada e crescente produção de séries televisivas é um fenômeno recente, pois ocorre principalmente a partir do desenvolvimento de tecnologias da informação e da comunicação (a partir da segunda metade do século passado), que possibilitaram melhor qualidade de produção e maior alcance de divulgação. Isso se deve primeiramente ao esforço e à capacidade inventiva de Léon Bouly que, em 1892, criou o primeiro cinematógrafo. Devido à falta de recurso, em 1895, ele vende a patente de sua invenção para os irmãos Lumière, que passaram a ser conhecidos como os pais do cinema. Bouly não tinha noção do alcance e das potencialidades de sua invenção e da revolução que esta provocaria nas formas de perceber as pessoas e o mundo. A existência do cinema se deve antes, à fotografia, à possibilidade de captura de imagens, e vai além dela, porém sem abandoná-la, colocando-a em movimento, surgindo assim o “filme⁴⁹”. Não é à toa que um dos bordões do cinema seja “luz, câmera, ação”.

A ação é o movimento que se permite ser capturado pela lente da câmera, imprimindo nela algo da realidade. O cinema, como afirma Thiel,

É conhecido como a sétima arte porque, além de suas características peculiares, associa elementos da literatura, da música, da arquitetura, das artes cênicas. Ao tratarmos da recepção, leitura e interpretação de filmes, é importante lembrarmos que esses são textos, tecidos com diversos elementos visuais, verbais, sonoros, arranjados de acordo com técnicas específicas. Portanto, os objetos fílmicos devem ser lidos e analisados a partir de suas especificidades, o que nos conduz à

⁴⁹ “Sabe-se que um filme é constituído por um enorme número de imagens fixas chamadas fotogramas, dispostas em sequência em uma película transparente; passando de acordo com um certo ritmo em um projetor, essa película dá origem a uma imagem muito aumentada e que se move” (AUMONT, 1995, p. 19). Esta nos parece uma definição bastante técnica de cinema, ao contrário da definição de Cabrera: “o cinema é uma experiência aberta, sempre se redescobrimo, fugindo permanentemente das regras que procuram aprisioná-la em algum cânone estabelecido. (2006, p.19).

necessidade de conhecermos os elementos constitutivos da arte cinematográfica (2009, p. 16).

A interpretação de que fala Thiel, é suscitada pela associação de um conjunto de elementos capazes de produzir no espectador a construção de um conceito sobre aquilo que vê. Neste sentido, o cinema avançou sobre a barreira a ele imposta, de ser apenas um entretenimento para as massas sem acesso à “cultura”. Ao contrário disso, conforme Napolitano (2009), o cinema é uma nova forma de linguagem e, como tal é o nosso interesse, essa nova linguagem pode ser utilizada como elemento educativo. É a própria linguagem que catalisa o conteúdo, levando-o a transcender a “ficção” e se configurar na realidade do espectador que se percebe nela e, ao mesmo tempo, a percebe em seu próprio espaço.

Como o filme do cinema, a série televisiva não é apenas uma “ilustração” de algum conteúdo a ser ensinado, ela precisa ser pensada como conteúdo em si, porque faz pensar, porque problematiza, porque ensina, porque é didática e pedagógica. Assim,

Pensar o cinema é pensar a imagem e o conceito, visando colocar em evidência o sentido de uma obra e sua essência. O movimento que o cinema nos leva a fazer é um movimento de pensar e refletir as realidades que são projetadas para nós, ou despertadas, enquanto vemos a imagem, enquanto entramos na visualização da tela e dela retiramos algo: o sentido, a esperança, a dor, o lapso ou, até mesmo, a morte. [...] O cinema narra e faz com que nos elevemos no conceito de dizer e ver o que dizer; o cinema fala e, em sua fala, nos movimenta ao espaço da imaginação e da reflexão; o cinema educa e alcança a experiência do ensino-aprendizagem” (REDYSON, apud ALMEIDA; AGUIAR, 2010, p. 121).

Neste sentido, portanto, é possível criar conceitos a partir da relação empírica com o mundo e as experiências sensoriais produzidas pela exibição da série, naquilo que se ouve e se vê em movimento. O conceito é possível no contexto da experiência feita com o pensamento da série, que precisa ser lido, compreendido e interpretado, pois é isso que garante o início do pensamento filosófico, ou seja, o pensamento pensa a partir daquilo que a série televisiva propõe enquanto estrutura elaborada de pensamento próprio. É um movimento delicado, sensível e sutil que se espera seja realizado pelo estudante de filosofia no Ensino Médio. Por isso a série televisiva não se encaixa apenas como um elemento pedagógico sensibilizador, não o deixa de ser, mas ela é também um pensamento que condensa em si realidades diferentes e complexas capazes de afetar quem a assiste e acompanha, retratando no movimento

da imagem e do som os contextos humanos reais. Júlio Cabrera entende o conceito como uma *linguagem instauradora*:

Um conceito-imagem é instaurado e funciona no contexto de uma *experiência* que é preciso *ter*, para que se possa entender e utilizar esse conceito. Por conseguinte, não se trata de um conceito externo, de referência exterior a algo, mas de uma *linguagem instauradora* que precisa passar por uma experiência para ser plenamente consolidada” (2006, p. 21).

A imagem não é distante do estudante, ao contrário, é sua realidade absorvida pela tela. Esta proximidade é possível pela linguagem que, como afirma Cabrera, instaura uma aproximação de realidades, possibilitando ao estudante sentir-se parte do mundo. A série televisiva não objetiva que o estudante compreenda o que acontece, por exemplo, nos constantes conflitos no Oriente Médio ou a segregação do Apartheid. Ela afeta o espaço onde o estudante está encaixado e por possibilitar que ele se perceba num determinado espaço-tempo e contexto social e que esses conflitos existem também próximo a ele, ela também possibilita que ele perceba e compreenda o que acontece em outras partes do mundo, por uma aproximação de saberes.

Esses saberes conjugados, se somam ao potencial serial na criação conceitual do estudante, pois a conceituação e a persistente busca de clareza conceitual e terminológica são próprias da Filosofia, como enfatizado por Saviani:

Essa função da filosofia tem sido especialmente enfatizada pela concepção analítica, a qual entende que o papel próprio da filosofia é a análise lógica da linguagem. Em consequência, o papel da filosofia da educação passa a se efetuar a análise lógica da linguagem educacional de modo a libertá-la de suas imprecisões e Incongruências. Entretanto, independentemente da concepção que o inspira ou na qual desemboca, o aprofundamento filosófico implica necessariamente o rigor lógico-conceitual, o qual só pode se manifestar através de uma linguagem precisa, clara e Inteligível (1991. p.8).

Em contrapartida, cabe ressaltar que o rigor filosófico no processo de conceituação não deve ser uma regra, pois não há nenhuma “intenção” de formar filósofos na Educação Básica. Isso não implica em tratar o processo conceitual com os estudantes de forma displicente, no entanto, o “rigor” deve ser exigência da academia. Com isso não se nega a possibilidade de que o pensar filosófico na Educação Básica possa alcançar esse nível, o que se propõe é que o processo

contribua para o interesse filosófico e seja capaz de “auxiliar” os estudantes no Ensino de Filosofia e na formação integral⁵⁰.

Justamente dentro desse importante contexto que a filosofia pode desempenhar amplamente seu objetivo, voltada para a análise crítica e problematizadora, criando perguntas e buscando respostas em ritmo dialético, o que possibilita um processo pedagógico rico e também emancipador” (ROCHA, 2017, p. 70).

O processo pedagógico não pode ser hermético, pois nem a filosofia nem a serialidade televisiva o são, ao contrário, são complexas e indefinidas. Por si, isto demonstra uma estreita relação entre filosofia e as séries televisivas. Nesta perspectiva, cabe ressaltar o quanto a Filosofia é imprescindível no nível da Educação Básica para a formação humana, embora tenha sido comprimida na atual formatação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), para a autonomia e desenvolvimento do pensamento. As séries televisivas são um “recurso” extremamente valioso para o Ensino de Filosofia. Como afirma Alessandro Reina, o uso de filmes na educação não é algo recente e

[...] não será utilizado apenas como um artifício de mobilização e de ilustração de um problema. Será tratado como uma unidade conceitual capaz de forçar ou provocar o pensamento dos alunos em torno da criação de novos conceitos por meio da reflexão filosófica fílmica tal como um texto filosófico é capaz de fazer com o seu leitor. (REINA, 2014, p. 89).

Fazemos uma apropriação conceitual sobre “filme” para as séries televisivas, pois consideramos se tratar de elementos de uma mesma raiz, o cinema, e por se aplicar ao nosso conceito o que Reina propõe para o filme.

As séries televisivas, como já apontamos, tem potencial pedagógico e usá-las apenas como ilustração de algum conteúdo seria desprezar toda a potencialidade e a colaboração que ela pode dar para a formação dos estudantes e para a Educação. Esta relação entre Filosofia e as séries televisivas é algo consumado, segundo Cabrera, na medida em que as séries podem conceber filosofia, o que ele chamou de conceito-imagem:

Direi que o cinema, visto filosoficamente, é a construção do que chamarei conceitos-imagem, um tipo de “conceito visual”

⁵⁰ Integral no sentido de totalidade, de completude. O que se percebe nas propostas do Estado é uma formação integral, mas relativa ao tempo que o estudante deve passar no ambiente escolar, menos preocupada com as dimensões humanas e suas articulações.

estruturalmente diferente dos conceitos tradicionais utilizados pela filosofia escrita, a que chamarei aqui de conceitos-ideia” (CABRERA, 2006, p. 20).

A relação entre a filosofia e as séries televisivas ganhou, recentemente, um espaço midiático capaz de alcançar um número bem maior de pessoas mundo a fora. A série *Merlí*, adquirida pela Netflix em 2016, com três temporadas e falada em catalão, mostra o quanto a Filosofia pode ser atraente e envolvente ao tratar filosoficamente as questões que compõe a vida dos próprios personagens, levando-os ao “filosofar”. Uma série televisiva sobre Filosofia, relatando o contexto escolar e os conflitos humanos é a ratificação desta estreita relação que estamos a falar.

O filosofar é possível, pois a Filosofia é desmistificada e acessível para aqueles que não são filósofos ainda. A série tem a capacidade de causar o “estranhamento”, tão caro para a Filosofia. É esse estranhamento o ponto unificador entre Filosofia e as séries televisivas, posto que até recentemente o texto filosófico ocupava esta “função” quase que isoladamente. “Suas imagens entram pelas entranhas e daí vão ao cérebro, e precisamente por isso têm maior probabilidade de ir direto ao ponto principal, mais do que um sóbrio texto filosófico ou sociológico” (CABRERA, 2006, p. 38).

As séries televisivas, no contexto do Ensino de Filosofia se tornam textos filosóficos mais acessíveis e podem ser lidos nas telas de TV, computador, *tablet*, *smartphone*. Elas são o texto filosófico em movimento e como tal, afetam diretamente o estudante espectador, provocando-o a desenvolver o pensamento crítico, tornando-o capaz de identificar, também nos próprios textos narrativos das séries, as alienações sutis inseridas neles de forma quase imperceptível.

O fato de um certo texto (literário ou cinematográfico) ser fictício, imaginário ou fantástico não impede em absoluto o caminho para a verdade. Ao contrário, através de um experimento que nos distancia extraordinariamente do real cotidiano e familiar, o filme pode nos fazer ver algo que habitualmente não veríamos. Talvez precisemos ver um bom filme de terror para nos conscientizarmos de algum dos horrores deste mundo” (CABRERA, 2006, p.27).

O texto filosófico lido na narrativa de uma série televisiva pode chegar onde o “texto lido” em aula não consegue. Entretanto, o texto da narrativa televisiva é possível porque antes existe o texto filosófico que compõe a formação da História da Filosofia

e sem o qual o Ensino de Filosofia na Educação Básica seria estéril, impotente e imóvel.

A narrativa do texto filosófico na série televisiva pode ganhar outra dimensão, a depender do propósito ao qual atende. Esta é uma preocupação que precisa sempre ser considerada, uma vez que o caráter ideológico pode servir-se desse momento para desconfigurar a estrutura das séries televisivas no contexto da educação e transformá-las em simples distrações, manifestando um caráter alienante das massas, tornando as séries sem nenhum potencial reflexivo.

Observa-se que as séries televisivas e o cinema em geral são usados para finalidades ideológicas, exaltando o poderio bélico de determinado país, reforçando comportamentos de seletos grupos sociais economicamente dominantes, manifestando hegemonia política, gerando assim lucros para a indústria que os produz. Porém, isso não anula a possibilidade de uso como elemento de crítica e reflexão e também de educação, como ora propomos para a formação de estudantes. “O fato é que o filme, apesar de possuir uma essência calcada na sua reprodutibilidade, seu aspecto de ficção retrata a realidade engendrando processos de reflexão envolvendo a criação de sentido” (REINA, 2014, p. 31).

O sentido é alcançado quando a série televisiva desperta no espectador aquele estranhamento de que falamos, levando-o a pensar situações que ainda não foram pensadas ou pensa-las diferentes do já pensado, com outra criticidade, pois “este sentimento de perturbação, de estranhamento ou de afetação obtido a partir da exibição de um filme, que conduz à reflexão filosófica, é uma porta de entrada à própria filosofia (REINA, 2014, p. 43), pela qual estudante e professor adentram juntos, num processo de Ensino-Aprendizagem. Esse processo de Ensino-Aprendizagem é o centro do próximo capítulo em que apresentamos a Proposta Didática para o Ensino de Filosofia, pensando a didática da filosofia ancorada na metodologia da criação de conceito desenvolvida pelo professor Silvio Gallo.

CAPÍTULO 4

Uma Proposta Didática para o uso da série televisiva *The walking Dead*

Esta dissertação de mestrado é fruto do meu trabalho como professor de Filosofia na Educação Básica do Estado de Mato Grosso e da formação de professores do Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso e se dá em meio à pandemia da Covid-19.

Diferentemente do que alguns afirmavam ser “apenas uma gripezinha”, a pandemia obrigou quase metade da população mundial a ficar em casa de quarentena, como forma de não propagação do vírus, e transformou a dinâmica profissional em inúmeros setores, abrindo espaço para o trabalho virtual, remoto, à distância, teletrabalho, o hoje bem conhecido *home office*. Essa nova dinâmica afetou imensamente o trabalho dos professores, impondo uma mudança que se esperava chegar daqui alguns anos, não de forma abrupta.

A mudança requer um período de preparação, de adaptação e a suspensão das aulas presenciais para o ano letivo 2020 e prorrogação em 2021 exigiu dos professores conhecimentos de um formato que até então a imensa maioria não tinha para trabalhar. Além de conhecimento das tecnologias, esta nova forma de trabalho exige também as próprias tecnologias que, não sendo disponibilizadas pelo Estado, ficou a cargo dos professores. Posto o desafio de trabalhar num campo desconhecido, impõe-se ainda a falta de infraestrutura e de equipamentos adequados, o que provocou um movimento de “adaptações” das condições para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que a escola foi para dentro da casa dos professores e, sendo a casa deles, não havia e não há condições adequadas para trabalhar, para ensinar.

Aliada a isso está a sobrecarga burocrática de registros, planilhas e relatórios infindáveis que passou a ocupar quase a totalidade do trabalho docente, dificultando ainda mais a dedicação à pesquisa, para trabalhar com os novos meios, e planejamento das aulas. O que se percebe disso é um sentimento de impotência profissional no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Assim como os professores, os estudantes passaram e ainda passam pelas exigidas adaptações impostas pela pandemia para aprender.

A pandemia não é apenas ceifadora de vidas, isso já seria por demais doloroso, ela veio também para desestabilizar os sistemas constituídos, romper os paradigmas e destruir as concepções que tínhamos em relação às coisas e às pessoas. O desafio de ensinar adquiriu novos contornos e exige outra dinâmica que vai além da presença de professor em uma sala de aula e do uso de lousa, giz e xérox. Esta nova dinâmica impõe uma relação virtual que nem sempre é satisfatória devido a fatores como falta de conhecimento dos meios tecnológicos, pois a formação acadêmica docente não teve essa preocupação, e também a falta de infraestrutura que possibilite acessar as plataformas de ensino, postar conteúdo, gravar vídeo, acessar o grupo de whatsapp, mandar mensagens no grupo do dia, ligar para o aluno que não acessa a plataforma, postar material no grupo, recolher atividades na plataforma, no grupo e na escola. O mesmo desafio é imposto aos estudantes que são, na imensa maioria, desprovidos de equipamentos e acesso a este novo formato, aumentando assim, ainda mais, a defasagem na aprendizagem.

O que ora apontamos não é uma negação de que o processo de ensino-aprendizagem possa acontecer nesse formato, apenas evidenciamos alguns pontos significativamente importantes para a Educação, pois, para que haja uma reinvenção é preciso que haja meios disponíveis e acessíveis, tanto para professores quanto para estudantes, e não somente um esforço criativo.

A eficácia do ensino-aprendizagem depende também da possibilidade “interação” de professor e estudante e destes com os meios, ou seja, a interação no sentido de estarem todos dentro da mesma ação, pois

A interação é o elemento-chave na educação, que um nível elevado de interação resulta em atitudes mais positivas, que a interação leva a um grau elevado de realização, que a interação desempenha um papel fundamental no aprendizado, na retenção e nas percepções gerais do aluno em relação à eficácia do curso e do professor e que ambientes interativos são propícios para a aprendizagem e satisfação do aluno” (MATTAR, 2012, p. 42).

Esta é uma realidade preocupante enquanto escrevemos esta dissertação, uma vez que o processo de interação professor-estudante ficou comprometido durante o período de aplicação da intervenção pedagógica.

Conforme o Regulamento⁵¹ do PROF-FILO,

Art. 46. O trabalho de conclusão do curso de mestrado profissional em filosofia do PROF-FILO, apresentado na forma de uma dissertação, versará sobre um processo planejado e implementado pelo aluno no contexto de sua prática docente como professor de Filosofia, com o objetivo alcançar resultados e suscitar discussões que motivem outras intervenções similares em favor da expansão e da melhoria do ensino de Filosofia.

Todavia, devido à suspensão das aulas presenciais e o impedimento de receber alunos nas escolas, o Colegiado Nacional deliberou, conforme o **Memorando-Circular nº 1/2021/UFPR/R/CH/PPGFMP**, pela flexibilização do referido artigo, mantendo a exigência de ser um trabalho “planejado no contexto de sua prática docente”.

Desta forma, este capítulo apresenta uma Proposta Didática para o Ensino da Ética nas aulas de Filosofia no Ensino Médio. Esta Proposta Didática começou a ser formulada durante as aulas na disciplina de Laboratório de Pesquisa. A dinâmica das aulas era para que pudéssemos afunilar a ideia do projeto de pesquisa e dar corpo a ele de forma prática, construindo um itinerário que nos permitisse delimitar cada passo metodológico da ação, que posteriormente seria testada com estudantes. Primeiramente, a proposta era apresentada durante as aulas e discutida com o grupo de mestrandas e mestrandos e a professora da disciplina. Neste momento, cada um poderia fazer intervenções acerca do que fora apresentado, fossem dúvidas ou sugestões que julgassem pertinentes para aperfeiçoar o trabalho do expositor. Este exercício foi extremamente importante para a construção das intervenções, uma vez que nos permitiu fazer a prática praticando. A prática, no entanto, não chegou a acontecer em tempo hábil com estudantes, devido ao cenário já mencionado, mas parte da minha prática docente cotidiana e do uso de recursos didáticos nas aulas de Filosofia, como o uso de séries televisivas.

Esta Proposta Didática é a sistematização de uma prática desenvolvida em sala de aula com estudantes do Ensino Médio da Educação Básica Pública do Estado de Mato Grosso.

⁵¹ Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/files/2019/04/Regulamento-PROF-FILO-Versa%CC%83o-11-03-19.pdf>. Acesso em: 14/05/2021.

PROPOSTA DIDÁTICA

Nesta Proposta Didática desenvolvemos um percurso pedagógico para a aprendizagem da Ética na etapa da Educação Básica. A base da Proposta é a *sensibilização, a problematização, a investigação e a conceituação*. No entanto, para que estes passos sejam aplicados adequadamente e possibilitem a conceituação, é necessário considerar o tempo e a qualidade do trabalho. O tempo na maioria dos currículos é de no máximo uma hora aula semanal e isso inviabilizaria a aplicabilidade da Proposta se considerássemos apenas os quatro movimentos didáticos citados. Desta forma, para que a questão “tempo” não seja um obstáculo para a qualidade do trabalho pedagógico, propomos uma extensão a fim de melhor aproveitar o tempo de aula com os estudantes e para que não haja nenhum atropelo durante a aplicação da Proposta.

Cabe ressaltar neste momento o caráter flexível desta Proposta Didática quanto à sua aplicabilidade que não se restringe ao ensino regular, mas que pode ser um instrumento valioso para o novo formato da educação estabelecido pela BNCC e reforma do Ensino Médio. Já apresentamos alguns questionamentos e ressalvas quanto à nova BNCC por reduzir a presença de disciplinas extremamente importantes para a formação integral dos estudantes e, principalmente, quanto ao papel e presença da Filosofia nesse processo. O que agora apresentamos é uma tentativa de conciliar este novo formato de ensino e, ao mesmo tempo, assegurar a presença, resistência e permanência da Filosofia na Educação Básica. Esta Proposta Didática, pela flexibilidade já citada, pode se configurar como material para a formação dos estudantes nos Projetos de Vida e no desenvolvimento de competências, como a Competência Geral da Educação Básica de número 6:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2018, p. 9).

Embora o texto pareça tratar-se de uma competência para ser desenvolvida durante a vida toda, não somente na Educação Básica, é possível contemplar alguns elementos durante a aplicação da Proposta Didática, principalmente no que concerne ao desenvolvimento do exercício da cidadania e à responsabilidade. O mesmo se

aplica à Competência 6, específica para a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2018, p. 565).

A seguir, apresentamos a Proposta Didática para o Ensino de Filosofia considerando a formação ética dos estudantes da Educação Básica.

SENSIBILIZAÇÃO

Esta é a aula da “**sensibilização**”. É o momento em que os alunos irão tomar contato com o tema da aula mediado pelo visual, ou seja, o uso da narrativa seriada como elemento sensibilizador para a construção conceitual, que se espera seja possível ao final do percurso metodológico proposto para esta pesquisa. Trata-se, nesta primeira etapa, de chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” aos estudantes (GALLO, 2006, p. 27). A sensibilização é o primeiro passo para o ato de filosofar. E o filosofar aqui é entendido enquanto o ato de criar conceitos.

A narrativa seriada é um meio para que o ensino de filosofia aconteça na escola e possibilite aos alunos uma experiência do pensamento.

As aulas de filosofia, como lugar da experiência filosófica, têm como objetivo oferecer critérios filosóficos para o aluno julgar a realidade por meio da prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos, por meio do exercício da criatividade e avaliação filosóficas (ASPIIS, 2004, p. 310).

A narrativa seriada é um pretexto para o ensino de filosofia. “Uma narrativa que traz em si mesma começo, meio e fim, com seu clímax próprio. Num único capítulo, podemos perceber os elementos principais do todo” (MOREIRA, 2013, p.8).

Ela é proposta como elemento sensibilizador e ponto inicial para a sistematização do conhecimento filosófico na relação ensino aprendizagem na educação básica. Esta proposta didática para o ensino de filosofia não é uma pesquisa sobre teoria da arte, embora seja necessário discuti-la enquanto arte, nem uma reflexão sobre estética tão somente. A narrativa aqui é tomada como “objeto”, no sentido mesmo de ser usada, ou seja, sua finalidade é pedagógica. É usada como meio para provocar o filosofar, para o exercício filosófico em sala de aula. A implicação afetiva dos telespectadores é forte. [...]. É todo o universo ficcional que está na origem da adesão (ESQUENAZI, 2011, p. 35).

A proposta de um ensino de filosofia “usando” narrativa seriada alinha-se à proposta didática escolhida para esta pesquisa, uma vez que também ela é seriada: *sensibilizar, problematizar, investigar e conceituar*. Cada etapa em particular tem em si uma visão do todo, mas é preciso que todas as etapas sejam executadas para aferir resultado, se houve ensino e aprendizado de filosofia. Do contrário, serão simplesmente momentos de distração e não instrumentos pedagógicos, aplicados ao ensino de forma eficaz.

Temporada 1 – Episódio 2

Justificativa

“Guts” – “Entranhas”

A escolha do episódio “Guts” – “Entranhas” se dá pelo fato de abordar questões éticas importantes (mais a frente apresentaremos algumas) e por considerarmos um ponto de partida para o ensino de filosofia, ensino de ética de acordo com esta proposta, no ensino médio. O que se apresenta no trecho⁵² selecionado para esta proposta didática não é simplesmente o medo humano

⁵² A proposta é usar 39 minutos do episódio, focando nas questões éticas nele abordadas. Nesse sentido, recortamos 4 minutos e 36 segundos no início, descartando a cena de convívio do grupo que está acampado fora da cidade e a abertura do episódio, e 1 minuto e 32 segundos do final, cena em que Glenn sai de Atlanta dirigindo um carro com o alarme disparado, alarme que usou para afastar os zumbis da porta da loja para que Rick pudesse se aproximar com o caminhão e retirar o restante do grupo.

frente ao perigo iminente dos zumbis, do desconhecido, mas as relações que os humanos são capazes de estabelecer frente a essa nova realidade que se impõe.

Ressalto o caráter ainda “inicial” de *The Walking Dead* e a relação dos personagens com o “novo mundo”, um mundo repleto de “zumbis”. Novo no sentido de não saberem como lidar com a situação que se impõe aos humanos. Como já afirmamos, os zumbis são apenas um atrativo, um chamariz, pois o centro de toda a narrativa seriada são as relações humanas. O episódio sensibilizador aborda questões de medo e de sobrevivência e o que os personagens são capazes de fazer para superar o medo e continuarem vivos. Destaco como elemento central das relações humanas abordadas no episódio o “abandono” de Merle, preso a um cano no terraço de uma loja. O que motivou o grupo a agir de tal forma? Há algum culpado por abandonar Merle? É justo privar alguém de liberdade quando a própria vida está em risco? Estas questões perpassam o enredo construindo um “caminho” de reflexão ética.

O cenário pandêmico de ficção, ao mesmo tempo em que expõe as ações e os comportamentos humanos de forma quase real, é um desafio aos alunos para enfrentarem as próprias questões éticas. A seguir, destaco algumas cenas de *The walking Dead* a partir das falas dos personagens que envolvem questões éticas e embasam esta proposta didática.

1. 8 minutos e 43 segundos até 9 minutos.

- A cena ocorre após Glenn ajudar Rick a sair do tanque e ambos correrem por um beco até subirem ao terraço de um prédio.

Rick: Lá no tanque, por que decidiu me ajudar?

Glenn: Olha, eu posso ser bobo, ingênuo. Mas eu pensei que se fosse eu naquela situação alguém ia fazer o mesmo por mim. Talvez eu seja mais babaca que você.

*A resposta de Glenn deixa Rick pensativo, demonstrado pelo olhar apreensivo focado pela câmera.

2. 9 minutos e 39 segundos até 10 minutos e 10 segundos.

- A cena ocorre logo após Glenn e Rick entrarem na loja onde o restante do grupo está refugiado. Andréa ameaça Rick com uma arma.

Andréa: Desgraçado! Devíamos matar você.

Morales: Calma Andréa, pega leve!

Jacqui: Andréa, calma!

Andréa: Me acalmar? Tá de brincadeira comigo, não é? Vamos morrer por causa desse imbecil.

Morales: Andréa, falei para pegar leve (os personagens se entreolham e Morales prossegue). Então atira logo!

Andréa: Estamos mortos, todos nós, por sua causa.

Rick: Eu não entendi.

*Morales e o restante do grupo conduzem Rick até a frente da loja para lhe mostrar a quantidade de zumbis aglomerada à porta da loja devido ao barulho dos tiros efetuados por Rick.

Morales: Olha, viemos para a cidade buscar suprimentos. Sabe qual o conceito de suprimentos? “Sobrevivência”. Sabe qual o conceito de sobrevivência? “Entrar e sair em silêncio, quieto, não ficar dando tiros na rua como se fosse um cowboy.

T-Dog: Todos os zumbis a quilômetros daqui ouviram seus tiros;

Andréa: Você tocou o sino do jantar.

Morales: Você entendeu agora?

3. 11 minutos e 9 segundos até 14 minutos e 45 segundos

A cena começa quando o grupo, no interior da loja, ouve tiros.

Andréa: Ah, não! É o Dixon.

Jacqui: O que aquele maníaco está fazendo?

*O grupo se dirige ao terraço do prédio onde está Merle Dixon atirando nos zumbis que estão na rua. Parece se divertir com a situação.

Morales: O Dixon, ficou maluco?

****Merle** sorri e continua atirando.

Andréa: Ah, droga!

Merle: Ei! É melhor ser educado com um homem armado. Questão de bom censo.

T-Dog: Cara, você está gastando as balas que a gente não tem. Está trazendo os zumbis pra cá, cara. Dá um tempo!

Merle: Ei! Já não basta esse “xicano” (se referindo a Morales que é Mexicano) me enchendo o dia todo. Agora vou acatar ordens de você? Eu acho que não “brow”. Tá pra nascer o dia...

T-Dog: Tá pra nascer o dia? Se tem alguma coisa pra me dizer?

Morales: T-Dog, deixa pra lá. Não vale a pena. Agora, Dixon, relaxa. Tá bom! Já temos problemas demais.

Merle: Quer saber o dia?

T-Dog: Quero!

Merle: Eu vou te dizer o dia (...) vai ser o dia que eu receber ordens de um crioulo.

T-Dog: Seu filho...

***Merle** atinge T-Dog no rosto com o cabo da arma que carrega. Agride também a Rick, que tenta ajudar T-Dog. O restante do grupo pede para ele parar, que não faça aquilo. Merle saca um revolver que tinha na cintura e aponta para o rosto de T-Dog, olha para o grupo e, em seguida, cospe sobre T-Dog, dizendo:

Merle: É! É! Tá legal. Vamos ter um papinho agora. Tá certo? Vamos falar sobre quem tá no comando. Eu voto em mim. Alguém mais? É democracia, pessoal! Levantem as mãos. Todos a favor? Vamos lá, mãos pra cima. Quer dizer que eu sou o chefe. Alguém mais? Mais alguém?

Rick: Eu! (socando o rosto de Merle que cai ao chão e, em seguida, o algema e o prende a um cano).

Merle: Quem é você, cara?

Rick: Policial, cara! Olha aqui: as coisas são diferentes agora. Não tem mais negro, tá legal. Nem branquelos lixos como você, cara. Só carne branca e carne escura. Existe a gente e existem os mortos. Vamos sobreviver trabalhando juntos, não separados.

Merle: Vai se ferrar.

Rick: Eu já vi que você tem dificuldade para entender as coisas.

Merle: É, vai se ferrar outra vez.

Rick: É melhor ser educado com um homem armado, questão de bom senso (apontando uma arma para a cabeça de Merle).

Merle: Você não atiraria. É policial!

Rick: Tudo o que eu sou agora é um homem procurando pela esposa e o filho. Se alguém se meter no meu caminho, vai perder. Eu vou te dar um tempo para pensar nisso.

4. 20 minutos e 44 segundos até 22 minutos e 08 segundos

T-Dog: Tem alguém por aí? – (usando um rádio comunicador) – Alô, alguém na escuta? Tô cansado de ficar ouvindo só a minha voz.

Merle: É! Somos dois então, cara. Por que você não pára com essa merda, hein! Tá me dando dor de cabeça.

T-Dog: Aí cara, por que você não se mata? Talvez a dor de cabeça passe. Tenta ser positivo, pra variar, droga!

Merle: Olha aqui, cara... se você tirar essas algemas de mim eu vou ser um cara bem positivo pra você. Ei, tá vendo aquela serra ali, naquela mala? Pega ela pra mim, faça alguma coisa de útil. O que me diz, cara? Vamos lá, tira essas algemas de mim, vai.

T-Dog: Pra você me bater de novo? Pra me chamar de crioulo de novo?

Merle: Qual é? Não foi pessoal. Só que a sua raça e a minha raça não se misturam. Só isso! Mas não quer dizer que a gente não possa trabalhar junto desde que nós dois ganhemos com isso, não é? E aí, e aquela serra?

T-Dog: Eu acho que você quer que eu pegue aquele rifle ali pra você atirar naquele policial quando ele voltar, não é?

5. 25 minutos e 30 segundos até 26 minutos e 47 segundos

- Rick vai cortar um cadáver para retirar as entranhas para disfarçar o cheiro humanos quando estiverem, ele e Glenn nas ruas em busca de um meio de fuga.

Rick: Wanne Tanlabe, ele é da Geórgia. Nasceu em 1979. Ele tinha 28 dólares no bolso quando morreu e a foto de uma garota bonita – “Com amor, da sua Rachel”, escrito no verso da fotografia. Ele era como a gente: preocupado com as contas, com o aluguel, com o futebol. Se encontrar minha família vou contar pra eles sobre o Wanne.

Glenn: Ele era doador de órgãos!

*A cena segue com Rick e os outros cortando o cadáver e depois usando as entranhas em Rick e Glenn para disfarçar o cheiro humano e poderem sair da loja em busca de um meio de fuga. Enquanto Rick e Glenn saem pelas ruas o restante do grupo corre até o terraço da loja para ver o que eles farão.

6. 32 minutos e 20 segundos até 33 minutos e 44 segundos

T-Dog: Alô, acampamento, aqui é o T-Dog. Alguém pode me escutar?

Dale: Alô, alô, a recepção aqui está muito ruim. Repita!

T-Dog: Shane, é você?

Lori: São eles?

T-Dog: Estamos com problemas. Estamos presos na loja de departamentos, os zumbis estão por todos os lados, estamos cercados.

Dale: T-Dog, repita o que disse, repita!

*Silêncio na cena.

Lori: ele disse na loja de departamentos.

Dale: eu também ouvi.

Lori: Shane...

Shane: Esquece! Nós não vamos atrás deles. Não vamos arriscar o resto do grupo e todo mundo sabe disso.

Ammy: Então a gente vai deixar ela lá?

Shane: Olha Ammy eu sei que isso é difícil...

Ammy: Ela se ofereceu para ir, para ajudar o resto de nós.

Shane: eu sei e ela sabia dos riscos. Ela está presa. Ela morreu. Temos que lidar com isso, não há o que fazer.

Ammy: Ela é minha irmã, seu imbecil.

7. 39 minutos e 13 segundos até 40 minutos e 39 segundos

Morales: Vamos embora, vamos embora!

Merle: Ei, não pode me deixar aqui, cara. Eu não tô brincando. Morales, cara, não faz isso comigo.

Andréa: Rápido!

Merle: Ei, essa arma é minha. Não me deixe aqui, não me deixem aqui pessoal.

Andréa: Morales, vem logo.

Morales: Eu tô indo, temos que ir.

Merle: Morales você não pode me deixar assim cara. T-Dog..., não, não cara, você não pode me deixar aqui, você não pode me deixar aqui. Não, você não pode, você é humano. Qual é cara, não faz isso. Vamos lá "T", isso, vem, isso vem cá, anda, anda, rápido, vem cá, abre isso aqui – (T-Dog tenta abrir as algemas, mas tropeça e cai e a chave cai dentro de um ralo). Seu desgraçado, você fez isso de propósito.

T-Dog: Eu não tive culpa!

Merle; Mentiroso, você fez de propósito.

T-Dog: Foi um acidente.

Merle: Ei, não me deixe aqui. Desgraçado!

T-Dog: pessoal, me espere, eu tô indo, não me deixem.

Os recortes das cenas acima apresentados são fundamentais nesse momento de sensibilização e também constituem material de suma importância

para a etapa da problematização, proposta para a etapa seguinte da metodologia. O professor precisa estar atento aos detalhes das cenas e das falas dos personagens, pois algumas questões que compõe a Ficha de Leitura Analítica são extraídas das falas e das ações dos personagens. Na etapa da “problematização” é fundamental retomar os elementos destacados pelos alunos na Ficha.

1. IDENTIFICAÇÃO	
Instituição	
Professor/a	
Escola	
Endereço	
Cidade/Estado	
Ano letivo	

2. COMPONENTE EDUCACIONAL			
Disciplina	Filosofia		
Tema	Ética		
Título	“Entre medos, escolhas e futuro”		
Ano/Turmas	2º ano Ensino Médio		
Data		Horas-aula	
Hora início		Horário término	

OBJETIVOS
<p>Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> O objetivo desta Proposta Didática é possibilitar ao aluno da Educação Básica um espaço de formação humana dentro das aulas de Filosofia no Ensino Médio a partir da didática da <i>sensibilização, problematização, investigação e conceituação</i>. <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Sensibilizar os alunos quanto ao tema da ética a partir da narrativa seriada.

- Identificar elementos constituintes do pensamento ético
- Relacionar problemas fictícios com problemas reais/existenciais
- Investigar a ética no contexto da história da filosofia
- Conceituar a ética a partir das experiências vividas e dos elementos constituintes do pensamento filosófico

CONTEÚDO

1. SENSIBILIZAÇÃO - Exibição do episódio 2 da temporada 1⁵³

- a) Introdução ao episódio
- b) Apresentação da **FICHA DE LEITURA ANALÍTICA**
- c) Exibição do episódio
- d) Recolhimento das **FICHAS DE LEITURA ANALÍTICA**
- e) Conclusão da aula

2. PROBLEMATIZAÇÃO

- a) Retomar as fichas de leitura com os alunos
- b) Destacar os elementos apontados pelos alunos nas fichas de leitura enquanto problemas filosóficos

3. INVESTIGAÇÃO

- a) Leitura de fragmentos de textos filosóficos:
 - . Hans Jonas – *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*
 - . Charles Taylor: *A ética da autenticidade*

4. Conceituação

- a) Revisar brevemente as etapas anteriores de forma que as atividades desenvolvidas sejam enfatizadas e possibilitem ao aluno desenvolver a conceituação

⁵³ Todo o seriado (temporadas e episódios) está disponível na plataforma digital NETFLIX.

METODOLOGIA DE ENSINO

- A aula da sensibilização pode ser dividida em dois momentos para que o tempo seja suficiente para a aplicação da Proposta e garanta a qualidade necessária para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A primeira aula não precisa necessariamente adentrar a etapa da sensibilização. Pode ser uma aula introdutória à Ética no contexto proposto aqui. Esta aula também pode ser realizada de forma remota por videoconferência nas plataformas digitais como Zoom, Google Meet, Microsoft Teams ou outras e também por compartilhamento de vídeos curtos gravados pelo/a professor/a e disponibilizado em grupos de whatsapp que é o aplicativo de mensagens mais utilizado, tanto por professores quanto por estudantes. É importante ter claro que os vídeos precisam ser curtos, objetivos e com linguagem clara para não confundir os estudantes sobre o foco da aula. Para isso é importante que o/a professor/a oriente os estudantes quanto aos procedimentos que serão realizados na sequência:

- O/a professor/a pode iniciar a aula acolhendo os estudantes e motivando-os a participar da sequência da Proposta nas aulas seguintes.
- Fazer uma breve distinção entre ética e moral. O livro *“Ética para meu filho”*, de Fernando Savater, pode ser uma opção valiosa para este momento, principalmente para professores que lecionam filosofia na Educação Básica, mas que não da área e que não estão ‘acostumados’ com o pensamento filosófico e suas especificidades.
- É importante que esta distinção seja breve e objetiva, uma vez que o objetivo da Proposta é o ensino da Ética.
- O/a professor/a pode fazer uma breve apresentação das etapas que virão a seguir e a dinâmica de cada uma delas.
- É importante também que o/a professor/a oriente claramente as atividades que serão desenvolvidas nas aulas, principalmente quanto às Fichas de Leitura e o preenchimento das mesmas, pois elas são fundamentais para este processo e se constituem como elemento avaliativo no percurso da aprendizagem. Neste momento o/a professor/a pode mostrar aos estudantes as fichas que eles receberão no decorrer da aplicação da

Proposta para que conheçam seu formato e o que elas solicitam em cada etapa. As fichas de leitura também poderão, a critério do/a professor/a, ser disponibilizadas nas plataformas digitais e nos grupos de whatsapp de cada turma com antecedência para que os estudantes tenham acesso. Toda a produção escrita dos estudantes também pode ser enviada ao professor pelas plataformas digitais ou ambientes de armazenamento como OneDrive e Google Drive.

- É importante fazer uma breve apresentação da série *The Walking Dead* no contexto que embasa esta Proposta Didática e sugerir aos estudantes, caso tenham condições, que assistam a algum episódio para se ambientarem ao estilo da série.
- O/a professor/a pode também apresentar aos estudantes os textos que serão usados para a investigação e, se necessário, pode entregar os mesmos para que os estudantes iniciem a leitura prévia e, caso tenham dúvidas quanto aos termos e conceitos filosóficos dos textos, possam pesquisar e realizar anotações. Cabe ressaltar que, mesmo que os textos sejam entregues aos estudantes na aula introdutória, ao final da aula da Problemática o/a professor/a deve entregar novamente, pois na aula da investigação os textos são imprescindíveis e todos os estudantes precisam tê-los em mãos para a realização das atividades.

❖ **Lembrete:**

Esta Proposta Didática não se apresenta de forma hermética, ao contrário, ela possibilita que cada situação seja considerada em particular, pois é também preciso atender as necessidades que se apresentam a cada professor/a e ao contexto escolar. Caso o tempo curricular de aulas seja inferior a 60 minutos o/a professor/a pode utilizar mais de uma aula para desenvolver a introdução sem prejuízo na qualidade do processo.

- Tendo sido feitas as orientações na aula anterior, o/a professor/a pode seguir com a segunda aula:

1º. A sala de aula deve estar organizada de forma que possibilite a todos os alunos assistirem ao episódio. A disposição das carteiras em formato de U é a mais aconselhável, pois abre o campo de visão para todos os pontos da sala de aula. Esta organização pode ser modificada em cada uma das quatro etapas da proposta didática

2º. A aula iniciará com uma breve introdução ao contexto do episódio escolhido para a aula, apresentando as personagens centrais da trama (5 minutos).
*Esta apresentação também pode ser feita por escrito e entregue aos estudantes para posterior leitura e aproveitamento do tempo.

3º. Em seguida, apresentação da FICHA DE LEITURA e orientações para o preenchimento da mesma. É importante frisar que a FICHA DE LEITURA deve ser preenchida concomitantemente à exibição do episódio, visando assegurar a captação dos elementos éticos apresentados no episódio. Nela, os alunos irão registrar os elementos que considerarem relevantes quanto aos aspectos éticos apresentados no episódio. O ideal seria o preenchimento da Ficha de Leitura durante a exibição do episódio em sala de aula, no entanto, para que o processo de aprendizagem não seja prejudicado e nenhum estudante se sinta constrangido, pode ser orientada a conclusão do preenchimento da ficha como atividade extraclasse. Assim, os estudantes podem assistir ao episódio novamente e concluir a ficha.

❖ **Lembrete:**

A conclusão do preenchimento da Ficha de Leitura deve acontecer, prioritariamente, durante a aula e só orientar como atividade extraclasse quando realmente não for possível.

4º. Exibição do episódio escolhido para a aula (40 minutos).

5º. Ao final da aula da **SENSIBILIZAÇÃO**, o professor recolherá as FICHAS DE LEITURA para análise prévia e organização da problematização da aula seguinte.

6º. No início da aula da **PROBLEMATIZAÇÃO** o/a professor/a entregará aos alunos as FICHAS DE LEITURA ANALÍTICA elaboradas na aula anterior para que possam retomar os elementos que apontaram na ficha referentes ao contexto da ética abordado no episódio. Caso os estudantes tenham realizado atividade extraclasse com a conclusão do preenchimento da Ficha de Leitura, a aula da problematização também pode ser desenvolvida em duas partes.

- Na primeira parte da problematização o/a professor/a pode montar pequenos grupos para que os estudantes troquem as informações que cada um destacou do episódio e para que possam ampliar seu campo de observação. Neste caso, seria ideal que os pequenos grupos apresentassem os elementos distintos surgidos da troca de informações e que fossem brevemente apresentadas para toda a turma. É importante que dos grupos surja um pequeno relatório das observações que os estudantes fizeram durante a troca de informações e que seja entregue ao final da aula juntamente com as fichas individuais.

- **Na segunda aula da Problematização:**

7º. Com as fichas e os possíveis relatórios dos pequenos grupos em mãos, inicia-se a problematização que pode ser motivada pelo professor a partir de alguma questão constante na ficha de leitura, do relatório dos pequenos grupos ou de outra questão que tenha percebido enquanto problema para análise.

8º. Antes de terminar a aula, o/a professor/a entregará a FICHA DE LEITURA ANALÍTICA referente a esta aula para que os alunos registrem nela o problema que levantaram durante a aula. Para não prejudicar este momento, devido ao curto tempo das aulas, reservar os 15 minutos finais para esta atividade. Ao final da aula, recolher as fichas para análise prévia e organização da investigação da aula seguinte.

- 9º. No início da aula o/a professor/a entregará a FICHAS DE LEITURA ANALÍTICA elaboradas nas aulas anteriores contendo os destaques do episódio e o “problema” que fora levantado pelos estudantes e os fragmentos dos textos filosóficos escolhidos para a **INVESTIGAÇÃO**. (Nota: os fragmentos dos textos podem ser entregues aos estudantes ao final da aula anterior para facilitar a leitura e proporcionar atividade de pesquisa dos estudantes quanto a possíveis dificuldades interpretativas e conceituais).
- 10º. É interessante que o/a professor/a faça uma breve contextualização dos autores dos textos, destacando o pensamento e a obra em questão.
- 11º. Os alunos serão divididos em grupos pequenos (máximo quatro grupos) para a leitura dos textos filosóficos e depois apresentarão os pontos principais dos textos para o restante da sala de aula.
- 12º. Enquanto os grupos apresentam os pontos principais, o/a professor/a “esclarece” os conceitos e os pontos sobre os quais os alunos ficaram com dúvidas. Assim como as etapas anteriores, a Investigação é um momento extremamente importante, pois é o momento em que os estudantes terão contato direto com os textos filosóficos. Para que esta etapa não seja prejudicada também pode ser pensada em duas partes.
- A primeira parte dedicada à leitura dos textos e apresentação dos grupos. Na segunda parte o/a professor/a pode retomar os elementos apresentados nas fichas e na apresentação dos grupos, rememorando com os estudantes o percurso e encaminhar para que todos elaborem a síntese da investigação feita a partir dos textos filosóficos.
- 13º. O/a professor/a entregará aos alunos uma FICHA DE LEITURA ANALÍTICA para registro da investigação feita na aula. É importante que o professor enfatize esse momento para os alunos. O registro é fundamental para que o aluno não perca o caminho condutor do pensamento e possa sempre retomar as ideias, rever e ampliar o pensamento filosófico.

14º. Ao final da aula o professor irá recolher as fichas para análise prévia e organização da conceituação da aula seguinte.

15º. No início da aula da **CONCEITUAÇÃO** o professor entregará aos alunos as três fichas das aulas anteriores para que os alunos revisem o caminho percorrido até esta aula.

16º. É importante que o professor faça uma breve “revisão” das aulas anteriores para rememorar com os alunos o contexto da ética e para proporcionar um momento fecundo de escrita aos alunos.

❖ A conceituação, etapa final da Proposta Didática, também pode acontecer em duas aulas:

➤ Na primeira aula o/a professor/a faz a revisão das etapas anteriores juntamente com os estudantes, pois é possível que haja algo novo que não foi percebido durante o desenvolvimento das atividades. É importante que esta revisão seja rigorosa e minuciosa no sentido de auxiliar os estudantes no processo de criação conceitual.

➤ Na segunda aula o/a professor/a, novamente relembra somente as etapas, de forma bastante sucinta, e encaminha a Ficha de leitura.

17º. Feita a “revisão”, o professor entregará aos alunos a FICHA DE LEITURA ANALÍTICA para o registro do “conceito”, ou seja, que eles abordem o problema que levantaram anteriormente

18º. Ao final da aula o professor recolherá todas as fichas para análise e avaliação.

RECURSOS DIDÁTICOS

É importante testar os equipamentos que serão usados como recurso didático durante a aula. A preparação do ambiente e instalação antecipada dos

equipamentos possibilita testar e prever possíveis falhas e substituições de equipamentos como:

- Carteiras
- Notebook
- Data show
- Caixa de som
- Cópias (fichas de leitura e textos)

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

A avaliação se dará de forma processual, visando auxiliar o estudante no processo criativo conceitual ao final das etapas metodológicas adotadas nesta pesquisa.

É importante dizer que não estamos em busca da originalidade; o que queremos é que os estudantes possam vivenciar a experiência de pensamento. E é isso que deverá ser avaliado: a qualidade da experiência, e não o fato de um conceito absolutamente novo ter sido ou não criado, e não a qualidade do conceito criado ou recriado ou apropriado (GALLO, 2016, p. 26).

As **fichas de leitura** constituem elemento avaliativo, uma vez que servirão de base consultiva ao estudante durante as demais etapas. A avaliação é um processo fundamental para a educação, não só para mensurar o que não foi aprendido, mas principalmente para que o estudante tenha condições de perceber em quais situações a aprendizagem efetivamente aconteceu e, a partir daí o/a professor/a pode desenvolver estratégias que possibilitem a “recuperação” do aprendido juntamente com o estudante. É importante que a avaliação ganhe um momento próprio e que uma aula após a etapa da Conceituação seja específica para que o/a professor/a possa devolver aos estudantes todas as Fichas de Leitura elaboradas durante a aplicação da Proposta Didática. Com as Fichas em mãos é possível ao estudante perceber o percurso que construiu durante o processo, percebendo seu ponto de partida e agora seu ponto atual. Cabe ressaltar que criar conceito não necessariamente precisa ser algo novo, mas é fundamental considerar a experiência filosófica feita

durante o processo, por isso o/a professor/a precisa estar atento às ações dos estudantes e sensível às suas questões e produções.

Atenção: os relatos dos pequenos grupos podem ser elementos avaliativos que permitam ao professor perceber como os alunos construíram os seus conhecimentos, além de evidenciar o envolvimento e a participação de cada estudante no percurso da atividade.

A avaliação também pode ser realizada de forma remota, utilizando as plataformas disponíveis e que permitem a veiculação de vídeos como Zoom, Google Meet, Microsoft Teams ou outras, caso todos os estudantes tenham condições de acesso à tecnologias e internet. O/a professor/a pode combinar antecipadamente com os estudantes o formato desta aula, de forma que seja possível uma apresentação breve das produções de cada estudante (importante destacar que esta apresentação não deve ocorrer sem consentimento do estudante para que não haja nenhum constrangimento ou exposição indevida). O/a professor/a também pode combinar com os estudantes para que a avaliação aconteça a partir do envio de áudios nos grupos de cada turma em que a Proposta for aplicada. O whatsapp é o aplicativo mais comum para troca de mensagens e pode ser um instrumento bastante eficaz para este momento, uma vez que permite a gravação e o envio de mensagens de voz.

O/a professor/a pode abrir a aula da avaliação enviando um áudio explicando novamente a dinâmica da aula e apresentando também algumas produções desenvolvidas durante a aplicação da Proposta Didática e, em seguida, o estudante que teve sua produção apresentada, envia um pequeno áudio com possíveis comentários sobre seu trabalho. É importante que todos os estudantes enviem áudio, pois também este momento é avaliativo.

REFERÊNCIAS

ASPIS, R. P. L. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05/10/2019.

GALLO, Silvio. **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade.** P. 27. Disponível em: <http://professor.ufabc.edu.br/~la.salvia/wp->

[content/uploads/2016/09/gallo-filosofia-e-seu-ensino-conceito-e-transversalidade.pdf](#). Acesso em 05/10/2019.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.**

https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acesso em: 09/10/2019.

MOREIRA, Márcio. Narrativas em série: o conceito de “série” do pulp à internet. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nordeste2013/resumos/R37-0464-1.pdf> Acesso em: 06/10/2019.

REFERÊNCIAS PARA O PROFESSOR

ESQUENAZI, Jean-Pierre. **As séries televisivas**. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2011.

IRWIN, Willian e ROBICHAUD, Christopher. **The Walking Dead e a filosofia: espingarda, revólver e razão**. Trad. Patrícia Azeredo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2013.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Rio de Janeiro: Contratempo: Ed. PUC-Rio, 2006.

TAYLOR, Charles. **A ética da autenticidade**. São Paulo: É Realizações, 2011.

Temporada 1 – Episódio 2

Apresentação do episódio

“Guts” – “Entranhas”

O episódio escolhido para esta aula é o 2º da 1ª temporada. O auxiliar de xerife, Rick Grimes, após acordar completamente sozinho num hospital, começa a procurar pela família, a esposa Lori e o filho Carl. Após o encontro com Morgan e o filho dele, Duane, Rick parte para a cidade de Atlanta, se dirigindo para um possível centro de refugiados. Ao chegar em Atlanta, montado a cavalo, inicia uma busca pelas ruas quando ouve o barulho de helicóptero e tenta seguir o barulho para encontrá-lo quando encontra um bando de zumbis que passam a prosseguir-lo. Encurralado por eles, Rick cai do cavalo e consegue se refugiar no interior de um tanque de guerra abandonado no centro da cidade. Dali parece

não ter saída. A cena sugere que Rick está prestes a puxar o gatilho do revólver em si mesmo, quando ouve um som de rádio com uma voz dizendo “Ou, você, otário. Você aí no tanque. Tá bom aí dentro?”.

Do outro lado do rádio está Glenn, integrante de um grupo de sobreviventes que está acampado fora da cidade e veio até Atlanta procurar suprimentos para o grupo. Glenn orienta Rick como sair do tanque e para onde correr. Rick segue as orientações e encontra Glenn na entrada de um beco e os dois começam a correr dos zumbis e sobem as escadas externas de um prédio, indo até a cobertura e de lá seguem para a loja de departamentos, onde está o restante do grupo: Andréa, T-Dog, Merle Dixon, Morales e Jacqui. Logo que chega, Rick é ameaçado por Andréa que empunha uma arma.

O grupo está amedrontado pela quantidade de zumbis que se juntou na porta da loja onde estão escondidos quando ouvem mais barulho de tiros que, imediatamente, afirmam serem feitos por Merle Dixon, um dos integrantes do grupo. O grupo sobe até onde Merle está, e este inicia um discurso opressor aos outros companheiros. Por ser negro, T-Dog é o principal alvo dos insultos de Merle que, além das ofensas verbais, parte para agressões físicas.

Após se impor sobre o grupo intitulando-se “líder”, Merle é atingido na cabeça por Rick que o prende com uma algema num cano próximo. O grupo ensaia um plano para conseguir sair da loja e seguir para o acampamento. T-Dog fica vigiando Merle enquanto o restante do grupo segue para concretizar o plano de fuga que, a princípio, a ideia, seria sair pelas galerias de esgoto do prédio, mas o esgoto está repleto de zumbis e precisam de outro plano. Agora o grupo usará das “entranhas” dos zumbis para disfarçar o cheiro de seus corpos e enganar os zumbis para poderem sair da loja sem serem atacados.

Rick e Glenn são cobertos pelas entranhas e saem pelas ruas, indo até um depósito de caminhões. As ruas estão tomadas por zumbis e o perigo é iminente. Rick e Glenn estão avançando e já ao meio do caminho, inesperadamente, começa a chover e as entranhas vão perdendo o odor zumbi o que provoca o ataque zumbi a Rick e Glenn que correm até o depósito e conseguem ligar um caminhão e saem em sentido oposto ao grupo que ficou na loja, gerando medo e irritação. Porém, Rick e Glenn conseguem dar a volta e Rick chega com o caminhão na porta da loja por onde o grupo sobe e eles saem da

cidade. Enquanto Rick se aproxima da loja com o caminhão, Glenn usa outro carro com o alarme disparado para distrair os zumbis.

Antes de descer para se juntar ao grupo, T-Dog que ficou vigiando Merle fica no impasse entre soltar as algemas ou fugir rapidamente. Merle implora que ele solte as algemas e T-Dog tenta se aproximar de Merle e acaba tropeçando e deixa a chave cair no ralo do terraço e não há nenhuma outra chave. T-Dog se levanta e sai correndo do terraço, descendo pelas escadas até onde está o grupo ouvindo Merle suplicar para que não o deixe ali.

Ficha de leitura analítica

A proposta de aula apresentada nesta pesquisa baseia-se em quatro etapas, anteriormente apresentadas: *sensibilizar*, *problematizar*, *investigar* e *conceituar*. Cada etapa se configura por uma aula. Para este momento que é a primeira etapa, sensibilizar, o elemento escolhido é a narrativa seriada *The Walking Dead* – Temporada 1, episódio 2.

A sensibilização da aula é o momento que busca envolver o aluno no tema proposto. É o momento em que a ludicidade se mistura à realidade de cada aluno e os leva a perceberem-se também dentro do contexto e, a partir dele, ser possível a cada um analisar sua própria realidade, seu contexto. Este é o momento que precisa marcar o aluno na percepção do tema da aula e provocá-lo a pensar suas questões.

Para que o elemento sensibilizador não fique solto e ineficaz, uma vez que a proposta desta pesquisa divide a metodologia em quatro momentos, sugerimos uma ficha de leitura analítica para acompanhar a exibição do episódio da série. A ficha de leitura analítica traz questões que permitem ao pesquisador identificar os alunos no momento da análise dos dados (nome, idade, etc.) e questões pontuais sobre o episódio em exibição.

A ficha de leitura analítica proposta nesta pesquisa centra-se em questões valorativas quanto ao episódio escolhido, por isso as questões elaboradas buscam analisar a visão do pesquisado e sua capacidade de emitir

juízo de valor sobre os fatos apresentados. Conforme Lakatos (s/d, p. 59), a ficha de comentário ou analítica,

Consiste na explicitação ou interpretação crítica pessoal das ideias expressas pelo autor, ao longo de seu trabalho ou parte dele. Pode apresentar: [...] b) análise crítica do conteúdo, tomando como referencial a própria obra.

Ficha de leitura analítica - Sensibilização

Nome					
Série		Turma		Idade	
Título da série	The Walking Dead	Título do episódio	"GUTS" – "Entranhas"		
Temporada	1	Episódio	2	Duração	39 minutos
Elenco do episódio	Rick, Glenn, Andréa, Merle, Morales, Jacqui, Lori, Shane, Amy, Dale, Carl.				
Área	FILOSOFIA		Tema	ÉTICA	
Nota: Ao responder as questões, procure explicitar o seu pensamento, a forma como você pensa e entende a partir do episódio!					
1. Apresente 3 características marcantes no cenário do episódio.			1.		
			2.		
			3.		
2. Qual motivo levou Glenn a ajudar Rick a sair do tanque?					
3. No diálogo entre Andréa e Rick na loja, enquanto Andréa busca um presente para a irmã, Rick diz que "essas regras não valem mais". A quais regras ele está se referindo?					
4. Quando Rick entrega a chave para T-Dog, seria uma espécie de justiça para aquele que foi insultado e agredido em relação ao agressor?					

5. No momento em que T-Dog tenta soltar Merle, mas tropeça, cai e deixa a chave da algema ir pelo ralo: do seu ponto de vista esta ação pode ser considerada um acidente ou um ato de justiça?	
6. Merle mereceu ser deixado para trás pelo grupo?	
7. Sobre decisão de Shane de não enviar ajuda para resgatar o grupo que está na cidade:	a) Agiu erroneamente
	b) Agiu acertadamente
	c) Agiu para defender um grupo maior
	d) Agiu conforme sua consciência
8. Observações:	

PROBLEMATIZAÇÃO

Esta é a aula da “**problematização**”. É o momento em que alunos e professor irão “tocar” o tema por várias perspectivas, sob vários aspectos. Trata-se de transformar o *tema* em *problema*, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções (GALLO, 2012, p. 94). A problematização é o segundo passo do ato do filosofar. O filosofar a que nos referimos é o “ato de criar conceitos”, assim como já exposto na **sensibilização**.

Este é o momento em que, a principal característica da Filosofia em toda a sua história, se torna presente na formação dos alunos, as “perguntas”. Perguntar, questionar, interrogar, problematizar. É neste momento que a aula de filosofia possibilita aos alunos o exercício filosófico pelos questionamentos. Importante que

seja realmente momento de elaboração de questões com a despreocupação com respostas. Que seja proporcionado ao aluno um espaço de construção de questões que lhe permitam perceber, nos questionamentos que faz, o problema (ou os problemas) que estava presente no elemento sensibilizador. Por que fez aquilo? Que intenção tinha ao fazer o que fez? E se tivesse feito de outra forma? Estas questões são exemplos de problemas que podem surgir nesta etapa.

É importante que, para este momento, o professor também tenha um problema formulado que poderá ser o ponto inicial para que outros problemas sejam levantados pelos alunos. O elemento sensibilizador (episódio Guts – Entranhas, da série The Walking Dead) é repleto de imagens e textos dos personagens que podem ser utilizados para problematizar o tema escolhido para a aula. A força das imagens captura a atenção dos estudantes, deixa-os “ligados” na ação e suscetíveis de pensar nas questões então levantadas (GALLO, 2012, p. 101). O problema surgido na sensibilização pode e deve ecoar na vida do aluno, possibilitando-lhe inserir-se no contexto da aula, problematizando suas questões a partir de suas experiências. Entre o aluno (sujeito) e o mundo (experiências) estão as imagens de forma a orientar o pensamento como “mapas do mundo (GALLO, 2012, p. 7).

Para o/a professor/a, está disponibilizado na etapa anterior – **sensibilização** – um “recorte” com textos dos personagens e uma brevíssima descrição da cena onde ocorre o texto. Para os alunos, este é o momento de retomar a **ficha de leitura analítica** respondidas no momento da sensibilização e que agora servirão de base para a problematização, uma vez que nela destacaram elementos referentes à ética a partir de suas percepções e que podem ser problematizadas, num exercício filosófico em busca de tornar o tema mais próximo de cada um. As questões que compõe a **ficha de leitura analítica** podem ser retomadas também como problema neste momento da aula juntamente com as “percepções” dos alunos, as respostas que deram às questões.

No início da aula, o/a professor/a devolve as **fichas de leitura analítica** (respondidas na etapa da sensibilização) para a problematização para que os alunos tenham elementos para problematizar. As **fichas** são, neste momento, uma espécie de memória, pois contém aquilo que foi grafado no momento da sensibilização para que não se perdesse com o tempo entre uma etapa e outra. Feita a problematização, ao final da aula, os alunos farão registro escrito do

INVESTIGAÇÃO

Esta é a aula da “**Investigação**”. É o momento em que alunos e professor irão iniciar a “*investigação filosófica*” do tema da aula. Uma investigação filosófica busca os conceitos na história da filosofia que possam servir como ferramentas para pensar o problema em questão (GALLO, 2012, p. 97). Esta investigação não parte do ponto zero ou do nada. Ela tem um vasto referencial histórico que a sustenta. É o contato do pensamento que agora se produz com o já pensado.

A **Investigação** é o momento do contato direto com o texto filosófico, com aquilo que os filósofos já pensaram e ainda estão pensando e que orienta o pensamento filosófico pensado na escola. Os problemas que agora surgem, a partir das etapas anteriores, já foram em algum momento enfrentados pela filosofia em sua história e agora possibilitam maior abertura aos alunos para que leiam os textos e encontrem neles caminhos que orientem seus pensamentos e lhe permita pensar seus problemas construindo outras possibilidades de pensar o que já fora pensado.

Revisitamos a história interessados em nosso problema, o que faz com que tenhamos uma visão particular da história da filosofia. Serão as várias revisitas a ela, balizadas por diferentes problemas, que possibilitarão uma visão mais geral e abrangente dela (GALLO, 2012, p. 97).

No contexto desta Proposta Didática a Ética é a questão central. Sugiro introduzir neste momento a leitura de alguns textos filosóficos que tratam o tema ética que podem orientar este momento de investigação.

É importante que o professor contextualize os textos com os alunos, apresentando brevemente os autores e as obras nas quais se encontram os fragmentos selecionados (isso pode ser feito também em proposta de pesquisa fora da aula, quando indicar os textos para leitura, na etapa anterior). O primeiro texto sugerido é trecho de *A ética da autenticidade* de Charles Taylor.

1. (...) posso definir minha identidade apenas em contraste com o conhecimento das coisas que importam. Mas agrupar a história, a natureza, a sociedade, as exigências da solidariedade, tudo menos o que encontro em mim mesmo, seria eliminar todos candidatos para o que importa. Apenas existo em um mundo no qual a história, ou as demandas da natureza, ou as necessidades de meus pares humanos, ou as obrigações da cidadania, ou o chamado de Deus, ou alguma outra coisa dessa ordem importa crucialmente, eu posso definir uma identidade para mim que não é banal. A autenticidade não é inimiga das demandas que emanam além do self; ela supõe tais demandas (TAYLOR, 2011, p. 49-50).

A busca pela identidade é um processo contínuo da vida humana. Nesse processo, todas as “realidades” que circundam o indivíduo precisam ser consideradas. A identidade, neste caso, prolonga-se além do *self*, abrindo-se às demandas sociais, por exemplo. O *self* não é hermético, no sentido de um individualismo relativista. Ele é o centro da autenticidade, por isso as “coisas” externas o afetam de alguma forma, possibilitando construir identidade. Esse encontro do *self* com o/s outro/s, reconhecendo-se *um* entre este, pode ser a autenticidade de que fala Taylor.

Outra sugestão são fragmentos de texto de *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*, de Hans Jonas.

1. O braço curto do poder humano não exigiu qualquer braço comprido do

saber, passível de predição; a pequenez de um foi tão pouco culpada quanto a do outro. Precisamente porque o bem humano, concebido em sua originalidade, é o mesmo para todas as épocas, sua realização ou violação ocorre a qualquer momento, e seu lugar completo é sempre o presente (JONAS, 2006, p. 37).

2. A presença do homem no mundo era um dado primário e indiscutível de onde partiria toda ideia de dever referente à conduta humana: agora, ela própria tornou-se um objeto de dever – isto é, o dever de proteger a premissa básica de todo dever, ou seja, precisamente a presença de meros candidatos a um universo moral no mundo físico do futuro; isso significa, entre outras coisas, conservar este mundo físico de modo que as condições para uma tal presença permaneçam intactas (JONAS, 2006, p. 45).

3. O reducionismo antropocêntrico, que nos destaca e nos diferencia de toda natureza restante, significa apenas reduzir e desumanizar o homem, pois a atrofia de sua essência, na hipótese mais otimista da sua manutenção biológica, contradiz o seu objetivo expresso, a sua preservação sancionada pela dignidade do seu Ser. em uma perspectiva verdadeiramente humana, a natureza conserva a sua dignidade, que se contrapõe ao arbítrio de nosso poder. Na medida em que ela nos gerou, devemos fidelidade à totalidade de sua criação. A fidelidade ao nosso Ser é apenas o ápice. Entendido corretamente, esse ápice abrange todo o restante (JONAS, 2006, p. 229).

4. Ao princípio esperança, contrapomos o princípio responsabilidade, e não o princípio medo. Mas certamente, o medo pertence à responsabilidade, tanto quanto a esperança. Já que ele tem uma imagem menos cativante, e mesmo certa má reputação psicológica e moral em círculos bem pensantes, vamos novamente assumir sua defesa, pois ele é hoje mais necessário do que foi em outros tempos, quando, confiando-se no rumo correto das ações humanas, se podia

desprez -lo como uma fraqueza dos pusilânimes e dos medrosos (JONAS, 2006, p. 351).

Hans Jonas parte de uma reavalia o do lugar do humano na natureza e tenta delinear um novo estágio ético. A constitui o de uma sociedade técnica   analisada a partir de suas rela o es de poder, conquistado pelo homem na sua imposi o sobre a natureza. Esse poder exige uma responsabilidade sobre seu uso, pois sem ela a humanidade toda pode se encaminhar para a extin o. E   nessa corrida pelo domínio e controle da vida que Jonas situa a necessidade de revisão dos patamares  ticos (OLIVEIRA E SGARZELLA, 2009, p. 262).

A preocupa o da  tica proposta por Jonas   com o futuro e a existência humana no mundo, por isso a preocupa o com a natureza e com o desenvolvimento da ciência, principalmente o domínio das técnicas, que também se constituem em formas de exercício de poder.

Jonas propõe uma  tica que retome o cuidado com o humano, buscando recuperar o sentido dele na natureza e ao mesmo tempo retomar o sentido do homem frente ao mundo e no mundo. Estabelece também uma crítica   modernidade relacionada ao potencial tecnológico desenvolvido que passou a exigir do homem novas responsabilidades. As rela o es não estão mais no âmbito homem e homem, mas precisa ser entendida de forma extensiva, envolvendo toda a natureza e a perspectiva mesma da existência humana. Em outras palavras, o poder de a o do homem se alterou, aumentando consideravelmente a perspectiva de domínio extra-humano (OLIVEIRA E SGARZELLA, 2009, p. 264).

Os fragmentos de textos sugeridos para esta investiga o possibilitam refletir sobre a existência humana colocada em xeque (lembrando do episódio escolhido como elemento sensibilizador).

Quando a própria existência   colocada em xeque, não se trata mais de decidir ou escolher entre tipos ou modelos de existência.   preciso e urgente repensar o critério mesmo de garantia dessa vida, sob o risco de ser obrigado a mudar o modelo civilizatório (OLIVEIRA E SGARZELLA, 2009, p. 262).

Feita a investiga o,   preciso reservar alguns minutos ao final da aula para os alunos registrarem esse momento. O registro pode ser feito na **ficha de leitura**

<hr/> <hr/> <hr/>

CONCEITUAÇÃO

Esta é a aula da “**Conceituação**”. É o momento em que os alunos irão *criar* ou *recriar* conceitos. Já afirmamos antes que o conceito não é criado do vazio, ao contrário, sua criação implica uma revisita à história, aos textos filosóficos e às experiências vividas daquele que pensa o “novo” conceito.

Que fique claro então que a criação (ou recriação) do conceito não é uma tarefa impossível: não se cria do vazio, com base em nada; são os próprios conceitos da história da filosofia ou seus elementos constitutivos que nos darão matéria-prima para nossa atividade de criação ou recriação a partir de nosso próprio problema (GALLO, 2012, p 98).

Importante destacar que a criação de conceito nem sempre é revestida de originalidade e nem se cobra isto no ensino de filosofia na educação básica, também não se nega a possibilidade de isso acontecer. A criação de conceito pode ser o *deslocamento de um conceito do contexto em que foi criado para um novo contexto* (GALLO, 2012, p 98), o contexto que abarca a vida e as vivências do aluno e que lhe permitem pensar os seus próprios problemas a partir de conceitos pensados na história da filosofia.

Uma vez mais é importante dizer que não estamos em busca da originalidade; o que queremos é que os estudantes possam vivenciar a experiência do pensamento. E é isso que deverá ser avaliado: a qualidade da experiência e não o fato de um conceito absolutamente novo ter sido criado ou não, e não a qualidade do conceito criado ou recriado ou apropriado (GALLO, 2006, p. 26).

Nesta etapa de *finalização* das discussões sobre o tema da ética é importante que o professor faça uma breve revisão das etapas anteriores, lembrando com os estudantes pontos essenciais que constituíram o processo de ensino desde o elemento sensibilizador (episódio de *The Walking Dead*), problematização das questões que surgiram do episódio e que registraram na ficha de leitura e a investigação do problema a partir da leitura dos textos filosóficos.

Esta revisão é fundamental para o momento da conceituação. Somando-se a esta revisão, o professor entregará aos alunos as FICHAS DE LEITURA ANALÍTICA elaboradas das etapas anteriores. Enfatizar com os alunos que as fichas elaboradas anteriormente são a “história” da filosofia que cada um construiu e que neste momento pode por eles ser consultada, revista, criticada, ampliada.

É fundamental que o aluno perceba o caminho percorrido nestas aulas de filosofia, identificando seu ponto de partida com os registros na primeira ficha de leitura, com elementos básicos, mas fundamentais para seu desenvolvimento nas etapas subsequentes, que perceba a relevância de encontrar um problema filosófico e problematizá-lo durante a aula, percebendo as significâncias dos outros problemas que surgiram de um mesmo elemento comum, que percebam a história da filosofia como uma realidade indispensável para pensar filosofia na escola e se apropriar dela, de seu contexto para fundamentar suas questões e a partir dela pensar “novos conceitos”. Nesta etapa, se o estudante for capaz de *aplicar* o conceito de um determinado filósofo ao pensar o problema em questão, isso significa que ele está conceituando (GALLO, 2012, p 104).

Ao final da aula o professor irá recolher as FICHAS DE LEITURA ANALÍTICA da conceituação para avaliação, juntamente com as fichas das aulas anteriores.

➤ **Ainda sobre a CONCEITUAÇÃO:**

É possível que, mesmo percorrendo todo o percurso desta Proposta Didática, o estudante chegue ao final dela sem atingir o objetivo, ou seja, não consiga criar um conceito. Mesmo que o objetivo seja “criar” conceito e, se ao final do processo avaliativo isso não for constatado nas produções do estudante, é preciso considerar a experiência filosófica realizada que não se restringe ao ato de criar conceitos, mas que se dilata pelas infinitas possibilidades do pensamento filosófico. Neste sentido é fundamental a experiência filosófica do/a professor/a para perceber os contrastes das diversas experiências e sensibilidade para considerá-las valorosas para a formação dos estudantes. Como já afirmamos, a criação de conceito não precisa, necessariamente, ser algo “inédito”, mas pode ser a experiência do deslocamento do já pensado para o contexto do problema que o estudante identificou e que lhe possibilite encontrar soluções, pois “se o estudante

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação se propôs a pensar uma estratégia didática que pudesse contribuir para a efetivação do Ensino de Filosofia na Educação Básica, fundamentando a discussão em torno da formação ética e que possibilitasse uma aproximação entre os estudantes e a Filosofia. Levantamos algumas questões importantes para a formação ética no Ensino de Filosofia, considerando a preservação do espaço humano, a situação ontológica para pensar e “repensar” a regra, possibilitando o acolhimento, a aceitação, a vivência ou não da mesma. Isso nos permitiu refletir sobre a formação além de uma mera padronização dos estudantes e do ensino, embora nos pareça ser uma ideia bastante defendida nas entrelinhas dos discursos oficiais do Estado e de todas as propostas de educação “empenhadas” numa formação voltada para o exercício da cidadania.

Enfatizamos assim, o fato de que o discurso sobre a formação ética dos estudantes se dá a partir da constatação de uma suposta “crise ética”, crise de valores, o que justificaria fortemente as “renovações” nos campos pedagógico e metodológico da educação. Nossa perspectiva nos permite afirmar que o desafio da educação para a formação ética está centrado no caráter político de formar cidadãos preocupados com a ideia de bem comum e não meramente no desenvolvimento de práticas pedagógicas vinculadas à renovação curricular. Embora a formação, no contexto que abordamos, seja uma responsabilidade imposta à escola, ela não se restringe aos muros das escolas, ao contrário, extravasa e vai ao encontro de todas as circunstâncias do estudante. A escola é o ambiente onde essas circunstâncias ganham contornos institucionais e onde o estudante é capaz de encontrar os “instrumentos” necessários para sua formação.

Nossa preocupação não era de apenas desenvolver um referencial teórico que sustentasse nossa proposta, assim, intentamos desenvolver um referencial no contexto da aplicabilidade conforme a etapa da educação básica. Isso corrobora o percurso que desenvolvemos até chegarmos à Proposta Didática, considerando-a um instrumento aplicável e eficaz para o Ensino de Filosofia, objetivamente às discussões que orientam a formação ética dos estudantes. No percurso da Proposta Didática evidenciou-se a necessidade de ampliar “os tempos” de cada etapa da metodologia para que o processo de ensino e aprendizagem não fosse prejudicado. Esta dilatação

temporal reforça o que fora defendido ao longo deste trabalho, ou seja, o estudante é o centro do processo formativo. A mera aplicação de uma metodologia de ensino não é suficiente para atestar que houve ensino e bem menos que houve aprendizagem. Com isto estamos a dizer que todas as etapas da Proposta Didática se constituem num movimento flexível para o ensino de filosofia e que, ao final, precisa ser avaliado juntamente com o estudante para que este perceba seu ponto inicial, o percurso filosófico que realizou durante a aplicação da Proposta e se houve construção de conhecimento até chegar ao final da aplicação. A construção do conhecimento, assim como defendemos, é a criação de conceitos, que não necessariamente, precisa ser algo completamente inédito, outrossim, que ele seja capaz de mover o conceito já pensado para ajudá-lo a responder um problema que se apresenta para ele em suas vivências. A criação de conceito considera a experiência filosófica que o estudante pôde fazer durante o percurso formativo, exigindo assim, maior sensibilidade do/a professor/a de filosofia no acompanhamento do estudante e na leitura de suas produções.

Desta forma, nos apropriamos da ética para a autenticidade e a direcionamos à formação ética na Educação Básica, para discutirmos as possibilidades de um processo formativo que leve em conta a Ética enquanto busca pela autenticidade, considerando a compreensão das relações atuais dos indivíduos e de que seus comportamentos constituem elementos extremamente significativos para o campo da educação. A propositura da busca da autenticidade no campo educacional implicou em pensar a Escola como um espaço acolhedor de “culturas” e do convívio das mesmas e, dessa forma, como um espaço também das diferenças. É nesse campo vasto das diferenças que a busca pela autenticidade se torna indispensável e faz sentido.

Implicou também compreender o contexto de constantes mudanças e a urgente necessidade de “uma ética” capaz de abranger uma demanda crescente, relacionada à produção e ao consumo, considerando agora, como elemento transformador principal, o avanço tecnológico promovido e alcançado pela humanidade. Uma nova reflexão é exigida a partir desse desenvolvimento, implicando também num processo formativo preocupado com essas mudanças. Nesse contexto, a responsabilidade jonasiana pôde ser inserida no percurso que fizemos para pensarmos a formação ética, ao tempo que impõe uma nova reflexão sobre os

processos de integração social, envolvendo a realidade atual, para estabelecer novas discussões sobre a ética, especialmente no campo educacional. Ademais, a responsabilidade jonasiana, além do caráter racional que esta exige, está intimamente ligada aos sentimentos e às emoções, pois há uma necessidade constante de que o sujeito da ação seja “afetado” por ela, a responsabilidade, ocupando-se por manter em suas ações o bem em si como um valor e não simplesmente a obrigação do dever.

A análise das legislações acerca da Educação básica nos permitiu apontar que a relação educação e mercado ficou mais acentuada nas proposições de currículo para o Ensino Médio quando são estabelecidas as exigências de desenvolvimento de competências que tornem o “educando apto” à vida em sociedade e para com as relações de trabalho. A proposta desses documentos é que o currículo esteja organizado em torno de competências que sejam desenvolvidas e/ou adquiridas ao longo do processo escolar. Quanto à formação para o mercado do trabalho não objetamos, porém percebemos maior inclinação da legislação para este itinerário formativo em detrimento à formação integral, como prescrevem também os mesmos documentos. Isso, a nosso ver, decorre de uma política neoliberal que visa mensurar apenas o desempenho final, ou seja, o índice, tolhendo vorazmente a autonomia da escola de projetar um currículo que atenda os anseios da base. Essa situação engessa a ação docente, subordinando-a a uma lógica prescritiva, pois quando falamos de competências estamos nos reportando ao centro do pensamento e da ação capitalista e do campo empresarial para designar aquilo que uma pessoa é capaz de realizar. Entendemos assim, que o processo de formação por competências deveria ser capaz de criar uma relação sólida entre o saber teórico e o saber prático. A compreensão do ensino por competências nos permitiu afirmar que o ensino é prático, mas compõe-se da abstração, da reflexão, uma produção que não “revela” um produto imediato, objetificado. Ensinar por competências significa antes reconhecer que a “competência” não é um conhecimento em si, não se constitui num saber. É apenas uma mobilização, a aplicação de conhecimentos já constituídos para determinadas situações.

Ensinar Filosofia por competências pressupõe uma *práxis* filosófica desligada da lógica da transmissão de conteúdos e uma mudança significativa na forma de ensinar Filosofia na sala de aula, onde o estudante se torne capaz de construir conhecimento a partir dos conhecimentos constituídos historicamente. A perspectiva

de construção de conhecimento filosófico na Educação Básica que propomos é a da “criação de conceitos”. Ensinar filosofia, portanto, é ensinar o ato de filosofar e o filosofar requer uma decisão: querer atrever-se a pensar por si só. Nesse sentido, importa mais o processo de criação, de experimentação, de fazer o movimento do pensamento do que propriamente a solução do problema. O movimento do pensamento afirmamos ser possível na percepção da estreita relação entre a Filosofia e as séries televisivas, especificamente a série *The Walking Dead*. A compreensão deste universo ficcional possibilita uma sensação de prazer quando tem sucesso na escolha pelas personagens que segue, principalmente quando as personagens retratam pessoas comuns e suas oscilações entre o trabalho e a vida privada, demonstrando não haver hierarquia. O contexto das narrativas aproxima o estudante da Filosofia, pois o leva a perceber as questões de sua vida cotidiana retratada na tela pelas ações das personagens e das situações que eles apresentam e problematizam. O elemento visual da série contribui para o pensar filosoficamente, ou seja, para a efetivação da Filosofia na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ABBAGANANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ASPIS, R. P. L. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 310, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05/10/2019.

AUMONT, Jacques. et. al. **A estética do filme**. Campinas: Papyrus, 1995.

BALOGH, Anna Maria. **O discurso ficcional na TV: sedução e sonho em doses homeopáticas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

BATTETIN, Cláudia. **Educação e crise ambiental: o princípio responsabilidade como imperativo ético**. Disponível em: http://quaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1713/1/Claudia_Battestin_Dissertacao.pdf. Acesso em: 20/02/2021.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 03/02/2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e tecnológica. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 02/11/2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e tecnológica. 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em 03/11/2019.

_____. **Resolução CNE/CEB N.03/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 26 de junho de 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 436 p. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 02/11/2019.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CALLIGARIS, Contardo. **O mundo não acabou**. 27/12/2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/contardocalligaris/1206756-o-mundo-naoacabou.shtml>. Acesso em: 11/05/2021.

CARVALHO, José Sérgio. **Cultura escolar e formação ética**. In. Reflexões sobre educação, formação e esfera pública. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/spec/wp-content/uploads/2013/02/Experi%C3%Aancia-escolar-e-forma%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9tica-em-tempos-de-crise-%E2%80%93-Jos%C3%A9-S%C3%A9rgio-Fonseca-de-Carvalho-USP.pdf>. Acesso em 12/11/2020.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CORREIA, Wilson Francisco. **Ensino de filosofia e o problema do endereçamento curricular da ética nos PCN: controle ou democracia?** Campinas, SP: UNICAMP, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252015>. Acesso em: 11/11/2019.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Ficção, comunicação e mídias**. São Paulo: SENAC, 2002.

_____. **O gancho – das mídias impressas à mídia eletrônica**. Novos Olhares: Revista de Estudos Sobre Práticas de Recepção a Produtos Midiáticos, n. 6, 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/51342>. Acesso em 12/03/2021.

COUTINHO, Ricardo Sena. **Signos linguísticos e imagéticos da intolerância nos zumbis da série *In the flesh***. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5734/5/Tese%20-%20Ricardo%20Sena%20Coutinho%20-%202016.pdf>. Acesso em: 18/05/2021.

DAVIS, Wade. **A serpente e o Arco-íris**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. São Paulo: Editora34, 1993.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras: 1994.

ESQUENAZI, Jean-Pierre. **As séries televisivas**. Lisboa, Edições Texto e Grafia: 2011.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (coord). **A**

nova pedagogia da 216 hegemonia: Estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade. São Paulo: Xamã, 2005.

FERREIRA, Amália Luiza De Sandro Nery. **O saber filosófico como fundamento da educação para a cidadania.** São Paulo: Scortecci, 2006.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993.** São Paulo: PUC, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10549/1/Dissertacao%20Juliana%20Miranda%20Filgueiras.pdf>. Acesso em 15/11/2019.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta:** ensaios para uma filosofia da fotografia. São Paulo: É Realizações, 2018. p. 7.

FUGIMOTO, Jorge Henrique. **Os vivos, os mortos e os mortos vivos: uma análise sociológica do seriado The Walking Dead.** Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/47838/jorge-henrique-fujimoto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09/10/2019.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GALLO, Silvio. **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade.** Rio de Janeiro: ETHICA, vol. 13, nº1, p. 17-35, 2006. Disponível em: <http://professor.ufabc.edu.br/~la.salvia/wp-content/uploads/2016/09/gallo-filosofia-e-seu-ensino-conceito-e-transversalidade.pdf>. Acesso em: 22/09/2019.

_____. **Deleuze e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

GARCIA, Jeferson Diogo de Andrade. **Política educacional a partir dos anos 1990:** uma análise dos fundamentos e a função social da formação para a cidadania ativa. Maringá: UEM, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2846824. Acesso em: 16/11/2019.

GONDIM, Larissa Cristine Daniel. **A luta contínua: sobre a tensão entre autenticidade e reconhecimento na filosofia de Charles Taylor.** Disponível em: <http://www.ufscar.br/~sempgfil/wp-content/uploads/2012/05/24-Larissa-Cristine-Daniel-Gondim.pdf>. Acesso em: 08/07/2020.

GONZALO, Jorge Fernández. **Filosofia zumbi.** Barcelona: Editorial Anagrama, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere.** Vol. 3 Trad. Luiz Sérgio Henrique, Marcos Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. **Autonomia e ética na escola: o novo mapa da educação**. São Paulo: Cortez, 2014.

IDOETA, Mayra Domingues. **Narrativa seriada, mito e compreensão: um estudo da série House of Cards**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2016/11/MAYRA-IDOETA.pdf>. Acesso em 12/03/2021.

IRWIN, William e ROBICHAUD, Christopher. **The walking dead e a filosofia: espingarda, revólver e razão**. Tradução: Patrícia Azevedo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2013.

JONAS, Hans. **Más cerca del Perverso Fin y outros Diálogos y Ensayos**. Tradución de Illana Giner Comín. Madrid: Catarata, 2001.

_____. **O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Tradução: Marijane Lisboa, Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto – PUC-RJ, 2006.

JOST, François. **Do que as séries americanas são sintoma?** Porto Alegre: Sulina, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acesso em: 09/10/2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LDB – **Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03/11/2019.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. 11.ed. São Paulo: Ática, 2007.

MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério**. 2. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2001.

MACIEL, Fabrício. **Reconhecimento e desigualdade: da ética da autenticidade à cultura do novo capitalismo**. Acesso em: 05/11/2020. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2017.53.2.12

MARCONDES, D. **É possível ensinar a filosofia? E, se possível como?** In: KOHAN, W. (Org). *Filosofia; caminhos para o seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Base Nacional Comum, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e o IDEB: nexos, contextos, rastros e o lugar do professor.** Disponível em: [https://www.academia.edu/9809465/Base Nacional Comum Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e o IDEB nexos contextos e o lugar do professor](https://www.academia.edu/9809465/Base_Nacional_Comum_Direitos_e_Objeticivos_de_Aprendizagem_e_Developolvimento_e_o_IDEB_nexos_contextos_e_o_lugar_do_professor). Acesso em: 09/02/2020.

MELMAN, C. **Para introduzir a psicanálise nos dias de hoje.** Porto Alegre: CMC, 2009.

MOREIRA, Márcio. **Narrativas em série: o conceito de “série” do pulp à internet.** Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nordeste2013/resumos/R37-0464-1.pdf> Acesso em: 06/10/2019.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, J. R. e SGARZELA, A. **Jonas: para uma ética da responsabilidade com o futuro.** In: *Ética em movimento.* (Org.) Anor Sgarzela, Ericson Sávio Falabretti, Francisco Verardi Bocca. São Paulo: Paulus, 2009. P. 262.

PELEGRINI, Dayenne Karoline Chimiti. **Educação moral e cívica: disciplina e poder disciplinar no ensino de primeiro grau mato-grossense da década de 1970.** Cuiabá: UFMT, 2011. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/96f4405147688094b6b9ff4a6ffce013.pdf>. Acesso em: 15/11/2019.

PLATÃO. **Menon.** Texto estabelecido e anotado por John Burnet. Trad. Maura Iglésias. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; Loyola, 2001. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3975434/mod_resource/content/1/Texto%20Plat%C3%A3o_M%C3%AAnon.pdf. Acesso em 14 de abril de 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado.** Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

REDYSON, Deyve. **A versão cinematográfica do Fausto de Goethe do Opus Summum ao cinema mudo.** In: ALMEIDA, Jorge Miranda de; AGUIAR, Itamar Pereira de. (Orgs.). **Filosofia, Cinema & Educação.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 121-132.

REINA, Alessandro. **Filosofia e Cinema: o uso do filme no processo de Ensino-Aprendizagem da Filosofia.** Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/35789/R%20-%20D%20->

[%20ALESSANDRO%20REINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y.](#) Acesso em: 11/05/2021.

RICARDO, Elio Carlos. **Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n. 140. p. 605-62, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>. Acesso em: 09/01/2020.

RICOUER, Paul. **O Justo I. A justiça como regra moral e como instituição.** São Paulo: Martins fontes, 2008.

ROCHA, Danilo e SILVA, Alexandre Matias. **Cineclube, filosofia e educação: o filme como fator de educação do pensamento.** Revista Livre de Cinema, v. 4, n. Especial, p. 65-83, julho, 2017. Disponível em: <http://www.relici.org.br/index.php/relici/article/view/149>. Acesso em: 14/05/2021.

RUSSEL, Jamie. **Zumbis – O livro dos mortos.** Trad. E. Assis e M. A. Almeida. 1 ed. São Paulo: Leya Cult, 2010.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética.** Trad. João Dell'Anna. 38ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. 304p.

SANTIAGO, A. R. F. **A Viabilidade dos PCN como Política Pública de Educação.** Em: 23ª Reunião Anual da ANEPD: Educação não é privilégio. Caxambu, 2000.

SAVATER, Fernando. **El valor de educar.** 2. ed. Barcelona: Editorial Ariel S.A., 1997. Disponível em: https://www.academia.edu/16495362/Fernando_Savater_El_valor_de_educar. Acesso em 13/11/2020.

SAVIANI, D. **Contribuições da filosofia para a educação.** Em aberto, ano 9, n 45, 1990.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania.** São Paulo: FTD, 1994.

SHIRKY, Clay. **Cultura da Participação – criatividade e generosidade no mundo conectado.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2010.

SILVA, Diego de Melo Gomes. **Transposições narrativas: analisando a série *House Of Cards*.** Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12445>. Acesso em: 11/05/2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso.** Belo Horizonte: Educação em Revista, vol. 34, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03/02/2020.

_____. **Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas.** Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/148/27>. Acesso em: 03/02/2020.

_____. **O uso da noção de competências nos textos de políticas curriculares no Brasil: das Diretrizes Curriculares da década de 90 à Base Nacional Comum Curricular de 2017.** In: José Clóvis de Azevedo; Jonas Tarcísio Reis. (Org.). Políticas Educacionais: debates e desafios. 1ed. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2017, v. 1, p. 39-59.

_____. **Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>. Acesso em: 09/02/2020.

_____. SCHEIBE, Leda. **Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil.** Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em: 03/02/2020.

SILVEIRA, Carlos Frederico G. C.. **A Ética da autenticidade na concepção multiculturalista de Charles Taylor.** Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/33742/1/LH4-2_artigo2.pdf?ln=pt-pt. Acesso em: 16/12/2020.

TAYLOR, Charles. **A Ética da autenticidade.** São Paulo: É Realizações, 2011.

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

TOZZI, Michel. **Une approche par compétences em philosophie?** Collège International de Philosophie. 2012, nº 73, p. 22-51. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2012-1-page-22.htm#>. Acesso em: 04/03/2020.

ZANCANARO, Lourenço. **O conceito de responsabilidade em Hans Jonas.** Campinas: UNICAMP, 1998. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251039/1/Zancanaro_Lourenco_D.pdf. Acesso em: 11/03/2021.