



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA – PROF-FILO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**



WILLIAM TAVARES DE LIRA

**A TEORIA POLÍTICA DE JOHN RAWLS: o procedimento da razão pública como
proposta metodológica para uma educação cidadã**

**TERESINA
2021**

WILLIAM TAVARES DE LIRA

A TEORIA POLÍTICA DE JOHN RAWLS: o procedimento da razão pública como proposta metodológica para uma educação cidadã

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Linha de Pesquisa: Filosofia e ensino

Orientadora: Profa. Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima

TERESINA
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processos Técnicos

L768t

Lira, William Tavares de.

A teoria política de John Rawls : o procedimento da razão pública como proposta metodológica para uma educação cidadã / William Tavares de Lira. -- 2021.

101 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Educação Aberta e a Distância, Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO), Teresina, 2021.

“Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elnora Maria Gondim Machado Lima.”

1. Cidadania. 2. Razão. 3. Democracia. 4. Autonomia. 6. Rawls, John, 1921-2002 . I. Lima, Elnora Maria Gondim Machado. II. Título.

CDD 323.6

WILLIAM TAVARES DE LIRA

A TEORIA POLÍTICA DE JOHN RAWLS: o procedimento da razão pública como proposta metodológica para uma educação cidadã

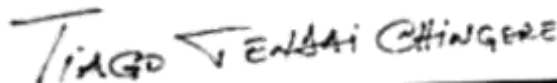
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovada em: 19/06/2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Elnora Maria Gondim Machado Lima
Presidente



Prof. Dr. Tiago Tendai Chingore
Examinador externo ao programa



Prof. Dr. Gildásio Guedes Fernandes
Examinador interno ao programa

Dedico este trabalho à minha mãe (*in memoriam*), que sempre considerou a educação como a única e verdadeira riqueza. Tudo que sou e conquistei até hoje é consequência dos seus esforços para tornar-me uma pessoa íntegra e honesta. Obrigado, mãe, por tudo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Profa. Dra. Elnora Gondim, que além de orientadora e professora do mestrado, foi uma fonte de inspiração e motivação. Sem ela essa jornada seria muito mais difícil.

Aos docentes do PRO-FILO: Prof. Dr. Gildásio Fernandes, Prof. Dr. Luizir de Oliveira, Prof. Dr. Deyvison Rodrigues, Prof. Dr. José Renato. A todos, meu muito obrigado!

À coordenação do PRO-FILO, em nome da secretária, Zilda Vieira, que esteve sempre solícita.

Aos meus colegas de trabalho, que inúmeras vezes assumiram minha função durante as viagens a Teresina.

À minha esposa por estar sempre ao meu lado.

A todos os meus colegas de curso, que vivenciaram os mesmos momentos durante esse período. Compartilhamos conhecimentos, alegrias e também preocupações.

Enfim, a todos os professores que fizeram a diferença nessa longa jornada educacional.

LIRA, William Tavares de. A TEORIA POLÍTICA DE JOHN RAWLS: o procedimento da razão pública como proposta metodológica para uma educação cidadã. 101f. Dissertação (Mestrado em filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

RESUMO

Pretendemos com esta dissertação apresentar uma proposta metodológica aos professores de filosofia da rede estadual de educação da cidade de Gilbués-PI, que articule os conceitos estruturadores da temática política/cidadania com o exercício do poder político dos educandos como cidadãos. O desenvolvimento dessa proposta parte da seguinte problemática: que tipo de metodologia prática pode contribuir para a formação de um sujeito livre e consciente do seu dever cívico numa aula de filosofia? Nesse sentido, partindo do princípio de que o conceito de democracia deliberativa é compreendido como um modelo ou processo de deliberação no qual, necessariamente, acontece o debate público, apresentamos o procedimento da razão pública rawlsiano como uma possível ferramenta de ensino para uma prática metodológica que objetiva ampliar as discussões sobre a formação de um cidadão crítico e consciente. A partir desse ponto, é necessário que se compreenda o procedimento da filosofia política de John Rawls como espaço em que se discutem questões fundamentais, que sempre visam ao bem comum. A fundamentação teórica deste trabalho baseia-se na teoria política de John Rawls. Entretanto, levando em consideração que o ensino de filosofia, impreterivelmente, precisa ser amparado por aspectos legais, fez-se necessária uma análise documental, a qual permitiu conceber uma ideia concreta, sem preconceito, sobre o status da filosofia como disciplina no sistema educacional nacional em diferentes períodos da história. Essa análise permitiu que algumas questões sobre a filosofia como disciplina e a educação cidadã como proposta temática integrassem-se ao processo de discussão, sem ideias preconcebidas. Verdade seja dita, não é de hoje que a filosofia encontra resistência para firmar-se como disciplina, assim como a educação para a cidadania, muitas vezes, é vista com desconfiança pelos docentes da área. Por isso, esperamos que o conjunto de referências empregado para o desenvolvimento teórico desta dissertação cumpra dois propósitos específicos: quebre preconceitos e enriqueça o debate sobre práticas metodológicas para o ensino de filosofia.

Palavras-chaves: Cidadania; razão; democracia; autonomia; participação; Rawls.

LIRA, William Tavares de. A TEORIA POLÍTICA DE JOHN RAWLS: o procedimento da razão pública como proposta metodológica para uma educação cidadã. 101f. Dissertação (Mestrado em filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

ABSTRACT

With this dissertation, we intend to present a methodological proposal to philosophy professors of the state education network in the city of Gilbués-PI, which articulates the structuring concepts of the political/citizenship theme with the exercise of political power by students as citizens. The development of this proposal starts from the following problematic: what kind of practical methodology can contribute to the formation of a free subject, aware of his civic duty in a philosophy class? In this sense, assuming that the concept of deliberative democracy is understood as a model or process of deliberation in which public debate necessarily takes place, we present the Rawlsian public reason procedure as a possible teaching tool for a methodological practice that aims to expand discussions on the formation of a critical and conscientious citizen. From this point onwards, it is necessary to understand the procedure of John Rawls's political philosophy as a space in which fundamental issues are discussed, which are always aimed at the common good. The theoretical foundation of this work is based on the political theory of John Rawls. However, taking into account that the teaching of philosophy, imperatively, needs to be supported by legal aspects, a documental analysis was necessary, which allowed the conception of a concrete idea, without prejudice, about the status of philosophy as a discipline in the national educational system in different periods of history. This analysis allowed some questions about philosophy as a discipline and citizen education as a thematic proposal to be integrated into the discussion process, without preconceived ideas. Truth be told, it is not new that philosophy finds resistance to establish itself as a discipline, just as education for citizenship is often viewed with suspicion by professors in the area. Therefore, we hope that the set of references used for the theoretical development of this dissertation fulfills two specific purposes: it breaks prejudices and enriches the debate on methodological practices for the teaching of philosophy.

Keywords: Citizenship; reason; democracy; autonomy; participation; Rawls.

LISTA DE SIGLAS

CF	Constituição Federal
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EB	Estrutura Básica
GESEF	Grupo de Estudo sobre o Ensino de Filosofia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Liberalismo Político
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
TJ	Teoria da Justiça

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	DIDÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA: uma problematização à luz da educação cidadã	19
2.1	Educação para a cidadania: uma perspectiva a partir dos documentos oficiais	20
2.1.1	Educação e profissionalização: Lei nº 5.692/1971	20
2.1.2	Um marco na regulamentação do ensino do País: Lei nº 9.394/96	22
2.2	Educação para a cidadania: uma perspectiva a partir do ensino de filosofia	24
2.2.1	O ensino de filosofia a serviço da teologia e das ciências naturais	26
2.2.2	Reforma Gustavo Capanema: Decreto-lei nº 4.224/1942	27
2.2.3	Diretrizes curriculares de filosofia para o ensino médio: a educação de um sujeito político.....	28
2.3	Educação para cidadania: elementos didáticos constitucionais para o ensino de filosofia	31
2.3.1	O ensino de filosofia como problema filosófico	33
2.3.2	O ensino de filosofia como problema didático.....	35
2.3.3	Uma didática para o homem livre	37
3	A EDUCAÇÃO POLÍTICA À LUZ DO PROCEDIMENTO DA RAZÃO PÚBLICA	40
3.1	A concepção de razão pública de uma sociedade democrática constitucional	41
3.2	O ideal de razão pública concretizados pelos cidadãos	43
4	A RAZÃO PÚBLICA COMO PROCEDIMENTO POSSÍVEL DE UMA PRÁTICA INTERVENCIONISTA NO ESPAÇO ESCOLAR	50
4.1	Consolidando a ideia de democracia	51
4.1.1	Democracia deliberativa: uma concepção em busca do consenso.....	51
4.1.2	Democracia agnóstica: uma contraproposta à democracia deliberativa.....	53
4.1.3	Por um modelo de democracia numa sociedade plural	55
4.2	Estrutura básica e a construção do “eu” cidadão	56
4.3	Equilíbrio reflexivo: a busca por um julgamento correto	60
4.3.1	O entendimento de posição original	63
4.3.2	O véu da ignorância como característica da posição original	68
4.4	Consenso sobreposto: um pacto de convivência	69
5	EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E ENSINO DE FILOSOFIA: UMA	74

	PROPOSTA EDUCACIONAL PARA O HOMEM LIVRE.....	
5.1	A escola enquanto espaço de incentivo e valorização do debate.....	74
5.2	O professor e os recursos didáticos no ensino de filosofia	78
5.2.1	O professor de filosofia entre o aluno e a criação.	79
5.2.2	Uma análise dos recursos didáticos na perspectiva da educação política	81
6	EDUCAÇÃO POLÍTICA: UMA PROPOSTA PRÁTICA DE INTERVENÇÃO FILOSÓFICA.....	85
7	CONCLUSÃO.....	89
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICES	96
	APÊNDICE A - SUGESTÃO DE TEXTOS PARA SEREM DISCUTIDOS EM SALA DE AULA COM OS ALUNOS DURANTE A INTERVENÇÃO PRÁTICA.....	97
	APÊNDICE B - LEITURAS COMPLEMENTARES PARA O PROFESSOR.....	101

1 INTRODUÇÃO

O ensino de filosofia, no Brasil, sempre gerou discussões, não apenas quanto à sua necessidade, mas, sobretudo, quanto à sua metodologia. Esse processo de discussão ganhou considerável adesão de vários setores da sociedade no período que sucedeu o governo dos militares, mais especificamente na década de 1980. Contudo, somente após a aprovação da nova legislação educacional¹, no ano de 1996, é que todo o debate envolvendo o ensino de filosofia começou a ter uma relevância, digamos, mais prática, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), estabeleceu os conhecimentos de filosofia e sociologia como necessários para o exercício da cidadania. É bem verdade que, apesar da grande defesa dos educadores brasileiros, principalmente daqueles vinculados à área, a filosofia não garantiu seu espaço como disciplina no currículo nacional. Esse status veio apenas com a lei federal nº 11.684 (BRASIL, 2008)², que definiu o ensino de filosofia como obrigatório. Contudo, é fato que mesmo antes da promulgação dessa lei, já havia um cenário favorável à prática do ensino de filosofia em instituições públicas e privadas do País.

Após mais de duas décadas debatendo sobre a importância da presença do ensino de filosofia no currículo da educação básica, chegou o momento de mudar o teor das discussões e começar a pensar em outra problemática da filosofia: a metodologia de ensino. Dessa maneira, devido às suas características singulares, essa etapa vem mostrando-se muito mais complexa do que aquela, a qual gerou acaloradas discussões em defesa da inclusão da filosofia no sistema curricular nacional.

Em meio a esse processo de regulamentação metodológica, a partir do qual os profissionais da área de filosofia disponibilizam tempo e recursos didáticos, apresentamos aos professores/filósofos da Unidade Escolar Lustosa Sobrinho e Fausto Lustosa, da cidade de Gilbués-PI, mais uma proposta de trabalho, que se soma a muitas outras, a qual objetiva articular os conceitos estruturadores da temática política/cidadania com o exercício do poder político dos educandos como cidadãos.

Desta forma, levando em consideração esses dois temas sugeridos como proposta de trabalho, não apenas é importante, mas necessário, examinar os fatos históricos que tratam do ensino de filosofia no Brasil e, a partir desse exercício, tentar estabelecer uma ideia sobre a finalidade da prática do ensino de filosofia em cada um desses períodos. Nesse primeiro

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

² Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

momento, utilizaremos como base a legislação educacional em vigor e a pesquisa sobre o ensino de filosofia realizada por Evaristo de Moraes Filho (1959), disponível em PDF nos arquivos da Biblioteca Nacional do Ministério da Educação, de domínio público.

Segundo esse documento, o ensino de filosofia no Brasil remonta ao período colonial, com o estabelecimento dos jesuítas em terras tupiniquins. Contudo, apenas no século XIX membros do parlamento apresentaram propostas para reestruturar a educação básica brasileira, realizando uma ampla reforma e, nesse contexto, a criação imediata da cadeira de filosofia especulativa entre as demais. Em 1837, a partir do Seminário São Joaquim, surge o colégio D. Pedro II, e o ensino de filosofia começa a fazer parte das 7ª e 8ª séries, que no sistema atual correspondem ao 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Como a intenção nesse primeiro momento é abordar o panorama do ensino de filosofia no Brasil, situar alguns fatos históricos é de grande importância para estabelecer-se a posição da filosofia como disciplina na história educacional brasileira. O texto utilizado para a coleta dos dados históricos deixa claro que as discussões a respeito da importância ou não da filosofia na base nacional comum das disciplinas já duram mais de um século. Mesmo quando apenas a lógica e a retórica faziam-se presentes nos planos docentes, a filosofia já era tratada por muitos como uma sessão doutrinária que pouco fazia sentido como disciplina. Ao final do império, Evaristo de Moraes Filho destaca que o ensino de filosofia ficou restrito apenas à história das ideias, escolas e sistemas, à filosofia lógica e moral.

Embora com o louvável e meritório intuito de impedir o dogmatismo e a doutrinação oficial, acabou Rui Barbosa por diminuir de muito o programa de filosofia, deixando de fora grande parte do seu conteúdo sistemático, organizado e objetivo. Aparece no quarto e quinto ano este ponto: História das ideias, escolas e sistemas de filosofia. Lógica. Moral. (MORAIS FILHO, 1959, p. 10).

Uma leitura mais aprofundada do texto leva a entender que na república houve uma reestruturação e, ao mesmo tempo, uma evolução do ensino de filosofia nas universidades e faculdades da época. Após algumas reformas, tanto no ensino superior quanto no secundário, denominação que a educação básica recebia na época, criou-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, após a reorganização da Universidade de São Paulo. Tivemos outras leis e decretos, que não iremos mencionar devido ao inchaço do conteúdo. Contudo, vale a pena mencionar a Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, que modificou a denominação da Universidade do Rio de Janeiro para Universidade do Brasil, e o Decreto nº 1.190, de 4 de julho de 1939, que criou a Faculdade Nacional de Filosofia. A publicação dessas duas regulamentações denota uma inquietação com o ensino de filosofia para aqueles que

ingressavam na escola secundária. Talvez pela primeira vez, realmente, existisse uma preocupação para com os professores de filosofia, e que esses tivessem, de antemão, uma formação condizente com o cargo que ocupariam.

Entretanto, apesar da preocupação com o ensino de filosofia, na prática, seu ensino revelou-se bastante ortodoxo. Pode-se perceber essa característica ainda muito conservadora, com o aditamento do Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, revogando o Plano Francisco Campos³, e da Portaria nº 614, de 10 de maio de 1951, incumbindo a Congregação do Colégio Pedro II pela elaboração dos programas das diversas disciplinas do curso secundário, quando a filosofia seria ensinada em três horas semanais no terceiro ano do científico, e em três, respectivamente, no segundo e terceiro do clássico. Não encontramos menções sobre a dimensão cidadã ou formação política em nenhum momento nos programas elaborados, principalmente, pela Portaria nº 614/51. A filosofia parecia ser mais uma ferramenta institucionalizadora a serviço do Estado. Isso não quer dizer que nos dias de hoje também não continue sendo, já que a educação, de forma geral, parece sempre refletir o pensamento de uma época e, conseqüentemente, do sistema político vigente. De qualquer forma, o ensino de filosofia iria passar por momentos tempestuosos⁴, que a tirariam do currículo nacional das disciplinas por quase quarenta anos, inclusive sendo proibida de ser lecionada. Em 1971, com a Lei nº 5.692⁵ (BRASIL, 1971), a filosofia é expulsa por completo dos currículos, e apenas em meados da década de 1980 ela começa a ser recomendada no sistema de ensino.

Nos anos de 1980, uma onda democrática passou a tomar conta do país, e na Constituição promulgada em 1988 (BRASIL, 1988), alguns conceitos tornaram-se referência na tentativa de estabelecer uma sociedade mais humana e voltada para o social. Não à toa, essa Constituição passou a ser chamada de Constituição cidadã, abrindo, com isso, espaço para um processo educativo menos mecânico e mais inclusivo. A década seguinte foi de intenso debate na tentativa de revolucionar o modelo educativo brasileiro a fim de acompanhar as mudanças na ainda jovem democracia brasileira. No ano de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Essas novas diretrizes mudariam por completo a finalidade da educação nacional. Podemos perceber essa transformação já no título II:

³ Nome da primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Francisco Campos. Essa reforma, de 1931, foi marcada pela articulação junto aos ideários do governo autoritário de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”.

⁴ Referência ao período militar, que aconteceu no Brasil entre 1964 e 1985.

⁵ A Lei nº 5.692/71 mudou a organização do ensino no Brasil. Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Esqueçamos por um instante a segunda parte a qual diz respeito à qualificação para o trabalho, já que a Lei nº 4.024⁶ (BRASIL, 1961) já ratificava como arco fundamental esse preparo do indivíduo e da sociedade para vencer as dificuldades do meio. Entretanto, a formação cidadã torna-se a outra face para o desenvolvimento do educando, na Lei nº 9.394/96, e podemos dizer que essa finalidade é reforçada pelo parágrafo III, do artigo 3º dessa mesma lei, quando determina que o ensino será ministrado pelos princípios de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Contudo, apesar das mudanças trazidas pela nova LDB, ainda não seria nesse momento que a filosofia se tornaria disciplina obrigatória no currículo nacional, já que o texto apenas previa que os jovens tivessem domínio acerca do conhecimento de filosofia e sociologia, e de conceitos que fossem importantes ao exercício da cidadania, porém, não tornava essas disciplinas obrigatórias. Após muitos debates, e até uma tentativa frustrada no então governo Fernando Henrique, em 2 de junho de 2008 foi sancionado, pelo presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, o Projeto de Lei nº 11.684 (BRASIL, 2008), que tornava a filosofia, juntamente com a sociologia, disciplinas obrigatórias na grade curricular das escolas do ensino médio do Brasil.

A ênfase dada à Lei de Diretrizes Bases da Educação, de 1996, nessa apresentação sobre a história do ensino de filosofia no Brasil é proposital, já que essa lei contém elementos que, de certa forma, contribuíram para enriquecer o debate sobre a inclusão do ensino de filosofia no currículo nacional da educação básica, no ano de 2008. Elementos como o preparo do indivíduo para o exercício da cidadania, a defesa do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o fortalecimento do respeito à liberdade e o apreço à tolerância constituem-se pilares que apoiam um sistema de ensino que valoriza, de fato, uma educação que tem como propósito a formação de um sujeito livre e consciente do seu dever cívico.

Obviamente, há quem defenda a ideia de que a formação do cidadão crítico, criativo e participativo, defendida pela LDB/96, é um discurso aquém da prática. É uma ideia que está aberta ao debate. De qualquer maneira, a legislação em si não assegura que um determinado programa de aula atinja seus objetivos, só porque o professor levou em consideração, à risca,

⁶ Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

os discursos existentes nos instrumentos oficiais. É necessário bem mais que isso. Na maioria das vezes, principalmente quando a educação para a cidadania é o tema definido pelo professor, não se pode ter outra escolha, senão fazer das “aulas de filosofia uma espécie de trincheira, um espaço de resistência.” (GALLO, 2012, p. 32).

Levando em consideração o que foi contextualizado nessa introdução sobre o ensino de filosofia e a educação para a cidadania, propusemos aos professores da rede pública estadual da cidade de Gilbués-PI uma prática metodológica a ser utilizada numa possível intervenção filosófica. Nesse sentido a ideia de uma proposta de prática metodológica, cuja temática seja política e cidadania, surgiu a partir da seguinte problemática: Que tipo de metodologia prática pode contribuir para a formação de um sujeito livre e consciente do seu dever cívico numa aula de filosofia?

Diante desse problema, delinearam-se os seguintes objetivos da pesquisa: o geral foi ampliar as discussões sobre métodos e recursos didáticos que possibilitem a formação de um sujeito crítico e consciente. No entanto, para obter um resultado mais eficaz para esse objetivo geral, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: **1.** analisar a educação para a cidadania sob a perspectiva dos documentos oficiais; **2.** discutir a educação política à luz do procedimento da razão pública; **3.** pensar na razão pública como possível procedimento de uma prática intervencionista no espaço escolar; **4.** discutir os aspectos metodológicos que podem facilitar o planejamento e a execução de um projeto de intervenção da disciplina filosofia e que tenha a temática política e cidadania como eixo central; e por último, **5.** sugerir uma proposta prática de intervenção filosófica.

Assim, para fundamentar tanto a teoria como a prática dessa intervenção, buscamos no filósofo americano John Rawls, um dos pensadores contemporâneos mais influentes e comentados quando se debate filosofia política em centros universitários e grupos de estudos independentes, a inspiração para o desenvolvimento das ideias primárias do texto. Toda sua obra será uma fonte de incalculável valor, tanto para a elaboração teórica desse projeto intervencionista quanto para uma possível prática. Entretanto, é a partir do procedimento da Razão Pública Revisitada, texto debatido com mais intensidade na Lei dos povos⁷ e Liberalismo político, que serão construídas as bases da teoria e prática desse projeto de intervenção. Posto isso, a divisão textual apresenta-se como apresentado nos parágrafos seguintes.

⁷ Apresenta duas partes: A Ideia da Razão Pública Revista, que descreve, detalhadamente, como uma democracia constitucional moderna poderia ser vista como legítima por cidadãos que não aceitam uma doutrina abrangente liberal. Na segunda, O Direito dos Povos, lança os princípios gerais, que podem e devem ser aceitos por sociedades liberais e não liberais como padrão para regulamentar a conduta recíproca.

No capítulo 2, **Didática do ensino de filosofia: uma problematização à luz da educação cidadã**, três ideias, a princípio, serão exploradas: a educação para a cidadania sob a perspectiva dos documentos oficiais; a educação para a cidadania a partir do ensino de filosofia e, por último, abordaremos a educação para a cidadania, fazendo alusão aos elementos didáticos para o ensino de filosofia. O primeiro tópico a ser discutido é uma tentativa de fundamentar a educação cidadã com base nos marcos legais, principalmente nas duas últimas Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional. O segundo ponto não deixa de ser uma análise de registros documentais, porém, considerando apenas o ensino de filosofia, cuja primeira referência remonta ao período colonial, com as primeiras tentativas de organização e implantação de um currículo disciplinar pela ordem dos jesuítas. Para finalizar, não poderíamos deixar de discorrer sobre o ensino de filosofia e suas duas problemáticas: o ensino de filosofia como problema filosófico e o ensino de filosofia como problema didático.

No terceiro capítulo, **Rawls e a educação política à luz do procedimento da razão pública**⁸, o desenvolvimento teórico textual será construído a partir de dois eixos: a análise conceitual e o funcionamento prático desse procedimento rawsiano. Como toda exposição textual de Rawls sempre parte do conceitual, não sendo diferente com relação ao procedimento da razão pública, de início, também não podemos fugir dessa metodologia. Nesse sentido, a forma e o conteúdo da razão pública devem introduzir o processo de discussão, que será aprofundado com outros elementos da teoria do professor de Harvard. A partir dessa fundamentação inicial, conduzimos a discussão para outro curso. Desse modo, será incorporado, nesse capítulo, o tema ideal de razão pública concretizado pelos cidadãos. Conseqüentemente, no sentido de explorar essa temática da forma mais detalhada possível, a ideia de estrutura básica⁹, inevitavelmente, foi inserida na conjuntura do texto, já que é uma prerrogativa necessária quando, num debate, a relação entre os cidadãos é parte integrante do discurso.

No capítulo seguinte, **A razão pública como procedimento possível de uma prática intervencionista no espaço escolar**, a abordagem será sobre a possibilidade do procedimento da razão pública ser utilizado como ferramenta de uma prática intervencionista. Para consolidar as ideias propostas, outras concepções da obra rawsiana serão agregadas ao contexto da razão pública. Referimo-nos aqui, principalmente, às ideias de estrutura básica,

⁸ Debate dos cidadãos no espaço público sobre os fundamentos constitucionais e as questões básicas de justiça.

⁹ Principais instituições políticas, sociais e econômicas de uma sociedade, e a maneira pela qual se combinam em um sistema unificado de cooperação social de uma geração até a seguinte. Cf. *Liberalismo político*.

equilíbrio reflexivo¹⁰ e consenso sobreposto¹¹. A ideia do primeiro consiste no entendimento de que todo debate precisa ser referenciado por um conhecimento prévio. Nesse sentido, as “formas de argumentação apropriada para cidadãos iguais” (RAWLS, 2003, p. 130) precisam partir das informações que o cidadão possui do funcionamento das instituições, aquelas que fazem parte da estrutura básica. Em relação ao equilíbrio reflexivo, entendemos que nas formas de argumentação, que definem a razão pública, exige-se sempre uma razoabilidade intrínseca para que nos conflitos existentes “os juízos possam ser revistos, suspensos ou retratados.” (RAWLS, 2003, p. 42). Por último, não se pode imaginar uma democracia sem a ideia de consenso sobreposto. Numa sociedade plural, em que sempre há divergências religiosas, filosóficas e morais, pontos de vista comuns precisam existir, os quais “podem resolver questões que digam respeito aos elementos constitucionais essenciais.” (RAWLS, 2003, p. 45).

No quinto capítulo, intitulado de **Educação para a cidadania e ensino de filosofia: uma proposta educacional para o homem livre**, o desenvolvimento teórico terá como base os aspectos metodológicos que podem facilitar não apenas a elaboração do planejamento, mas também a execução de um possível projeto de intervenção. Dessa forma, a intenção é construir um esboço teórico a partir de três elementos, que se constituem como primários nessa discussão: o professor, a escola e os recursos didáticos. Esses elementos precisam oferecer as ferramentas necessárias para que o educando cumpra seu papel como cidadão, partindo do princípio de que a participação é a única prerrogativa para a verdadeira mudança.

Por último, **Educação política: uma proposta prática de intervenção filosófica**, tem por ideia central elaborar um cronograma de atividades práticas, a partir do qual o professor poderá desenvolver um projeto de intervenção filosófica. Naturalmente, a temática é voltada para a dimensão política, objetivando, principalmente, despertar os alunos para o exercício pleno da cidadania.

Em síntese, esta dissertação deve ser encarada como mais uma ferramenta, na qual os professores de filosofia encontrarão sugestões que podem ser adequadas a cada realidade de trabalho. Desse modo, apesar dessa construção textual ser apenas teórica, esperamos que os docentes entendam a verdadeira proposta desta pesquisa, cuja maior pretensão é disseminar a ideia de que não existe educação sem liberdade, e não se faz filosofia sem questionamentos. Por isso, profissionais da área e professores de filosofia sempre devem questionar seus planos

¹⁰ Método prático, cujo propósito seria encontrar princípios razoáveis para resolver conflitos existentes numa sociedade plural.

¹¹ Concepção política que pode garantir a estabilidade de uma geração para a seguinte.

de aula e de ensino, dialogar com seus alunos e compartilhar ideias que sejam mediadoras entre o conhecimento e os alunos.

2 DIDÁTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO À LUZ DA EDUCAÇÃO CIDADÃ

Estabelecer os parâmetros didáticos que orientam as atividades educativas em filosofia é sempre uma tarefa que demanda uma atitude provocativa e uma postura crítica por parte do professor. Levando em consideração alguns aspectos fundamentais da filosofia: rigorosidade, criticidade e radicalidade, podemos afirmar que o planejamento e a prática do ensino de filosofia passam pelo mesmo rigor sistemático que caracterizou até hoje esse pensamento de origem grega.

É bem verdade que o planejamento e a definição de uma metodologia que viabilize a prática docente do professor de filosofia vai muito além do que simplesmente ter ciência das características básicas da filosofia e, conseqüentemente, do seu ensino. É necessário ir além, principalmente quando se tem uma estrutura curricular nacional com características tão peculiares. A princípio, faz-se necessário correlacionar o funcionamento do sistema educacional brasileiro com a estrutura política nacional. Lançando um olhar por essa perspectiva, fica fácil entender a falta de um padrão de ensino longo e eficiente, sem contar que a organização didática é quase sempre ideológica e baseada em concepções políticas que se alternam no poder.

Outro aspecto que amplia ainda mais o debate sobre a didática do ensino de filosofia é a percepção que se pode ter sobre o seu lugar como disciplina na estrutura curricular nacional. Na maior parte do tempo, a filosofia foi renegada desse currículo, ora sendo proibida, ora sendo limitada por um sistema de ensino que ainda objetiva melhorar seus resultados educacionais. Essa percepção de localização, que não é geográfica ou espacial, mas de valor, permite ao professor de filosofia definir melhor suas estratégias didáticas.

Essa exposição inicial sobre a possibilidade de uma didática do ensino de filosofia pode ser ampliada a partir da contextualização histórica do objeto dessa pesquisa: a educação cidadã. Desta forma, é imprescindível investigar a educação para a cidadania a partir da organização educacional sob o ordenamento da legislação brasileira nos últimos 70 anos, e dos projetos didáticos do ensino de filosofia, elaborados e postos em ação, muitas vezes por curtos períodos de tempo. No primeiro enfoque, analisamos como a educação brasileira, com suas leis e decretos, ao longo de quase um século, abriu espaço para a dimensão cidadã como projeto de ensino. Em seguida, para complementar a linha de raciocínio que pretendemos desenvolver nesse capítulo, abordaremos a educação para a cidadania a partir de uma perspectiva unicamente filosófica. Para isso, três marcos específicos da história do ensino de

filosofia no Brasil poderão contribuir para o estabelecimento de uma ideia geral sobre essa questão: a implantação do ensino de filosofia pelos jesuítas, ainda no Brasil colonial; o Decreto-lei nº 4.244¹², de 9 de abril de 1942, também denominado de reforma Gustavo Capanema; e, por último, as Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino de filosofia, publicadas posteriormente à LDB.

2.1 Educação para a cidadania: uma perspectiva a partir dos documentos oficiais

A organização da estrutura didática e curricular da educação brasileira sempre provoca indagações que alimentam debates e teses de profissionais e acadêmicos da área educacional. Como nossa legislação, no geral, é bastante flexível, seguindo sempre as mudanças políticas que, em nosso caso, são habituais, a quantidade de documentos existente é mais do que suficiente para se fazer uma análise sobre qualquer aspecto que, a princípio, pretende-se explorar. Obviamente, não há a menor pretensão de se fazer um relato histórico da legislação nacional, pois o caminho a ser trilhado é outro. O intuito é examinar de que forma a educação para a cidadania foi inserida no corpo dessas leis. Para não distanciar muito desse propósito central, examinaremos as Leis de Diretrizes Bases da Educação, iniciando pela LDB nº 5.692 (BRASIL, 1971), que substituiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961).

2.1.1 Educação e profissionalização: Lei nº 5.692/1971

Elaborada para adequar a legislação educacional ao período mais duro da ditadura militar vigente no Brasil desde o golpe de 1964, a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) gerou uma onda de descontentamento, principalmente daqueles que consideravam o sistema educacional uma estrutura aberta, inclusiva e libertadora. Embora, em teoria, o preparo para o exercício consciente da cidadania estivesse presente no objetivo geral da lei, na prática, a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização e preparação para o trabalho é que ocupava um lugar de destaque no projeto educacional daquele governo. Não há menção, em todo o corpo do texto da Lei nº 5.692, sobre ideias

¹² Por essa lei, foram instituídos, no ensino secundário, um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginásial, e um segundo ciclo de três anos. Esse último ciclo, que na reforma planejada por Francisco Campos apresentava três opções, passou a ter apenas duas: o curso clássico e o científico. Os novos currículos previstos na Lei Orgânica caracterizavam-se pela predominância do enciclopedismo, com valorização da cultura geral e humanística.

básicas que configuram a formação humana cidadã. Pluralismo de ideias, respeito à liberdade e autonomia do sujeito tornaram-se ideais presentes apenas no imaginário daqueles que sonhavam com uma educação que realmente privilegiasse a formação integral do homem. Por outro lado, profissionalização talvez seja a ideia mais evidente em todos os capítulos do texto. Em seu Art. 5º, que se refere à organização do currículo, observa-se a seguinte redação:

As disciplinas, áreas de estudos e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º observadas as normas, o currículo pleno terá uma parte da educação geral e outra de formação especial, sendo organizada de modo que:

- a) No ensino de primeiro grau, a parte da educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais.
 - b) No ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.
- (BRASIL, 1971)

Podemos notar que há uma intenção clara de promover a educação especial, a ponto de o artigo dedicar, logo em seguida, dois parágrafos a essa formação especial do currículo. A íntegra do texto, principalmente do primeiro parágrafo mencionado aqui, traduz bem a intenção dessa Lei de Diretrizes e Bases. Vamos ao texto:

Art. 5º

§ 2º A parte da formação especial do currículo:

- a) Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) Será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional em consonância as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971).

O objetivo de promover uma formação voltada para o mercado de trabalho, com a única finalidade de atender aos interesses empresariais, iniciava ainda nos anos finais do 1º grau, quando uma espécie de teste vocacional era realizado. No 2º grau, o aluno iria desenvolver as habilidades técnicas já sondadas na etapa anterior. Percebemos, a partir dessa proposta de organização curricular, que a atividade laboral é o único aspecto de real valor no processo de preparo do educando para o exercício consciente da cidadania. Aquela autorrealização, que faz parte dos objetivos do ensino do 1º e 2º graus, apenas pode ser alcançada se o cidadão puder contribuir economicamente para o desenvolvimento do País. Obviamente, houve a tentativa de balancear a estrutura do currículo de ensino com a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica¹³ nos estabelecimentos de 1º e 2º graus. Disciplina

¹³ A educação moral e cívica compreende um conjunto de costumes e valores que regem as relações morais e cívicas. A ética e moral tratam-se de um conjunto de regras e conjuntos que determinam as condutas humanas.

presente no governo autoritário de Getúlio Vargas, foi abolida em 1946, com a promulgação de uma nova Constituição. Contudo, segundo Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes, na obra *O golpe na educação*, “o golpe de 64 encontrou vivas as ideias autoritárias do Estado Novo e sobreviventes muitos de seus partidários, formando, é claro, nas fileiras da conspiração antidemocrática”. (CUNHA; GÓES, 2002, p. 71). Esse ambiente possibilitou a inclusão dessa disciplina na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1971.

Evidentemente, a inclusão dessa disciplina na estrutura curricular da educação brasileira na gestão militar tinha objetivos bem claros. Para Cunha e Góes (2002), ela seria mais do que uma disciplina dos currículos escolares. Deveria ser, acima de tudo, uma prática educativa, que objetivava:

Formar no educando e no povo em geral o sentimento de apreço à pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à lei, de fidelidade ao trabalho e de integração à comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fieis no cumprimento de seus deveres. (CUNHA; GÓES, 2002, p. 72).

Não há como deixar de referenciar o sistema de ideologia do governo militar brasileiro com o conteúdo explícito da disciplina Educação Moral e Cívica. Esse apreço à pátria, respeito às instituições, fortalecimento da família, obediência à lei e fidelidade ao trabalho tornaram-se uma espécie de dogma cívico ao qual a população em geral deveria manter-se fiel. Aspectos que defendemos nessa dissertação como basilares para o pleno exercício da cidadania, a saber: autonomia, criticidade e engajamento político, poderiam enquadrar-se como heresias dentro desse contexto educacional do Brasil, a partir da década de 1970. Desta forma, a concepção de cidadania que, desde os gregos, alimentava o ideal do ensino de filosofia, não se encaixava nos moldes da educação nacional a partir da vigência da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

2.1.2 Um marco na regulamentação do ensino do País: Lei nº 9.394/96

Se, por um lado, a Lei nº 9.692 (BRASIL, 1971) atendia aos interesses do ordenamento político intervencionista dos militares, por outro lado, a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), também chamada Carta Magna da Educação, procurou garantir o direito de toda a população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade. Além disso, valorizou os profissionais da educação e estabeleceu o dever da União, dos estados e dos municípios com a educação pública. Verifica-se um caráter inclusivo e participativo dessa carta já no Art. 1º: “A

educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996,).

Este caráter inclusivo e participativo, introduzido pelo art. 1º, é basilar para o desenvolvimento da educação brasileira. Também é o ponto de partida para medir o compromisso dessa legislação educacional com a formação integral do educando. Além disso, é interessante ressaltar que, em resposta ao modelo de educação vigente no Brasil há vinte seis anos, até a aprovação da LDB atual, em 1996, ao menos em teoria, foi elaborada uma lei que incorporava o ideal de uma cidadania que trazia alguns princípios como referência. “O pluralismo de ideias, o respeito à liberdade e o apreço a tolerância” (BRASIL, 1996) são princípios que retratam bem o compromisso desse texto com as aspirações democráticas já presentes na constituição de 1988.

É evidente que esse texto, no geral, sofreu muitas críticas, até mesmo no que se refere às abordagens sobre a Educação para a cidadania. Porém, caso seja levado em consideração que houve certa participação da sociedade civil em todo o processo de criação da lei e que toda a estrutura educacional nacional, sete anos após a promulgação da nova constituição, ainda sofria influência da LDB 9.692/71, pode-se afirmar que a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação pelo congresso não apenas foi um marco, como também possibilitou incontestáveis avanços.

Para se ter uma ideia quanto a esses avanços, podemos encontrar, na estrutura do texto legal, várias referências à dimensão cidadã, justificando, assim, o apreço dessa legislação educacional pela formação humana. Dos princípios e fins da educação nacional, o texto proclama que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º). O tema é abordado novamente em diversos outros artigos e seus incisos, por exemplo, na atribuição da educação básica, tendo essa a finalidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22). Na seção III, que trata do ensino fundamental, há uma determinação que essa etapa terá como objetivo “a formação básica do cidadão” (Art. 32). A seção seguinte define que o ensino médio terá como uma de suas finalidades a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores”. (Art. 35, inc. II e III). Por fim, o texto faz uma menção à cidadania, quando este trata dos conteúdos curriculares, e estabelece “a difusão dos

valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática” (Art. 27, inc. I).

Esses fragmentos identificam uma preocupação, ao menos em tese, da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, com o tema cidadania. Nesse contexto, devido ao caráter problematizador da filosofia, é natural imaginar que esta educação para a cidadania é de inteira competência do ensino de filosofia. No entanto, no corpo da lei, não existe nenhuma menção sobre essa questão. Contudo, levando em consideração que o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico são conceitos estruturadores da filosofia como conhecimento ou disciplina, ao mesmo tempo em que estão presentes como finalidades do ensino médio, torna-se inevitável não estabelecer uma relação intrínseca entre educação cidadã e filosofia, relação que, inclusive, será explorada na próxima seção.

2.2 Educação para a cidadania: uma perspectiva a partir do ensino de filosofia

Desde suas origens, muitas vezes se pretendeu vincular a filosofia à educação cívica. Esse vínculo histórico não impediu de alimentar-se certa desconfiança quando este tema é discutido em livros que propõem metodologias do ensino de filosofia. A intencionalidade do professor, ao definir a cidadania como proposta de ensino, quase sempre, precisa ser justificada com respostas que frequentemente partem do seguinte questionamento: Que cidadania pretende-se ensinar? Em *Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio*, Silvio Gallo faz referência à LDB/96, quando essa “afirma que o jovem deve ter acesso ao conhecimento de filosofia necessário ao exercício da cidadania.” (BRASIL, 1996 *apud* GALLO, 2012, p. 14). Entretanto, em seguida, o filósofo brasileiro interpela: “Mas que cidadania é esta? Que filosofia é esta?” (GALLO, 2012, p. 14)

Respostas a essas indagações contrapõem, muitas vezes, a educação para a cidadania e o ensino de filosofia. Nesse sentido, a tese de Alejandro Cerletti (2009) sobre a relação entre o ensino de filosofia, o seu ensino e o Estado, retoma uma velha, porém importante discussão sobre a tensão entre educar para exercer a soberania e a necessidade de obediência às diretrizes constitucionais do Estado. Assim ele descreve essa relação:

Em especial, atualiza permanentemente a tensão entre “educar” para exercer a soberania (forjar sujeitos livre) e exaltar a necessidade de obediência (promover indivíduos governáveis). Nesse panorama, pareceria que a filosofia, para ser aceita, deveria negociar as condições de sua expressão e subordinar-se, em última instância, a lógica reguladora do Estado. (CERLETTI, 2009, p. 69).

Essa abordagem de Cerletti seria um preâmbulo para, um pouco mais adiante, incorporar a formação ética e cidadã à sua tese. Numa análise dos novos programas curriculares dos países da América Latina, Cerletti defende que “não é o mesmo ensinar a disciplina filosófica “ética” do que “formação” ética e cidadã”. (CERLETTI, 2009, p. 69). Enquanto a primeira trabalha a formação de um sujeito crítico e autônomo, a segunda promove uma formação que atende à lógica reguladora do Estado.

Entretanto, nas palavras do próprio Cerletti, “as instituições educativas não são lugares neutros. Conformam o cenário de permanentes e múltiplas disputas políticas, econômicas, sociais e culturais.” (CERLETTI, 2009, p. 72). Dito isso, não podemos esquecer que a filosofia, desde suas origens, é associada à *polis*, ao espaço público ou à cidadania, e mesmo quando pensamos que a educação para a cidadania quase sempre é vinculada a um ensino que é institucionalizado, jamais podemos deixar de pensar que a prática filosófica pode ser livre nas instituições educativas. Além disso, o professor, em sua prática docente, precisa levar em consideração que não existe pensamento dentro da filosofia que não seja crítico e, naturalmente, essa ideia se refere também à filosofia política. O próprio Cerletti (2009), ao analisar o ensino de filosofia como parte integrante de um conjunto curricular sob a tutela do Estado, quase sempre controlador, argumenta que há um caminho para ensinar filosofia a partir das disciplinas filosóficas: Ética ou filosofia política. Em seu texto, ele expressa seu pensamento da seguinte maneira:

Por sua vez, ensinar as disciplinas filosóficas “Ética” ou “Filosofia Política” implica, em última instância e de maneira central, tematizar criticamente a pertinência dos princípios ou dos valores ou a significação da norma (o porquê de suas consequências) e não simplesmente a necessidade de sua obediência (CERLETTI, 2009, p. 72).

Essas considerações do autor acerca da educação cidadã abrem caminhos para que o professor de filosofia, em sua prática docente, questione sobre suas próprias escolhas. Afinal, a preocupação ao elaborar um programa de aulas, quando a educação cívica é parte integrante desse programa, precisa ir além dos questionamentos habituais que a filosofia apresenta, tanto como conhecimento como também como disciplina. É imperativo que o professor leve em consideração que o sistema educacional integra a estrutura básica do Estado e, conseqüentemente, pode haver um conflito de interesses quando se leva em conta a vocação da filosofia para formar sujeitos críticos e autônomos.

Como não é possível dissociar o ensino de filosofia dos programas curriculares organizados pelo Estado, e talvez esse ponto justifique as críticas do filósofo contemporâneo

Alejandro Cerletti à educação cidadã, propomos aqui uma breve análise sobre o ensino de filosofia a partir de três contextos diferentes: Da implantação do ensino de filosofia, pelos jesuítas no Brasil, do Decreto-lei nº 4.244, de 1942, e das Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas posteriormente, a LDB nº 9.394/96. Essa análise pode oferecer significativas informações para a tese, a qual pretendemos desenvolver ao final dessa seção. Na introdução, já houve menção sobre esses três aspectos da história do ensino de filosofia, porém, para não ficar repetitivo, restringiremos a abordagem aos pontos que marcam a existência ou não de uma dimensão política, tratada pela filosofia, nesses quinhentos anos da história da educação brasileira.

2.2.1 O ensino de filosofia a serviço da teologia e das ciências naturais

A condição de servidão à qual a filosofia parece estar sempre presa tornou-se uma espécie de herança maldita, que a descaracterizou, muitas vezes, como um conhecimento radical, crítico e livre. Foi assim durante todo o período da filosofia Patrística e Escolástica na Idade Média, quando o desenvolvimento do cristianismo opôs, muitas vezes, a fé e a razão. Pensadores renomados desse período, como Santo Tomás de Aquino, defendiam uma ideia que tinha amparo na frase latina *philosophia ancilla theologiae*, cuja tradução fiel para o português seria: filosofia serve da teologia.

Esse pensamento medieval teve bastante influência na educação brasileira em suas origens, mesmo porque a responsabilidade de educar ficou a cargo da ordem dos jesuítas. Ao analisar a organização do ensino da época através de um documento denominado *Ratio Studiorum*¹⁴, de 1586, mas que foi reformulado em 1599, temos um ensino completo com os seguintes três cursos e organizados da seguinte forma:

De artes (filosofia e ciências), de teologia e ciências sagradas. O Período letivo do curso de artes era de três anos: com Aristóteles e Tomás de Aquino ocupava-se o primeiro; consagrava-se o segundo à física e às ciências naturais, em seus aspectos empíricos ou racionais; e finalmente o terceiro era dedicado à física especial ou aplicada. (MORAIS FILHO, 1959, p. 4).

De cara, já se observa um forte teor catequético na estrutura curricular organizada pelo *Ratio Studiorum*, apesar da inclusão da física e das ciências naturais como complemento

¹⁴ Espécie de coletânea fundamentada em experiências vivenciadas no Colégio Romano, a que foram adicionadas observações pedagógicas de diversos outros colégios, cujo objetivo era instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo.

desse currículo. A base escolástica, Aristotélica e Tomista¹⁵, denota um ensino de filosofia “marcado pela ausência de raízes culturais, alheia às condições sociais e ao contexto histórico da realidade do país.” (SIMON 1986, p. 14). Aliás, por muito tempo, esse foi o direcionamento que se pretendeu dar ao ensino de filosofia. Quando esteve presente no currículo nacional, ela sempre foi descontextualizada e jamais levou em consideração as questões vividas pela sociedade brasileira. Até que, em 1942, após um longo caminho percorrido através do período colonial, Império e República, foi publicado o Decreto-lei nº 4.224 (BRASIL, 1942), com a intenção de avançar com o projeto de estabelecer, no currículo nacional, o ensino de filosofia na etapa secundária, que hoje seria parte do fundamental e ensino médio. Esse decreto, em virtude da importância que deu à filosofia, merece uma atenção à parte.

2.2.2 Reforma Gustavo Capanema: Decreto-lei nº 4.224/1942

Podemos dizer que o Decreto-lei nº 4.224/1942 não foi uma revolução no que se refere ao ensino de filosofia, já que ele apenas revogou, com pequenas alterações, o Plano Nacional de Educação¹⁶ de 1937, também denominado Plano Francisco Campos. Porém, o que chama atenção nesse decreto é a extensão do programa de filosofia, que seria implementado nos cursos clássico e científico. De acordo com Evaristo Morais Filho, a disposição da filosofia na estrutura curricular nacional seria ajustada da seguinte maneira:

A filosofia aparece como matéria obrigatória na segunda e terceira séries do ensino clássico e na terceira do curso científico, dispondo expressamente o art. 17: as disciplinas comuns aos cursos clássico e científico serão ensinadas de acordo com um mesmo programa, salvo a matemática, a física, química e a história natural, cujos programas terão mais amplitude no curso científico do que no curso clássico, e a filosofia, que terá neste mais amplo programa do que naquele (MORAIS FILHO, 1959, p. 15).

Sem entrar no mérito dos conteúdos explorados pela filosofia nos cursos clássico ou científico, pode-se afirmar que é inegável a mudança de entendimento do Estado sobre a oferta de um ensino de filosofia que fosse amplo e com objetivos bem traçados. Nesse sentido, ao analisar especificamente o curso secundário, percebemos que esse tem como “finalidade coroar a formação cultural e moral dos alunos.” (MORAIS FILHO, 1959, p. 15).

¹⁵ Filosofia escolástica de São Tomás de Aquino (1225-1274), e que se caracteriza, sobretudo, pela tentativa de conciliar o aristotelismo com o cristianismo.

¹⁶ Primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde **Francisco Campos**.

Contudo, se por um lado houve essa inegável mudança de entendimento do Estado sobre um ensino de filosofia amplo e com finalidades bem traçadas, não se pode fazer a mesma afirmação sobre os conteúdos abordados nesse decreto. Dois aspectos podem corroborar tal afirmação: primeiro, não podemos esquecer que o decreto-lei em análise tem como base o Plano Nacional de Educação de 1937, que foi aprovado e colocado em prática sob a tutela de um Estado controlador e autoritário; segundo, a elaboração dos programas das diversas disciplinas ficou sob a incumbência da congregação do colégio Pedro II, uma instituição tradicionalmente humanística e aristocrata. Ficaria extenso e cansativo transcrever, na íntegra, todo esse programa, porém, para se ter uma ideia, tudo se resumia à parte introdutória da filosofia, sua divisão e um extenso estudo sobre a lógica. Os aspectos da estética também tinham seu lugar de destaque nesse programa, bem como o problema da moral e os aspectos da linguagem.

Em síntese, mais uma vez se constata um ensino de filosofia para as minorias, um ensino que contradiz a essência de uma filosofia crítica e problematizadora. No tópico seguinte, quando serão analisadas as Diretrizes Curriculares de filosofia para o Ensino Médio, após a instituição da LDB/1996, ao menos em tese, tem-se a preocupação não apenas com a formação de um sujeito ético, mas também político.

2.2.3 Diretrizes curriculares de filosofia para o ensino médio: a educação de um sujeito político

O período que sucedeu o regime militar, no Brasil, foi marcado por grandes mudanças na política nacional e, conseqüentemente, na estrutura educacional, que necessitava adequar-se às novas concepções políticas, que pouco a pouco se consolidavam. Esse processo de reformulação da estrutura básica como um todo era mais que natural, já que a sociedade brasileira precisava dar uma resposta aos anos de cerceamento da liberdade individual, do uso da força, da violência e da censura à imprensa. Desta forma, ao menos em tese, as leis, os decretos e as diretrizes que entraram em vigor, principalmente a partir da Constituição de 1988, aspiravam à liberdade, à soberania popular e aos direitos políticos. Evidentemente, há quem sustente a ideia de que se precisava de muito mais para que o Estado brasileiro garantisse, de fato, os direitos, a liberdade e a soberania do povo brasileiro. No entanto, essa é uma discussão que não convém no momento, já que precisamos seguir adiante com a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre o ensino de filosofia.

De antemão, já adiantamos que essa análise tem um caráter mais descritivo do que interpretativo. Acreditamos que essa escolha será suficiente para que, ao final desse tópico, possa ser possível correlacionarmos a aplicabilidade do ensino de filosofia ao tema central dessa dissertação: a cidadania. Contudo, independente do caráter da análise, é interessante ressaltar que a fundamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) é da LDB/96, principalmente em seu art. 35, quando define que o ensino médio terá como finalidade:

- II- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 1996).

Esses dois incisos presentes no art. 35 são o que realmente interessa nesta análise. O primeiro resgata a finalidade dos princípios e fins da educação nacional, enquanto o segundo prioriza duas características que, fundamentalmente, definem a prática cidadã em tempos contemporâneos. Além disso, precisa-se levar em consideração que as discussões abordadas nesse documento são direcionadas para o filósofo-educador e suas intenções pedagógicas, competências e habilidades sugeridas que vão ao encontro da proposta dessa dissertação: formar “sujeitos autônomos e cidadãos conscientes.” (BRASIL, 2006, p. 39).

Outra tese que concilia as ideias centrais das Diretrizes Nacionais com a proposta de trabalho a ser desenvolvida em sala de aula por esta dissertação é a concepção quanto à finalidade da filosofia. O texto reproduz a seguinte ideia:

A filosofia, por suas características, tem condições de contribuir de forma bastante efetiva no processo de aprimoramento do educando como pessoa e na sua formação cidadã. Ou seja, enquanto os temas de ética e cidadania bordejam as demais disciplinas como reflexão transversal, no ensino da filosofia esses temas podem constituir os eixos principais do conteúdo programático. (BRASIL, 2006, p. 44).

A princípio, podemos levantar, a partir dessa ideia, aquela velha questão sobre a filosofia não ter uma função pragmática. Essa afirmação pode até ser verdadeira quando se leva em conta a essência da filosofia como conhecimento, porém, não se pode ter a mesma compreensão no que se refere à filosofia como disciplina. Do contrário, não teria sentido todo um esforço para organizar um programa de filosofia para os professores da rede de educação básica do Brasil.

Desse modo, no sentido de a filosofia contribuir no processo de aprimoramento do educando como pessoa e na sua formação cidadã de forma pragmática, a análise que o texto faz sobre a democracia e a relação de poder dentro desse sistema é de tamanha relevância que não se pode ir adiante sem antes tecer alguns comentários a esse respeito. Assim, as DCNEM ressaltam que a “percepção de como a democracia é uma policracia, que o poder não se concentra, mas se distribui pelos cidadãos, cuja atuação participativa pode ir muito além do ato da escolha de representantes pelo voto”. (BRASIL, 2006, p. 51).

Essa perspectiva de pensamento fundamenta não apenas a educação de um sujeito político, presente no título desse tópico, como também a tese central que será desenvolvida no terceiro e no quarto capítulos, a partir do entendimento político de John Rawls. No texto do filósofo americano intitulado *Razão Pública* (2014), a concepção de um sujeito ativo, crítico e participativo é o ponto de partida para elevar o conceito de cidadania numa democracia. Inclusive, não foi difícil encontrar certa semelhança sobre o entendimento de construção do sujeito exaltada pelas Diretrizes Curriculares e a concepção filosófica política de Rawls. Essa semelhança pode ser encontrada no seguinte excerto do texto das DCNEM:

Não por acaso, aprender a pensar e a debater é contribuir para a construção da sociedade pluralista, que supõe o sujeito autônomo e crítico e que, ao mesmo tempo, é capaz de reconhecer a alteridade, aceitar as diferenças, buscar o consenso pelo poder da palavra, mas reconhecendo o dissenso como expressão da sociedade democrática, que não é homogênea. (BRASIL, 2006, p. 49).

Além da ideia de razão pública, as noções de consenso sobreposto e equilíbrio reflexivo podem contribuir, caso seja de interesse do professor, na elaboração de um programa de aula que leve em consideração os aspectos defendidos pelas Diretrizes Curriculares. Esses elementos da teoria política rawlsiana serão abordados no quarto capítulo desse texto, quando discutiremos a possibilidade de a razão pública ser utilizada como ferramenta de uma prática intervencionista.

Por fim, não poderia deixar de fazer um breve comentário sobre as sugestões de organização dos eixos temáticos em filosofia propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Destacamos aqui o eixo temático que trata da relação do poder e democracia. Esse tema sugere que sejam trabalhados os seguintes subtemas: “igualdade nas leis e no direito à palavra, formas possíveis de participação da sociedade civil e o conceito de cidadania.” (BRASIL, 2006, p. 52). Essas propostas revelam o caráter de uma legislação educacional que funda suas bases numa estrutura aberta e democrática. Aberta no sentido de que permite ao

professor a liberdade de elaborar sua própria proposta de ensino, democrática porque sua construção pode ser participativa.

Diante do exposto sobre as DCNEM, é inevitável a conclusão desse momento com uma análise sobre a dimensão cidadã como parte integrante da estrutura educacional brasileira. Desta forma, levando em consideração os três períodos em que o ensino de filosofia foi debatido nesse capítulo, é fácil inferir que, em quase sua totalidade, nem a educação brasileira, nem a própria filosofia, quando se integrou ao currículo, levou em conta que o indivíduo, como sujeito integrante da sociedade, é parte interessada na organização política do seu País. Diferentemente do sistema educacional que vigora atualmente, sob a tutela da LDB 9.394/96, o ensino proposto pelos jesuítas, a partir do *Ratio Studiorum*, e a reformulação da educação básica com a Lei nº 4.224/1942, limitaram-se a um modelo de ensino de filosofia que excluía a política e, conseqüentemente, a formação cidadã. Obviamente, quando afirmamos que a legislação educacional atual tem a formação para a cidadania como um dos seus pilares, não quer dizer que esse fato, pura e simplesmente, seja o suficiente para posicionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação acima de quaisquer críticas. No entanto, resguardadas as deficiências dessa lei, é importante que se exalte suas contribuições; no caso aqui em questão, o projeto de formação de uma sociedade pluralista e a intenção de educar sujeitos críticos e autônomos.

Toda essa abordagem sobre a educação cidadã não teria a amplitude que se deseja, caso não fosse apresentado, ainda nesse capítulo, aquilo que referencia todo e qualquer conteúdo programático: os elementos didáticos. Em filosofia, é sempre muito complicada a definição de uma didática que sirva como modelo padrão. Aliás, acreditamos que não exista um padrão de métodos que possam ser universalizados, principalmente em filosofia. Por essa razão, a exposição a seguir deve ser compreendida, sempre, como sugestão, jamais como imposição.

2.3 Educação para a cidadania: elementos didáticos constitucionais para o ensino de filosofia

Lembremos que as discussões a respeito do ensino de filosofia não começaram a partir da Lei Federal nº 11.684/2008, que definiu seu retorno ao currículo nacional. Bem antes disso, de acordo com uma declaração de Sílvio Gallo, ainda no início dos anos de 1993, “foi criado um Grupo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia (GESEF) com o apoio do departamento e do curso de filosofia da UNIMEP.” (GALLO, 2012, p. 13). No entanto,

devido ao fato de a legislação educacional nacional não prever o ensino de filosofia na grade curricular para estudantes do ensino médio, pouco de concreto havia sido construído no que se refere a propostas metodológicas. Porém, nos últimos dez anos, não apenas a produção literária conseguiu significativos avanços no sentido de construir um suporte didático para ser trabalhado em sala de aula, como surgiu a preocupação com a dimensão formativa do licenciado em filosofia. Além de grades curriculares reformuladas na graduação, programas de pós-graduação *lato senso* e *stricto senso* tornaram-se realidade para a área específica do ensino de filosofia. A execução desses programas permitiu consolidar ainda mais a ideia da filosofia como disciplina e trazer à tona discussões de temas ainda pouco pensados como estratégia didática.

O projeto de intervenção apresentado nesta dissertação é mais uma proposta, que se soma a muitas outras, para tentar melhorar a prática pedagógica dos professores de filosofia. Que fique bem claro, não se trata de uma cartilha que precisa ser seguida à risca, nunca foi o propósito, mas pode ser um norte, que pode ser adequado a diversos momentos, principalmente quando se trabalha filosofia política em sala de aula.

Essa proposta didática é ancorada por algumas ideias básicas: democracia, cidadania, liberdade, autonomia e criticidade. Seria mais uma orientação pedagógica para trabalhar a dimensão cidadã e todos os aspectos dela. Objetivamos a emancipação intelectual do aluno, fazendo-se necessária uma postura arrojada do professor em sua tomada de decisão. Em tempos em que determinadas posições podem ser taxadas de doutrinação, o temor da exposição pode significar o fracasso do programa que foi estabelecido a princípio. O professor de filosofia precisa incorporar a ideia de que “doutrinar não é ensinar uma ideia, mas ensiná-la como se fosse a única.” (GALLO, 2012, p. 38). Ainda sobre esse aspecto, Gallo completa: “Penso que o professor deva, de forma sincera e leal, afirmar aos alunos a perspectiva de filosofia que ele adota, deixando claro que se trata de uma perspectiva e não da perspectiva.” (GALLO, 2012, p. 38).

Numa perspectiva filosófico-pedagógica, devemos evitar, como proposta metodológica, qualquer ação que seja calcada pela ideia de controle, principalmente se a proposta estiver fundamentada em princípios democráticos. Nesse sentido, no processo de construção de um método, a ação docente precisa ter um caráter dialógico e sempre passar por uma construção coletiva. Se, por um lado, o professor precisa ter coragem para abordar temas muitas vezes controversos, por outro, não se pode abdicar da ideia de que o aprendizado de filosofia não acontece sem se abrir ao diálogo.

Outro fator preponderante, que é inerente à docência de filosofia, é a crítica. Sempre é bom lembrar que a filosofia originou-se da inquietação gerada pela curiosidade humana em compreender e questionar os valores e as interpretações comumente aceitas sobre sua própria realidade. Com o ensino de filosofia não parece ser diferente. Indaga-se sobre sua necessidade e importância, questiona-se sobre sua praticidade e, principalmente, sobre sua didática. Sendo assim, é impossível seguir adiante se não abordamos o ensino de filosofia sobre três aspectos: o ensino de filosofia como problema filosófico, o ensino de filosofia como problema didático e, por último, fora deste eixo sobre a problematização da filosofia, serão levantadas questões acerca de uma didática para o homem livre. As discussões da filosofia como disciplina, a partir dessas três abordagens, possibilita repensar o método do professor de filosofia, ao mesmo tempo em que se abre um leque de orientações didáticas para quem a ensina.

2.3.1 O ensino de filosofia como problema filosófico

Nesse debate sobre o ensino de filosofia como problema filosófico, muito provavelmente o maior questionamento que surge é se ela é ensinável. Em *Metodologia do ensino de filosofia - uma didática para o ensino médio*, Silvio Gallo apresenta, já no prólogo, uma reflexão que é bastante pertinente ao tema abordado:

[...] a filosofia, esse exercício de solidão, é “ensinável”? “É aprendível?” É “transmissível”?, feito um vírus, que passa de um indivíduo a outro, ou mesmo de um indivíduo a muitos outros? Ou devemos a resignar a admitir que a filosofia não se transmite, não se ensina, não se aprende (GALLO, 2012, p. 19).

As indagações apresentadas por Gallo têm mais uma função introdutória, já que é a partir desses questionamentos que ele discutirá a possibilidade de uma didática de filosofia para o ensino médio. Afirmamos isso, porque logo em seguida, Gallo faz a seguinte consideração sobre a possibilidade de ensinar e aprender filosofia:

Estou, pois, convencido de que é possível ensinar filosofia, e também de que é possível aprender filosofia. Que é possível socializar esse exercício de solidão. Mas não podemos nos acomodar a certezas fáceis: precisamos questioná-las, de novo e uma vez mais. (GALLO, 2012, p. 19).

Para fomentar ainda mais essa ideia de Sílvio Gallo, trazemos aqui a leitura que Kant (1992) faz sobre a transmissão da filosofia. Nesse autor, existe uma diferença substancial entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar. Para o filósofo alemão, a mera transmissão de conteúdos ou a parte do ensino que se refere à história da filosofia não teriam sentido algum.

Numa análise dos requisitos essenciais do filosofar, Kant faz a seguinte abordagem sobre aprender filosofia:

Não se pode aprender filosofia já pela simples razão que ela ainda não está dada e mesmo na suposição de que realmente existisse uma, ninguém que aprendesse poderia se dizer filósofo; pois o conhecimento que teria dela seria sempre um conhecimento tão somente histórico subjetivo. (KANT, 1992, p. 42).

Essa análise do filósofo alemão pode, a princípio, parecer distinta daquela apresentada por Sílvio Gallo. No entanto, Kant apenas está enfatizando a diferença entre o conhecimento histórico subjetivo e o conhecimento racional. Sobre este último, ele ainda elucidava: “Portanto, quem quiser vir a ser um autêntico filósofo tem que exercitar em fazer de sua razão um uso livre e não um uso meramente imitativo, e por assim dizer mecânico.” (KANT, 1992, p. 40).

Essa dicotomia que aparece na análise que Kant faz sobre o exercício do filosofar ainda se configura como um dos maiores problemas filosóficos em tempos em que a filosofia busca firmar-se na grade curricular nacional. Dificilmente encontraremos na literatura filosófica alguma ideia que fuja da definição kantiana da filosofia. Em *Lógica* (1992), ele a define da seguinte maneira: “A Filosofia é, pois, o sistema dos conhecimentos filosóficos ou dos conhecimentos racionais a partir de conceitos”. (KANT, 1992, p. 41). No século XX, Gilles Deleuze e Guattari, que figuram entre os maiores pensadores franceses contemporâneos, defendem a atividade filosófica a partir da criação conceitual. Em 1991, foi publicada, na França, a obra *O que é filosofia?*. De antemão, a resposta dada pelos dois filósofos é a de que a filosofia é a atividade de criação de conceitos. No sentido de conceber uma ideia clara do que é filosofia, percebemos um esforço de desconstrução daquilo que se imagina da atividade filosófica:

Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 14).

Entretanto, essa análise sobre a possibilidade ou não de um ensino de filosofia torna-se um pouco mais complexa quando não consideramos o historicamente produzido. Seria um equívoco não examinar também a filosofia a partir de sua tradição, em outras palavras, sua história. Nessa perspectiva, podemos recorrer à intervenção que o filósofo brasileiro Sílvio Gallo denominou de múltiplas compreensões da filosofia e seu ensino. Em *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*, obra já mencionada anteriormente, é

óbvia a importância que o pensador brasileiro dá ao estudo deleuziano sobre problema e conceito. Entretanto, a partir de sua leitura do filósofo espanhol Fernando Savater, Gallo faz a seguinte observação:

[...] se nos dedicarmos ao ensino de filosofia buscando o processo do filosofar, esquecendo-nos do historicamente produzido, perderemos a legitimidade para tal ato. A recusa da tradição (história da filosofia) que é a única maneira de manter vivo o legado, continuamente criando e produzindo, só é possível a partir dessa mesma tradição: nada criaremos se não a tomarmos como ponto de partida. (GALLO, 2012, p. 43).

A atividade didática do professor de filosofia se condensa, a princípio, em duas perspectivas: indaga-se sobre a possibilidade real de ensinar filosofia e sempre se questiona sobre o que ensinar. Felizmente temos uma literatura filosófica que permite a percepção não apenas de um, mas de diferentes pontos de vista, que sempre permitem repensar as ações para um planejamento junto aos alunos. Em filosofia, o problema é o que move o pensamento; em sala de aula, esse mesmo problema é o que torna possível uma investigação mais profunda sobre nossas ações como professores. O que funda as ações do professor de filosofia é a crença na possibilidade de ensiná-la e aprendê-la; do contrário, não haveria razão para destinar tempo e esforço para a formação docente.

Contudo, o debate sobre o ensino de filosofia envolve um pouco mais que as discussões sobre o problema filosófico. A outra face, que levanta questões tão controversas como a problemática filosófica, é a dimensão didática. Em seguida, serão abordadas algumas possibilidades metodológicas filosóficas do ensino de filosofia, que podem ser pensadas, discutidas, avaliadas e reconfiguradas pelo professor em sala de aula.

2.3.2 O ensino de filosofia como problema didático

Se o que move a questão da filosofia como problema filosófico é o questionamento, se essa é ensinável, o que e como ensinar é o que estabelece a questão da filosofia como problema didático. Comparada a outras disciplinas curriculares do sistema de ensino no Brasil, pode-se afirmar que a estrutura didática e pedagógica da filosofia ainda está em processo de construção. A intenção aqui, a princípio, é trazer para o debate as possibilidades metodológicas que favorecem o ensino e a aprendizagem de filosofia, levando em consideração que encontramos muitos modos de transitar o seu caminho em sala de aula. Tendo por base os esforços para sistematizar a estrutura didática do ensino de filosofia, tanto a partir de documentos oficiais como pelas contribuições de profissionais da área, o debate

gira em torno de três princípios ou possibilidades: a abordagem histórica, o enfoque temático e o ensino por problemas.

A dificuldade de determinar uma metodologia em sala de aula acontece, de fato, devido a uma característica básica da filosofia. Não existe uma filosofia, o que existe são filosofias, podendo o professor adotar uma linha de pensamento que ache conveniente ser trabalhada. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio evidenciam, em sua estruturação textual, uma tomada de ideia em que os três princípios ou possibilidades são igualmente relevantes como proposta didática. A princípio, há uma defesa de que “o acesso ao conteúdo filosófico se faz de maneira reflexiva, buscando os pressupostos dos conceitos e exercitando a capacidade de problematização.” (BRASIL, 2000, p. 47). Essa problematização, segundo o texto, é o que torna possível o desenvolvimento das competências discursivas e reflexivas, mas sempre tendo como alicerce os textos filosóficos. O documento mantém a ideia de complementaridade, fazendo o seguinte arremate:

Para tanto, há que se utilizar da leitura de textos dos filósofos e, mesmo quando o professor preferir desenvolver um programa a partir de temas, não se deve deixar de tomar a história da filosofia como referencial constante das reflexões, a fim de evitar equívocos e a banalização do conhecimento filosófico. (BRASIL, 2000, p. 47).

Os Parâmetros Curriculares sugerem mais adiante uma organização de eixos temáticos que o professor pode adotar, caso prefira. Contudo, precisa ter cuidado para não abordar de forma isolada. A memória histórica, a compreensão estrutural do homem como ser social e a emancipação intelectual são premissas constitutivas de uma formação que visa a conceber um conhecimento sólido, ao mesmo tempo em que desconstrói a ideia de que a composição dos conteúdos que compõem o currículo de filosofia é muitas vezes fragmentada.

É bem verdade que toda a temática e as estratégias sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais podem encontrar respaldo em alguns pensadores contemporâneos que enriquecem as discussões sobre o ensino de filosofia. Em se tratando da filosofia como problema didático, Alejandro Cerletti não poderia deixar de ser citado, principalmente quando trata o ensino da filosofia como problema filosófico. A abordagem feita por Cerletti nessa obra talvez desperte, no processo de construção de um plano didático, mais questionamentos do que respostas. Nesse processo dinâmico, que envolve o ensino e a aprendizagem de filosofia, indaga-se: “Como se poderia transmitir algo cuja identificação é já um problema filosófico”. (CERLETTI, 2009, p. 9).

Contudo, se, muitas vezes, a leitura do filósofo faz surgir alguma dúvida sobre a possibilidade de a filosofia ser transmitida, por outro lado, Cerletti (2009) é enfático sobre a real contribuição que a filosofia poderia dar como disciplina curricular. Desse modo, ele defende que “o ensino de filosofia deveria contribuir, em seu exercício, para fazer dos estudantes agentes críticos, capazes de pensar, avaliar e poder decidir da melhor maneira as condições de sua incorporação ao mundo de hoje.” (CERLETTI, 2009, p. 50).

Essa autonomia e criticidade enfatizadas por Cerletti (2009) seria o ideal de cidadania de uma sociedade democrática de fato. Nesse sentido, o professor de filosofia precisa definir um conteúdo programático e uma estratégia didática que estejam em consonância com os princípios que norteiam a vida do homem como sujeito livre. Evidentemente, diferente de uma fórmula matemática, em que, a partir da ordenação dos fatores, tem-se sempre um resultado exato, em filosofia, o resultado pode ser imprevisível. Afinal, o professor lida com seres humanos, que vivem realidades diferentes e que baseiam suas decisões a partir de concepções que, muitas vezes, não se ajustam umas às outras.

Em seguida, fora do eixo da problematização do ensino de filosofia, concluiremos esse capítulo fazendo referência entre a didática e a liberdade. Obviamente o contexto é sempre o ensino de filosofia.

2.3.3 Uma didática para o homem livre

Toda e qualquer atividade programática de ensino, necessariamente, precisa ter um suporte didático, através do qual os métodos e técnicas possam ser executados da melhor maneira possível. Poderíamos dizer que a didática é o ponto que liga o ato de ensinar do professor com o ato de aprender do aluno. Nesse sentido, aspectos como legislação educacional, natureza da disciplina, a partir dos quais se pretende desenvolver um plano de ação e característica do público para o qual será direcionado esse plano de ação, precisam ser levados em consideração. Desta forma, a didática que trataremos aqui neste subtítulo não pode ser outra, senão aquela que tem como propósito formar cidadãos conscientes, livres e participativos. Em meio a essa problemática sobre estratégias, métodos e técnicas utilizadas na aplicação do ensino de filosofia, recorreremos novamente à obra *Metodologia do Ensino de Filosofia – Uma didática para o ensino médio*, do filósofo brasileiro Sílvio Gallo. À luz da teoria deleuziana sobre educação menor e a educação maior, Gallo sustenta a ideia de que “a filosofia preconizada na educação maior é também um instrumento de controle.” (GALLO, 2012, p. 31). Essa concepção apenas pode ser entendida em toda sua extensão, caso se

compreenda a relação maior/menor no âmbito da educação. Assim sendo, vamos às respectivas definições que Gallo expõe na referida obra:

Se uma educação maior é aquela do âmbito das políticas de ensino gestadas nos ministérios e secretarias, a dos grandes planos, dos macroplanejamentos, uma educação menor é aquela que se pratica nas salas de aulas, entre quatro paredes, no âmbito do pequeno, como resistência, como a produção de algo que se coloca para além e para aquém das grandes políticas. (GALLO, 2012, p. 26).

Sem sombra de dúvidas, a educação menor é aquela que deve ser praticada pelo professor de filosofia em sala de aula. Em tempos em que o ensino de filosofia é tutelado pela legislação nacional, pode parecer uma contraversão do educador/filósofo quando determina uma didática que choca com as políticas educacionais, em seu exercício docente em sala de aula. Porém, o professor precisa fazer valer sua autonomia em sala de aula e, caso não possa definir o que ensinar, ao menos possa definir como ensinar. Citamos aqui a educação para a cidadania quando a Lei de Diretrizes e Bases a estabelece como um dos princípios que devem ser abordados, principalmente pelas áreas humanas. Nesse caso específico, o professor pode até não ter escolha, se a utiliza como recurso didático ou não, contudo, ele tem toda a liberdade do mundo em definir que tipo de cidadania pretende ensinar. Para isso, como defende Sílvio Gallo, os professores de filosofia precisam, acima de tudo:

[...] acreditar no mundo e gerar acontecimentos. Usar nossas aulas como trincheiras, como espaço de resistência. Fazer da sala de aula esse espaço de solidão, um agenciamento coletivo capaz de promover articulações e a circulação dos conceitos, produzindo autonomia, que é a única coisa que permite enfrentamento da máquina de controle. (GALLO, 2012, p. 32).

Certamente, para promover esse espaço de resistência e produzir uma autonomia que permita o enfrentamento da máquina de controle, como argumenta Gallo (2012), indispensavelmente, será necessário ir além dos métodos e técnicas padronizados pelos documentos oficiais. É fundamental que o professor, em seu exercício docente em sala de aula, seja exemplo de sujeito crítico e autônomo. Afinal, não se produz autonomia e, conseqüentemente, resistência quando não existe fonte de inspiração.

Naturalmente, não poderíamos concluir o primeiro capítulo dessa dissertação sem destacar o papel do professor na formação de um cidadão ativo e participativo numa democracia, mesmo porque, esse destaque pode ser a conexão para o desenvolvimento do segundo capítulo, quando a filosofia política de John Rawls será esmiuçada, objetivando sempre o papel da educação na formação do educando como sujeito político.

Por isso, a necessidade de sempre reforçar a ideia de que a democracia é um ideal que precisa ser avivado e alimentado em todo o processo de formação cidadã. O fato de a nossa carta maior assegurar que o ambiente escolar seja, talvez, o maior canal de fomento desse sentimento, não assegura, certamente, que as instituições escolares abracem essa causa. Cada tempo tem suas complicações e, até aquilo que parece estar tão certo, muitas vezes exige um exercício de interpretação e intensos debates. Hoje muitos professores questionam qual o limite da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, que o art. 206 da nossa Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988) garante. Até que ponto esse pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas realmente é respeitado? Esses questionamentos, que ainda poderíamos incluir aqueles que surgem em relação às gestões de nossas escolas e universidades, obrigam-nos a levantar outro questionamento: a escola, de fato, é um espaço de construção democrática?

É bem provável que na literatura brasileira encontremos publicações que se oponham a essa ideia básica, que tanto a CF/88 quanto a nossa LDB/96 asseguram aos espaços escolares. Contudo, se explorarmos algumas características fundamentais da constituição vigente, a saber: universalidade, inviolabilidade e inalienabilidade, não podemos deixar de inferir que o aspecto democrático da escola é um atributo que não pode ser violado e, mais ainda, precisa ser fomentado de todas as formas possíveis. A vigília tem que ser constante, além disso, o próprio sistema democrático precisa ter mecanismos que possibilitem o respeito e a manutenção dos pilares que sustentam a estrutura básica de nossas instituições.

Por tudo isso, partiremos de uma concepção que defende que a formação do homem como ser social só é possível a partir de suas experiências concretas de vida. Do mesmo modo, não é possível apreender a dimensão política apenas teorizando seus conceitos, sem que se viva, de fato, todos os aspectos dela. A escola, como pilar institucional, precisa proporcionar a participação livre e crítica dos educandos; e o professor precisa estar ciente do seu papel na construção desse ambiente propício ao surgimento de ideias, como na condução de debates. Aliás, estar ciente não pode ser a única prerrogativa de um professor de filosofia, ele precisa estimular e inspirar seus alunos para que sejam cidadãos participativos e engajados em defesa de seus direitos.

3 A EDUCAÇÃO POLÍTICA À LUZ DO PROCEDIMENTO DA RAZÃO PÚBLICA DE JOHN RAWLS

Ao definir um tema para ser trabalhado em sala de aula, o professor de filosofia precisa levar em consideração, antes de qualquer coisa, os conteúdos que irão intermediar suas ações e as estratégias que serão utilizadas durante o desenvolvimento da exposição teórica dos conteúdos das ações práticas junto aos alunos. Nesse sentido, caso a escolha temática seja algo alusivo à educação política, tanto os conteúdos quanto as estratégias precisam ser direcionados à promoção de um pensamento que “proponha perspectivas de análise que tentem desnaturalizar o que parece óbvio, permitindo, assim, os alunos construir olhares problematizadores da realidade.” (CERLETTI, 2009, p. 52).

Levando essas ideias em consideração é que apresentamos aos professores de filosofia, que objetivam trabalhar em sala de aula a temática política/cidadania, a teoria do filósofo americano contemporâneo John Rawls. Suas concepções a respeito de democracia e participação e sua defesa do debate público transformam sua teoria numa valiosa ferramenta de apoio ao exercício docente em sala de aula.

Evidentemente, há que se considerar que a teoria política rawlsiana não foi pensada para trabalhar em sala de aula especificamente. Isso, contudo, não é impedimento para que seja utilizada como suporte pelo professor, quando esse inclui educação política ou para cidadania em seus conteúdos programáticos. Inclusive, em *Justiça como Equidade* (2003) encontramos uma menção do filósofo americano sobre a responsabilidade da educação para transformar as crianças em membros plenamente cooperativos da sociedade:

A educação das crianças também deveria prepará-las para serem membros plenamente cooperativos da sociedade e permitir que provejam seu próprio sustento; também deveria estimular as virtudes políticas para que queiram honrar os temas equitativos de cooperação social em suas relações com o resto da sociedade. (RAWLS, 2003, p. 221).

Essa referência não constitui uma defesa isolada à educação feita por Rawls, mesmo porque, entre os pilares de qualquer sistema democrático, a educação é o que permite a formação de um pensamento crítico de fato. Em outro título de sua vasta obra, *Lei dos povos e a ideia de Razão Pública revisitada*, encontramos a seguinte relação entre democracia e educação:

A democracia deliberativa também reconhece que sem a educação generalizada a todos os cidadãos sobre os aspectos fundamentais do governo constitucional democrático, e sem um público informado sobre os problemas

prementes, pura e simplesmente, não se pode tomar decisões políticas e sociais cruciais. (RAWLS, 2014, p. 73).

A partir dessa perspectiva na qual Rawls condiciona o desenvolvimento social à educação generalizada dos cidadãos, deduz-se que a prática cívica é, quase sempre, consequência de um ensino cujo propósito é transformar os estudantes em agentes críticos, capazes de pensar, avaliar e poderem, naturalmente, participar das decisões políticas e sociais que desrespeitam a eles mesmos.

Desse modo, em consonância com a ideia de transformar os estudantes em agentes integrados ao meio social em que vivem, proponho aos professores de filosofia o procedimento da razão pública como instrumento norteador de uma possível intervenção filosófica. Esse procedimento pressupõe a formação de um sujeito autônomo e crítico, capaz de aceitar as diferenças e de buscar o consenso pelo poder da palavra. Assim, o desenvolvimento desse capítulo dar-se-á a partir de dois eixos: da concepção de razão pública de uma sociedade democrática constitucional na qual, a princípio, será examinada a estrutura conceitual desse procedimento. Em seguida, abordaremos o ideal de cidadania a partir da razão pública, num contexto de cidadania deliberativa.

3.1 A concepção de razão pública de uma sociedade democrática constitucional

A ideia de uma educação cidadã alicerçada pelos princípios filosóficos do pensamento rawsiano demanda um rigoroso exame na estrutura conceitual dos seus procedimentos. Nesse sentido, não sendo possível estabelecer um campo de debate sem antes passar pelo esboço conceitual dos procedimentos que fazem parte do seu sistema de teorias e, sendo a razão pública a ferramenta aqui definida para fundamentar as ações didáticas em sala de aula, vejamos como o filósofo americano estabelece a forma e o conteúdo dessa razão:

A razão pública é a razão dos cidadãos de uma sociedade democrática liberal na medida em que compartilham uma cidadania igual, qual seja, a igual liberdade por todos reconhecida e almejada, através de argumentos e critérios que possam ser pública e consensualmente estabelecidos na elaboração de uma sociedade mais justa. (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Esta ideia de razão pública concebida por Rawls caracteriza o funcionamento de uma democracia constitucional que se baseia numa estrutura em que sempre são levados em consideração exercícios de argumentação, a partir dos quais duas ou mais ideias conflitantes são defendidas ou criticadas. Nessa perspectiva, é importante que se pratique uma educação generalizada a todos os cidadãos sobre os aspectos de um governo. A defesa de Rawls é “que

sem um público informado sobre os problemas permanentes não se pode tomar decisões políticas e sociais cruciais.” (RAWLS, 2014, p. 169).

Naturalmente, esta ideia de razão pública é fortemente ligada ao processo argumentativo, já que é através desse que os cidadãos precisam apresentar, uns aos outros, suas ideias sobre questões políticas fundamentais. Além disso, tendo em vista que a razão pública é a característica de um povo democrático, e tem como objeto o bem público, Rawls também se refere a ela da seguinte maneira:

A razão pública é pública em três sentidos: enquanto a razão dos cidadãos como tais, é a razão do público; seu objeto é o bem do público e as questões de justiça fundamental; e a sua natureza e conceito são públicos, sendo determinados pelas ideias e princípios expressos pela concepção de justiça política da sociedade e conduzidos à vista de todos sobre essa base. (RAWLS, 2000, p. 262).

Essa descrição, expressa em *Liberalismo político* (2000), denota de forma sucinta os aspectos centrais da razão pública, enquanto procedimento de uma sociedade fundamentada por princípios democráticos. Desse modo, a razão é do público, à medida que todos os cidadãos, enquanto corpo coletivo, apresentam uns aos outros, de forma razoável e racional, ideias sobre questões fundamentais da sociedade a qual pertencem. Outro aspecto que precisa ser levado em consideração quanto aos dois últimos sentidos da razão pública é o fato de numa democracia constitucional sempre haverão assuntos essenciais em questão que, segundo o procedimento da razão pública, devem ser justificáveis para todos os cidadãos. Nesse sentido, como seu objeto é o bem público e o debate conduzido à vista de todos, em hipótese alguma, as razões apresentadas podem ser baseada em concepções de associações presentes no interior de cada sociedade.

Com base nessa perspectiva procedimental da teoria política rawlsiana, uma prática cidadã nos moldes de sua teoria exige, antes, uma educação para a cidadania. Dito isso, uma possível didática de ensino definida pelo professor de filosofia em sala de aula precisa levar em consideração dois elementos fundamentais. A princípio, há que considerar o pluralismo razoável. Numa sociedade, existe uma série de doutrinas abrangentes e contraditórias, filosóficas, religiosas e morais (RAWLS, 2014, p. 163). Assim, considerando que a escola reproduz vários aspectos da sociedade, principalmente culturais, muitos pensamentos podem ser irreconciliáveis, por isso a proposta de Rawls para que esses pensamentos irreconciliáveis sejam substituídos pela ideia do politicamente razoável. Pode parecer, por um momento, uma tarefa complicada para o professor administrar, em sala de aula, emoções e sentimentos

adversos. Porém, o bem público ou as questões políticas fundamentais precisam estar além das doutrinas existentes em cada cultura.

O segundo elemento a ser levado em consideração seria mais um mecanismo de autorregulação. Trata-se da democracia constitucional. Conceitos como liberdade, autonomia, participação e o próprio pluralismo razoável apenas encontram sua verdadeira extensão dentro de uma democracia. Toda forma e conteúdo da Razão Pública são partes integrantes da própria ideia de democracia, a ponto de Rawls afirmar que “aqueles que rejeitam a democracia constitucional com seu critério de reciprocidade, naturalmente rejeitarão a própria ideia de Razão Pública.” (RAWLS, 2014, p. 165).

Nesse sentido, a democracia como sistema e a razão pública como teoria ou ideia formam um elo em que o ordenamento das instituições sociais depende do entendimento dos cidadãos como membros dessa estrutura. Neuro José Zambam, ao analisar a Razão Pública como fundamento da democracia, em seu artigo intitulado *John Rawls e a educação para a democracia*, ressalta:

[...] Uma sociedade gerida pelas diretrizes [...] democráticas está condensada na sua razão pública que [...] demanda a necessidade de adesão dos seus membros e o ordenamento das respectivas instituições sociais e suas diretrizes mais importantes. (ZAMBAM, 2018, p. 6 *apud* ZAMBAM, 2015, p. 149).

É evidente que o ordenamento dessas respectivas instituições sociais é consequência da adesão dos seus membros que, por sua vez, é resultado da constante prática do debate, que só é possível numa democracia constitucional. Como se pode constatar, o funcionamento da estrutura básica como um todo é um processo dialético que inclui a democracia como sistema, a razão pública como prática e o ordenamento das instituições como resultado final.

Eventualmente, tudo o que foi exposto até aqui pode ajudar na compreensão de um sujeito participativo dentro da estrutura à qual ele pertence. Entretanto, precisa-se ir além para entender como, de fato, a Razão Pública como procedimento pode, na prática, contribuir para a formação de um cidadão crítico e autônomo. O próximo ponto a ser exposto será uma tentativa de consolidar as ideias sobre o ideal de Razão Pública concretizado pelos cidadãos.

3.2 O ideal de razão pública concretizado pelos cidadãos

Do mesmo modo que a educação cidadã suscita algumas indagações sobre a função da filosofia, ao mesmo tempo em que acende uma discussão sobre o interesse do Estado quando

esse organiza a estrutura curricular do sistema de ensino, o professor/filósofo precisa fundamentar toda sua sistemática de trabalho a partir de um eixo central: o ideal de cidadania. É a partir de todo esse contexto que a filosofia política de John Rawls se apresenta como suporte para dar um impulso significativo a essa temática. Em *Ideia de Razão Pública Revisitada* (2014), Rawls estabelece uma concepção de cidadania que apenas se concretiza numa democracia constitucional. Segundo o filósofo, existe uma relação política fundamental com a cidadania, e que tem duas características especiais:

Em primeiro lugar é uma relação entre cidadãos, no seio da estrutura básica da sociedade, uma estrutura na qual entramos apenas por nascimento e saímos apenas pela morte; e, em segundo lugar é uma “relação entre cidadãos livres e iguais que exerce o poder político supremo enquanto corpo coletivo.” (RAWLS, 2014, p. 169).

Ao analisar essas características especiais, que relacionam a política com a cidadania, faz-se necessário entender a ideia de estrutura básica. Dessa forma, Rawls descreve essa estrutura como a “maneira, a partir da qual as principais instituições políticas e sociais da sociedade interagem formando um sistema de cooperação social.” (RAWLS, 2003, p. 16). Vemos esse sistema de cooperação parecido com a estrutura democrática ateniense, na qual os cidadãos, sempre reunidos na ágora, decidiam sobre o destino da cidade. Elnora Gondim, num artigo sob o título *John Rawls: A liberdade dos antigos e a liberdade dos modernos – pressupostos da justificação coerentista*, sintetiza a ideia de cidadania participativa explicando que “na polis, o homem não era visto como indivíduo, mas como membro da comunidade; ele tinha direitos políticos e isto constituía a vontade coletiva, onde todas as virtudes e aptidões eram realizadas no e para o Estado.” (GONDIM, 2010, p. 154).

No entanto, a forma de governo dos gregos é citada apenas para efeito de comparação. A estruturação da sociedade moderna é bem mais complexa, assim como o conceito de cidadania hoje é bem mais extenso. Contudo, o que de mais significativo pode-se perceber da relação entre o cidadão e a estrutura básica concebida por Rawls é a formalização de ligação, que se concretiza quando o indivíduo vem ao mundo. Essa ideia pode ser traduzida da seguinte forma: os atributos que determinam a materialização do indivíduo como cidadão são naturais, não dependem de uma escolha. Portanto, o exercício do poder político é uma atividade inerente do ser humano enquanto pertencente ao corpo coletivo de uma sociedade.

Todavia, o entendimento da ideia de estrutura básica é apenas o ponto de partida para que se possa alargar a compreensão da ideia de um sujeito participativo a partir do procedimento da Razão pública. Juntamente com a noção de equilíbrio reflexivo e consenso

sobreposto, a ideia de estrutura básica formará o arco principal do capítulo seguinte. Por ora, julgamos importante abrir um espaço para outro debate, qual seja, a discussão sobre aquilo que Rawls (2014) designa fórum político público e cultura de fundo. Como o próprio autor esclarece, não existe um significado específico para esses dois termos, já que aqueles que o filósofo utiliza são considerados bastante peculiares. Contudo, de acordo com o entendimento de Rawls, fórum político público e cultura de fundo seriam um lugar onde acontecem discussões específicas. Para melhor entendimento, eles serão tratados de forma isolada, pois isso pode ajudar na fundamentação básica da ideia que pretendemos construir ao final dessa análise.

Deste modo, fórum político público pode ser dividido em três partes, segundo o filósofo:

Os discursos dos juízes em suas decisões e especificamente dos juízes de um supremo tribunal; o discurso dos funcionários do governo, especialmente governantes e legisladores; e, finalmente, o discurso dos candidatos a cargos públicos e os seus diretores de campanha, especialmente nas suas intervenções públicas, programas partidários e declarações políticas (RAWLS, 2014, p. 166).

Como se pode observar, Rawls (2014) limita bastante o grupo de pessoas que pode participar do que ele designa fórum político público. Se isolarmos essa ideia, a conclusão que teremos é de que não chegaremos a lugar nenhum, já que o propósito desse texto é utilizar a concepção rawlsiana como suporte do professor em sala de aula. Nesse contexto, o entendimento de cultura de fundo coloca-se como um fator importante nessa exposição. Para darmos um passo adiante, expomos o conceito de cultura de fundo, na visão de Rawls:

É a cultura da sociedade civil, numa democracia, esta cultura não é, certamente, norteadada por nenhuma ideia ou princípio central, seja ele político ou religioso. As suas várias e diversas agências e associações com sua vida interna insere-se num quadro legal que garante as conhecidas liberdades de pensamento e expressão e o direito à livre associação (RAWLS, 2014, p. 166).

Em sua nota explicativa, para deixar bem claro, Rawls especifica os lugares onde acontecem os discursos da cultura de fundo. Segundo ele, esses discursos incluem “a cultura das igrejas e associações, de todos os gêneros, e instituições de educação de todos os níveis de aprendizagem, especialmente, universidades e escolas profissionais, sociedades científicas e outras.” (RAWLS, 2014, p. 166).

Após a exposição sobre o fórum político público e a cultura de fundo, pode parecer, pela descrição, que a segunda é o campo de interesse aqui. Porém, o que realmente interessa

nessa análise é a característica do discurso, e não o lugar onde acontece, e nem quem pode fazê-lo. Por isso, o fórum político público é o que realmente interessa nessa pesquisa. A abordagem sobre o funcionamento desse termo utilizado por Rawls (2014) é de significativa importância para compreender não apenas a extensão da Razão Pública como procedimento, mas, sobretudo, para possibilitar o professor gerir suas ações em conjunto com os alunos em sala de aula. Nessa perspectiva, faz-se necessário levar em consideração que para o filósofo americano “a ideia de Razão Pública não se aplica a todas as discussões políticas de questões fundamentais, mas apenas a discussões das questões que ocorrem no que ele designa como fórum político público.” (RAWLS, 2014, p. 166). Consequentemente, essa afirmativa demanda o seguinte questionamento: “De que modo, porém, é o ideal de razão pública que não pertence ao fórum político público? A resposta a essa indagação é concebida pelo próprio Rawls (2014), ao explicar que num governo representativo, a prática cívica precisa ir além do exercício indireto do poder. Faz-se necessário que os cidadãos se idealizem como legisladores e, apoiados pelo critério de reciprocidade, julgariam quais critério decretar.

Essa resposta, por si só já pode ser considerada como satisfatória. Porém, ainda poderemos aprofundar mais sobre a prática de uma cidadania que poderia ser definida como gestora. Nesse sentido, ele completa:

Quando é firme e generalizada, a disposição dos cidadãos para se verem como legisladores de ideias e para repudiarem os funcionários do governo e os candidatos a cargos públicos que violem a razão pública, é uma das raízes política e sociais da democracia liberal e é vital para a perpetuação de sua força e vigor (RAWLS, 2014, p. 168).

Nesse cenário, que a princípio pode parecer bastante hipotético, inserimos a ideia de ensino que o professor de filosofia pode adotar em sala de aula. Pegamos como exemplo questões fundamentais, que podem entrar em discussão em um debate público numa aula de filosofia. Nessa perspectiva rawlsiana, a disposição do aluno de colocar-se como legislador seria uma forma de visualizar o problema por outra ótica. Ao invés de levantar um possível questionamento sobre o que o aluno acha de uma determinada situação administrativa a nível municipal, estadual ou federal, questiona-se o que ele poderia fazer, caso estivesse na posição de gestor. A ideia seria ainda mais interessante se cada educando apresentasse propostas, baseadas em razões que fossem públicas, para os problemas administrativos existentes na localidade onde moram.

Essa exposição parece deixar claro qual seria o ideal de cidadania numa democracia representativa à luz do procedimento da razão pública. É evidente que esse ideal de cidadania

precisa ser alimentado pela escola, principalmente quando partimos de uma concepção de que, sem um público informado sobre os problemas existentes, pura e simplesmente não se pode tomar decisões políticas e sociais, como defende Rawls. Afinal, o exercício do poder da governação não pode limitar-se ao sufrágio universal; precisa ir além. O engajamento é uma condição mais do que necessária para que, nas decisões políticas, seja levada em consideração a vontade daqueles que exercem a cidadania e, indiretamente, o poder político.

Sobre essa questão do poder político, julgamos interessante e necessário que se faça algumas ressalvas no sentido de fundamentar ainda mais o ideal de razão pública concretizado pelos cidadãos, discutido nesse tópico. Em um dos títulos de sua obra intitulada *Justiça como equidade*, Rawls pontua:

O poder político é sempre coercitivo exercido pelo Estado e seu aparato de aplicação de leis; mas num regime constitucional, o poder político é ao mesmo tempo o poder dos cidadãos livres iguais, constituídos em um corpo coletivo. Portanto o poder político é o poder dos cidadãos, que eles impõem a si mesmos e os outros enquanto livres e iguais. (RAWLS, 2003, p. 57).

Evidentemente, nessa exposição do filósofo americano há que se considerar o conceito e as características de uma democracia representativa. Nesse contexto, numa democracia representativa, questiona-se até que ponto o poder político é realmente o poder dos cidadãos. Num regime democrático, a estrutura política do Estado organiza-se de tal maneira que as decisões se limitam a um pequeno grupo de pessoas, aquelas que foram eleitas para representar a população de um modo geral. Contudo, num regime constitucional, também existem outras formas de justificar a afirmação de que o poder político também é o poder dos cidadãos, e não apenas aquele exercido pelo Estado e seu aparato de aplicação de leis. Além do voto, obviamente, existem mecanismos como plebiscito, referendo e outros que podem ser mencionados.

Aqui nos referimos a conselhos temáticos, orçamento participativo, audiências públicas e, após o advento da *internet*, poderíamos citar ainda as redes de mobilização social e aplicativos cívicos. Todos esses mecanismos fundamentam-se no debate e exigem razões que buscam sempre o consenso. Infelizmente, na prática, nossos alunos, no geral, pouco ou nunca são preparados para participar desses momentos como cidadãos livres e iguais. Aliás, nem nosso sistema educacional, ao longo da história, priorizou a dimensão política como prática metodológica. Como foi exposto na introdução e no primeiro capítulo dessa pesquisa, tanto a educação no geral, ou até mesmo a filosofia, quando esteve presente no currículo nacional, sempre priorizaram outras temáticas fora desse eixo político. Não vem ao caso, aqui, elencar

mais uma vez os motivos circunstanciais que levaram o sistema de ensino brasileiro, em diferentes períodos, a definir um modelo de educação que jamais se preocupou em formar um educando crítico e ciente de sua realidade. Porém, independente da época ou do sistema político vigente, acreditamos que a função das instituições básicas, e aqui incluímos a escola, seria instruir o cidadão para uma concepção de si mesmo. Sobre essa questão, *Justiça como equidade* enfatiza: “Para que os cidadãos de uma sociedade bem ordenada reconheçam uns aos outros como livres e iguais, as instituições básicas devem educá-los para essa concepção de si mesmos, assim expor e estimular publicamente esse ideal de justiça política.” (RAWLS, 2003, p. 79).

Como já enfatizado nesse texto, o cidadão tem uma relação intrínseca com a estrutura básica de uma sociedade. Essa relação, que é natural e que torna o poder político uma atividade inerente ao ser humano, enquanto pertencente ao corpo coletivo, reforça a ideia de que princípios e ideais precisam ser estimulados. Cabe às nossas instituições, principalmente à escola, que é responsável pela educação formal, empenharem-se para a formação de um homem livre.

Essa discussão sobre o ideal de razão pública concretizado pelos cidadãos não é apenas um debate sobre formas de argumentação utilizadas por juízes, legisladores governantes e outros funcionários do governo. É, acima de tudo, também uma forma de como cidadãos comuns utilizam-se desses discursos para debater questões fundamentais. Dessa forma, o exercício do poder da governação não pode limitar-se ao sufrágio universal, precisa ir além. O engajamento é uma condição mais do que necessária para que, nas decisões políticas, seja levada em consideração a vontade daqueles que exercem a cidadania.

Para finalizar esse debate sobre o procedimento da razão pública, introduziremos a ideia de autonomia política baseada na filosofia de John Rawls. Em seu artigo nomeado *RAWLS: O problema da autonomia e o coerentismo*, Gondim (2010) analisa os sentidos que a palavra autonomia foi tomando ao longo de suas obras. A professora inicia sua análise, obviamente, em *Uma teoria da justiça* (2016) quando, segundo ela, Rawls adota a ideia de autonomia kantiana. Para consolidar sua análise, o problema prático de Kant é inserido no contexto, quando “este reside em sua proposta de uma moral que seja autônoma, auto-imposta, onde a pessoa humana é um fim em si mesmo.” (GONDIM, 2010, p. 2).

Naturalmente, outros elementos da teoria rawlsiana serão inseridos nessa discussão que Gondim se propôs a levantar. No entanto, para agora, é importante que se faça a correlação de autonomia como valor político com o procedimento da razão pública. Nesse sentido, em seu artigo ela destaca:

Portanto, a autonomia como valor político ocorre quando cidadãos agem conforme a concepção política de justiça orientados pela razão pública em busca do bem tanto em sua vida pública quanto em sua vida não pública e não levando em consideração somente a proteção dos desejos materiais, porque, caso o contrário, a posição original só modelaria o aspecto heterônomo dos cidadãos. Desta maneira a autonomia política é fundada na razão pública e, quando os cidadãos afirmam a concepção política em seu conjunto, eles são considerados seres autônomos. (GONDIM, 2010, p. 77).

Essa conotação que a professora Gondim dá ao procedimento da razão pública assemelha-se à ideia que Kant faz sobre o uso público da razão, em *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* Enquanto o filósofo alemão defende que o esclarecimento entre os homens apenas pode ser conseguido com o uso público da razão, Gondim (2010) afirma que o procedimento rawsiano em questão é a base para se conseguir a autonomia política. Essa autonomia, como valor político, apenas existe em decorrência de outros fatores. Primeiro, a ação precisa ser apoiada pela concepção de justiça. Segundo, os desejos materiais não podem ser levados em consideração e, por último, ela precisa ser fundada na razão pública.

Por fim, acreditamos que as reflexões suscitadas neste capítulo sobre o conteúdo, o conceito e as ideias acerca da razão pública, em conjunto com outros elementos da teoria rawsiana, possibilitaram imaginar uma prática educacional fundada nos princípios políticos desse filósofo contemporâneo. Obviamente, estamos longe de esgotar esse debate e, infelizmente, ainda não foi possível acomodar algumas ideias que são complementares à concepção de razão pública. Referimo-nos às ideias de estrutura básica, equilíbrio reflexivo e consenso sobreposto. Esses três elementos, no entanto, juntamente com a ideia de democracia deliberativa, conduzirão o debate sobre a utilização do procedimento da razão pública como prática intervencionista no espaço escolar, que será abordado no capítulo seguinte.

4 A RAZÃO PÚBLICA COMO PROCEDIMENTO POSSÍVEL DE UMA PRÁTICA INTERVENCIONISTA NO ESPAÇO ESCOLAR

Qualquer intervenção prática a ser desenvolvida em sala de aula pelo professor demanda um esforço conjunto entre os vários entes que compõem o espaço escolar. Refiro-me aqui ao espaço escolar como um lugar onde há a possibilidade de se reproduzir as experiências vividas na sociedade. Nesse sentido, como a educação brasileira é regulamentada por uma legislação que tem em seus princípios e fins o preparo do indivíduo para viver em sociedade, a escola como espaço físico e, naturalmente, como espaço social e educativo, precisa ser um instrumento complementar na vida do aluno para que ele se torne um sujeito consciente e participativo no meio social em que habita.

Essa ideia de escola como instrumento complementar na vida do aluno apoia-se “na crença de que o homem não só pode, mas deve discutir os seus problemas, os problemas do seu país, do seu continente, do mundo, os problemas do seu trabalho e os problemas da própria democracia.” (FREIRE, 1967, p. 96). Nessa perspectiva, lançamos essa proposta de intervenção fundamentada no procedimento da razão pública de John Rawls. No entanto, o sucesso de uma possível prática de intervenção, depende do tipo de gestão praticada no ambiente escolar e, principalmente, da capacidade de problematização dos conteúdos por parte do professor.

A característica da gestão escolar foi colocada aqui como um fator necessário, em virtude de um atributo essencial da teoria política de John Rawls: a existência de um ambiente democrático, a partir do qual os procedimentos de sua filosofia sejam, ao menos, discutidos. Aliás, não foi mera coincidência a citação freiriana nesse tópico. Se não se pode conceber a teoria política rawlsiana fora de um regime democrático, a educação nos moldes da pedagogia do educador brasileiro também não pode coexistir em paralelo com um regime autoritário.

Desta forma, além de alguns elementos da teoria política de John Rawls, que podem ajudar a fundamentar melhor a ideia de Razão Pública, nesse capítulo, é de suma importância que a questão da democracia não deixe de ser abordada. Posto isso, entre os elementos da vasta obra de Rawls, consideramos elementar nessa discussão agregar a ideia de estrutura básica, equilíbrio reflexivo e consenso sobreposto. A partir dessas três concepções, mais a questão da democracia, acreditamos que a escolha do procedimento da razão pública como prática intervencionista será não apenas melhor entendida, mas também justificada.

4.1 Consolidando a ideia de democracia

A princípio, pensamos em debater, nesse tópico, a questão da democracia, partindo de uma construção conceitual. Entretanto, levando em consideração que o aluno de ensino médio já tem uma noção, mesmo que superficial, decidimos utilizar o termo consolidar, ao invés de construir. Dessa forma, indo além do conceito clássico, a partir do debate sobre as teorias divergentes que envolvem a democracia moderna, pretendemos construir um ponto de apoio para levar adiante a discussão sobre a possibilidade do procedimento da razão pública como ferramenta intervencionista. Dessa maneira, a intenção inicial é introduzir a ideia de democracia deliberativa, termo popularizado por Jürgen Habermas, mas que também é um dos fundamentos da teoria política de John Rawls. Por outro lado, temos o modelo agnóstico¹⁷ de democracia, termo empregado por Chantal Mouffe para desenvolver sua teoria sobre a participação popular numa democracia. Em essência, são duas posições totalmente antagônicas.

Enquanto a democracia deliberativa defende o consenso como pressuposto básico para o ordenamento das relações numa sociedade plural, o modelo agnóstico fundamenta-se no conflito. Dessa maneira, como o objetivo nesse tópico é consolidar a ideia de democracia, ao mesmo tempo em que se busca justificar a escolha do procedimento da razão pública como ferramenta intervencionista, o embate envolvendo essas duas linhas de pensamento é inevitável. Antes, porém, faz-se necessário ressaltar que a abordagem dessas duas concepções poderia ser feita em qualquer parte do texto. No entanto, como nesse capítulo a intenção é viabilizar a razão pública como ferramenta no espaço escolar, é imprescindível discutir sobre os modelos teóricos de regimes de governo, nos quais os cidadãos podem participar diretamente no processo de tomada de decisões. Desse modo, em tópicos separados, apresentaremos a base teórica defendida por Habermas, Rawls e Mouffe.

4.1.1 Democracia deliberativa: uma concepção em busca do consenso

A democracia deliberativa possui suas raízes na Grécia clássica, quando essa era estruturalmente dividida em cidades-estados independentes. Naturalmente, esse arranjo organizacional das cidades localizadas ao sul da península balcânica tornou possível o desenvolvimento de um sistema no qual os cidadãos participavam de forma direta das

¹⁷ Termo utilizado por Chantal Mouffe para definir um novo modelo de participação democrática do indivíduo na sociedade.

decisões políticas. Esse modelo de governo é popularmente conhecido como democracia participativa ou deliberativa, já que existe uma participação pública durante a fase de deliberação. O primeiro teórico a descrever a importância da participação dos cidadãos nas decisões políticas foi Aristóteles. Em sua obra *Retórica*, Aristóteles (2005) elenca três gêneros da dimensão do discurso. A deliberação é o primeiro deles. O filósofo grego define esse gênero da seguinte maneira: “Com efeito, é certo o que atrás dissemos, que a retórica se compõe, por um lado, da ciência analítica e, por outro, do saber político relativo aos caracteres.” (ARISTÓTELES, 2005, 1359). Apesar de Aristóteles reduzir os temas sobre os quais todos podem deliberar, não se pode negar que a visão política aristotélica pode ter servido de base para levantar algumas discussões que ajudaram alguns teóricos a construir suas teorias políticas no século XX.

Entre as teorias mais influentes, que defendem a predominância de um modelo de sociedade democrática no qual a esfera pública precisa ser dominada pelo discurso e pela argumentação estão os estudos de Rawls e Habermas. Esses dois modos de pensar a política fundamentam suas bases teóricas na ideia do cidadão como ator político, no uso racional da capacidade do juízo e no desenvolvimento de uma ação coletiva responsável. Obviamente, em muito, essas duas teorias divergem. Contudo, como o objetivo aqui não é opor essas duas formas de pensar a política, mas dimensionar a ideia de comunidade e cidadania num regime democrático, a proposta central é estabelecer um diálogo entre esses dois filósofos contemporâneos e buscar entender como cada um defende sua ideia de consenso numa sociedade plural.

Estabelecido esse parâmetro, e em consonância com a proposta desse tópico sobre a política deliberativa, Habermas pontua:

O conceito de uma política deliberativa só ganha referência empírica quando fazemos jus à diversidade das formas comunicativas na qual se constitui uma vontade comum, não apenas por um auto-entendimento mútuo de caráter ético, mas também pelo equilíbrio de interesses divergentes e do estabelecimento de acordos, da checagem da coerência jurídica, de uma escolha de instrumentos racional e voltada a um fim específico e por meio, enfim, de uma fundamentação moral. (HABERMAS, 1996, p. 277).

De antemão, é necessário pontuar que a fundamentação básica da política deliberativa é a participação do cidadão, além das escolhas dos representantes políticos na esfera pública. Assim como Rawls (2014), Habermas (2002) defende um modelo democrático no qual o acordo ou consenso é o ponto alto do desenvolvimento desse sistema. No entanto, a forma para se chegar a essa vontade comum é tratada de maneira específica para cada um desses

dois pensadores contemporâneos. Para Habermas (2002), chega-se a um acordo por meio da comunicação; já para Rawls (2014), o consenso seria obtido por meio da razão pública. Nesse sentido, tanto a ação comunicativa como o procedimento da razão pública utilizam-se de formas de argumentação para se chegar ao consenso coletivo. Essa ideia apresenta-se de forma clara em *Ideia de razão pública revisitada* (2014), quando Rawls define esse procedimento, e em *Inclusão do outro* (2002), quando Habermas delinea, numa exposição comparativa, os traços dos três modelos normativos de democracia.

A partir dessa perspectiva exposta no parágrafo anterior, pode-se inferir que tanto para Rawls como para Habermas, o desenvolvimento e a consolidação do sistema democrático dá-se somente a partir do consenso. No entanto, existe uma ressalva na teoria política desses dois pensadores, segundo a qual esse consenso dificilmente aconteceria fora de um sistema deliberativo. Para Habermas (1996), esse modelo baseia-se nas condições de comunicação sobre as quais o processo político supõe-se alcançar resultados racionais, justamente por cumprir-se, em todo o seu alcance, de modo deliberativo. Em Rawls, está na própria ideia definidora de democracia: “A ideia definidora de democracia deliberativa é a própria ideia de deliberação quando os cidadãos deliberam, trocam pontos de vista sobre questões políticas públicas e debatem as razões que sustentam essas opiniões.” (HABERMAS, 1996, p. 277).

Essas duas perspectivas, portanto, leva-nos à seguinte conclusão: a fundamentação básica da democracia deliberativa é o consenso, e a comunicação é o único meio através do qual se chega a esse ponto comum. Naturalmente, a exposição dessas duas concepções gerou críticas e criou espaço para o desenvolvimento de uma teoria que se contrapõe à ideia da necessidade de um consenso numa sociedade democrática. Sendo assim, examinaremos, a seguir, as críticas que Chantal Mouffe faz ao modelo de democracia deliberativa de Rawls e Habermas. Ao mesmo tempo, Mouffe (1996) propõe um novo modelo de democracia, que ela denominou de agnóstico.

4.1.2 Democracia agnóstica: uma contraproposta à democracia deliberativa

Em seu artigo intitulado *Por um modelo agnóstico de democracia*, Mouffe (2006) propõe uma redescritção dos princípios fundamentais da democracia, de modo a abrir espaço para o conflito, a paixão e o político. Com essas palavras, ela inicia uma série de críticas ao modelo de democracia deliberativa proposto por Rawls e Habermas. Para Mouffe (1996), nenhum deles é capaz de cumprir o que anunciam. Ela ainda vai além, quando afirma que “a política” consiste em domesticar a hostilidade e em tentar conter o potencial antagonismo

que existe nas relações humanas que seremos capazes de formular o que considero ser a questão central para a política democrática.” (MOUFFE, 2006, p. 174). Essa crítica do pensar a política das teorias deliberativas e também agregativa¹⁸ torna-se o pano de fundo para o desenvolvimento de uma teoria democrática radical e com uma ideia bem traçada: a organização social de uma democracia não parte do consenso, mas do antagonismo e do conflito. Essa concepção fica bem clara em sua defesa daquilo que ela chama de pluralismo agnóstico:

Vislumbrado a partir da óptica do “pluralismo agnóstico”, o propósito da política democrática é construir o “eles” de tal modo que não sejam percebidos como inimigos a serem destruídos, mas como adversário, ou seja, pessoas cujas ideias são combatidas, mas cujo direito de defender tais ideias não é colocado em questão. (MOUFFE, 2006, p. 174).

Aqui, Mouffe (2006) interpreta os modelos teóricos de democracia, no caso, deliberativa e agregativa, como um sistema que limita a ação discursiva. Pode-se inferir, a partir de sua interpretação, que as propostas de Rawls (2014) e Habermas (2002) para o desenvolvimento de um ambiente fundamentado pelo discurso são limitadas e cerceadoras da liberdade. Mouffe (2006) sustenta a ideia de que o conflito não pode ser eliminado, e que não existe solução racional para esse. Contudo, essa ideia não pode ser considerada uma defesa do antidiscurso. O que muda é o objetivo final, já que em sua teoria não se busca o consenso, mas o conflito e a opção da paixão em detrimento do racional. Com essa ideia, Mouffe (2006) deixa claro, ao diferenciar a democracia deliberativa do pluralismo agnóstico, que:

Uma diferença importante em relação ao modelo de democracia deliberativa é que, para o “pluralismo agnóstico” a tarefa primordial da política democrática não é eliminar as paixões de esfera do público, de modo a tornar possível um consenso racional, mas mobilizar tais paixões em prol de desígnios democráticos. (MOUFFE, 1996, p. 175).

Claramente, o autor rejeita a ideia de um consenso. Essa posição torna a teoria da democracia pluralista um tanto radical. Em seguida, faremos uma reflexão sobre esses dois modos de pensar as relações numa democracia e estabelecer uma posição a partir da análise da democracia deliberativa e da democracia agnóstica.

¹⁸ Tem como um de seus principais doutrinadores Joseph A. Shumpeter, que reduz o processo democrático a um caráter meramente instrumental, abandonando as ideias de que a democracia é uma forma de promoção dos interesses da população, de modo que a democracia é definida pelo sufrágio universal e o cidadão apenas pagaria impostos para receber serviços estatais.

4.1.3 Por um modelo de democracia numa sociedade plural

Após a análise desses dois modelos de democracia, um questionamento torna-se inevitável: qual é o principal ordenamento das relações políticas numa sociedade plural quando se leva em consideração as teorias da democracia deliberativa e pluralista? Antes de se trabalhar numa resposta que possa ser convincente, é importante ressaltar que tanto a democracia deliberativa quanto o modelo defendido por Mouffe (2006) constroem suas bases a partir do processo comunicativo. Esse talvez seja o único ponto em comum entre essas duas teorias políticas.

Deixando de lado esse ponto em comum, acreditamos ser necessário enfatizar, ao final desse tópico, algumas ideias da teoria de Mouffe (2006), que se apresentam um tanto quanto incompatíveis com a concepção de democracia que se defende nesse texto. Antes, porém, é importante ressaltar que numa democracia, por mais natural que seja o debate e a tomada de posições políticas controversas, quando não existe o pressuposto do consenso, é como se o debate perdesse sua finalidade. Não estamos afirmando, com isso, que em toda discussão precisa haver, necessariamente, um acordo. Porém, ao menos sua possibilidade precisa existir. O próprio Rawls, em *A lei dos povos e a ideia de razão pública revisitada* (2014), enfatiza que além do acordo, o debate pode proporcionar outras vantagens para quem o pratica, principalmente quando seus argumentos seguem a razão pública:

Os cidadãos aprendem e tiram partido do debate e argumentação, e quando seus argumentos seguem a razão pública, eles enriquecem a cultura política da sociedade e aprofundam a sua compreensão mútua, mesmo quando não se possa chegar a um acordo. (RAWLS, 2014, p. 210).

Levando essas ideias em consideração, não seria absurdo afirmar que a defesa de um modelo agnóstico de democracia não deixa de apresentar ideias contraditórias. Em seu texto, Mouffe (2006) argumenta que soluções racionais são descabidas, mas ao mesmo tempo, apresenta uma defesa em que grande parte da política democrática dá-se, precisamente, em torno da negociação de tal paradoxo e da articulação de soluções precárias. Primeiro, ela defende que soluções precárias precisam de negociação e articulação; em seguida, sustenta que uma solução racional não pode ser considerada.

A própria Mouffe (2006) concorda “com aqueles¹⁹ que afirmam que uma democracia pluralista exige um certo volume de consenso e que ela requer a lealdade aos valores que constituem seus “princípios ético-políticos.” (MOUFFE, 1996, p. 175). O embate, a defesa

¹⁹ Referência a Rawls e Habermas.

fervorosa de cada ideia precisa ter um limite. Esse limite é o consenso obtido por uma discussão racional, e que leve em consideração, obviamente, todos os aspectos de uma sociedade plural.

Enfim, por mais que a democracia deliberativa apresente algumas controvérsias e pontos de desacordos entre seus principais expoentes, ela funda suas bases teóricas na ideia de um cidadão como ator político, no uso racional da capacidade do juízo e no desenvolvimento de uma ação coletiva responsável. Essas características podem assegurar o desenvolvimento de uma sociedade harmônica e o estabelecimento das instituições que asseguram os direitos dos cidadãos. Concluída essa primeira parte, concentremos agora nas ideias de estrutura básica, equilíbrio reflexivo e consenso sobreposto. Como já mencionado na introdução, agregar o estudo dessas concepções é mais do que necessário para consolidar a compreensão do procedimento da razão pública.

4.2 Estrutura básica e a construção do “eu” cidadão

O modelo de cidadania que se idealiza numa democracia deliberativa sempre passa por um processo de construção. Dessa maneira, pode-se afirmar que a educação, seja ela formal ou informal, é o grande canal de promoção de valores, no qual o ser humano apresenta-se como sujeito ativo. Por isso a defesa enfática, nesse texto, para que os “seres humanos se tornem membros plenamente cooperativos de uma sociedade.” (RAWLS, 2003, p. 80).

A partir dessa ideia inicial, e partindo do princípio de que a razão pública é a forma de argumentação apropriada para o cidadão, apresentamos, nesse tópico, a ideia geral de Estrutura Básica (EB). Acreditamos que não se pode argumentar ou defender qualquer objeto sem antes conhecê-lo. Nesse caso aqui, o objeto ao qual nos referimos é a estrutura básica. Em *Justiça como equidade*, Rawls (1999) refere-se à estrutura básica da seguinte forma: “A estrutura básica compreende instituições sociais no interior das quais os seres humanos podem desenvolver suas faculdades morais e tornar-se membros plenamente cooperativos de uma sociedade de cidadãos livres e iguais.” (RAWLS, 2003, p. 80).

Além de deixar claro que a estrutura básica é formada pelas instituições sociais e que dentro destas instituições as pessoas têm o potencial de realizarem-se como cidadãos livres e iguais, em “*Justiça como equidade*”, Rawls (1999) toma a EB como objeto primário. Essa afirmação tem toda uma relevância em sua teoria política, já que o desenvolvimento teórico de seus procedimentos parte desse objeto primário. Tomemos como exemplo a ideia de razão pública, a partir da qual os cidadãos devem apoiar seus argumentos políticos. Pode-se afirmar

que a referência de todo e qualquer argumento são as instituições sociais, que fazem parte da estrutura básica. Portanto, o conhecimento do ambiente em que se vive é prerrogativa necessária, porém, não é a única para que as faculdades morais sejam plenamente desenvolvidas, tornando-os sujeitos cooperativos, como sustenta Rawls (1999).

A partir desse ponto, faz-se necessário, a princípio, entender a construção da relação histórica da sociedade brasileira com a democracia. Nesse sentido, em *Educação como prática de liberdade*, Freire (1967) afirma que o Brasil nasceu e cresceu em condições negativas às experiências democráticas. Para o pedagogo brasileiro, “na ausência, no tipo de formação que tivemos, daquelas condições necessárias a criação de um comportamento participante que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade com nossas próprias mãos.” (FREIRE, 1967, p. 66). A partir dessa configuração histórica e social freiriana é importante que a escola promova um sentimento de participação, alimente a ideia de que todos os acontecimentos que permeiam a vida das pessoas num sistema democrático, não acontecem fora da estrutura básica. Esse contexto faz surgir uma indagação: Como esse processo seria feito? Rawls estabelece uma função da estrutura básica que pode responder a essa indagação.

A estrutura básica também cumpre a função pública de educar os cidadãos para uma concepção deles mesmos como livres e iguais; e, sempre que adequadamente regulada, ela estimula neles atitudes de otimismo e confiança no futuro, e o senso de ser tratado equitativamente, tendo-se em vista os princípios públicos que são tidos como reguladores efetivos das desigualdades econômicas e sociais. (RAWLS, 2003, p. 80-81).

Creio que Rawls esteja pensando na estrutura básica como um todo, ao afirmar que ela tem essa função educadora. Contudo, vamos pensar, especificamente, na escola como instituição social. Deste modo, considerando-a como um reflexo da sociedade, imaginamos que nossos alunos comungam da mesma descrença que a sociedade brasileira tem, em geral, nas instituições nacionais. Essa visão negativa, porém, não é uma regra geral. Utilizando os dados do Índice de Confiança Social (ICS) do Ibope Inteligência, que realiza uma pesquisa todos os anos para medir a confiança do brasileiro nas instituições, notamos que existe uma discrepância no índice de confiança do brasileiro. Se por um lado, os partidos políticos, o Congresso Nacional, a instituição presidência da república e os sindicatos apresentaram índices de pouca confiança; na outra ponta temos as escolas públicas que, entre outras instituições, apresentaram um índice positivo de avaliação pública.

Essa abordagem, um tanto diferente, sobre a Estrutura Básica, é em decorrência do caráter prático dessa dissertação. O processo educativo precisa partir de algum lugar, e nesse caso, especificamente, não basta buscar apenas uma definição, também é importante, acima

de tudo, trabalhar o sentimento de posição dentro de um espaço onde tudo acontece e no qual a cidadania pode ser exercida plenamente.

No entanto, numa sociedade, por mais organizada que seja a estrutura básica, o padrão de justiça que se almeja não ocorre naturalmente. Nesse sentido, levando-se em consideração que o discurso e a argumentação é o que dá sentido a uma sociedade democrática, uma série de outros atributos precisa ser levada em consideração no interior das instituições sociais. Rawls (1982) denomina esses atributos de bens primários. Em seu ensaio de 1982, intitulado *Social unity and primary goods*²⁰, Rawls elenca dois princípios que, segundo ele próprio, são aplicados ao que ele chama de estrutura básica da sociedade. Para o momento, é importante enfatizar apenas o primeiro princípio, já que, a nosso ver, a construção plena da cidadania e a conscientização de si no espaço da EB dependem do entendimento que cada indivíduo possa ter desse princípio. Desta forma, Rawls (1982, p. 2 – tradução nossa) afirma que “cada pessoa tem direito igual ao mais amplo esquema de liberdades básicas iguais, compatível com um esquema semelhante de liberdades para todos.”²¹

Desse modo, Rawls (1982) constroi uma série de argumentos para justificar a primazia do primeiro princípio sobre o segundo. No entanto, acreditamos que não seja pertinente enumerar aqui as razões pelas quais o filósofo liberal prioriza um sobre o outro. O importante é entender o peso da sua afirmação ao descrever o primeiro princípio. Esse entendimento pode ser o suficiente para consolidar a conscientização do “eu”, que participa e transforma a sociedade no interior da EB.

Após essa exposição inicial sobre o primeiro princípio usado em *Justiça como equidade*, voltemos para o relato dos bens primários, como sustenta Rawls (1982). Segundo ele, esses bens primários são divididos em cinco categorias:

- (a) Primeiro, as liberdades básicas fornecidas por uma lista, por exemplo: liberdade de pensamento e liberdade de consciência; liberdade de associação; e a liberdade definida pela liberdade e integridade da pessoa, bem como pelo estado de direito; e finalmente as liberdades políticas; (b) Em segundo lugar, liberdade de movimento e escolha de ocupação num contexto de diversas oportunidades; (c) Em terceiro lugar, poderes e prerrogativas de cargos de responsabilidade, especialmente aqueles nas principais instituições políticas e econômicas; (d) Quarto, renda e riqueza; e (e) Finalmente, as bases sociais do respeito próprio²². (COLLECTED PAPERS, 1999, p. 280-281, tradução nossa).

²⁰ Unidade social e bens primários.

²¹ Each person has an equal right to the most extensive scheme of equal basic liberties compatible with a similar scheme of liberties for all.

²² (a) First, the basic liberties as given by a list, for example: freedom of thought and liberty of conscience; freedom of association; and the freedom defined by the liberty and integrity of the person, as well as by the rule of law; and finally the political liberties;

Primeiro, consideremos que toda democracia só existe alicerçada pelas bases da justiça. Nesse caso, todas as liberdades expressas como bens primários, necessariamente, precisam ser respeitadas. Nesse cenário, no qual as instituições funcionam perfeitamente, podemos dizer que o exercício da cidadania é pleno. Contudo, não existe sistema democrático perfeito e, conseqüentemente, as instituições apresentam suas falhas. No entanto, essas instituições, que fazem parte da estrutura básica, precisam garantir a liberdade de consciência ou liberdade igual de pensamento (RAWLS, 1982). Contudo, até que ponto essa afirmativa acontece, realmente, na prática?

Esse questionamento reforça a ideia de uma educação para a cidadania que conste em seu plano de ação a problematização da posição do indivíduo como sujeito ativo dentro dessa EB. Em *justiça como equidade*, Rawls (1999) enfatiza que, numa sociedade bem ordenada, o reconhecimento das liberdades mútuas depende da intervenção da estrutura básica como ente educador: “Para que os cidadãos de uma sociedade bem ordenada reconheçam uns aos outros como livres e iguais, as instituições básicas devem educá-los para essa concepção de si mesmos, assim como expor e estimular publicamente esse ideal de justiça política.” (RAWLS, 2003, p. 79).

A partir do que foi exposto até agora, podemos concluir que a construção do indivíduo como cidadão é um processo que, necessariamente, passa por uma ação educativa, a qual compreende um processo que se inicia com o entendimento da Estrutura Básica como um espaço onde as “principais instituições políticas e sociais interagem formando um sistema de cooperação social.” (RAWLS, 2003). Passa também pela consolidação do sentimento de integração a esse espaço. E, não menos importante, pela compreensão dos bens primários como direitos constitucionais que precisam ser garantidos.

Até aqui, a exposição sobre democracia deliberativa e estrutura básica foi importante para estabelecer a posição do ser humano como cidadão, numa sociedade que se define como democrática. Contudo, consideramos que ainda estamos no meio do caminho para justificar a razão pública como ferramenta prática desse trabalho. Posto isso, em seguida abordaremos as ideias de equilíbrio reflexivo e consenso sobreposto. Consideramos o primeiro como meio, e

-
- (b) Second, freedom of movement and choice of occupation against a background of diverse opportunities;
 - (c) Third, powers and prerogatives of offices and positions of responsibility, particularly those in the main political and economic institutions;
 - (d) Fourth, income and wealth; and
 - (e) Finally, the social bases of self-respect.

o segundo como finalidade da razão pública. Desta forma, o equilíbrio reflexivo seria o que chamamos de razoabilidade a partir da qual os conflitos existentes e “os juízos possam ser revistos, suspensos ou retratados.” (RAWLS, 2003, p. 42). Já o consenso sobreposto seria a resolução das divergências existentes numa sociedade plural.

4.3 Equilíbrio reflexivo: a busca por um julgamento correto

Para introduzir a ideia de equilíbrio reflexivo, retomemos as concepções de democracia deliberativa, estrutura básica e da própria ideia de razão pública. Deste modo, de forma simples, podemos dizer que a democracia deliberativa seria um sistema no qual existe uma participação pública durante a fase de deliberação. Quanto à estrutura básica, Rawls (2003) a compreende como as instituições sociais no interior das quais os seres humanos podem desenvolver suas faculdades morais. Por último, a razão pública é a forma de argumentação apropriada para cidadãos iguais que, como um corpo coletivo, impõem normas uns aos outros, apoiados em sanções do poder estatal (RAWLS, 2003). A retomada dessas concepções permitirá agregar as formas procedimentais do equilíbrio reflexivo às ideias anteriormente vistas nesse capítulo.

Dito isso, antes de dar prosseguimento, é interessante levar em consideração os seguintes questionamentos: Como devo agir? O que devo considerar? Evidentemente, esses dois questionamentos forçam uma reflexão que toma como objeto os interesses conflitantes e as formas como devem ser julgados. Nesse sentido, em seu artigo publicado em 1951, sob o título *Outline of a Decision Procedure for Ethics*²³, Rawls se debruça a encontrar um procedimento que possa determinar as formas de julgamento mais razoáveis numa sociedade plural. Em seu texto, logo nas primeiras linhas ele faz a seguinte indagação:

Existe um procedimento de decisão razoável que é suficientemente forte, pelo menos em alguns casos, para determinar a maneira pela qual os interesses conflitantes devem ser julgados, e, nos casos de conflito, um interesse dado preferência sobre outro; e, além disso, a existência desse procedimento, bem como sua razoabilidade, pode ser estabelecida por métodos racionais de investigação?²⁴ (RAWLS, 1951, p. 1, tradução nossa).

²³ Esboço de um procedimento de decisão para a ética.

²⁴ Does there exist a reasonable decision procedure which is sufficiently strong, at least in some cases, to determine the manner in which competing interests should be adjudicated, and, in instances of conflict, one interest given preference over another; and, further, can the existence of this procedure, as well as its reasonableness, be established by rational methods of inquiry?

Esse texto é a primeira referência do filósofo americano sobre o procedimento do equilíbrio reflexivo. Para Rawls (1951), o desenvolvimento de um método razoável pode ser um caminho, se não seguro, ao menos mais confiável, para se discutir as regras morais de forma objetiva e baseada tão somente na razão. Obviamente, o desenvolvimento desse método razoável parte de uma estrutura organizada e definida como classes de juízos racionais competentes. Essa foi a forma, acreditamos, mais didática que o filósofo americano encontrou para descrever essa classe de juízos competentes. Nesse sentido, para sermos mais didáticos ainda, e a finalidade dessa dissertação exige isso, vamos substituir a palavra juiz moral por homem, e competente por razoável, no estudo desse processo descritivo.

Assim posto, em sua primeira definição, que é mais uma ação descritiva, Rawls descreve que um “homem razoável tenha um certo grau requerido de inteligência, que pode ser considerada como aquela habilidade que os testes de inteligência são projetados para medir.”²⁵ (RAWLS, 1951, p. 4, tradução nossa). Essa inteligência poderia ser descrita como discernimento moral. Portanto, cabe ao homem razoável, a partir de uma ação prática da razão, saber a diferença entre o certo e o errado.

Em segundo lugar, ele descreve que o “homem razoável deve saber tudo o que diz respeito ao mundo ao seu redor e as consequências de ações frequentemente realizadas, que é razoável esperar que o homem inteligente comum saiba.”²⁶. (RAWLS, 1951, p. 4, tradução nossa). Aqui, mais uma vez é necessário retomar as ideias de razão pública e estrutura básica, principalmente. A fim de consolidar o equilíbrio reflexivo, não basta pensar de forma razoável, mas também se expressar de maneira equilibrada. Nesse sentido, ao imaginar o homem político, constrói-se uma ideia de alguém que tem total conhecimento sobre a estrutura ao seu redor. Para Rawls (1951), o conhecimento é uma prerrogativa necessária para que, caso seja chamado, o homem razoável possa expressar sua opinião sobre os fatos peculiares de determinados casos.

Em seguida, Rawls descreve uma série de testes para o homem razoável, que vai ao encontro de tudo que foi exposto até agora. Assim, para dar mais clareza, achamos conveniente descrevê-los na íntegra:

Primeiro, um homem razoável mostra uma vontade, se não um desejo, de usar os critérios da lógica indutiva a fim de determinar o que é apropriado para ele acreditar. Em segundo lugar, um homem razoável, sempre que é

²⁵ A competent moral judge is expected to have a certain requisite degree of intelligence, which may be thought of as that ability which intelligence tests are designed to measure.

²⁶ reasonable man must know everything about the world around him and the consequences of frequently performed actions, which it is reasonable to expect the common intelligent man to know.

confrontado com uma questão moral, mostra uma disposição para encontrar razões a favor e contra as possíveis linhas de conduta que se abrem para ele. Terceiro, um homem razoável exibe o desejo de considerar as questões com uma mente aberta e, conseqüentemente, embora ele já possa ter uma opinião sobre algum assunto, ele está sempre disposto a reconsiderá-la à luz de outras evidências e razões que podem ser apresentadas a ele em discussão. Quarto, um homem razoável conhece, ou tenta conhecer, suas próprias predileções emocionais, intelectuais e morais e faz um esforço consciente para levá-las em consideração ao pesar os méritos de qualquer questão²⁷. (RAWLS, 1951, p. 3, tradução nossa).

A partir da descrição desses testes, percebemos a prevalência da razão para dar base a todas as nossas crenças. Contudo, esse processo racional precisa ser algo dinâmico e, ao mesmo tempo, aberto. O fato de o indivíduo já ter uma opinião formada não quer dizer que ele não possa “reconsiderá-la à luz de outras evidências”, como sustenta Rawls (1951). Essa perspectiva é partilhada tanto pela ideia de democracia deliberativa, quando os cidadãos podem trocar pontos de vista sobre questões éticas e política, como pelo procedimento da razão pública, quando muitos conceitos podem ser revistos a partir de argumetos mais claros e razoáveis.

Finalmente, Rawls (1951) entende que o homem razoável deve ter um conhecimento solidário dos interesses humanos. Nesse caso, numa sociedade plural, na qual sempre há existência de interesses conflitantes, e isso é natural que aconteça, a avaliação desses interesses externos precisa ser tão relavante quanto os seus próprios. Esse, talvez, seja o maior desafio para que as bases de uma sociedade mais justa sejam consolidadas. Naturalmente, Rawls (1951) adicionará outros elementos nessa sopa de teorias; algumas mais fáceis de absorver, outras que levantam um debate muito mais intenso. Citamos aqui, como exemplo, suas concepções sobre a posição original e o véu da ignorância, que ainda serão analisadas nessa seção.

Antes, porém, acreditamos ser relavante conceber um conceito sobre o equilíbrio reflexivo, a partir da análise descritiva sobre o homem razoável, e que teve como referência o artigo de Rawls (1951) nomeado *Outline of a Decision Procedure for Ethics*. Assim posto, concebemos o equilíbrio reflexivo como um método prático, cujo propósito seria encontrar

²⁷ A competent judge is required to be a reasonable man as this characteristic is evidenced by his satisfying the following tests: First, a reasonable man shows a willingness, if not a desire, to use the criteria of inductive logic in order to determine what is proper for him to believe. Second, a reasonable man, whenever he is confronted with a moral question, shows a disposition to find reasons for and against the possible lines of conduct which are open to him. Third, a reasonable man exhibits a desire to consider questions with an open mind, and consequently, while he may already have an opinion on some issue, he is always willing to reconsider it in the light of further evidence and reasons which may be presented to him in discussion. Fourth, a reasonable man knows, or tries to know, his own emotional, intellectual, and moral predilections and makes a conscientious effort to take them into account in weighing the merits of any question.

princípios razoáveis para resolver conflitos existentes numa sociedade plural. Esse esboço conceitual ainda não conclui essa análise sobre o equilíbrio reflexivo. Como já antecipamos, o equilíbrio reflexivo demanda o entendimento daquilo que Rawls (1951) denomina de posição original e véu da ignorância. Se entendermos o equilíbrio reflexivo como um objetivo a ser alcançado num ambiente de conflitos, a posição original, juntamente com o véu da ignorância, seria as situações ou modos pelos quais os indivíduos chegariam a este estado de equilíbrio.

4.3.1 O entendimento de posição original

Em *Uma Teoria da Justiça* (2016), Rawls define a posição original como o *status quo* inicial, apropriado para garantir que os acordos fundamentais nele alcançados sejam equilibrados. De maneira simples, podemos entender a posição original como uma condição hipotética, na qual todos os membros de um grupo, em meio a uma situação de deliberação, ignoram suas diferenças. Nesse sentido, o fator que mais caracteriza a posição original é o equilíbrio. Partindo desse ponto de vista, é razoável supor que as partes, na situação original, são iguais. Isto é, todos têm os mesmos direitos no processo de escolha dos princípios. Todos podem fazer propostas, apreciar razões para sua aceitação, e assim por diante. (RAWLS, 2016, p. 23).

Esse status, obviamente, não pode estabelecer-se de forma impositiva, nem tampouco partir de forças externas ao indivíduo. Para esclarecer melhor essa afirmação, destacamos que Rawls é considerado um neocontratualista. Isso quer dizer que muitas de suas posições baseiam-se em formulações da teoria contratualista. Dessa maneira, se a posição original não é algo que passa por algum tipo de imposição, ou que se estabelece a partir de forças externas, de onde provêm os termos estabelecidos na posição original? Como neocontratualista e defensor da tese de que a “sociedade pode ser conduzida por um sistema equitativo de cooperação” (RAWLS, 2003, p. 20), Rawls responde a esse questionamento, em *Justiça como equidade* (2003), da seguinte forma: “Os termos equitativos de cooperação social provêm de um acordo celebrado por aqueles comprometidos com ela.” (RAWLS, 2003, p. 20). Sobre esse acordo, o professor de Harvard pontua:

Mas esse acordo, como qualquer outro, tem de ser celebrado sob certas condições para que seja um acordo válido do ponto de vista da justiça política. Em particular essas condições devem situar de modo equitativo as pessoas livres e iguais e não devem permitir que alguns tenham posições de negociações mais vantajosas do que as de outros. (RAWLS, 2003, p. 21).

Nessa perspectiva, é importante que se faça uma ressalva: a abordagem de um conceito amplo de posição original passa pela compreensão geral da filosofia moral e política de Rawls. Toda a sua obra é fundamentada pelos princípios de justiça e igualdade. Partindo dessa perspectiva, a posição original seria mais um mecanismo ordenador com um objetivo bem claro: eliminar ou reduzir toda e qualquer diferença quando princípios morais e políticos estão em discussão.

No entanto, a posição original é um estado, uma condição, e não um ato dinâmico que, por si só, pode produzir alguma mudança. Levando isso em consideração, em *Uma teoria da justiça*, Rawls (2016) constrói a ideia de procedimentalismo puro. Esse dispositivo, que segundo o professor de Harvard, deve ser entendido como princípio liberal de igualdade equitativa de oportunidades, visa tornar o sistema distributivo de vantagens de uma sociedade o mais justo possível. Desse modo, para se entender o funcionamento desse dispositivo, segundo esse autor, faz-se necessário compará-lo com a justiça procedimental perfeita e imperfeita. Assim, na referida obra²⁸, ele imagina três situações hipotéticas, a partir das quais podemos desenvolver um entendimento mais claro sobre o procedimentalismo puro.

Para ilustrar a justiça procedimental perfeita, Rawls (2016) imagina a divisão de um bolo. Presumindo que a divisão seja equitativa, obviamente algum procedimento deverá ser utilizado para assegurar que todos recebam partes iguais. Decide-se, então, que entre todos, uma pessoa faça a divisão e receba a última fatia, permitindo que os outros se sirvam primeiro. Nesse caso, ele dividirá o bolo em partes iguais, já que desse modo garante para si mesmo a maior parte possível. Segundo Rawls, o que caracteriza esse procedimento como perfeito é o critério e a elaboração de um método que possibilita o resultado desejado a princípio. Todavia, esse tipo de dispositivo é raro, senão impossível, segundo o próprio autor.

Quanto ao procedimento imperfeito, o exemplo é dado a partir de um processo penal. Para Rawls (2016, p. 104), “por mais que, na condução de um julgamento, por mais que se obedeça criteriosamente à lei e os processos sejam conduzidos de maneira justa e apropriada, um julgamento pode chegar ao resultado errado.” Esse cenário, geralmente acontece devido à impossibilidade de uma elaboração de leis que sempre levem ao resultado correto, segundo o filósofo americano.

Diferentemente do procedimentalismo perfeito, o método procedimental puro não se baseia em um método independente. Sempre “existe um procedimento correto ou justo que leva a um resultado também correto ou justo, seja qual for, contanto que se tenha aplicado

²⁸ Uma teoria da justiça.

corretamente o procedimento.” (RAWLS, 2016, p. 104). Desse modo, o autor ilustra a aplicabilidade desse procedimento com um jogo. Ele não especifica qual, mas descreve que, quando um grupo de pessoas faz uma série de apostas justas, a distribuição do dinheiro, após a última aposta, é justa, ou pelo menos, não é injusta. Para ser mais claro, tomemos como exemplo jogos de loteria, nos quais os critérios são preestabelecidos, e nunca é possível mudar as regras. Só é possível ganhar, se o indivíduo acertar os seis números, uma quina ou uma quadra, ou seja, não existe um critério ou critérios independente(s), que se possa consultar, além daquele(s) já estabelecido(s). Desse modo, na justiça procedimental pura a distribuição dos itens produzidos realiza-se de acordo com o sistema público de normas. Obviamente, as instituições responsáveis por definir essas normas precisam ser imparciais e basear-se num sistema justo de divisão.

Essa abordagem sobre o proceduralismo puro é um complemento à ideia da posição original, e que na teoria política rawlsiana tem apenas um objetivo: eliminar, ou pelo menos diminuir, as diferenças. No entanto, para eliminar essas diferenças, é necessário renunciar a uma série de características que, naturalmente, faz parte da vivência do indivíduo na sociedade. Essas características podem ser de ordem intrínseca ou de ordem contingencial. Definimos aqui os aspectos intrínsecos, aqueles atributos que já nascemos com eles, como a raça ou o sexo. Já os contingenciais são traços conquistados ou herdados, como por exemplo, a posição social. Mas não sendo suficiente essa abordagem, em *Justiça como equidade*, Rawls (2003) descreve de forma clara e objetiva o estado de um indivíduo na posição original.

Na posição original, não se permite que as partes conheçam posições sociais ou as doutrinas abrangentes específicas das pessoas que elas representam. As partes também ignoram a raça e grupo étnico, sexo ou outros dons naturais como a força e inteligência das pessoas. (RAWLS, 2003, p. 21-22).

Esse tipo de equidade, conseguido por uma forma de renúncia dos aspectos intrínsecos e contingentes da formação do indivíduo como cidadão, levanta uma série de discussões, no mínimo, polêmicas. Para Thomas Nagel (1989), professor de filosofia pela Universidade de Princeton, o que faz da posição original polêmica é justamente seus elementos ordenadores. Esses elementos manifestam-se através do igualitarismo, do seu caráter antiperfeccionista e da sua configuração antimeritocrática. Nesse sentido, Nagel faz o seguinte complemento a essa abordagem:

A justiça das instituições sociais é medida não por sua tendência de maximizar a soma ou média de certas vantagens, mas pela tendência de neutralizar as desigualdades naturais, derivando de nascimento, talento e

circunstância, agrupando esses recursos ao serviço do bem comum.²⁹ (NAGEL, 1989, p. 3, tradução nossa).

Esses aspectos apresentados por Nagel consolidam ainda mais a ideia que estamos tentando abordar nesse tópico, sobre a posição original. A ideia de que essa torna as escolhas fundamentalmente justas, e que seus procedimentos partem do princípio de que todo e qualquer pensamento é igualmente relevante num processo de resolução de conflitos.

No entanto, é preciso considerar que a posição original não passa de uma situação hipotética, ideia deixada bem clara aqui. Porém, esse status não impede que a vivência na estrutura básica não possa ser norteadada por aqueles princípios de justiça e igualdade que se concretizariam a partir de um contrato. Nesse caso, pensemos especificamente na estrutura educacional e em como essa estrutura pode contribuir para materializar, mesmo que em parte, essa condição primária. Pensemos também naqueles atributos que poderiam permitir às partes ter o conhecimento necessário. Nesse contexto, é necessário considerar que na posição original algumas particularidades precisam fazer parte da base de conhecimento dos interessados. Para Nagel (1989), essas características poderiam, em tese, permitir uma interpretação favorável dos princípios de justiça numa sociedade bem ordenada. Em seu texto *Rawls on Justice*, ele descreve esse cenário da seguinte maneira.

As partes são mutuamente desinteressadas, isto é, nem altruístas nem invejosas. Sobre seus próprios desejos, eles sabem apenas o que é verdade para todos: que eles têm algum plano de vida ou concepção do bem, e um compromisso pessoal com outros indivíduos. Eles também possuem conhecimento geral sobre economia, política e sociologia. Finalmente, eles acreditam que têm um senso de justiça que os ajudará a aderir aos princípios selecionados, mas eles sabem o suficiente sobre psicologia moral para perceber que suas escolhas devem levar em consideração as tensões do compromisso que será sentido quando os princípios forem realmente adotados, e a importância de escolher princípios que, quando colocados em aplicação, evocam seu próprio suporte e, assim, adquirem estabilidade psicológica.³⁰ (NAGEL, 1989, p. 7, tradução nossa).

Essa descrição do autor permite, no mínimo, duas visões diferentes. Primeiro, ele cita algumas qualidades que retomam o debate moral, que remete à posição deontológica da

²⁹ The justice of social institutions is measured not by their tendency to maximize the sum or average of certain advantages, but by their tendency to counteract the natural inequalities deriving from birth, talent, and circumstance, pooling those resources in the service of the common good.

³⁰ The parties are mutually disinterested, that is, neither altruistic nor envious. On their own desires, they know only what is true for everyone: that they have some life plan or conception of the good and a personal commitment to other individuals. They also have a general knowledge of economics, politics and sociology. Finally, they believe that they have a sense of fairness that will help them adhere to the selected principles, but they know enough about moral psychology to realize that their choices must take into account the tensions of compromise that will be felt when the principles are actually adopted, and the importance of choosing principles that, when applied, evoke their own support and, thus, acquire psychological stability.

filosofia moderna. Nesse sentido, a intensão, a boa vontade e o cumprimento do dever ampliam ainda mais o debate sobre a posição original. Num segundo plano, o professor de Princeton elenca algumas características ou conhecimentos considerados acidentais, mas que precisam ser levados em consideração numa possível discussão sobre princípios adotados para a elevação de uma sociedade justa e equânime. Ele cita, em sua abordagem, o conhecimento geral sobre economia, política, sociologia, e até acerca da psicologia moral. Tudo, além desses conhecimentos e das qualidades naturais citadas, precisa estar coberto pelo que Rawls (2000) denomina de véu da ignorância. Esse termo é um complemento da ideia de posição original, e a pouca ou nenhuma referência dada a ela até aqui foi intencional, já que pretendemos fazer uma abordagem um pouco mais ampla, logo a seguir, num tópico separado.

Antes, porém, faz-se necessário retomar algumas ideias desse capítulo para justificar esse exame sobre a posição original. Lembramos que esse capítulo tem um objetivo bem definido: legitimar a razão pública como procedimento possível de uma prática intervencionista no espaço escolar. Dito isso, ressaltamos que essa tentativa de legitimação iniciou com uma exposição sobre a ideia de democracia. Como sempre, vimos ressaltando que a teoria política de Rawls não se sustenta fora desse sistema. Esse é o primeiro ponto a ser trabalhado pelo professor numa possível intervenção tendo como eixo central a filosofia política de Rawls. Em seguida, é estabelecer uma conexão entre o indivíduo e o meio, nesse caso, a estrutura básica. Esse foi o segundo ponto discutido no capítulo. Tivemos a preocupação de esclarecer que a estrutura básica é uma composição formada pelas instituições, e que o ser humano não se realiza como cidadão, sem o mínimo de conhecimento prévio dessas instituições.

No entanto, consolidar a ideia de democracia e ter um conhecimento da estrutura básica como um todo é insuficiente para pensar uma sociedade fundada nos princípios de justiça e igualdade. Requer, além disso, problematizar o *modus vivendi* do indivíduo dentro dessa estrutura. Partindo dessa perspectiva, justifica-se a abordagem do equilíbrio reflexivo e da posição original. A intenção, obviamente, é refletir a posição do cidadão como sujeito ativo, autônomo e regulado por uma moral não consequencialista. Levando tudo isso em consideração, ressaltamos a importância da educação para suscitar em nossos alunos o cumprimento do dever com as instituições, consigo mesmo e com os outros. Esse cenário é o ponto de partida para se agregar a ideia de véu da ignorância à posição original, tema que discutiremos a seguir.

4.3.2 O véu da ignorância como característica da posição original

Talvez fosse mais prático realizar uma abordagem sobre o véu da ignorância juntamente com a posição original, do que abordar em um tópico à parte. No entanto, entendemos que dessa forma poderia dar um pouco mais de ênfase à exposição dessa característica que fundamenta, de maneira geral, o estado inicial da teoria política de Rawls. Nesse sentido, o professor de Harvard adiciona esse conceito à posição original porque é a partir dele que o contrato realizado pelas partes poderia consolidar-se. Assim, “o véu da ignorância impede que as partes conheçam as posições sociais ou as doutrinas abrangentes específicas das pessoas que elas representam.” (RAWLS, 2003, p. 21).

A partir dessa breve apresentação, utilizaremos como base a abordagem prática que Michael Sandel faz sobre o véu da ignorância, em sua obra *Justiça: O que é fazer a coisa certa* (2015). Deste modo, para entender melhor como realmente esse dispositivo rawlsiano poderia tomar forma, precisamos, como Sandel, imaginar como seria um contrato perfeito numa sociedade fundada pelos princípios de equidade e justiça.

Para tal, pensemos, a princípio, em dois atributos básicos que formalizam os princípios morais de um contrato: autonomia e reciprocidade. O primeiro, remete-nos à ideia de um acordo tácito, no qual ambas as partes não podem ser coagidas por alguma força externa. Já o segundo, é uma clara referência ao imperativo categórico kantiano. Nesse caso, o valor do outro, numa tentativa de justificação de quaisquer princípios, precisa ser equivalente ao seu próprio. Para Sandel (2015), na vida real, a maioria dos contratos fica aquém dos atributos de autonomia e reciprocidade que poderiam tornar qualquer acordo entre as partes mais justo e igual. Isso se explica em decorrência do seguinte cenário descritivo:

Se eu tiver diante de alguém com maior poder de barganha, é possível que minha aquiescência não seja totalmente voluntária, mas esteja subordinada a algum tipo de pressão ou, na pior das hipóteses, de coação. Se eu tiver negociando com alguém que tenha mais conhecimento sobre o objeto de negociação, a transação talvez não traga benefícios mútuos. Em seu caso extremo, ele poderá ser uma fraude ou enganação. (SANDEL, 2015, p. 162).

A partir dessa descrição realizada pelo autor, questionamos, então: Como equiparar as partes num processo deliberativo em que princípios éticos e políticos estão sendo deliberados? Qual a possibilidade desse processo ser concretizado? Naturalmente, a resposta ao primeiro questionamento é bem mais simples. Nesse caso, precisa-se imaginar um acordo hipotético a partir de termos também hipotéticos. Para Sandel (2015), a compreensão da concepção de acordo hipotético, baseado na equanimidade teorizada por Rawls (2000), passa pela nossa

capacidade de projetar um contrato em que as partes tenham o mesmo nível de poder e conhecimento. Um contrato no qual os termos não dariam margem à coerção, ao engano ou a outras vantagens injustas (SANDEL, 2015, p. 163). Porém, esse cenário não seria possível sem o que Rawls denomina Véu da ignorância. Em *Justiça: o que é fazer a coisa certa*, sobre o véu da ignorância, Sandel pontua:

O véu da ignorância garante a equanimidade do poder e do conhecimento que a posição original requer. Ao fazer com que as pessoas ignorem sua posição na sociedade, suas forças e fraquezas, seus valores e objetivos, o véu da ignorância garante que ninguém possa ter vantagens, ainda que involuntariamente, valendo-se de uma posição favorável de barganha. (SANDEL, 2015, p. 163).

Obviamente, esse detalhamento sobre o véu da ignorância realizado por Sandel corrobora com a abordagem que Rawls faz em *Uma teoria da justiça* (2016). A diferença é a dinâmica metodológica, um pouco mais acessível, do primeiro. Levando isso em consideração, esperamos ter dado a clareza necessária sobre a importância do véu da ignorância para fundamentar a ideia básica de posição original. Desta forma, enfatizamos que a posição original como condição e o véu da ignorância como sua característica, é assim que Rawls (2003) a define, constituem-se como pilares de sua teoria moral e política. Assim, levando em consideração o exposto até aqui, não se objetiva levantar um debate sobre a possibilidade ou não de estabelecer uma sociedade perfeita, na qual seus cidadãos sempre partem da posição original teorizada por Rawls (2003). Antes de qualquer coisa, é importante que o estudo dos procedimentos aqui dissertados provoque reflexões a respeito do agir humano dentro de uma estrutura social. Mais que isso, promova mudanças no sentido de acreditar que a sociedade realmente pode ser mais justa e igual.

Assim posto, passaremos agora ao último tópico desse capítulo, no qual faremos uma breve análise sobre o consenso sobreposto. Ao considerá-lo como finalidade da Razão pública, não só é importante, mas necessário, que se estabeleça, ainda nesse momento, uma relação entre esse pacto de convivência (consenso sobreposto) e o procedimento rawlsiano em estudo (razão pública).

4.4 Consenso sobreposto: um pacto de convivência

Desde 1971, quando Rawls publicou *Uma teoria de justiça*, alguns aspectos de sua teoria política vêm passando por reformulações. Nesse sentido, um dos pontos revisados em *Liberalismo político* (2000) foi o tópico sobre a estabilidade e a exposição da justiça como

equidade. Para Nythamar de Oliveira (2003), essa justiça como equidade não deveria mais ser tomada como uma concepção filosófica, e sim em sua especificidade política, partindo não mais da posição original, mas da perspectiva política pública em que se opera o consenso sobreposto. Certamente, Rawls (2003) pensou na complexibilidade de uma sociedade plural, na qual as divergências de opiniões sobre concepções políticas, filosóficas e religiosas são naturais. Deste modo, esse autor começa a defender a possibilidade de um consenso apenas em torno de concepções políticas que, de certa forma, são menos idealistas e mais práticas.

Esclarecida essa questão, podemos afirmar que a base teórica do consenso sobreposto como concepção política é estabelecida a partir das múltiplas doutrinas presentes no interior das instituições sociais. Dessa maneira, não é possível entender os princípios que regem um pacto de convivência sem antes colocar em pauta que numa sociedade plural existe uma série de doutrinas religiosas, filosóficas e morais, que conduzem as relações sociais, quase sempre em direções opostas. Nesse sentido, em seu artigo intitulado *The Idea of an Overlapping Consensus*³¹, de 1987, Rawls apresenta uma concepção política que pode garantir a estabilidade de uma geração para a seguinte. A essa concepção ele denominou de consenso sobreposto. Em seu trabalho, o professor de Harvard argumenta que esse consenso pode ser um eixo de estabilidade para a unidade social:

A ideia de um consenso sobreposto nos permite entender como um regime constitucional caracterizado pelo pluralismo pode, apesar de suas profundas divisões, alcançar estabilidade e unidade social pelo reconhecimento público de uma concepção política razoável de justiça. (RAWLS, 1987, p. 2, tradução nossa).

Esse constructo teórico de Rawls pode parecer, a princípio, um tanto fantasioso. Isso porque, como ele mesmo afirma, existem “profundas divisões” em qualquer regime constitucional caracterizado pelo pluralismo. Esse consenso e as formas como se propõe a alcançá-lo são objeto de crítica de alguns teóricos contemporâneos a nosso pensador. Para Mouffe (2006), em sua crítica, diz que na teoria política liberal, da forma como se estruturam os regimes constitucionais no presente, há fortes razões para acreditar que esse consenso pode não ser tão forte ou durável como se imagina.

No entanto, como o próprio Rawls defende, sua proposta é “distinta de qualquer outro consenso que seja fundado unicamente no interesse próprio ou de grupo.” (RAWLS, 1987, p. 5). Levando tudo isso em consideração e partindo de uma perspectiva de que a vivência num regime democrático precisa ser regulada pelo consenso, seja ele durável ou não, esse aspecto

³¹ A ideia de um consenso sobreposto.

da teoria rawsiana precisa de uma atenção especial; mesmo porque, essa proposta intervencionista propõe não apenas uma prática pedagógica, mas um exercício de reflexão sobre a posição do “eu” como cidadão dentro da sociedade.

Desta forma, achamos irrelevante entrar no mérito da duração ou não de um determinado consenso. Essa posição de Rawls, especificamente, levanta outra discussão que tem significativa importância para o estudo das relações humanas e como esse aspecto pode evoluir. Deste modo, consideramos que a abordagem sobre o alcance da unidade social é o único ponto relevante e que precisa ser colocado em evidência nessa abordagem sobre o consenso sobreposto.

Dito isso, antes é preciso considerar que a sociedade é inerentemente heterogênea. Nesse sentido, é natural a existência de uma diversidade de ideologias políticas, religiosas e filosóficas. Questionamos então: que tipo de ideias precisam ser acolhidas para, ao menos, possibilitar ao cidadão desenvolver a noção de unidade social estável? Em *Razão pública revisitada*, Rawls (2014) apresenta uma caracterização do cidadão, a partir da qual se percebe um direcionamento para um tipo de pacto baseado num consenso:

Os cidadãos são razoáveis quando, considerando-se mutuamente livres e iguais num sistema de cooperação social no curso de gerações, estão preparados para oferecer uns aos outros termos equitativos de cooperação de acordo com o que julgam ser a concepção política de justiça mais razoável; e quando acordarem agir nestes termos, ainda que às custas dos seus próprios interesses em determinadas situações, na condição de os outros cidadãos também aceitarem esses termos. (RAWLS, 2014, p. 169).

Esse modelo de cidadão traz consigo uma série de características que pode responder ao questionamento que surgiu no parágrafo anterior. Para Rawls (2014), a conquista de uma unidade social estável está intrinsecamente ligada à ideia de razoabilidade, cooperação, equidade e reciprocidade. No entanto, levando em consideração a pluralidade de concepções de pensamentos numa democracia, a consolidação desses atributos enfatizados pelo filósofo americano torna-se um grande desafio, devido a vários aspectos. A princípio, há que considerar que esses atributos, de uma certa maneira, são virtudes que se constituem a partir de uma vivência social. Nesse caso, as convicções, princípios e pensamentos são um resultado natural da legitimação das concepções religiosas, filosóficas e morais. Essa legitimação é resultado de um processo que se consolida a partir não apenas da convivência, mas também da prática educativa formal ou informal. Nesse contexto, na contramão dessas duas questões, Rawls procura fundamentar sua teoria sobre a possibilidade de um consenso numa sociedade a partir de duas ideias básicas: na capacidade natural do ser humano de ser razoável, bem

como na sua capacidade de adquirir concepções de justiça e equidade. Nesse sentido, em *The Idea of an Overlapping Consensus* ele constroi sua defesa da seguinte forma:

Em primeiro lugar, existem os pressupostos contidos no que chamarei de psicologia moral razoável, ou seja, uma psicologia dos seres humanos como capaz de ser razoável e se engajar em uma cooperação social justa. Aqui, incluo o seguinte: (1) além da capacidade para uma concepção do bem, as pessoas têm a capacidade de adquirir concepções de justiça e equidade (que especificam termos justos de cooperação) e de agir conforme essas concepções exigem; (2) quando eles acreditam que as instituições ou práticas sociais são justas, (como essas concepções especificam), eles estão prontos e dispostos a fazer sua parte nesses arranjos, desde que tenham razoável segurança de que outros também farão sua parte; (3) se outras pessoas com intenção evidente se esforçam para fazer sua parte em arranjos justos ou injustos, as pessoas tendem a desenvolver confiança e segurança nelas; (4) essa confiança se torna mais forte e mais completa à medida que o sucesso dos arranjos cooperativos compartilhados é sustentado por um longo tempo; e também (5) como as instituições básicas estruturadas para garantir nossos interesses fundamentais (os direitos e liberdades básicas) são mais firmes e voluntariamente reconhecidas³². (RAWLS, 1987, p. 19 – tradução nossa).

A partir dessa defesa, percebe-se uma junção de crenças envolvidas em todo esse processo. Essas crenças são exteriores à psicologia moral descrita logo acima, e também à capacidade de adquirir concepções de justiça e equidade. Envolve, além disso, a crença em instituições justas e que essas possam garantir, acima de tudo, os direitos e liberdades básicas. Estas liberdades básicas, como já citamos, são: liberdade de pensamento, consciência e de associação. As liberdades políticas e de movimento fazem parte de um conjunto de direitos inegociáveis num possível pacto social. Acreditamos que Rawls parte desses direitos básicos para criticar uma sociedade conduzida por concepções religiosas éticas e políticas que ferem esses direitos. Dito isso, qualquer tentativa de um consenso amplo precisa partir desses princípios.

Concluimos esta abordagem sobre o consenso sobreposto com a ideia do próprio Rawls sobre a possibilidade ou não de um pacto dessa magnitude. Em seu artigo de 1987, ele

³² First, there are the assumptions contained in what I will call reasonable moral psychology, that is, a psychology of human beings as capable of being reasonable and engaging in just social cooperation. Here, I include the following: (1) in addition to the capacity for a conception of the good, people have the capacity to acquire conceptions of justice and equity (which specify fair terms of cooperation) and to act as these conceptions demand; (2) when they believe that social institutions or practices are fair, (as these conceptions specify), they are ready and willing to do their part in these arrangements, as long as they have reasonable assurance that others will also do their part; (3) if other people with evident intent strive to do their part in fair or unfair arrangements, people tend to develop confidence and security in them; (4) that confidence becomes stronger and more complete as the success of shared cooperative arrangements is sustained for a long time; and also (5) how the basic institutions structured to guarantee our fundamental interests (basic rights and freedoms) are more firmly and voluntarily recognized.

reconhece que nem sempre é possível um consenso fundado em tais termos, mas em seguida, faz uma ressalva sobre o objetivo da ideia de um consenso sobreposto:

É claro que não presumimos que um consenso sobreposto seja sempre possível, dadas as doutrinas atualmente existentes em qualquer sociedade democrática. Frequentemente, é óbvio que não, pelo menos até que crenças firmemente sustentadas mudem de modos fundamentais. Mas o objetivo da ideia de um consenso sobreposto em uma concepção política é mostrar como, apesar da diversidade de doutrinas, a convergência em uma concepção política de justiça pode ser alcançada e a unidade social sustentada em equilíbrio de longo prazo, ou seja, ao longo do tempo, de uma geração para a próxima³³. (RAWLS, 1987, p. 5 – tradução nossa).

Essa abordagem final sobre a possibilidade de um consenso consolida as ideias apresentadas anteriormente, nesse capítulo sobre democracia deliberativa, e ainda constrói uma ponte para fundamentar a razão pública como procedimento possível de uma prática intervencionista no espaço escolar.

Deste modo, como “os cidadãos aprendem e tiram partido do debate e argumentação, e quando seus argumentos seguem a razão pública, eles enriquecem a cultura política da sociedade.” (RAWLS, 2014, p. 2010). A prática desse procedimento pode ampliar a compreensão que cada indivíduo possui de si mesmo como membro da estrutura básica. Obviamente, não se pratica a razão pública sem os princípios de tolerância e liberdade de consciência, que são características inerentes de uma verdadeira democracia. O professor precisa estar atento a esses detalhes, assim como a escola precisa proporcionar um ambiente para que o processo de ensino-aprendizagem contribua para o desenvolvimento do um cidadão consciente de onde vive e o que precisa fazer para ajudar a transformar a estrutura onde habita. No capítulo seguinte, inclusive, iremos tratar da escola como esse ambiente transformador.

³³ Of course, we do not assume that an overlapping consensus is always possible, given the doctrines currently existing in any democratic society. It is often obvious that it does not, at least until firmly held beliefs change in fundamental ways. But the objective of the idea of a consensus superimposed on a political conception is to show how, despite the diversity of doctrines, convergence in a political conception of justice can be achieved and the social unity sustained in long-term equilibrium, that is, over the long term, of time, from one generation to the next.

5 EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E ENSINO DE FILOSOFIA: UMA PROPOSTA EDUCACIONAL PARA O HOMEM LIVRE

Nesse capítulo, serão abordados os aspectos metodológicos que podem facilitar o planejamento e a execução de um projeto de intervenção da disciplina de filosofia, e que tenha as temáticas política e cidadania como eixo central. Dessa forma, a intenção é construir um esboço teórico a partir de três elementos que se constituem como primários nessa discussão: o professor, a escola e os recursos didáticos.

Essa discussão envolvendo esses três elementos primários tem a razão pública como fundamentação teórica. No entanto, há que considerar que a teoria política do professor de Harvard não foi elaborada, exclusivamente, para a educação. Por isso, faz-se necessário, na medida do possível, agregar concepções pedagógicas aos conceitos da filosofia política rawlsiana que, a princípio, propõe-se a adotar como prática intervencionista.

Levando tudo isso em consideração, é importante buscarmos apoio teórico para além da filosofia. Nesse sentido, a concepção pedagógica, e porque não dizer filosófica, freiriana, pode ajudar a avançar na construção de uma proposta de ensino para as aulas de filosofia. Nesse contexto, sempre é bom ressaltar que a ideia que o pedagogo brasileiro tem sobre a educação é que essa se “funda na crença de que o homem, não só pode, mas deve discutir os problemas do seu país.” (FREIRE, 1967, p. 96). Essa concepção reforça o entendimento de democracia deliberativa em “Ideia de razão pública revisitada”. Para Rawls (2014), o que caracteriza um sistema deliberativo é o fato de o cidadão trocar pontos de vistas sobre questões políticas públicas e debater sobre as razões que sustentam suas opiniões.

Posto isso, acreditamos que o professor, a escola e o sistema de educação em geral precisam oferecer as ferramentas necessárias para que o educando cumpra seu papel como cidadão, partindo do princípio de que a participação é a única prerrogativa para a verdadeira mudança. Nesse sentido, a defesa enfática de Rawls (2014) acerca de uma construção cidadã erguida a partir do debate público, encontra na pedagogia freiriana um importante suporte para que suas ideias possam ser melhores absorvidas em sala de aula.

5.1 A escola enquanto espaço de incentivo e valorização do debate

A representação política pública é o aspecto que melhor caracteriza o exercício pleno da cidadania. Essa representação pode ser concretizada a partir de vários dispositivos participativos numa democracia, no entanto, o debate distingue-se dos demais por induzir,

com mais eficiência, que os cidadãos envolvam-se com mais interesse em torno do tratamento dos problemas coletivos. Dessa forma, a escola, enquanto pilar institucional, precisa proporcionar a participação livre e crítica do aluno, e conduzi-lo, sempre que possível, ao exercício do debate. Essa é uma tarefa que exige mais que disposição, requer, sobretudo, que esse espaço seja repensado para que princípios políticos se tornem prioridade dentro do planejamento pedagógico da disciplina de filosofia.

Levando essas ideias em consideração, é preciso ter em mente que o senso de democracia, no Brasil, é fragilizado por condições históricas. Para Freire (1977), essa condição é resultado de um enraizamento de verdadeiros complexos culturais. No entanto, isso não pode tornar-se um impedimento para que a escola seja omissa ou receosa ao propor uma linha de trabalho que favoreça o desenvolvimento pleno do aluno como cidadão, e o prepare para viver numa democracia. Aliás, essa deve ser a principal vocação de qualquer instituição que priorize uma educação voltada para a liberdade e autonomia. Nesse sentido, em *Educação como prática de liberdade*, esse pedagogo brasileiro ressalta que: “Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando as experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação.” (FREIRE 1967, p. 93).

Essa concepção pedagógica freiriana dialoga com a defesa que John Rawls apresenta sobre a responsabilidade que as instituições precisam ter com a educação. Para Rawls (2003), essas instituições devem educar o cidadão para uma concepção de si mesmo e estimular publicamente o ideal de justiça pública. Dessa forma, pode-se dizer que tanto Rawls como Freire defendem que uma educação moldada pelos princípios democráticos depende, basicamente, dos instrumentos que ela pode oferecer aos educandos.

Claramente, o que estamos tentando fazer aqui é conciliar educação com política. Alguém pode até se opor a essa ideia, mas tanto a concepção freiriana sobre educação quanto a teoria política de Rawls, fundamentam-se no exercício pleno da cidadania. Por isso mesmo, é importante que a sala de aulas seja tratada como um laboratório no qual as experiências precisam ser feitas. Sendo assim, faz-se necessário construir um cenário em que a prática do debate seja constante. Para isso, o engajamento dos componentes, professores e alunos, principalmente, precisa acontecer de uma forma que o debate possa fluir naturalmente e que tenha os problemas vivenciados pelo educando como ponto de partida. Dessa maneira, Paulo Freire faz a seguinte observação ao defender a importância do debate numa democracia:

Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia. (FREIRE, 1967, p. 96).

Essa defesa enfatiza que a prática de educar ou se educar sempre é política, já que no processo de ensino-aprendizagem o objetivo é sempre a mudança. A escola, enquanto espaço de construção social e política, precisa fazer acontecer a mudança que tanto se almeja. Formar cidadãos não deixa de ser uma atividade, no mínimo, antagônica, já que o espaço em que, naturalmente, acontece essa formação, a sala de aula, faz parte de uma estrutura institucional, muitas vezes, sem compromisso com princípios democráticos. Para Cerletti (2009), as instituições escolares “encontram-se permanentemente numa tensão entre educar para exercer a soberania (forjar sujeitos livres) e exaltar a necessidade de obediência (promover indivíduo governáveis).” (CERLETTI, 2009, p. 71-72). Essa tensão entre o ato de educar e a necessidade de promover indivíduos governáveis suscita muitas indagações quando a temática definida pelo professor é a formação cívica. No entanto, a escola não pode deixar de ser um instrumento de resistência e oferecer aos educandos as ferramentas necessárias para contestar as injustiças sociais. Nesse sentido, a concepção freiriana sobre a educação apresenta um esboço de como ela realmente deveria ser:

Parecia-nos, deste modo, que, das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do “desenraizamento” de que a civilização industrial a que nos filiamos está amplamente armada. (FREIRE, 1967, p. 89).

Essa exposição do pensador brasileiro exige, pelo menos, um questionamento: a escola, como instituição, atende a quais interesses? Esse questionamento requer uma análise sobre a relação de poder entre o Estado, suas instituições e os cidadãos. A observação que Rawls (2003) faz sobre essa questão é que o poder público é sempre coercitivo, por isso sua defesa em introduzir a ideia de razão pública como mecanismo de participação. Para Rawls (2003), o fato de o poder público ser coercitivo, não impede que o indivíduo exerça sua cidadania. Nesse caso, o argumento utilizado pelo professor de Harvard é o seguinte:

O poder político é sempre coercitivo, exercido pelo Estado e seu aparato de aplicação de leis; mas num regime constitucional, o poder político é, ao mesmo tempo, o poder dos cidadãos livres e iguais, constituídos em um corpo coletivo. Portanto, o poder político é o poder dos cidadãos, que eles impõem a si mesmos e aos outros enquanto livres e iguais. (RAWLS, 2003, p. 57).

Percebemos, a partir desse argumento, que Rawls não diferencia o poder do cidadão do poder das instituições. Para o filósofo americano, existe apenas um tipo de poder, e que num regime democrático, ele é também o poder do público, que na medida certa, quando questões de justiça básica estão em discussão, os cidadãos podem se expressar publicamente, à luz de sua própria razão. Levando essas ideias em consideração, é natural que se questione se os modos de argumentação, ou simplesmente razão pública, da teoria política rawlsiana, podem ser um instrumento de resistência. Em *Lei dos povos e ideia de razão pública revisitada*, Rawls (2014) trata a razão pública apenas como forma de enriquecer a cultura política pública, para atingir o consenso. No entanto, partindo do princípio de que todo modo de argumentação é um ato de movimento, o debate precisa ir além de um simples diálogo no qual problemas são evidenciados. Faz-se necessário que a prática argumentativa seja uma forma de resistência contra as injustiças sociais.

Desse modo, na perspectiva de que o homem é um ser de relações, e o diálogo é um dos princípios basilares que sustentam os regimes democráticos, precisa-se absorver a ideia de que a escola, além de guardiã dos valores morais, também o é dos valores políticos. “Necessitamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.” (FREIRE, 1967, p. 88). Trabalhar a cidadania a partir dessa perspectiva da autonomia obriga a escola, como instituição, a repensar suas concepções pedagógicas. O ensino, na prática, não corresponde aos ideais que fundamentam a educação brasileira, que, em lei, pautam a liberdade de aprender, mas também de ensinar. Não basta pregar a democracia, é necessário vivê-la e, assim, apenas dessa forma, aquela necessidade de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política deixe de existir. Cidadãos engajados, autônomos e responsáveis não podem ser uma exceção num sistema de ensino em que já há algum tempo apoia seus princípios e fins em ideais de liberdade.

Naturalmente, aspirações democráticas precisam ser instigadas, assim como os princípios democráticos necessitam estar presentes no plano pedagógico de toda escola, cujo objetivo é educar cidadãos livres e autônomos. Hoje, principalmente, tanto o conceito de democracia como sua vivência vêm sendo desfigurados pela “publicidade organizada”. Talvez a maior missão da escola, em tempos de aparelhamento ideológicos, seja incitar a vivência democrática. Na perspectiva de Paulo Freire: “A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo, por forte dose de transividade de consciência no comportamento do homem”. (FREIRE, 1967, p. 81).

No entanto, no Brasil, sobretudo as raízes históricas, pouco contribuíram para consolidar o senso de participação. Para Freire (1967), isso é consequência de um Brasil que nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. Desse modo, dependendo do momento histórico e político, flexibiliza-se a ideia que se tem de regimes democráticos, utilizando a concepção que se forma para controle social e político. Infelizmente, a democracia não existe ainda em nosso país como forma de vida, e pouco se percebe que tudo isso se deve a uma formação fragmentada da dimensão política na educação formal. Por isso, a defesa enfática, nesse tópico, de uma escola que promova uma formação cidadã fundamentada pelos princípios de liberdade, autonomia e criticidade.

Em conclusão, é importante ressaltar a contribuição que os textos de Paulo Freire deram a essa exposição sobre a escola, enquanto espaço de incentivo do debate. Como já enfatizado em outros momentos nesse trabalho, a teoria educacional freiriana pode ser um importante suporte à teoria política de Rawls, quando essa é lançada como proposta a ser utilizada como recurso didático em sala de aula. Além disso, o apreço pela democracia, que o pedagogo brasileiro alimenta, é compartilhado pelo filósofo americano. Desse modo, não seria exagero afirmar, novamente, que a democracia, não apenas como sistema político, mas também como forma de vida, é o pilar central para o desenvolvimento teórico de suas teorias.

Passaremos agora ao último tópico desse capítulo, no qual expomos que além da escola, outros dois elementos são essenciais quando se propõe um projeto na área da educação. Nesse caso, referimo-nos, evidentemente, ao professor e aos recursos didáticos.

5.2 O professor e os recursos didáticos no ensino de filosofia

O planejamento e a execução de um projeto de intervenção da disciplina de filosofia exigem uma análise de elementos, os quais são essenciais na estrutura de ensino. Nesse sentido, no tópico anterior, analisamos a escola como primeiro fator desses elementos, e nessa parte do texto, o debate envolverá o professor e os recursos didáticos, como partes integrantes dessa estrutura que tem, unicamente, um objetivo: a formação integral do aluno.

Essa análise poderia ser feita a partir da compreensão de que os recursos didáticos são procedimentos técnicos utilizados pelo professor para atingir um objetivo final. No entanto, consideramos que, muitas vezes, a metodologia torna-se um mecanismo que foge do controle do professor, isso devido a alguns fatores, que se integram ao sistema de ensino de forma independente da vontade do docente. Nesse ponto, é necessário lembrar que a escola faz parte

de uma estrutura hierárquica na qual, geralmente, já existe um itinerário pronto, dando pouca ou nenhuma liberdade ao educador para planejar e executar sua proposta de ensino.

No entanto, como bem lembra Cerletti, as “instituições escolares não são lugares neutros. Conformam o cenário de permanentes e múltiplas disputas políticas, econômicas, sociais e culturais.” (CERLETTI, 2009, p. 72). Desse modo, cabe ao professor de filosofia fazer da sala de aula um espaço de resistência. A partir dessa perspectiva, essa proposta de intervenção apresenta-se como um suporte teórico para além daquelas propostas padronizadas pelo sistema educacional, que vêm orientando as aulas de filosofia desde o seu retorno como disciplina obrigatória à grade curricular nacional.

Posto isso, a abordagem que será feita sobre o professor e os recursos didáticos a seguir, será conduzida em tópicos separados. Deste modo, acreditamos que as discussões serão bem mais amplas, agregando elementos que não poderiam ficar de fora desse debate.

5.2.1 O professor de filosofia entre o aluno e a criação

A docência em filosofia é um desafio que exige do professor uma reflexão constante sobre suas ações em sala de aula. Nesse sentido, a prática de ensino torna-se um ato em processo de construção e reconstrução, a partir do qual o “professor aparece como intercessor, como um elemento que possibilita, que catalisa a criação.” (GALLO, 2012, p. 121). Nessa perspectiva, a aula de filosofia precisa ser conduzida de tal maneira que a sala de aula se transforme num laboratório em que as ideias sejam criadas, e não reproduzidas, como geralmente acontece.

Essas ideias iniciais provocam muitas indagações sobre a postura do professor de filosofia em seu exercício docente em sala de aula. Desse modo, diante dessa proposta de intervenção filosófica, na qual sugerimos trabalhar a construção da cidadania a partir da teoria política de John Rawls, é importante levar em consideração o que ensinar e como ensinar. Essa preocupação está intrinsecamente relacionada às polêmicas envolvendo a dimensão política em nosso País nos últimos anos. Desse modo, abordar a temática política em sala de aula é quase como pisar em ovos, e essa realidade impede, muitas vezes, o professor agir de forma livre e segura em sala de aula. No entanto, como já enfatizado em muitos momentos nesse texto, ensinar sempre é uma ação política, na qual o planejamento didático geralmente parte de uma perspectiva. Nesse sentido, Gallo faz a seguinte abordagem:

Quando ensinamos filosofia, nós o fazemos desde uma determinada perspectiva. O risco é ensinar a perspectiva como se fosse toda a filosofia, ou como se fosse a única filosofia, ou ainda como se fosse a melhor das filosofias. A melhor maneira de escapar dessa armadilha, parece-me, é ter clareza em relação a que perspectiva de filosofia adotamos e deixar claro para nossos alunos que ensinamos a partir dessa perspectiva, sem com isso quisermos esgotar o campo filosófico. (GALLO, 2012, p. 126).

Essa abordagem corrobora com a afirmação feita anteriormente de que a educação é sempre uma ação política, exigindo do professor, sempre, uma tomada de posição. No entanto, essa tomada de posição, em hipótese alguma, pode ser fechada, sem abertura para o diálogo. Como intercessor ou possibilitador, o professor precisa estar ciente de que o desenvolvimento da dimensão crítica exige, sobretudo, o exercício do diálogo democrático, e esse dificilmente acontece diante de uma postura baseada em premissas autoritárias e doutrinárias por parte de quem conduz o ensino.

Deste modo, em *Metodologia do ensino e filosofia: uma didática para o ensino médio*, Sílvio Gallo (2012) apresenta uma série de requisitos que estão diretamente ligados à conduta do professor em sala de aula. Eles provocam uma intensa reflexão sobre a prática docente, ao mesmo tempo em que permitem um reposicionamento de ideias de quem tanto se preparou para ensinar filosofia. Dessa forma, para não excluir nenhum aspecto considerado relevante nessa discussão, apresentamos, na íntegra, os seis requisitos elaborados pelo filósofo e professor brasileiro:

1) Domínio abrangente e crítico da história da filosofia, com visão, a um só tempo, panorâmica e aprofundada; 2) desenvolvimento de uma postura ativa perante a filosofia; 3) Amplo domínio da cultura, facilidades de acesso à cultura dos estudantes do ensino médio, para poder “fazer a ponte” com eles, garantindo a comunicação; 4) domínio das técnicas de leitura e interpretação de textos filosóficos, as quais são necessárias para mediar as relações de seus alunos com os textos, em atividades de leitura coletiva e individual; 5) domínio das técnicas de redação de textos filosóficos, indispensáveis para mediar a produção textual dos estudantes; 6) conhecimento da realidade da instituição escolar na qual atuará. (GALLO, 2012, p. 129-130).

Evidentemente, não existe uma fórmula pronta para o exercício docente em filosofia. Apesar de a literatura filosófica nacional e estrangeira oferecer uma diversidade de conteúdos e propostas metodológicas que auxiliam o professor em sala de aula, se ele não tiver sensibilidade para readequar esses conteúdos à realidade dos seus alunos, muito provavelmente não haverá construção de conhecimento de verdade. Esses requisitos apresentados por Gallo (2012) de forma sucinta e esquemática, como ele mesmo explicou, são importantes, mas não são o suficiente. Para Cerletti (2009), “um professor de filosofia não se

forma tão somente ao adquirir alguns conteúdos filosóficos e outros pedagógicos, para em seguida justapô-los. Em realidade, vai se aprendendo a ser professor desde o momento em que começa a ser aluno.” (CERLETTI, 2009, p. 55).

Esse movimento é um processo dinâmico que nunca cessa. Ele se inicia, naturalmente, com uma atitude provocativa, não apenas sobre o aluno que imaginamos ter, mas, principalmente, sobre o tipo de profissional que queremos ser. Posto dessa forma, chega-se à conclusão de que o primeiro objeto de investigação dentro do processo de ensino não é o aluno, tampouco a escola, mas o próprio professor.

Desta forma, em conformidade com a temática dessa dissertação, é importante enfatizar que o professor de filosofia, em seu exercício docente, precisa ter ciência de que o ato de educar é um movimento que exige dedicação e um olhar para si mesmo. Afinal, a educação é uma engrenagem, da qual o professor é uma de suas principais peças. Nesse contexto, como indaga Sílvia Gallo (2012), como ele poderia convidar os alunos a fazer o movimento, mediá-los nesse processo, se ele mesmo não o fizer?

Essa exposição sobre o papel do professor de filosofia apresentou algumas ideias relevantes sobre a prática docente no ambiente escolar. No entanto, quando se considera a educação como uma engrenagem, os recursos didáticos são componentes tão importantes quanto aquele que os utiliza nesse processo. Por isso, no tópico a seguir, discutiremos alguns pontos sobre os recursos didáticos numa perspectiva da educação para a cidadania.

5.2.2 Uma análise dos recursos didáticos na perspectiva da educação política

Na última década, a oferta de recursos didáticos para o ensino de filosofia aumentou de forma considerável. Esse fenômeno ocorreu, principalmente, em decorrência da integração da filosofia como disciplina obrigatória no currículo nacional. Em conformidade com essa afirmativa, no ano de 2012, quatro anos após a Lei Federal nº 11.684, de 2 de junho de 2008, entrar em vigor, Sílvia Gallo elaborou uma relação contendo 24 livros de filosofia, os quais poderiam ser utilizados pelos professores em suas aulas. Essa relação consta em *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio* (2012). A organização desses títulos aconteceu a partir de duas perspectivas: a histórica e a temática da filosofia. Obviamente, essa relação não abrangeu todas as obras publicadas, e como o próprio Gallo deixou claro, seu objetivo foi explicitar para os professores a quantidade de recursos disponíveis.

Nesse contexto, a intenção desse tópico é provocar uma reflexão sobre os recursos didáticos que podem ser utilizados como ferramentas de apoio numa possível prática intervencionista que tenha a temática política e a cidadania como proposta central. Naturalmente, essa dissertação é mais uma sugestão que pode, eventualmente, ser utilizada num projeto, ou mesmo numa aula sobre educação política. De antemão, deixamos claro aqui que não existe a intenção de substituir os manuais escolhidos pelos professores de filosofia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No entanto, para a execução de um projeto como esse, o qual está em processo de construção, faz-se necessária a composição de um arsenal teórico que permita uma aproximação com o tema e o problema propostos.

Nesse sentido, para Gallo (2012), o ideal mesmo é que os professores pudessem valer-se de textos dos próprios filósofos, em traduções confiáveis. No caso dessa proposta de intervenção, a principal base teórica são as obras do filósofo americano John Rawls. No Brasil, a maioria de seus títulos já foram traduzidos, e estão disponíveis para quem tiver interesse em aprofundar sobre suas ideias. Como já enfatizado, Rawls não escreveu diretamente para o ensino, mas devido ao caráter educativo de sua obra, facilmente um professor, com um pouco de interesse, pode adequar muitas de suas teorias ao ensino de filosofia.

Entretanto não é intenção analisar, nesse tópico, a própria obra de Rawls, isso já foi feito no decorrer de todo o texto, mas sim outros recursos que podem ser utilizados para tornar possível a execução dessa proposta, e que têm o procedimento da razão pública como elemento principal. Dessa forma, utilizando a sugestão de Sílvio Gallo em *Metodologia do Ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*, “o ideal é que o professor vá colecionando itens, colocando-os em um saco os materiais que vai encontrando ao longo do seu trabalho e que poderão servir, em algum momento, para suas atividades em sala de aula.” (GALLO, 2012, p.147).

Nesse processo de organização de conteúdos, o manual didático também se apresenta como uma importante ferramenta, que pode fazer muita diferença, principalmente porque é o instrumento de apoio que o professor e o aluno têm mais acesso. No entanto, nem sempre essa ferramenta aborda a temática que o professor deseja trabalhar, da forma que ele gostaria. Desse modo, como a proposta desse trabalho é direcionada para as escolas do ensino médio da cidade de Gilbués-PI, fizemos uma pesquisa bibliográfica no acervo de livros da biblioteca dessas duas unidades escolares, em funcionamento na referida cidade. Essa pesquisa teve dois objetivos: primeiro, identificar quais manuais foram adotados pelos professores, no PNLD,

nos últimos anos; segundo, analisar de que forma esses manuais abordam a temática política e cidadania.

Nessa pesquisa, identificamos três manuais adotados para o ensino médio regular e um específico para a modalidade Educação de Jovens e adultos (EJA). Como não é uma lista extensa, apresentamos a seguir a relação desses livros com seus respectivos títulos, autores e o ano de publicação:

- **Fundamentos de filosofia**, Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes, publicado no ano de 2010, editora moderna.
- **Iniciação à filosofia**, Marilena Chauí, com a primeira impressão no ano de 2013, editora ática.
- **Filosofando: introdução à filosofia**, Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, edição de 2013, editora Moderna.
- **EJA moderna filosofia**, de Maria Lúcia de Arruda Aranha, edição de 2013, editora moderna.

Esses manuais, evidentemente, foram adotados em anos diferentes. A partir de uma análise de conteúdos, verificamos que cada um aborda a temática política e cidadania com pouca ou nenhuma relevância, dependendo do título. Dessa forma, em *Fundamentos da filosofia*, a temática política é mais direcionada à construção histórica do exercício do poder pelas instituições. Desse modo, esse manual pouco ou nada contribui para iniciar um trabalho de sensibilização, ou mesmo provocar o aluno para uma reflexão sobre seus deveres e responsabilidade na sociedade.

Assim como Cotrim e Fernandes (2010), Maria Lúcia de Arruda e Maria Helena Pires pouco problematizam o conteúdo sobre política em *Filosofando: introdução à filosofia* (2013). Apesar de dedicarem toda uma unidade à temática política, as autoras acabam dando pouca ênfase à cidadania, pouco problematizando questões que poderiam ser relevantes para a execução de um projeto em que a construção da cidadania é o objeto de discussão central.

Por fim, em *Iniciação à filosofia*, de Marilena Chauí (2010), também aborda com muita superficialidade a temática cidadania. Esse livro, inclusive, é o atual manual didático adotado nas duas unidades escolares onde essa pesquisa foi realizada. Essa investigação pode até gerar alguns questionamentos quanto à sua necessidade. No entanto, ao fazê-la, levamos em consideração que os manuais didáticos, muitas vezes, são as únicas ferramentas

disponíveis para os professores em seu exercício docente, sendo através deles que as atividades são planejadas e executadas.

Evidentemente, não sendo suficientes os manuais didáticos, quase sempre o professor de filosofia precisa buscar em outras fontes uma base teórica para desenvolver suas atividades. Nesse sentido, nos últimos anos, o programa de mestrado profissional em filosofia vem disponibilizando um compilado de textos com os mais variados temas, com o objetivo de melhorar a prática didática da disciplina de filosofia em sala de aula. Essa dissertação pretende fazer parte desse compilado, e se lança como uma proposta na qual questões referentes ao exercício da cidadania são problematizadas e debatidas com os educandos no ambiente escolar. No entanto, como defende Sílvio Gallo (2012), nenhum texto, por mais abrangente que seja, deve ser transformado em um manual, afinal, a aula de filosofia precisa ser uma ação em constante movimento, na qual a composição do material didático precisa ser adequada e readequada de acordo com a dinâmica da aula ou do projeto.

A seguir, no último capítulo dessa dissertação, uma atividade prática será sugerida para que o professor, juntamente com seus alunos, trabalhe a temática política/cidadania. Evidentemente, é apenas uma sugestão. Durante o planejamento e aplicação das atividades, dependendo do perfil dos educandos, novas ideias poderão ser adicionadas.

6 EDUCAÇÃO POLÍTICA: UMA PROPOSTA PRÁTICA DE INTERVENÇÃO FILOSÓFICA

Nesse último capítulo, a ideia central é elaborar um cronograma de atividades práticas, a partir do qual o professor poderá desenvolver um projeto de intervenção filosófica. Naturalmente, a temática é voltada para a dimensão política, objetivando, principalmente, despertar os alunos para o exercício pleno da cidadania.

Dito isso, é importante ressaltar que essa proposta de cronograma de atividades precisa ser flexível, dinâmica e sempre aberta ao diálogo. Enfatizamos que essa proposta é apenas uma sugestão, e no decorrer do projeto, de acordo com as peculiaridades dos educandos, o professor poderá fazer as alterações necessárias. Afinal, o plano de ação precisa ser um instrumento aberto para que novas ideias possam ser agregadas, ou até mesmo retiradas.

Naturalmente, o procedimento da razão pública norteará as ações previstas, já que o objetivo primário dessa proposta de intervenção é transformar o ambiente escolar num cenário, em que se valoriza o debate, o pluralismo de ideias, a tolerância ao pensamento alheio e, a cima de tudo, a liberdade criativa. Para isso, faz-se necessário agregar uma ideia básica rawsiana: o ideal de razão pública concretizado pelos cidadãos. Nessa perspectiva, a discussão sobre o fórum político público, amplamente debatido no capítulo 3 desse texto, poderá ser de grande utilidade para o professor construir, juntamente com os alunos, uma concepção de cidadania ideal.

Essa concepção de cidadania ideal, a partir do fórum político público, descreve um modelo de participação cívica que vai muito além do voto. Permite que os cidadãos se idealizem como legisladores, e apoiados pelo critério de reciprocidade, julguem quais critério decretar. Desse modo, colocar o aluno na posição de legislador seria uma forma de fazê-lo visualizar o problema a partir de outra ótica. Assim, ao invés de levantar um possível questionamento sobre o que o aluno acha de uma determinada situação administrativa, questiona-se o que ele poderia fazer, caso estivesse na posição de gestor. A ideia seria ainda mais interessante se cada aluno apresentasse propostas, baseadas em razões que fossem públicas, para os problemas administrativos existentes na localidade onde moram.

Desse modo, para ampliar essa concepção de cidadania ideal, sugerimos, no epílogo I dessa pesquisa, o texto “Razão pública e o ideal de cidadania democrática”, para ser discutido pelo professor em sala de aula, junto aos alunos. O texto está dividido em quatro partes, devendo o professor enfatizar os seguintes pontos:

Na parte I, deve-se começar introduzindo o conceito de democracia. No capítulo 4 dessa dissertação, discutimos sobre a democracia deliberativa e também sobre a teoria agnóstica de Chantal Mouffe. Nesse caso, o educador poderá iniciar a discussão utilizando esse capítulo como referência, porém, é interessante que outras fontes sejam consultadas. Em seguida, o professor deverá relacionar a ideia de estrutura básica com o princípio de legitimidade. Desse modo, é interessante que sejam trabalhadas duas questões básicas: participação e responsabilidade. Numa democracia, o indivíduo tem uma relação intrínseca com a estrutura básica, e ela tem início no ato de nascimento, terminando com a morte do indivíduo. Por isso, é legítimo o exercício do poder político daqueles que fazem parte da comunidade democrática. Por fim, ainda nessa parte, faz-se necessário um debate sobre as questões políticas fundamentais, que se resumem nas liberdades básicas (liberdade de consciência, de associação e as liberdades políticas); liberdade de movimento e escolha de ocupação; poderes e prerrogativas de cargos de responsabilidade nas instituições políticas e econômicas; renda e riqueza e as bases sociais do respeito ao próximo.

Na segunda parte do texto, o professor precisa deixar clara, de início, a diferença entre fórum político público e cultura de fundo. Enfatizar que são lugares em que acontecem discussões específicas, e que, apesar de parecer o contrário, o fórum político público pode também ser uma forma de como os cidadãos comuns utilizam-se desses discursos para debater questões fundamentais. Para finalizar, é imprescindível que o professor trabalhe a concepção de consenso sobreposto. Deve explicar aos alunos que a base teórica do consenso sobreposto, como concepção política, é estabelecida a partir das múltiplas doutrinas presentes no interior das instituições sociais, e que a unidade social é o que se busca com esse procedimento.

Por último, na terceira e quarta partes do texto sugerido, a ideia central que precisa ser enfatizada é sobre o tipo de argumento que pode ser utilizado pela razão pública. De um modo geral, o professor precisa evidenciar que a razão pública se trata de argumentos que o cidadão utiliza em debates públicos, utilizando-nos, aqui, de um conceito mais acessível possível. No entanto, nesse processo argumentativo, o cidadão, no caso o aluno, não poderá levar em consideração questões particulares, suas crenças religiosas ou concepções éticas individuais. Assim, o norte de todas as discussões precisa ser o bem público. Como se pode observar, nem toda questão faz parte da razão pública, e tanto os professores como os alunos, em uma possível prática intervencionista, precisam estar atentos a essa questão. Tomemos como exemplo a temática homossexualidade. Caso as discussões sobre esse tema enveredem para o lado da religiosidade, partindo de uma perspectiva de fé religiosa, então não estamos falando de razão pública. Por outro lado, se os regulamentos legislativos que proíbem essas relações

infringem os direitos cívicos dos cidadãos livres e iguais, como pontua Rawls (2014), essa questão requer uma concepção política e razoável, e, por isso, faz parte da razão pública.

As ideias que poderão ser discutidas, a partir do texto sugerido, serão integradas à proposta de intervenção prática que será detalhada logo abaixo. Nesse sentido, a ideia inicial é simular, na escola, uma campanha eleitoral, na qual todos os alunos irão responsabilizar-se pela apresentação das atividades propostas pelo professor. Ao final, esperamos que os educandos tomem consciência da responsabilidade que têm como cidadãos, e se conscientizem de que o voto não é a única forma de exercer a cidadania. Com isso, pretendemos, acima de tudo, avaliar os seguintes pontos:

- I. O processo de formação de ideias e a capacidade de colocá-las num contexto social político;
- II. A evolução da dimensão crítica e da capacidade argumentativa frente às questões produzidas em todo o processo;
- III. A construção do conceito de como as dimensões política e cidadania se ligam de forma inerente.

Esses pontos precisam constar no planejamento das atividades, e os alunos precisam estar cientes do que se pretende avaliar. Esclarecida essa questão, vamos às etapas do projeto de intervenção:

ETAPA 1: Elaborar um cronograma, juntamente com os alunos, e pautar as atividades que serão desenvolvidas durante o processo;

ETAPA 2: Dividir os alunos em grupos de estudo para a discussão de temas previamente selecionados. A princípio, o professor poderá sugerir os seguintes temas: política, cidadania, democracia, participação, políticas públicas, eleições, entre outros temas relevantes ao tema proposto;

ETAPA 3: Promover palestras e debates na escola, tendo sempre como tema central Política e Cidadania;

ETAPA 4: Estimular os alunos a discutirem políticas públicas e construírem projetos que poderiam ser efetivados na comunidade onde vivem;

ETAPA 5: Simular uma eleição na escola, com todas as suas práticas oficiais: cartazes, *jingles*, entrevistas, debate, pesquisas eleitorais, período de campanha e votação.

Durante o desenvolvimento dessas etapas, seria interessante trabalhar a interdisciplinaridade. Nesse sentido, a interação com professores de outras disciplinas poderia enriquecer ainda mais essa proposta de intervenção e, com isso, toda a escola participaria de forma efetiva do projeto. Nesse caso, outras disciplinas poderiam ajudar a alargar a compreensão de como ocorre um processo eleitoral. Por exemplo: o professor de matemática poderia trabalhar em suas aulas o conceito de probabilidade e estatística; os professores de história e sociologia poderiam conversar com os alunos sobre a origem das eleições. A confecção de cartazes e *jingles* poderia ter a colaboração da disciplina de Artes. Enfim, essas são apenas algumas sugestões.

Para finalizar, é importante salientar que o referencial teórico que servirá de suporte ao professor precisa ser considerado desde o planejamento. Essa dissertação pode apresentar uma série de ideias que podem ser relevantes para a aplicação prática de uma intervenção filosófica cuja temática central é a educação política. No entanto, o arsenal teórico, como define Sílvia Gallo (2012), precisa ser amplo e diversificado.

7 CONCLUSÃO

A ideia de uma proposta de intervenção filosófica, que tivesse a temática política e cidadania como eixo central, surgiu após alguns anos exercendo a docência em filosofia, ao constatar um certo desinteresse dos alunos pelas questões fundamentais de interesse público. Esse desinteresse foi a motivação primária para a proposição de uma intervenção filosófica aos professores de filosofia das duas unidades escolares de ensino médio da cidade de Gilbués-PI.

Diante desse contexto, apresentamos o procedimento da razão pública como proposta metodológica. A definição da razão pública como instrumento norteador de uma possível intervenção filosófica deu-se, principalmente, devido ao seu caráter liberal. Nesse sentido, esse procedimento pressupõe a formação de um sujeito autônomo e crítico, capaz de aceitar as diferenças e buscar o consenso.

Esses pressupostos, no entanto, devem ser alimentados pela escola, principalmente quando partimos de uma concepção de que a edificação de uma sociedade pluralista exige cidadãos que saibam pensar e debater, que tenham disposição de ouvir e que façam ajustes para conciliar os próprios pontos de vista com os de outros. Essas características, na maioria das vezes, precisam ser motivadas, e cabe ao professor sensibilizar o educando para essa prática cidadã ativa e dinâmica.

No entanto, esse processo de sensibilização não é fácil, já que, infelizmente, o debate sobre questões políticas públicas não acontece de forma natural em nossas escolas. Essa realidade talvez seja em decorrência de um ensino de filosofia “marcado pela ausência de raízes culturais, alheio às condições sociais e ao contexto histórico da realidade do país.” (SIMON, 1986, p. 14). Aliás, por muito tempo, esse foi o direcionamento que se pretendeu dar ao ensino de filosofia. Quando esteve presente no currículo nacional, ela sempre foi descontextualizada, jamais levou em consideração as questões vividas pela sociedade brasileira. Por isso, é comum os estudantes de ensino médio não demonstrarem interesse por questões políticas, e simplesmente não serem capazes de fazer relação entre as questões fundamentais de interesse público e processo político no qual estão inseridos. Evidentemente, ao nos referirmos ao processo político, estamos incluindo o debate nas rodas de discussões, seja na escola, seja na rua; as escolhas nos processos eleitorais e as atitudes de cada um diante dos problemas que afligem o país em que vivem, começando pela sua localidade. Todos sabem dos problemas nas áreas de saúde, educação, saneamento básico, e muitas outras

dimensões que são latentes em nosso País, mas infelizmente, poucos conseguem perceber a relação entre esses problemas e suas ações e escolhas políticas.

Esse cenário, que se caracteriza por um certo desinteresse pela coisa pública, muito provavelmente seja reflexo de uma inexperiência democrática. Para Freire (1967), essa inexperiência é uma consequência direta de uma sociedade que não conseguiu superar os estigmas do período colonial, através dos quais o povo não participava das decisões políticas a nível local, nem tampouco nacional.

Além disso, outros fatores podem explicar essa falta de interesse do cidadão brasileiro pelas questões que dizem respeito a eles mesmos. O principal deles é uma educação formal que em nenhum momento priorizou a dimensão cidadã como um de seus princípios ou finalidades educacionais. Inclusive, a abordagem histórica sobre o ensino de filosofia, realizada na introdução desse texto, não teve outro objetivo senão demonstrar que o ensino de filosofia, durante suas idas e vindas no currículo nacional, não deu ênfase a uma educação política que priorizasse a formação de um sujeito consciente e participativo.

No entanto, na contramão do que foi natural durante toda a história do ensino de filosofia no Brasil, a nova legislação nacional, que entrou em vigor em 1996, apresenta como uma de suas finalidades o preparo do educando para o exercício da cidadania. Em consonância com essa legislação, as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apresentam como um de seus eixos temáticos a autonomia e a liberdade. Contudo, apesar dessa mudança trazida pela LDB e pelos PCNs, no que se refere o ensino de filosofia, o exercício docente não deixa de ser uma prática de resistência, como defende Sílvio Gallo (2012). Isso muito em decorrência da institucionalização da filosofia como disciplina de um currículo organizado pelo estado. Nesse sentido, como expõe Cerletti (2009), ao abordar as contradições entre o papel da filosofia em formar sujeitos críticos e autônomos e a função reguladora do Estado: “Existe uma permanente tensão entre educar para exercer a soberania (forjar sujeitos livres) e exaltar a necessidade da obediência (promover indivíduos governáveis).” (CERLETTI, 2009, p. 70). Nessa perspectiva, cabe ao professor de filosofia fazer o seguinte questionamento: como conciliar esse conflito de interesses entre o ensino de filosofia e o Estado?

Diante desse cenário e dos questionamentos que surgem durante o planejamento e a execução de uma aula ou projeto de filosofia, apresentamos essa intervenção filosófica como proposta prática de ensino, que tem como principal referencial teórico o procedimento da razão pública, de John Rawls (2014). A partir desse procedimento rawlsiano, a ideia é fazer um trabalho de sensibilização e trazer para a discussão a concepção de alguns princípios, tais

como pluralismo, tolerância, democracia e liberdade. Nessa perspectiva, é importante que o aluno perceba a importância de um processo eleitoral, provocando-o para o exercício do debate.

Levando tudo isso em consideração, é importante que o professor saiba que a formação para a cidadania é um processo contínuo e que se faz necessário na construção do ser humano. Nesse contexto, o ambiente escolar é determinante para complementar uma formação provinda do lar familiar ou, na maioria dos casos, dar início a essa formação. O desenvolvimento do indivíduo como cidadão está ligado à formação política; assim sendo, o professor, em hipótese alguma, pode privar-se de contribuir para que os educandos transformem-se em pessoas compromissadas com as mudanças de uma sociedade que se fundamenta pelos princípios de justiça.

Naturalmente, os princípios de justiça e, conseqüentemente, o exercício da cidadania, são quase sempre resultados da participação pública do indivíduo no meio social em que vive. Dessa forma, o professor precisa deixar claro para seus alunos, que uma atitude passiva em relação aos acontecimentos políticos permite que outras pessoas decidam por eles, ou para eles.

Desde a Grécia antiga, educação e política andam de mãos dadas nesse processo de construção do ser humano. A formação do homem político, o homem da *polis*, era uma dinâmica natural na formação do cidadão grego. Essa concepção continua alimentando a ideia de que o cidadão é o maior responsável para cuidar e transformá-la, e não tem o direito de isentar-se dessa responsabilidade. Essa ação transformadora, evidentemente, começa a partir de uma conscientização plena de que o conhecimento é a base para a formação de nossa cidadania.

Responsabilidade talvez seja a palavra central dessa proposta de intervenção. Passamos boa parte da vida culpando A ou B por algo que não foi feito em nossa comunidade, e na maioria das vezes, nos isentamos dessa culpa. Somos cidadãos; nascemos e vivemos para tomar decisões; nascemos e vivemos para participar dos acontecimentos de uma sociedade democrática.

Posto isso, é importante que se defenda a ideia de que o exercício da cidadania é uma ação dinâmica que parte de cada um. Essa ação não pode limitar-se apenas à escolha dos representantes políticos em processos eleitorais. Muito além disso, faz-se necessário que os próprios cidadãos troquem pontos de vista sobre questões políticas públicas e debatam as razões que sustentam essas opiniões (RAWLS, 2014). Os nossos direitos, como cidadão, são inalienáveis, mas nossos deveres também são. Não podemos deixar que decidam por nós, e

quanto mais participarmos, mais nos tornaremos responsáveis pelo o que acontece, sobretudo, em nossa localidade.

Por fim, acreditamos ser importante retomar as ideias sobre o professor, a escola e a própria filosofia nesse contexto de uma educação voltada para o diálogo e a autonomia do aluno. Desse modo, no capítulo 5 desse texto, enfatizamos que a docência em filosofia é um desafio que exige do professor uma reflexão constante sobre suas ações em sala de aula. Nesse sentido, a prática de ensino torna-se um ato em processo de construção e reconstrução, a partir do qual o “professor aparece como intercessor, como um elemento que possibilita, que catalisa a criação.” (GALLO, 2012, p. 121). Nessa perspectiva, a aula de filosofia precisa ser conduzida de tal maneira que a sala de aula se transforme num laboratório no qual as ideias sejam criadas, e não reproduzidas, como geralmente acontece. Assim, em conformidade com a temática dessa dissertação, é importante enfatizar que o professor de filosofia, em seu exercício docente, precisa ter ciência de que o ato de educar é um movimento que exige dedicação e um olhar para si mesmo. Afinal, a educação é uma engrenagem, na qual o professor é uma de suas principais peças. Nesse contexto, como indaga Sílvio Gallo (2012), como ele poderia convidar os alunos a fazer o movimento, mediá-los nesse processo, se ele mesmo não o fizer?

Em relação à escola, defendemos que ela, enquanto espaço de construção social e política, precisa fazer acontecer a mudança que tanto se almeja. Formar cidadãos não deixa de ser uma atividade perigosa, já que o espaço onde, naturalmente, acontece essa formação, a sala de aula, faz parte de uma estrutura institucional que, muitas vezes, não tem compromisso com princípios democráticos. Esse modelo de escola precisa, constantemente, ser combatido por todos os entes envolvidos no processo educacional. A escola precisa ser um instrumento de resistência e oferecer aos educandos as ferramentas necessárias para contestar as injustiças sociais.

Por último, é importante lembrar que a filosofia, em sua essência, traz consigo sempre um viés “perturbador”, questionador e desajustador. Dessa forma, o professor de filosofia precisa evitar qualquer metodologia calcada pela ideia de controle. No processo de construção de um método, a ação docente precisa ter um caráter dialógico e sempre passar por uma construção coletiva. Se, por um lado, o professor precisa ter coragem para abordar temas, muitas vezes controversos, por outro, não pode abdicar da ideia de que o ensino e o aprendizado de filosofia não acontecem sem se abrir ao diálogo.

REFERÊNCIAS

- ARANHA; Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando: introdução a filosofia**/ 5. Ed. – São Paulo: Moderna 2013
- ARISTÓTELES [384- -322 a.C.]. **Retórica**. 2. ed., revista. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCN**. Vol. IV Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília – DF: Secretaria de Educação Básica. 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais e Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília: DF, 2006.
- BRASIL. **Lei 11.684/08, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Brasília, DF, 2008.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica editora. 2009.
- CHAUÍ, Marilena. **Iniciação a filosofia: ensino médio, volume único**; 2. ed. São Paulo: Ática. 2013.
- COTRIM, Gilberto. **Fundamentos de filosofia**. 1. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010
- CUNHA, Luiz Antônio. **O golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2002
- DANIELS, Norman (ed). **Reading Rawls: Critical Studies on Rawls' a theory of justice**. New York: Basic Books, 1975.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967
- GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia:** Uma didática para o ensino médio. Campinas-SP: Papyrus, 2012.
- GONDIM, Elnôra. John Rawls: a liberdade dos antigos e a liberdade dos modernos – pressupostos da justificação coerentista. **Discusiones Filosóficas.** Año 11, n. 17, p. 151-165, julio/ diciembre, 2010.
- GONDIM, Elnôra. Rawls: o problema da autonomia e o coerentismo. **Ideas y valores.** Bogotá, Colombia. n. 144, p. 69-81, diciembre 2010.
- HABERMAS, Jürgen. **A Inclusão do Outro:** estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.
- JOHN RAWLS COLLECTED PAPERS. In: FREEMAN, Samuel (Org.). Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- KANT, Immanuel. **Lógica.** Rio de Janeiro: Biblioteca Tempo Universitário, 1993.
- KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: ‘O Que é Esclarecimento?’ Tradução de Floriano de Souza Fernandes. In: KANT, Immanuel. **Textos Seletos.** (org. Carneiro Leão, E.) Petrópolis: Vozes, 1974. [Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? 1784].
- MORAIS FILHO, Evaristo. **O ensino de filosofia no Brasil.** Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1959.
- MOUFFE Chantal. Por um modelo agnóstico de democracia. **Revista de sociologia e política.** n. 25, p. 165-175, jun. 2006.
- OLIVEIRA, Nythamar de. **Rawls.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2003.
- RAWLS, John. **Justiça como equidad Materiales para una teoria de la justicia.** 2. ed. Tradução de Miguel Angel Rodilla. Madri: TECNOS S.A., 2003.
- RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça.** Tradução Almiro Pisetta, Lenita Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- RAWLS, John. **O Liberalismo Político.** Tradução de João Sedas Nunes. Lisboa: Editorial Presença, 2000
- RAWLS, John. **O Direito dos Povos.** Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2014a.
- SANDEL, Michael. **Justiça:** o que é fazer a coisa certa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SIMON, Maria Célia. A política da filosofia no 2º grau. *In*: HÜHNE, Leda Miranda. **Política da filosofia no 2º grau**. São Paulo: Sofia Editora SEAF, 1986.

ZAMBAM, Neuro José. John Rawls e a educação para a democracia. **Revista argumentos**. Fortaleza, ano 10, n. 19, jan./jun. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SUGESTÃO DE TEXTOS PARA SEREM DISCUTIDOS EM SALA DE
AULA COM OS ALUNOS DURANTE A INTERVENÇÃO PRÁTICA

RAZÃO PÚBLICA E O IDEAL DE CIDADANIA DEMOCRÁTICA

(FONTE: Liberalismo Político)

PARTE 1

Volto-me agora para aquilo que, para muitos, é uma dificuldade básica da ideia de razão pública, uma dificuldade que a faz parecer paradoxal. Perguntam eles: por que os cidadãos, ao discutir e votar sobre as questões políticas mais fundamentais, devem respeitar os limites da razão pública? Como pode ser razoável ou racional, quando questões básicas estão em jogo, que os cidadãos apelem somente para uma concepção pública de justiça, e não para a verdade como um todo, tal como a veem? Evidentemente, as questões mais fundamentais devem ser resolvidas apelando-se para as verdades mais importantes, mas estas podem transcender em muito a razão pública!

Começo procurando resolver esse paradoxo, e invocando para tanto um princípio de legitimidade liberal explicado em IV: 1.2-3- Lembre-se de que esse princípio vincula-se a duas características especiais da relação política entre cidadãos democráticos.

A primeira diz respeito à relação entre pessoas no interior da estrutura básica da sociedade na qual nasceram e onde normalmente passam toda a sua vida.

A segunda é que, numa democracia, o poder político, que sempre é um poder coercitivo, é o poder do público, isto é, de cidadãos livres e iguais enquanto corpo coletivo.

Como sempre, supomos que a diversidade de doutrinas religiosas, filosóficas e morais razoáveis encontrada em sociedades democráticas é uma característica permanente da cultura pública, e não uma simples condição histórica que logo desaparecerá.

Uma vez suposto tudo isso, perguntamos: quando podem os cidadãos, por meio de seu voto, exercer de forma apropriada o poder político coercitivo uns sobre os outros quando questões fundamentais estão em jogo? Ou: à luz de que princípios e ideais devemos exercer esse poder, se fazê-lo deve ser algo justificável diante dos outros em sua condição de livres e iguais? A essa pergunta, o liberalismo político responde dizendo que nosso exercício do poder político é próprio e, por isso, justificável somente quando é exercido de acordo com uma constituição cujos elementos essenciais se pode razoavelmente esperar que todos os cidadãos endossem, à luz de princípios e ideais aceitáveis para eles, enquanto razoáveis e racionais.

Esse é o princípio liberal da legitimidade. E, como o exercício do poder político deve ser legítimo, o ideal de cidadania impõe o dever moral (e não legal) — o dever de civilidade — de se ser capaz de, no tocante a essas questões fundamentais, explicar aos outros de que maneira os princípios e políticas que se defende e nos quais se vota podem ser sustentados pelos valores políticos da razão pública. Esse dever também implica a disposição de ouvir os outros, e uma equanimidade para decidir quando é razoável que se façam ajustes para conciliar os próprios pontos de vista com os de outros.

PARTE 2

Alguns poderiam dizer que os limites da razão pública aplicam-se somente aos fóruns oficiais e, por isso, somente aos legisladores, quando, por exemplo, se manifestam no parlamento, ou ao executivo e ao judiciário, em seus atos e decisões públicos. Se respeitam a razão pública, então os cidadãos dispõem de razões públicas que justificam as leis com as quais devem concordar e as políticas que a sociedade segue. Mas isso não vai longe o bastante.

A democracia envolve, como já assinali, uma relação política entre cidadãos no interior da estrutura básica da sociedade na qual nasceram e na qual normalmente passam toda a sua vida; isso implica ainda uma parte igual no poder político coercitivo que os cidadãos exercem uns sobre os outros ao votar, e de outras formas também. Enquanto razoáveis e racionais, e sabendo-se que endossam uma grande diversidade de doutrinas religiosas e filosóficas razoáveis, os cidadãos devem estar dispostos a explicar a base de suas ações uns para os outros em termos que cada qual razoavelmente espere que outros possam aceitar, por serem coerentes com a liberdade e igualdade dos cidadãos. Procurar satisfazer essa condição é uma das tarefas que esse ideal de política democrática exige de nós. Entender como se comportar enquanto cidadão democrático inclui entender um ideal de razão pública.

Além disso, os valores políticos realizados por um regime constitucional bem-ordenado são valores muito importantes, e não é fácil superá-los; os ideais que expressam não devem ser abandonados levemente. Assim, quando a concepção política é sustentada por um consenso sobreposto de doutrinas abrangentes e razoáveis, o paradoxo da razão pública desaparece. A união do dever de civilidade com os grandes valores do político produz o ideal de cidadãos governando a si mesmos, de um modo que cada qual acredita que seria razoável esperar que os outros aceitem; e esse ideal, por sua vez, é sustentado pelas doutrinas abrangentes que pessoas razoáveis defendem. Os cidadãos defendem o ideal da razão pública

não em consequência de uma barganha política, como num *modus vivendi*, mas em virtude de suas próprias doutrinas razoáveis.

PARTE 3

Por que o aparente paradoxo da razão pública não é um paradoxo é algo que fica mais claro depois que nos lembramos de que existem casos conhecidos com respeito aos quais reconhecemos que é preciso não apelar para a verdade como um todo, tal como a vemos, mesmo quando é de fácil acesso. Considere como, no julgamento de um crime, as regras da evidência limitam o testemunho que pode ser introduzido, com o propósito de assegurar ao acusado o direito fundamental de ter um julgamento justo. Não só as evidências baseadas em rumores são excluídas, como também as que são obtidas por buscas e apreensões arbitrárias, ou por abusos praticados contra os acusados ao se lhes deter sem informá-los de seus direitos. Tampouco se pode obrigar uma pessoa a testemunhar em um processo no qual seja acusada. Finalmente, para mencionar uma restrição que tem um fundamento muito diferente, não se pode obrigar que cônjuges testemunhem um contra o outro, para proteger o importante bem da vida familiar e para mostrar respeito público pelo valor dos laços afetivos.

Pode-se objetar que esses exemplos estão muito distantes dos limites envolvidos em recorrer somente à razão pública. Talvez estejam distantes, mas a ideia é conhecida. Todos esses exemplos são casos nos quais reconhecemos o dever de não decidir tendo em vista a verdade toda, para dessa forma podermos respeitar um direito ou dever, ou promover um bem ideal, ou ambas as coisas. Os exemplos servem ao propósito, como muitos outros serviriam, de mostrar como, muitas vezes, é perfeitamente razoável prescindir da verdade como um todo, e tem-se aí a forma pela qual o suposto paradoxo da razão pública é resolvido. O que precisa ser demonstrado é se esse respeito aos limites da razão pública por parte dos cidadãos em geral é uma exigência de certos direitos e liberdades fundamentais e seus correspondentes deveres, ou se promove certos valores importantes, ou ambas as coisas. O liberalismo político apoia-se na conjectura de que os direitos e deveres, assim como os valores em questão, têm peso suficiente para que os limites da razão pública sejam justificados pelas avaliações globais das doutrinas abrangentes razoáveis, uma vez que essas doutrinas tenham se adaptado à concepção de justiça.

PARTE 4

Com respeito a questões políticas fundamentais, a ideia de razão pública rejeita as visões comuns do voto enquanto uma questão privada ou até pessoal. Um ponto de vista é o de que as pessoas podem votar apropriadamente em favor de suas preferências e interesses sociais e econômicos, para não falar de suas aversões e ódios. Dizem que a democracia é o governo da maioria, e a maioria pode fazer o que quiser. Um outro ponto de vista, muito diferente, é o de que as pessoas podem votar naquilo que veem como certo e verdadeiro, tal como indicam suas convicções abrangentes, sem levar em conta as razões públicas.

No entanto, ambos esses pontos de vista são semelhantes, porque nenhum deles reconhece o dever da civilidade, nem respeita os limites da razão pública quando se trata de votar em questões de elementos constitucionais essenciais e de justiça básica. O primeiro é guiado por nossas preferências e interesses, o segundo pelo que entendemos ser a verdade toda. Em comparação, a razão pública, com seu dever de civilidade, oferece uma visão sobre o voto a respeito de questões fundamentais que, de certa forma, lembra *Do contrato social* de Rousseau. Ele via o voto como um ato que, em termos ideais, exprime nossa opinião em relação a qual das alternativas promove o bem comum da melhor maneira.

APÊNDICE B – LEITURAS COMPLEMENTARES PARA O PROFESSOR

- **Justiça como equidade.** (trad. Miguel Angel Rodilla). Madri: TECNOS S.A., 1999.
- **Uma teoria da justiça.** (trad. Almiro Pisetta, Lenita Esteves). São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- **Liberalismo Político.** (trad. João Sedas Nunes) Lisboa: Editorial Presença, 2001.
- **O direito dos povos.** (trad. Luís Carlos Borges) São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Alejandro Cerletti, Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.
- **Metodologia do ensino de filosofia.** Silvio Gallo, Campinas-SP: Papirus, 2012.
- **Pedagogia profana.** Jorge Larrosa, Belo Horizonte (tradução de Alfredo Veiga Neto) Autêntica editora, 2016.
- **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar.** Valter Omar Kohan, Belo Horizonte (Ígrid Muller Xavier) Autêntica editora, 2009.