

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

PATRÍCIO OLIVEIRA LIMA

O EQUILÍBRIO REFLEXIVO RAWLSIANO
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES
CONCEITUAIS PARA A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

TERESINA

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

PATRÍCIO OLIVEIRA LIMA

O EQUILÍBRIO REFLEXIVO RAWLSIANO
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES
CONCEITUAIS PARA A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elnôra Maria Gondim Machado Lima.

TERESINA

2018

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

L732e Lima, Patrício Oliveira

O Equilíbrio reflexivo Rawlsiano: uma proposta metodológica de construção das diretrizes conceituais para a filosofia no ensino médio. / Patrício Oliveira Lima. – Teresina : 2018.
166 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Mestre em Filosofia, 2018.

“Orientação: Prof. Dr^a. “ Elnôra Maria Gondim Machado Lima ”

1. Filosofia – Estudo e Ensino . 2. Equilíbrio Reflexivo. 3. John Rawls. I. Título.

CDD 107

PATRÍCIO OLIVEIRA LIMA

O EQUILÍBRIO REFLEXIVO RAWLSIANO
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES
CONCEITUAIS PARA A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, na Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

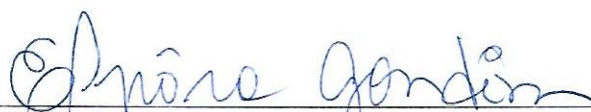
Área de Concentração: Ensino de Filosofia

Linha de Pesquisa: Filosofia e Ensino / Práticas de Ensino de Filosofia

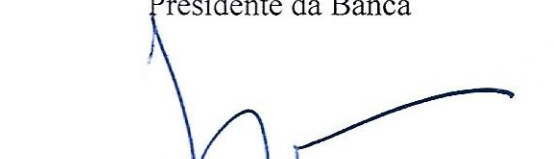
Orientador: Prof.^a Dr.^a Elnôra maria Gondim Machado Lima

Aprovado em 22 de janeiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Elnôra Maria Gondim Machado Lima
Presidente da Banca



Prof.^o Dr.^o José Sérgio Duarte da Fonseca
Membro Interno ao Programa



Prof.^a Dr.^a Rosilene Maria Alves Pereira
Membro Externo ao Programa

Dedico esta conquista à minha mãe! É nela que me inspiro e me fortaleço nas horas de dificuldade e fraqueza, nas horas tristes e felizes também. Não há pessoa mais forte nem de sorriso mais lindo e sincero nesse pequeno planeta. Dedico-lhe tudo que sou!

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, a esta Universidade, em especial ao corpo docente do PROF-FILO que mesmo diante de tantas dificuldades se empenhou em construir este sonho que se torna realidade e que agora me lança em uma nova fase da minha carreira.

Quero agradecer, também, à minha Orientadora, Prof.^a Dr.^a Elnôra Gondim, pelo suporte, pelas orientações, por me colocar no caminho certo quando não sabia onde ir e pela amizade.

Ao Prof.^o Dr. José Sérgio Fonseca, Coordenador do PROF-FILO, pela dedicação e empenho em fazer deste um programa respeitado pela sua qualidade.

Ao Prof.^o Dr. Luizir de Oliveira que sempre se mostrou solícito e disposto a ajudar em tudo que precisei.

Ao Prof.^o Melquíades Barroso por me apresentar o mundo do conhecimento filosófico, hoje minha morada.

Ao Prof.^o Alberto Machado e à Prof.^a Angélica Maria que foram essenciais me concedendo o tempo necessário para construir esse sonho.

Agradecer à minha querida mãe, Dona Maria do Livramento Oliveira, que, mais que ninguém, me incentiva e torce por mim.

À minha filha, Moria Lima, por dar sentido à minha vida e por ser motivo para seguir à frente.

Agradecer ao Prof.^o Me. Fábio Estefânio Lustosa, grande amigo, compadre e companheiro de jornada de estudos.

Agradecer, também, à Manuella Castro, pelo companheirismo e apoio em todo o processo.

Agradecer, ainda, aos colegas de curso, afinal estamos juntos nesta caminhada.

Agradecer, enfim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação, o meu muito obrigado.

A filosofia não se afasta, como pensam alguns, da sociedade e do mundo.

John Rawls

RESUMO

Esta dissertação se propõe a desenvolver uma reflexão baseada em uma ideia de intervenção filosófica junto aos professores de filosofia da 21ª GRE – SEDUC-PI, utilizando a metodologia do equilíbrio reflexivo desenvolvida por John Rawls, com a finalidade de construir um documento contendo os conceitos fundamentais que podem auxiliar no planejamento e execução do trabalho desses docentes no Ensino Médio, tendo os documentos oficiais que regem a educação brasileira como referência. Esta intervenção parte da problemática observada a partir de uma análise sobre estes documentos que trazem uma série de recomendações sobre a disciplina de filosofia para o Ensino Médio, a fim de alcançar os objetivos propostos na lei. De acordo com eles, a tarefa seria produzir, por meio da reflexão, sujeitos autônomos, críticos e, por conseguinte, capazes de vivenciar com plenitude a vida cidadã. Entretanto, esses mesmos documentos não trazem as definições do que viriam a ser a noção de filosofia, de reflexão, de crítica, de autonomia, nem mesmo a ideia de cidadania, deixando os professores num certo vazio conceitual e colocando-os num limbo de onde eles mesmos deveriam sair. Nossa fundamentação teórica se apoia na teoria de John Rawls e nos trabalhos de comentadores como Daniels e Gondim. De modo mais específico, no procedimento do equilíbrio reflexivo, que acontece no interior daquilo que Rawls chamou de posição original. Trata-se de um processo de representação no qual os cidadãos deliberam sobre os princípios que devem orientar suas vidas na construção de uma sociedade equitativa e justa. Assim como Rawls sugere que cidadãos autônomos, livres e iguais deliberem segundo a metodologia do equilíbrio reflexivo sobre os princípios que vão orientar sua sociedade para o caminho da justiça e do bem, realizamos, efetivamente, portanto na prática, o procedimento decisório do equilíbrio reflexivo com os professores, onde, analogamente, construíram as diretrizes conceituais que vão auxiliar na orientação do seu trabalho para atingir a finalidade máxima dada pela lei que é habilitar seus alunos para o exercício pleno da cidadania. Como resultado dessa pesquisa intervencionista filosófica, tivemos um documento contendo cinco diretrizes conceituais que foram sugeridas como referência para produção daquilo que se refere à filosofia dentro dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas dos professores envolvido e para orientá-los no planejamento e execução de suas atividades.

PALAVRAS-CHAVES: Rawls. Equilíbrio reflexivo. Ensino de filosofia. Diretrizes conceituais. Cidadania.

ABSTRACT

This dissertation aims to develop a reflection based on an idea of philosophical intervention among the professors of Philosophy of the 21st GRE - SEDUC - PI, using the methodology of reflexive equilibrium developed by John Rawls, with the objective of constructing a document containing the fundamental concepts which might help in the planning and execution of the work of these educators at the High School level, with the official documents that govern Brazilian education as a reference. This intervention is part of the problem observed from an analysis of these documents that bring a series of recommendations on the discipline of Philosophy for Secondary Education in order to achieve the objectives proposed in the law. According to them, the task would be to produce, through reflection, autonomous, critical members of the populace and, therefore, able to fully experience life as productive citizens. However, these same documents do not convey the definitions of what would become the notion of philosophy, of reflection, of criticism, of autonomy, not even the idea of citizenship, leaving teachers in a certain conceptual void and placing them in a limbo from where they themselves should abscond. Our theoretical foundation is based on the theory of John Rawls and the work of commentators such as Daniels and Gondim. More specifically, in the method of reflexive equilibrium, what happens within what Rawls called the original position. It is a process of representation in which citizens deliberate on the principles that should guide their lives in the construction of an equitable and just society. Just as Rawls suggests that autonomous, free and equal citizens deliberate according to the methodology of reflective equilibrium on the principles that will guide their society towards the path of justice and good, we effectively carry out, consequently, in practice, the decision-making procedure of the reflexive equilibrium with the teachers, where, similarly, they constructed the conceptual guidelines that will help in the orientation of their work to reach the maximum purpose given by the law that is to enable their students for the full exercise of citizenship. As a result of this philosophical interventionist research, we had a document containing five conceptual guidelines that were suggested as reference for producing what refers to Philosophy within the Pedagogical Political Projects of the teachers' schools involved and to guide them in the planning and execution of their activities.

KEYWORDS: Rawls. Reflective equilibrium. Philosophy Teaching. Conceptual Guidelines. Citizenship.

ÍNDICE DE SIGLAS

BNCC – BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

DCN – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

OCN – ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PCN+ – ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS E COMPLEMENTARES AOS
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PPP – PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO

SEAF – SOCIEDADE DE ESTUDOS E ATIVIDADES FILOSÓFICAS

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CAPÍTULO 1 ENSINO DE FILOSOFIA: MARCO LEGAL E DIRETRIZES CONCEITUAIS	18
2.1	História da Filosofia no Ensino Básico do Brasil	20
2.1.1	A Filosofia Para Teologia	20
2.1.2	A Filosofia Como Ciência da Natureza.....	21
2.1.3	A Influência do Positivismo.....	22
2.1.4	A Filosofia Perde Espaço e Sua Função na Educação Secundária	24
2.1.5	Não Mais Filosofia.....	25
2.1.6	De Volta à Ideologização: optativa e vigiada.....	27
2.2	Os Documentos Oficiais e a Filosofia	28
2.2.1	O Aspecto Legal.....	29
2.2.2	Outros documentos Oficiais	32
2.3	A Necessidade de Construir as Diretrizes Conceituais Para Orientar a Prática do Professor de Filosofia no Ensino Médio	37
3	CAPÍTULO 2 O EQUILÍBRIO REFLEXIVO RAWLSIANO: UMA METODOLOGIA PARA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CONCEITUAIS PARA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	42
3.1	John Rawls: cooperação e autonomia	44
3.1.1	A Sociedade Como Um Sistema Equitativo de Cooperação.....	47
3.1.2	O Cidadão Autônomo Rawlsiano.....	49
3.2	A Posição Original e o Véu da Ignorância	51
3.3	O Equilíbrio Reflexivo: uma metodologia colaborativa	53
3.4	O Equilíbrio Reflexivo Como Metodologia Para Construção das Diretrizes Conceituais Para Filosofia no Ensino Médio	58
4	CAPÍTULO 3 UMA PESQUISA DE INTERVENÇÃO FILOSÓFICA	65

4.1 A Natureza da Pesquisa	66
4.1.1 O que é uma Intervenção Filosófica.....	66
4.1.3 A Estratégia do Grupo Focal.....	69
4.1.4 Público-alvo e Local da Intervenção.....	71
4.1.5 Os Instrumentos de Coleta de Dados	71
4.2 A Execução da Pesquisa.....	72
4.2.1 Apresentação da Pesquisa aos Participantes	73
4.2.2 Apresentação da Teoria de John Rawls.....	74
4.2.3 O Procedimento do Equilíbrio Reflexivo na Prática.	74
4.2.4 A avaliação dos resultados	78
5 CAPÍTULO 4 O EQUILÍBRIO REFLEXIVO RAWLSIANO NA PRÁTICA	80
5.1 Os Professores de Filosofia Enquanto Análogos ao Cidadão Rawlsiano	82
5.1.1 Livres.....	83
5.1.2 Iguais	86
5.1.3 Racionais e Razoáveis.....	88
5.1.4 Autônomos	91
5.2 O Procedimento do Equilíbrio Reflexivo Amplo na Prática	93
5.3 Equilíbrio Reflexivo Amplo e Sua Eficácia Como Método Deliberativo.....	107
5.4 Qualidade e Viabilidade das Diretrizes Conceituais	109
5.4.1 Rigor.....	110
5.4.2 Fundamentação.....	111
5.4.3 Viabilidade	112
6 CONCLUSÃO.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
APÊNDICE I	124
APÊNDICE II.....	132
APÊNDICE III.....	163

1 INTRODUÇÃO

Documentos oficiais brasileiros acerca da educação básica como os Parâmetro Curriculares Nacionais e as Orientações Curricular Nacionais nos mostram que, em se tratando de educação, é imperativo que aqueles que estão envolvidos em seus processos ajam com consciência, autonomia e planejamento. Enquanto professores, antes de qualquer coisa, precisamos ter bem esclarecido o plano geral em que estamos envolvidos para que nossa ação educadora não seja alienada e irracional. Não é possível se falar em planejamento quando não se sabe onde se quer chegar.

As diretrizes gerais a que os processos educacionais estão expostos no Brasil estão fixados na legislação oficial brasileira e em uma série de outros documentos oficiais que trazem as orientações básicas para a condução dos trabalhos escolares, em especial, daquilo que se espera como objetivo da educação a partir do que lá se ensina. Nesse material, é reiteradamente apresentado como grande objetivo para educação básica, especialmente para o Ensino Médio, o desenvolvimento pleno dos estudantes, o seu preparo para o trabalho e, em destaque, o seu preparo para a cidadania.

No propósito da educação para a cidadania, a filosofia aparece com certo destaque, já que esses mesmos documentos lhe atribuem uma série de características enquanto disciplina, que fazem dela, não a única, mas uma das mais relevantes quando se trata de construir os requisitos para alcançar os objetivos apontados na lei. Prova disso, é que esses documentos trazem, ainda, grande preocupação em desenvolver uma educação mais abrangente, onde os estudantes sejam capazes de ir para além dos conteúdos técnicos por eles estudados e possam, ainda, ser capazes de enveredar em outras questões como estética, política, ética, enfim, questões de cunho essencialmente filosófico. A ideia é capacitá-los para fazerem uma apreciação crítica e autônoma sobre a sua própria realidade, desenvolvendo uma visão de mundo sem direção alheia e, conseqüentemente, orientando sua ação cidadã.

Se queremos pensar uma educação libertadora que produza indivíduos capazes de observar e compreender criticamente a sua própria realidade e, a partir dessa compreensão, exercer com consciência sua cidadania participando dos processos políticos, apresentando soluções viáveis e plausíveis para os problemas que lhes são apresentados, seja no âmbito social ou existencial, temos no ensino de filosofia, como rezam os documentos oficiais, o lugar natural para o desenvolvimento dessas competências.

A análise dos documentos oficiais nos mostrou que temos nas mãos uma tarefa muito especial para a disciplina de filosofia no Ensino Médio. O que se pretende dela é que, por meio da reflexão, os estudantes sejam capazes de desenvolver sua capacidade de crítica e, conseqüentemente, autonomia, o que lhes daria as condições - como numa relação de causa e efeito - para alcançar o pleno exercício da cidadania. Entretanto, esses mesmos documentos não trazem com clareza o entendimento conceitual sobre o que seria ou mesmo qual seria a filosofia a ser ensinada no nível médio para alcançar esses propósitos. O mesmo acontece com as noções de educação, de reflexão crítica, de crítica, de autonomia, e até mesmo de cidadania. O que temos lá é a necessidade de que esse arcabouço conceitual seja construído e a orientação é para que os próprios professores o façam, levando em consideração as condições e necessidades de sua clientela e tendo a lei como horizonte.

Temos, portanto, a tarefa, mas não temos o caminho a seguir já que tais documentos não apresentam claramente os conceitos e a natureza daquilo que se almeja para o projeto do ensino de filosofia, nem mesmo como construí-los. Isso nos mostra a necessidade e a urgência de buscarmos as diretrizes conceituais mínimas necessárias para dar sentido e significado à filosofia na sala de aula, bem como para orientar os professores na sua vida profissional. Afinal, o que é exercer com plenitude a cidadania? Quando podemos apontar no estudante as características de um sujeito autônomo? Quando um estudante é identificado como indivíduo crítico? O que, enquanto educadores profissionais da filosofia, devemos entender por filosofia? E talvez o mais importante, como os professores podem pensar a disciplina de filosofia no Ensino Médio sem terem claros esses conceitos?

É neste contexto que apresentamos como temática para esta pesquisa as diretrizes conceituais para prática da filosofia no Ensino Médio. Nossa delimitação está exatamente em construirmos, junto aos professores de filosofia da 21ª GRE – SEDUC-PI, cinco conceitos basilares que caracterizam a função da disciplina de filosofia segundo a lei e os demais documentos oficiais, tendo, ainda, o ideal de educação para cidadania como meta do Ensino Médio. Nossa problemática está justamente em responder ao que devemos entender por reflexão, filosofia, crítica, autonomia e cidadania para alcançarmos os objetivos da filosofia apontados por esses documentos e para construirmos com consciência o planejamento que conduzirá às práticas para o ensino desta disciplina.

Para darmos conta destas questões, encontramos na teoria de John Rawls uma solução metodológica possível. Rawls, ao idealizar uma sociedade democrática de cidadãos livres e iguais, racionais e autônomos, desenvolveu uma metodologia já existente chamada equilíbrio

reflexivo acrescentando a ela algumas características. Esta foi apresentada como uma estratégia de deliberação entre os participantes dessa sociedade, onde os mesmos poderiam, em consenso, deliberar sobre os princípios que melhor se adequassem à realidade de todos os envolvidos, mesmo entendendo que tal sociedade é composta por pessoas com as mais diversas maneiras de pensar, uma sociedade plural repleta de teorias abrangentes que, além de divergentes, por muitas vezes poderiam ser contraditórias. Trata-se de procedimento que respeita e valoriza as necessidades de todos os envolvidos, tem fortes características democráticas e acreditamos ser viável como estratégia de reflexão filosófica capaz de conduzir o processo de construção das diretrizes conceituais que faltam nos documentos oficiais brasileiros.

Portanto, o principal objetivo desta pesquisa, foi efetivar uma prática cooperativa de reflexão e decisão junto aos professores de filosofia da 21ª GRE – SEDUC-PI, com a finalidade de construir, utilizando da metodologia do equilíbrio reflexivo dada por John Rawls, um documento com os conceitos fundamentais que devem servir de diretrizes para orientar o trabalho docente no Ensino Médio, tendo os documentos oficiais que regem a educação brasileira como referência. O alcance deste objetivo maior requer outros menores, mas nem por isso menos importantes, na linguagem de projeto chamados específicos: i) apresentar o equilíbrio reflexivo rawlsiano como solução metodológica possível para alcançar tais conceitos; ii) promover o encontro entre os profissionais do ensino de filosofia; iii) refletir junto com os professores de filosofia suas práticas em sala de aula; iv) oferecer referencial conceitual para amparar a disciplina de filosofia quando da construção do PPP das escolas; v) construir um plano de trabalho para disciplina de filosofia a fim de desenvolver a criticidade entre os alunos; vi) iniciar uma cultura de reflexão filosófica sobre a prática do ensino de filosofia dentro da SEDU-PI; vii) despertar nos professores o interesse pela reflexão autônoma sobre os caminhos que devem dar ao seu trabalho.

Assim, nossa proposta foi utilizar o equilíbrio reflexivo junto aos profissionais que operam a filosofia na referida regional e retirarmos democraticamente os conceitos necessários para construirmos o planejamento e a abordagem adequada para os conteúdos ministrados em sala de aula. Como resultado, tivemos um documento contendo os conceitos aos quais nos referimos que deverá ser sugerido como referência para a confecção do Plano Político Pedagógico das escolas subordinadas a esta regional no que diz respeito à disciplina de filosofia e, naturalmente, servirá como orientação para os próprios professores no que diz respeito à sua atividade profissional.

Nosso trabalho se mostra uma alternativa metodológica para atuação dos professores sobre um problema pertinente a eles mesmos: o estabelecimento das diretrizes conceituais que serviriam de referência para orientar sua própria prática profissional. Nossa pesquisa, é, ainda, uma oportunidade para colocar em prática uma estratégia de pensamento filosófico autêntico (a do equilíbrio reflexivo rawlsiano) que habitualmente era imaginada apenas no campo da especulação, da hipótese ou mesmo colocadas para outras temáticas distintas da própria filosofia.

É importante frisarmos que esta pesquisa tem caráter de intervenção filosófica e não pode ser confundida com uma intervenção pedagógica de abordagem de conteúdos filosóficos, isso estaria no campo da pedagogia. Nossa proposta está no nível do exercício do pensamento filosófico que repercutirá positivamente nas práticas do professor em sala de aula. A ideia é fazer com que o trabalho dos professores seja pensado por eles mesmos, lhes conferindo certo grau de autonomia, produzindo ação consciente. Quando falamos em consciência, também nos referimos ao fato de proporcionarmos um estudo e uma reflexão aprofundados sobre aquilo que a legislação e os documentos oficiais nos colocam como tarefa para educação e localizarmos o papel especial que a filosofia tem dentro dele. Sem a consciência dessas situações, o professor dificilmente traçaria uma estratégia que culminasse nos objetivos expostos na lei, afinal, como seria o planejamento de um andante que não sabe para onde ir?

Além desta pesquisa não ficar restrita a uma simples apreciação bibliográfica de um tema por ser de caráter intervencionista, ela tem, ainda, um outro grau de complexidade por se tratar de uma intervenção filosófica, que, a nosso ver, requer uma modificação positiva no modo de conceber, pensar e desenvolver consciência sobre a ação prática do ensino de filosofia nas salas de aula do Ensino Médio. Dessa forma, nossa pesquisa requereu algumas características metodológicas diferenciadas, pois tivemos que mesclar aspectos metodológicos da pesquisa-ação e de grupo focal para que, dentro dessa estrutura de organização, pudéssemos aplicar o método rawlsiano do equilíbrio reflexivo e extrair o arcabouço conceitual que é o objetivo deste trabalho. Para além dos aspectos metodológicos de execução da pesquisa, tivemos que montar uma estratégia de apresentação dos resultados nesta dissertação. Dito isso, a estrutura da nossa dissertação está dividida em quatro capítulos.

O primeiro capítulo foi intitulado “Ensino de Filosofia: marco legal e diretrizes conceituais”. Tem função propedêutica, se refere à ambientação da temática por nós desenvolvida e quer localizar, tanto historicamente quanto nos documentos oficiais atuais, a nossa problemática. Nosso objetivo básico é analisar como a filosofia se desenvolveu desde os

primeiros momentos da educação secundária no Brasil até os dias de hoje, observando dois aspectos fundamentais: a sua função atribuída e a existência ou não de uma orientação conceitual sobre como ela deveria ser entendida ou mesmo tratada. Não queremos aqui observar o ensino de filosofia no seu aspecto ideal, mas analisar o processo histórico do tratamento dado a ele pelo Estado ou por quem a representou, com o intuito de compreender as raízes históricas que trouxeram a filosofia às condições em que ela se encontra atualmente. Observando sua história podemos traçar um perfil da filosofia no Ensino Médio ao longo do tempo e compreender seu *status* e seu lugar dentro dos projetos de educação aplicados ao povo brasileiro. Essa análise histórica nos deu fundamento para entendermos a legislação oficial vigente e os principais documentos oficiais que servem como orientação para a disciplina de filosofia. Dentre os principais, podemos citar, a título de exemplo, a própria LDB, os PCN e as OCN. Esta análise nos possibilitou observamos que, embora exista ao longo do tempo um detalhamento da tarefa da filosofia, não tivemos, ainda, um esforço para construir, a partir da tarefa dada a ela dentro dos processos educacionais, um conjunto de diretrizes conceituais para orientar a prática do professor em sala de aula e alcançar os objetivos a ela imputados.

O segundo capítulo traz o título “O Equilíbrio Reflexivo Rawlsiano: uma metodologia para escolha das diretrizes conceituais para filosofia no Ensino Médio”. Este é o capítulo da nossa fundamentação teórica. Nele apresentamos, em linhas gerais, a teoria de John Rawls e destacamos sua metodologia do equilíbrio reflexivo, aspecto extremamente importante para nossa pesquisa já que é com esse método que construímos as diretrizes conceituais que são objetivo máximo dessa pesquisa. Nosso objetivo neste capítulo foi esclarecer o procedimento do equilíbrio reflexivo desenvolvido por Rawls e sugeri-lo como metodologia viável para dar conta da problemática aqui apresentada. Por se tratar de um procedimento que orienta os processos decisórios entre cidadãos, o equilíbrio reflexivo se mostra adequado à nossa proposta e, embora necessite de algumas adaptações, se mostrou ser eficaz na sua aplicação prática. Dessa forma, embora tenha sido apresentado por Rawls em situação hipotética, o equilíbrio reflexivo é uma estratégia valiosa para orientar os debates e conduzir as discussões em situações como a desta pesquisa e mesmo em outras situações onde se precise chegar a consensos de forma democrática e imparcial. O que queremos é demonstrar que a proposta metodológica de Rawls pode ser efetivamente executada como procedimento decisório sobre diretrizes importantes para ações efetivas, o que se mostrou ser verdadeiro e eficaz.

O terceiro capítulo tem o título “Uma Pesquisa de Intervenção Filosófica”. Como o próprio nome já sugere, neste capítulo trataremos das questões metodológicas que foram

necessárias para dar conta da nossa problemática. Enfatizamos os aspectos intervencionistas deste trabalho e buscamos esclarecer o que entendemos por intervenção filosófica. Outra característica importante na metodologia desta pesquisa é o fato de ela se tratar de um trabalho qualitativo e, portanto, se distanciar sobremaneira das estratégias positivistas de produção, coleta ou mesmo de análise de dados. Também esclarecemos, que embora tenhamos a metodologia do equilíbrio reflexivo como estratégia para construirmos em conjunto e democraticamente as diretrizes conceituais para orientar a prática do professor de filosofia em sala de aula, precisamos recorrer a outras estratégias metodológicas para organização dos trabalhos e reuniões entre os professores participantes da pesquisa. Essas estratégias estão no bojo metodológico da pesquisa-ação e do grupo focal. O que fizemos foi utilizar esses artifícios para organizar e conduzir os trabalhos a fim de construirmos um ambiente propício para realizarmos, na prática, a metodologia do equilíbrio reflexivo rawlsiano com os objetivos que já nos referimos. Seria, por assim dizer, um método dentro de outro método.

O quarto capítulo é o espaço onde apresentaremos os resultados alcançados e tem caráter conclusivo. Trata-se de fazer uma análise dos dados levantados durante a execução da pesquisa e da observação sobre a eficácia e alcance da nossa intervenção. Uma de nossas pretensões é observar se a aplicação do método do equilíbrio reflexivo rawlsiano foi bem-sucedida, constatando, se cada passo do método rawlsiano utilizado foi ou não executado como deveria e se trouxe os resultados esperados. Queremos avaliar como os participantes chegaram ao consenso sobreposto. Além disso, queremos observar até onde conseguimos intervir filosoficamente construindo o arcabouço conceitual em conjunto com os professores de filosofia da 21ª GRE – SEDUC – PI. Por último, apresentaremos as conclusões e os resultados a que chegamos com nossa proposta de intervenção filosófica.

Por esta pesquisa se tratar de uma intervenção filosófica na maneira de pensar a disciplina de filosofia no Ensino Médio; por buscar um estudo que visa desenvolver o conhecimento por parte dos professores sobre o projeto de educação que estão submetidos; por dar oportunidade para o encontro e o debate filosófico entre os profissionais da filosofia sobre seu trabalho; por buscar desenvolver a autonomia de pensamento em professores e, conseqüentemente, nos alunos; por apresentar-se como uma exercício prático de pensamento filosófico; por produzir um documento-referência que pode ser usado por todos aqueles que fazem a filosofia no Ensino Médio ajudando-os a produzirem seus planejamentos e melhorarem suas práticas; por ajudar a promover ações filosóficas conscientes em sala de aula; por tudo

isso, acreditamos que esta pesquisa é, não só de suma importância, mas, ainda, relevante e, mesmo, necessária.

2 CAPÍTULO 1 ENSINO DE FILOSOFIA: MARCO LEGAL E DIRETRIZES CONCEITUAIS

Ao longo da história da educação brasileira, podemos observar que a filosofia sempre foi um caso especial em se tratando da sua tarefa junto aos educandos ou mesmo da sua presença nas escolas de nível médio, pois sempre existiu a discussão sobre seu papel ou mesmo sua necessidade. Os primeiros registros de ensino formal da filosofia datam dos tempos da antiga Grécia, na Academia de Platão, fundada aproximadamente em 384/383 a. C. Na medievalidade, a introdução de seu ensino ocorreu como disciplina propedêutica na fundação das universidades na Baixa Idade Média. Embora ainda representasse a mãe de todas as ciências, nessa configuração histórica, ela se encontrava como serva da teologia. No entanto, seu lugar estava assegurado dentro das instituições que guardavam o conhecimento com forte reconhecimento do seu valor desde suas origens. Com o período do Iluminismo, temos um resgate do papel emancipador da filosofia na educação básica, pois esta buscava desenvolver nos homens a capacidade de pensar por si mesmos e libertá-los de qualquer autoridade.

Quando se criou, ainda na Europa, as instituições educacionais que visavam o preparo de estudantes para ingressarem nas universidades, o que mais tarde seriam os colégios secundários, a filosofia teve seu espaço garantido e bem delimitado, com função bem definida: preparar os estudantes para o ingresso no nível superior. Notemos que a filosofia é introduzida, assim como a própria ideia de educação, de cima para baixo, ou seja, primeiro nas universidades e, posteriormente, nos colégios preparatórios. Deste modo, podemos observar uma prática pedagógica da filosofia nas escolas onde ela aparece como base e como condição para cultura no nível superior. Neste patamar (nível universitário), ela se caracteriza, não apenas como especialização profissional, mas, para além disso, como prática investigativa sempre atrelado ao ideal libertador herdado do iluminismo.

Embora exista atualmente uma forte pressão em toda Europa por uma educação secundária que privilegie o ensino técnico e científico, lá a filosofia ainda tem sua presença garantida com destaque para formação do aluno como ser de conhecimento. Seu papel mais forte, revelado pela estreita relação que este nível escolar tem com o nível superior, é seu caráter investigativo e provocador do conhecimento.

Na América Latina, por sua vez, a filosofia foi introduzida pelo colonizador europeu e teve seu lugar enquanto atividade de ensino assegurado nos colégios, universidades, seminários e conventos que foram fundados nas novas cidades. Sua orientação teórica predominante era a escolástica, mas quando começou o processo de independência de alguns países, como a

Argentina e o Brasil no Século XIX, temos confirmada a presença de novas orientações político ideológicas, sobretudo o aumento da influência da escola francesa com a filosofia da ilustração e o romantismo. Seguindo estes moldes, a filosofia na educação média teve como enfoque problematizante dos seus programas um “núcleo duro” que girava em torno do ensino de lógica, de gnosiologia, de metafísica e de ética. O plano era, assim como na Europa, o desenvolvimento do senso crítico de seus alunos e a preparação dos mesmos tanto para o ingresso nas universidades quanto para a preparação de quadros para a máquina pública.

Neste contexto, a experiência europeia foi a base para experiência brasileira do ensino de filosofia. Entretanto, diferentemente da Argentina, que começa seu sistema educacional já com a presença forte dos ideais iluministas, no Brasil a influência da igreja católica, professada pela vertente aristotélico-tomista dos padres jesuítas, postergou a presença das ideias iluministas na educação.

Chegando aos séculos XX e XXI, a filosofia, assim como a própria escola, deixa de ser direcionada para uma minoria “bem-educada” que ingressará naturalmente nos estudos universitários. O ensino, de modo geral, passa a se converter em uma escola para as massas destinada, também, às classes sociais mais baixas. Nessa configuração histórica, constata-se que, para filosofia, se põem outros desafios posicionando-a dentro de necessidades e funções distintas daquelas que outrora predominaram na sua história.

Nossa pretensão neste capítulo é encontrar elementos da realidade deste ensino tanto em registros históricos quanto em documentos oficiais que orientam o ensino de filosofia na escola brasileira, para entender a sua constituição. Queremos observar nos vários períodos da história, a presença da filosofia no Ensino Médio, destacando as funções que a ela foram imputadas, observando que a problemática desta pesquisa – a ausência de diretrizes conceituais para prática do ensino de filosofia – tem raízes longínquas.

A intenção é traçar um panorama geral dos processos da filosofia nesse nível escolar, do seu nascedouro até chegarmos à situação atual com as novas nuances dadas a ela, tanto pela lei quanto pelos outros documentos oficiais que a direcionam. Com esta análise, construímos uma contextualização para, por fim, destacarmos que, embora exista um detalhamento da tarefa da filosofia no Ensino Médio, não temos ainda um conjunto de diretrizes conceituais basilares para orientar a prática do professor em sala de aula, sendo exatamente isto o foco desta pesquisa.

Constatamos ao longo da investigação que existe uma literatura pertinente e documentos oficiais que sistematizaram as competências e diretrizes para o ensino de filosofia, mas estas orientações são genéricas e superficiais, deixando a cargo do professor da disciplina esta tarefa. Assim, temos no primeiro momento uma análise histórica da presença da filosofia na educação

e suas atribuições. Em seguida, serão destacados, nos documentos e na legislação oficial vigentes, as atribuições definidas para filosofia dentro do processo escolar de Ensino Médio. De posse disto, teremos uma base para localizarmos nossa problemática.

Portanto, neste primeiro capítulo, apresentaremos o campo de trabalho da nossa pesquisa, demonstrando a necessidade de intervir sobre esse vazio conceitual que deixa o profissional da filosofia no Ensino Médio numa espécie de limbo ao se deparar com sua tarefa, a de trabalhar para o desenvolvimento da filosofia para construir nos estudantes o senso crítico e a autonomia necessárias para o pleno desenvolvimento da cidadania.

2.1 História da Filosofia no Ensino Básico do Brasil

A história da filosofia no Ensino Médio brasileiro é marcada por momentos de valorização e desvalorização, pela sua presença e mesmo por sua ausência, ficando claro que os problemas em torno dessa disciplina no país não são de agora. No entanto, observa-se que desde a fundação das primeiras escolas jesuítas em solo brasileiro a filosofia logo aparece como uma das áreas de conhecimento estudadas. Temos no início da história brasileira uma situação de grande valorização dessa disciplina com sua presença garantida, mas no desenrolar dos tempos seu *status* foi enfraquecido, passando, inclusive, por muitos percalços, até chegar aos dias atuais onde sua presença, já inócua, está fortemente ameaçada.

2.1.1 A Filosofia Para Teologia

Os primeiros registros de educação formal no Brasil remontam aos tempos em que o Brasil ainda estava sob o domínio de Portugal e foi conduzida absolutamente pelos padres da Companhia de Jesus. Esta instituição da igreja católica foi fundada em 1534 com regime de trabalho e organização de herança militar espanhola e tinha como função, não apenas instruir as pessoas, mas catequizá-las e, com isso, estender os domínios da igreja lutando contra os heréticos e infiéis, o que deu as nuances de suas práticas educacionais. Segundo Cunha, o ensino era organizado em dois graus: o *studia inferiora* que corresponde ao Ensino Médio atual e o *studia superiora* que corresponde ao ensino superior atual (CUNHA, 1980, p. 25).

A filosofia estava no plano pedagógico da *studia superiora*, que correspondia ao estudo da filosofia e da teologia, ou mesmo, da filosofia para teologia. Esta era o estágio anterior e condição para chegar ao grau mais alto, o curso de teologia, que durava quatro anos e tinha como principal foco a teologia moral – onde se discutiam as “lições de casos”, ou seja, questões éticas do cotidiano – e a teologia especulativa que consistia nos estudos do dogma católico.

Toda a estruturação dos jesuítas para educação era baseada no *ratio studiorum*, um plano de curso e orientações pedagógicas que foi trazido da metrópole portuguesa para o Brasil sem qualquer personalização. O principal filósofo estudado era Aristóteles e era visível a forte influência tomista em todo o restante da programação pedagógica que ainda incluía lógica, metafísica, ética e até mesmo geometria.

Mas não se estudava qualquer filosofia, e sim aquela que interessava aos projetos da companhia. A filosofia ensinada nas colônias estava impregnada, tanto na forma quanto no conteúdo, pela “concepção de mundo” (ideologia) dos jesuítas. Na forma devia seguir o *ratio studiorum*, com disciplina e rigor; e, no conteúdo, devia estudar Tomás de Aquino e, com algumas ressalvas, Aristóteles (ALVES, 2002, p. 10).

Quanto aos professores, a estes recomendava-se controle total sobre as leituras que seus alunos faziam, para que os mesmos não entrassem em contato com qualquer ideologias que os afastassem das matrizes da doutrina católica ali ensinada sugerindo, inclusive, que se alguns fossem “amigos da novidade ou de demasiado espírito livre” (ALVES, 2002, p. 11), deveriam ser expurgados do serviço docente imediatamente.

Uma característica marcante da educação nesse período é que ela não estava disponível para todos, mas apenas para os “homens bons” da colônia, estando índios, negros e brancos pobres segregados do sistema educacional e, portanto, de qualquer filosofia.

Resumindo, no Período Colonial a filosofia esteve presente na educação jesuíta, mas apenas para uns poucos privilegiados, apenas no nível superior e, ainda, com forte componente ideológico a ela atribuído, sendo sua tarefa principal a justificação da religiosidade cristã como referência para o conhecimento. Nesse projeto, os professores tinham pouca ou nenhuma liberdade para dar os rumos do seu trabalho, menos ainda para determinar os conceitos fundamentais que orientariam suas práticas.

2.1.2 A Filosofia Como Ciência da Natureza

Depois dos grandes conflitos políticos entre os nobres vividos por Portugal no século XVIII, a situação dos jesuítas perante a coroa ficou bastante delicada, visto que estes foram acusados de envolvimento numa tentativa frustrada de matar o rei e, por conta disso, além de perseguidos, foram expulsos tanto de Portugal quanto de suas colônias, como era o caso do Brasil. Neste período, entra em cena a figura de Sebastião José Carvalho de Mello, o Marquês de Pombal.

Por conta das disputas políticas e econômicas entre Portugal e a Inglaterra, Pombal, então nomeado Ministro do Rei, dá início a uma série de reformas estruturais, em especial no campo educacional e, naturalmente, no ensino de filosofia, que vão repercutir fortemente em

suas colônias. As necessidades da burguesia, que agora era hegemônica, se deslocam da teologia para o domínio da natureza atrelando o conhecimento à ideia de transformação desta e à utilização prática dos recursos por ela oferecidos. Nesse contexto, a filosofia é entendida como uma ciência da natureza, e ainda estava exclusivamente colocada no nível universitário.

As reformas na metrópole passaram a ser a nova referência para educação no Brasil. A ideia de Pombal com seu projeto de políticas pedagógicas de caráter amplo e aberto aos novos conhecimentos, era de laicidade e estava a serviço dos novos anseios do “novo” Portugal. Mas o que de fato aconteceu foi um desmonte total da estrutura pedagógica que aqui havia (infraestrutura, professores, materiais didáticos, etc.) sem apresentar alternativas reais que substituíssem as que foram dadas pelos jesuítas. Os resultados disso no Brasil foram desastrosos para filosofia, pois, por mais que surgisse uma latente possibilidade de liberdade no seu ensino, esta passou a ser ensinada isoladamente das outras disciplinas e, até mesmo, em locais distintos.

A filosofia e a educação como um todo passaram a girar em torno da ideologia burguesa de produção que entende o conhecimento como domínio do mundo material para transformá-lo em mercadoria, mas ainda tinha na Igreja, em especial no Bispo de Olinda Azevedo Coutinho, Gestor Mor do Seminário de Olinda, seu maior representante. O seu pensamento era:

Quando o habitante do sertão e das brenhas for filósofo, quando o filósofo for habitante dos sertões, ter-se-á achado o homem próprio para grande empresa das descobertas da natureza e dos seus tesouros; o ministro da religião, o pároco do sertão e das brenhas, sábio e instruído nas ciências naturais, é o homem que se deseja (CUNHA, 1980, p. 60).

Nos tempos de Pombal, a escola e a filosofia foram deslocadas da questão religiosa dada pela igreja católica e deu prioridade ao conhecimento mais específico de dominação da natureza com a finalidade de produzir. O filósofo e a filosofia neste ambiente são especialistas em ciências naturais e estão a serviço da burguesia. Mesmo assim sua presença nas escolas ainda detinham o mesmo caráter propedêutico e os representantes do conhecimento ainda eram os religiosos. Embora tenha havido mudanças estruturais na maneira como se via a filosofia, os professores ainda estavam fora do debate sobre o seu entendimento.

2.1.3 A Influência do Positivismo

O Brasil Império é marcado pela vinda da coroa portuguesa tornando o Brasil a sede provisória do governo português, abrindo os portos para os estrangeiros e suas novas ideias, mudando sobremaneira a cultura existente na região. Por necessidade, D. João VI implantou uma série de medidas estruturantes no país a fim de construir as condições de governança, o que repercutiu diretamente nos rumos da educação e, conseqüentemente, na filosofia.

No campo da educação, as reformas principais se deram no nível universitário, onde as disciplinas referentes às ciências da natureza foram deslocadas do campo da filosofia para os cursos médicos, para academia militar recém-criada e, posteriormente, para a escola politécnica. Esses cursos trabalhavam seus conteúdos basicamente a partir de “livros-textos” principalmente vindos da França já impregnados das novas ideologias produzidas no velho continente, especialmente a proposta positivista de Augusto Comte. Já os estudos de filosofia, que permaneceram no nível superior, foram deslocados para um outro lugar, a faculdade de direito, onde a influência positivista era menor, mas nem por isso ausente.

Assim se desenhou a filosofia até a independência quando a estrutura escolar começou a se modificar com sua divisão em, basicamente, dois setores, como percebemos até hoje: um era o estatal (secular) e outro era o ensino particular, também secular, mas ainda ligado à religiosidade. Nesse contexto, o Estado tomava as decisões sobre a organização de seu ensino, mas deixava livre a iniciativa particular para fazer o mesmo. Ainda neste contexto, tivemos que a progressão para o nível superior passou a se dar de duas formas: i) por meio da aprovação em um curso regular de instrução secundária ou ii) por meio de exames preparatório onde se cobrava dos candidatos habilidades em língua francesa, retórica, filosofia racional e moral, aritmética e geometria.

Nota-se, agora, que a filosofia passa a ter lugar de destaque na educação básica, mas, assim como fora no passado, como condição para se alcançar outros cursos de nível superior. A ideia por trás da filosofia era que sua função tinha a ver com o desenvolvimento das habilidades de pensar, por exemplo, o direito. Assim, como nos explica Cunha, “a filosofia racional forneceria ao estudante meios de pensar, aquilatar o acerto ou erro das proposições; a filosofia moral seria o primeiro degrau para o estudo do direito natural, a base da jurisprudência” (CUNHA, 1980, p. 112).

Desde o Período Colonial até o término do Período Imperial, a filosofia esteve presente na educação escolar, mas em caráter propedêutico ao ensino superior, sobretudo para os cursos de teologia e os cursos de direito. Porém, com a Proclamação da República, a presença da filosofia no ensino escolar brasileiro, que até então havia sido um ponto pacífico desde o início da colonização, muda de rumo radicalmente (ALVES, 2002, p. 24).

Novamente temos que o papel da filosofia, mesmo de algum modo atrelado superficialmente ao positivismo, está presente na carreira escolar como disciplina propedêutica, apenas preparatória para outras áreas do conhecimento. Sua função era preparar os alunos para algo diferente dela mesma e seu direcionamento era positivista. Outra vez percebemos que os

professores ficam isolados dos processos que deliberam sobre o entendimento do que seria a filosofia a ser ensinada.

2.1.4 A Filosofia Perde Espaço e Sua Função na Educação Secundária

Se até o império a presença da filosofia é garantida, o mesmo não se pode dizer a partir dos novos rumos políticos que o Brasil tomou com a instituição da República no final do século XIX. De forte influência das ideias liberais e do positivismo, logo no seu início, o governo republicano desencadeou uma série de mudanças na administração pública e, em especial, na educação, tendo Benjamin Constant sendo determinado Primeiro Ministro da Instrução Pública. Era preciso investir em um novo modelo educacional que garantisse as bases ideológicas para sustentar o novo regime. A escola passa, portanto, a ser o principal aparelho ideológico do Estado, algo natural para um positivismo que via na educação a principal ferramenta para a resolução dos problemas e, portanto, chave para o sucesso da nascente República do Brasil.

Esse discurso da educação e da ciência como redenção para o Brasil parece ter ficado apenas na elite, não descendo até as classes mais baixas. Se no império as ideias positivistas apareceram, na república elas foram absolutamente dominantes e deram os rumos para educação com as reformas de Constant repercutindo diretamente na presença e na função da filosofia no ensino secundário. Uma de suas primeiras reformas foi a reformulação do currículo redistribuindo as disciplinas nas séries conforme a hierarquia das ciências propostas por Comte, onde a filosofia sequer aparece:

[...] português, latim, grego, francês, inglês ou alemão (conforme a opção do aluno), matemática, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia e moral, geometria, história universal, história do Brasil, literatura nacional, desenho, ginástica, evoluções militares e esgrimas, música (CARTOLANO, 1985, p. 34).

A filosofia, pela primeira vez na história brasileira pós colonização, sumiria da grade curricular das escolas, não cabendo no ideário positivista por não figurar como matéria doutrinal. A ideia foi que todos os níveis passassem de propedêuticos para formadores. A filosofia tradicionalmente identificada com as humanidades literárias, torna-se alvo de críticas dos partidários do currículo centrado nas ciências, baseados na ideia de que, “(...) o modelo mais adequado às exigências do mundo contemporâneo é aquele que se constrói à base do princípio da utilidade e proporciona a formação do espírito científico” (NAGLE, 1974, p. 119). O outro perigo visto pela ideologia positivista é cultural, já que a filosofia estava historicamente associada à igreja que, além de trazer consigo ideias monarquistas de caráter feudal e aristotélico-tomista, eram consideradas desprezíveis a essa altura.

Havia, entretanto, um embate entre aqueles defensores da postura positivista, os das humanidades científicas, e os defensores das humanidades literárias. Estes últimos fizeram oposição forte à retirada da filosofia das escolas, começando, assim, um ambiente de indefinição onde hora se mantém a filosofia com suas funções propedêuticas e hora a retira por não ser mais útil. Em poucas palavras, anuncia-se com a República, uma educação apenas voltada para elite totalmente pautada nos ideais do liberalismo e do positivismo, onde o espaço para filosofia é questionado absolutamente, começando um debate que persiste até os dias atuais.

Depois da quebra da Bolsa de Nova York em 1929, os rumos da economia brasileira se modificaram, alterando, também, a ordem de poderes e de poderosos, o que vai repercutir na educação e, naturalmente, na disciplina de filosofia. Com o enfraquecimento do setor cafeeiro, a ascensão da burguesia urbana industrial e a revolução de 1930 que colocou Getúlio Vargas no poder, temos uma outra configuração histórica para o Brasil. Getúlio promoveu uma série de reformas nas estruturas de poder. Na educação, essas mudanças foram basicamente duas. A primeira foi a Reforma Francisco Campos (1932), onde a filosofia passou a compor o currículo do ciclo complementar. A segunda foi a Reforma Gustavo Capanema (1942), onde a filosofia era obrigatória em duas das três séries do curso clássico e na terceira do curso científico. No entanto, o número de aulas foi sendo reduzido gradativamente até chegar a apenas uma no científico.

A última grande modificação para filosofia antes do regime militar aconteceu com a Lei nº 4.024 de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que descentralizou o ensino e deu a opção de quatro grades curriculares com um “núcleo duro” de disciplinas onde a filosofia não aparece como obrigatória, ficando renegada à escolha dos conselhos estaduais, onde deveria ser colocada no segundo ciclo. Com tudo isso, a presença da filosofia é indefinida, ainda mais indefinida ficou a sua função dentro da escola que ainda era elitista e tinha o objetivo de preparar o estudante para o mercado de trabalho industrial crescente. Novamente observamos que os professores, além de não participarem das formulações do entendimento de como abordar conceitualmente a filosofia, ainda estavam prestes a perdê-la no nível médio por completo.

2.1.5 Não Mais Filosofia

A tomada do poder pelos militares em 1964 inaugura uma nova fase para nação brasileira. Sob o pretexto de lutar contra os perigos do comunismo emergente, da necessidade de salvaguardar as tradições, de restaurar a autoridade, de manter a ordem e de preservar as

instituições, os militares atuam de forma violenta contra aqueles que, de algum modo, os incomodaram, especialmente no aspecto ideológico. Seu ideal era implantar o “desenvolvimento” com o máximo de segurança e caracterizou-se pela perseguição, tortura e morte de estudantes, professores, políticos, sindicalistas e até mesmo de religiosos (ALVES, 2002, p. 35-36).

Fazia-se necessário que o sistema de ensino afinasse com as novas orientações ideológicas e com o novo modelo econômico que estava em implantação. Para tanto, os militares firmaram acordos com os norte-americanos e receberam, para educação e outras áreas, apoio técnico por meio da Agência Norte-Americana Para o Desenvolvimento Internacional. O teor desse acordo cumpria apoio técnico e cooperação financeira e, obviamente, direcionou a nossa educação para os interesses americanos. Foram eles que propuseram grande parte das reformas na educação brasileira. Segundo Alves, “os técnicos dessa agência norte-americana propuseram uma reforma curricular nos diversos níveis de ensino escolar do Brasil, que deveria se modernizar” (ALVES, 2002, p. 37). A questão é que, para os americanos, modernização implicava em produção industrial e, para este propósito, a filosofia teria pouca ou nenhuma utilidade. Cartolano também destacou que, “a valorização das áreas tecnológicas, com predominância do treinamento específico, em detrimento da formação geral e da gradativa perda de status das humanidades e ciências sociais” (CARTOLANO, 1985, p. 41) tinha passado a ser uma realidade nas escolas brasileiras.

As novas metas para educação estavam diretamente relacionadas à formação de mão de obra barata para suprir as necessidades das indústrias, especialmente as conhecidas multinacionais, muitas delas americanas que aqui se instalaram nesse período. Notoriamente, temos que o currículo, especialmente no nível secundário, foi pensado a partir de um modelo tecnicista que em vez de formar cidadãos passou a formar operários obedientes para assumir os postos de trabalho das fábricas.

Este foi, também, um período onde se vigiou de perto os conteúdos ideológicos veiculados tanto pela imprensa quanto no âmbito da sala de aula e a filosofia, disciplina naturalmente voltada ao debate e ao confronto de ideias, logo passa a contar com a antipatia dos militares. Nessa configuração, a filosofia foi vista pelo governo como extremamente perigosa ideologicamente falando dado seu caráter crítico-reflexivo, o que acarretou consequências graves para sua existência ou mesmo veiculação dentro do regime escolar.

Nesse contexto, é fácil observarmos que não há espaço para filosofia no modelo militar de escola, passando ela a ter cada vez menos prestígio e perdendo sua importância e função. Inicialmente a estratégia deste governo foi criar disciplinas equivalentes para dar conta de sua

tarefa como, por exemplo, Educação Moral e Cívica, Organização Política e Social Brasileira e Estudo de Problemas Brasileiros. A questão é que estas se constituíam muito mais como instrumentos de propagação da nova ideologia militar do que como disciplinas reflexivas propriamente ditas. Além disso, a inclusão dessas disciplinas rareou mais ainda a presença da filosofia. Finalmente, o tiro de misericórdia veio em 1971, com a Lei nº 5.692, de caráter absolutamente tecnicista, que reestruturou o então primeiro e segundo graus, hoje ensinos fundamental e médio, excluindo totalmente a filosofia dos quadros das escolas brasileiras.

2.1.6 De Volta à Ideologização: optativa e vigiada

Após sua exclusão definitiva no período ditatorial, muitas foram as iniciativas e movimentos que pediam pelo restabelecimento da filosofia no então segundo grau, atual Ensino Médio. Dessas iniciativas a mais pungente foi feita pela Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF (ALVES, 2002, p. 42-43), entidade fundada em 1976 com o propósito de abrir um espaço alternativo ao das universidades para debates, troca de ideias e compartilhamento de estudos filosóficos que já não eram bem-vindos também nos corpos universitários. Participavam desta entidade sediada no Rio de Janeiro professores e estudantes de quase todas as universidades brasileiras, unidos em torno do debate sobre a filosofia e sua relação com o regime militar e com a própria sociedade civil. Esses debates não tardaram a tematizar o então segundo grau e a SEAF, junto a outras entidades filosóficas contemporâneas, logo passou a ser vanguarda na reivindicação pela volta da filosofia neste nível escolar.

Os debates promovidos por estas instituições produziram um entendimento especial, não só sobre a necessidade do retorno da filosofia para o segundo grau, mas, para além disso, sobre qual deveriam ser as características dessa filosofia, muito mais engajada que aquela tolerada naquela época, tida por este movimento, de fato, como inútil aos cidadãos, prestando, na verdade um desserviço. Esta “nova” filosofia deveria, diferentemente daquela dos tempos idos, ser crítica, questionadora e inserida no contexto histórico, habilitando, assim, o estudante a compreender crítica e autonomamente sua própria realidade, tudo que os militares não queriam. É justamente este debate que dá origem ao entendimento da filosofia ligada à cidadania que veremos adiantes no item 2.2 quando o tema será a LBD de 1996.

Em 1980, no Rio de Janeiro, a filosofia retorna ao Ensino Médio como “noções de filosofia”, mas não tinha as características emancipadoras que foram pensadas pelas várias entidades envolvidas no movimento que exigia seu retorno. A filosofia voltou, mas sob forte observação. Exemplo disso é a nomeação, pela secretaria de educação carioca, de uma comissão que tinha a incumbência de, segundo Silveira:

[...] elaborar os programas, indicar a bibliografia, promover a escolha e a aprovação dos professores aptos a lecionar a disciplina [...] e a acompanhar o desempenho desses professores, cuidando para que não se desviassem das diretrizes estabelecidas (SILVEIRA, 1991, p. 160).

Novamente a filosofia aparece no cenário nacional com função distinta daquela pensada por ela mesma, pelos filósofos brasileiros, figurando, mais uma vez, muito mais como elemento de ideologização do Estado do que como estratégia de emancipação pela razão. O modelo carioca serviu de referência para o restante do país e em 1982 a filosofia foi reintroduzida como disciplina optativa, não obrigatória. Descaracterizada da sua função, nessa nova configuração, outro problema merece destaque: qualquer professor poderia ministrar suas aulas.

Vigiada, optativa e mal veiculada, essas foram as características da filosofia no nível secundário quando do restabelecimento da democracia no Brasil. Notemos que é nesta fase que a ideia de qual filosofia deve ser ensinada começa a fragmentar-se, mas, também, é a fase em que seus professores começam a ser referências para as deliberações sobre qual filosofia deveria-se ensinar. Embora, no passado, a filosofia também tenha sido usada como instrumento ideologizador, existia um entendimento sobre o que ela era e significava facilmente perceptível, de modo que se podia identificar o seu jaez. Adiante observaremos os aspectos legais e oficiais que norteiam o seu ensino dos anos de 1990, década da publicação da nova LDB, até os dias atuais.

2.2 Os Documentos Oficiais e a Filosofia

Antes de nos atermos diretamente à tarefa da filosofia dada pelos documentos oficiais brasileiros, é importante observarmos que os objetivos definidos para o Ensino Médio no campo da política educacional são determinados pelos interesses de quem a administra, interesses esses que nem sempre correspondem aos anseios da população a que essa educação se dirige, ou seja, devemos nos perguntarmos sobre quais resultados aqueles que gerenciam os processos educacionais almejam ao pensarem o ensino. Como vimos acima, em um primeiro momento, a filosofia teve seu lugar garantido e sua função era catequizadora, o que deu as nuances principais do seu ensino até a República, quando esta permitiu a influência marcante do positivismo no nosso ensino. Essa nova configuração traz a tecnicidade como objetivo da escola, o que afasta a filosofia dos seus quadros, começando o debate sobre a sua ausência ou permanência justamente pelo questionamento das suas funções dentro do sistema de ensino. No período militar tivemos a exclusão total da filosofia, já que esta disciplina, além de não ajudar nos propósitos dos militares, ainda foi tida como perigosa para os mesmos, visto que sua matéria prima é pensar e não obedecer.

Com o restabelecimento da democracia, a educação e, conseqüentemente, a filosofia, passaram a ser pensadas para outro propósito, o da participação do indivíduo na vida cidadã, o que justificaria o retorno desta disciplina para os quadros justamente com essa finalidade, desenvolver a cidadania. Nesse propósito, a filosofia deveria ter papel central. Nosso interesse neste segundo momento é entendermos a proposta da LDB e dos demais documentos normativos destacando o lugar da filosofia dentro deles, dando ênfase à finalidade que ela tem dentro do Ensino Médio para localizarmos a problemática da pesquisa em questão.

Segundo o Ministério da Educação – MEC, os documentos que norteiam a educação básica no Brasil atualmente são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCN e o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Além destes documentos, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. O ECA não discute as disciplinas escolares. No PNE, a palavra filosofia não aparece uma única vez, reforçando apenas em suas diretrizes fundamentais a necessidade de formar cidadãos, o que podemos observar no seu Art. 2º, incisos III e IV. Portanto não trataremos deles. Além desses documentos que têm força de lei, analisaremos posteriormente outros documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PNC.¹

2.2.1 O Aspecto Legal

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a conhecida LDB, teve sua primeira versão sancionada em 1961 pelo então Presidente da República João Goulart, depois de um longo processo de tramitação e alterações do texto original. Esta foi seguida por uma nova versão em 1971 que perdurou até 1996, data que passou a valer a sua última versão.

¹ Outro documento importante, de caráter normativo, que merece menção é a BNCC – Base Nacional Curricular Comum. Ele define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Sua função é nortear o currículo e as propostas pedagógicas de todas as escolas brasileiras (tanto públicas quanto privadas) com o objetivo de estabelecer os conhecimentos, as competências e as habilidades que os estudantes devem desenvolver neste nível de ensino. A seção deste material que se refere ao ensino médio – onde normalmente se encontra a filosofia e onde esta pesquisa tem sua razão de ser - só foi fechada pelo Congresso Nacional e passou a valer em dezembro de 2018, portanto, depois que nossa pesquisa foi concluída, o que justifica a ausência, aqui, de uma análise mais aprofundada sobre a mesma.

2.2.1.1 A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96

Com a proclamação da nova Constituição Brasileira em 1988 e as novas características do governo e da sociedade brasileira, as leis para educação do período militar entram em total defasagem e já não se coadunam com os novos rumos que o Brasil começa a tomar. Isso desencadeia uma série de discussões e debates acerca dos novos rumos a serem dados para educação brasileira, forçando a construção de uma nova legislação, muito mais atual, que repercutisse os anseios da nova configuração política e social do Brasil. É nesse ambiente que surge a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a nova LDB.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira, a partir de agora LDB, posta em vigor em 1996, constitui-se como um avanço em relação ao período militar no debate sobre o significado da educação como um todo, pela atenção destinada à educação básica e, em especial, à filosofia nesse estágio. Outro grande avanço que a nova LDB trouxe diz respeito ao aspecto democrático na iniciativa de sua construção, mesmo tendo forte resistência da ala privatista.

Pela primeira vez, e diferentemente de nossa tradição, tem-se um projeto educacional que é uma iniciativa do Legislativo e gestado no interior da comunidade educacional, com ampla participação de organizações populares, e não como uma iniciativa do Poder Executivo (ALVES, 2002, p. 57).

Podemos observar que essa nova legislação demonstra – ressaltados interesses privatistas e a forte presença dos interesses neoliberais que prevaleceram no seu texto final – preocupação real com educação básica à medida que delibera sobre suas características em si e não somente como um estágio para se alcançar o nível superior. No que diz respeito à filosofia, embora se observe que “a lei é muito genérica, vaga e imprecisa quanto a presença da filosofia neste nível de ensino” (ALVES, 2002, p. 69), o avanço é ainda maior, porque lhe dedica papel central no projeto geral da própria lei que é desenvolver o estudante na sua plenitude com vistas à cidadania. No seu texto original, dizia a lei que o estudante, ao final do Ensino Médio, deveria demonstrar “[...] domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Lei n. 9.394/96, Art. 36, § 1º, inciso III).

Mesmo observada a preocupação com a filosofia e demonstrada sua necessidade e importância, essa passagem da lei foi interpretada de maneiras diferentes pelos representantes, também com interesses diferentes, do poder e por aqueles que tinham interesse direto nos rumos que a educação estava tomando. A mais importante dessas interpretações vê uma certa ambiguidade no texto por não instituir diretamente como obrigatória a filosofia ou mesmo por não instituí-la como disciplina em si. Muitos debates surgiram e, enquanto isso, a filosofia

ficava renegada a pouco espaço na matriz curricular do Ensino Médio e sem a estruturação devida, isso quando estava presente de alguma forma na escola. O fato é que, por conta desta ambiguidade, a presença da filosofia, mesmo destacado seu papel central no projeto da nova LDB, ficou a critério das secretarias de educação dos estados e dos municípios e, no limite, da direção das próprias escolas. Posto esse quadro, temos que a filosofia começa a ser inviabilizada, para alguns, propositadamente.

Somente em 2008, doze anos depois da nova LDB entrar em vigor, veio, também por força de lei, uma alteração no texto original que institui tanto a filosofia quanto a sociologia como disciplinas obrigatórias e com presença garantida nas três séries do Ensino Médio. Esta lei (Lei nº 11.684/08) altera o Art. 36 da LDB e traz no seu texto: “Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio”.

A última modificação na LDB atinente à filosofia aconteceu em 2017 e foi bastante questionada pelos educadores por rebaixar a filosofia, retirando sua obrigatoriedade e a colocando como opcional novamente. O novo texto da lei diz que a filosofia será subordinada à Base Nacional Curricular Comum – BNCC e desobriga o governo a tê-la como disciplina e a ministrá-la nas três séries do Ensino Médio, privando os estudantes de uma maior imersão nos conteúdos filosóficos e ofuscando os princípios da lei original que direcionavam o aluno para o exercício da cidadania. A nova lei (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, Art. 35-A, § 2º) que modifica a LDB diz apenas que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”, sendo esta a única alusão à filosofia em todo texto da LDB.

Como já vimos, essa não é a primeira vez que a filosofia fica apenas como opção. A experiência nos mostra que essa decisão traz grandes prejuízos para o desenvolvimento integral do aluno e para o projeto de construir cidadãos livres e autônomos como a própria LDB quer, contradizendo-a no seu próprio fundamento.

2.2.1.2 Lei Estadual Francisca Trindade.

No caso especial do Piauí, Estado em que se desenvolve essa pesquisa intervencionista, temos uma lei estadual que, em consonância com o antigo texto da LDB, ainda tem validade.

No Piauí, conquistamos a obrigatoriedade legal da filosofia no Ensino Médio antes mesmo da LDB, uma vez que a lei federal só seria modificada em 2008. Em 2002, foi aprovada a Lei Estadual nº 5.253/02 (Lei Francisca Trindade) que torna obrigatório o ensino de filosofia e sociologia para o Ensino Médio no Estado do Piauí (CARVALHO E CABRAL, 2015, p. 124).

Esta lei de 2002, estabelece a obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia nos três anos do Ensino Médio piauiense, reconhecendo sua importância e necessidade para as escolas de nível médio do referido Estado. Mesmo tendo esse documento que protege a presença da filosofia nas escolas, nele não observamos nenhuma orientação sobre sua função ou mesmo as diretrizes que deveria seguir.

2.2.1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN

As Diretrizes Curriculares Nacionais são diretrizes que “estabelecem a base nacional comum, responsáveis por orientar a organização, o desenvolvimento e a avaliação das propostas de toda rede de ensino brasileira” (DCN, 2013, p. 4). São orientações sobre a organização geral do ensino no Brasil. Sua confecção foi resultado de um amplo trabalho (estudos, debates, seminários e audiências públicas) junto aos sistemas de ensino, à sociedade civil e aos órgãos educacionais, proporcionado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE que resultou na atualização das principais diretrizes curriculares nacionais e na produção de novas orientações. Apenas nos interessa aqui o que diz respeito à filosofia, o que é muito pouco, já que a mesma praticamente não aparece nessas diretrizes. Ademais, o que temos é um conjunto de orientações que perseguem mais detalhadamente, com a força de resoluções, os objetivos da LDB, sempre com vistas ao desenvolvimento da cidadania.

Nessas diretrizes, a filosofia vai aparecer apenas como componente curricular que deve constar listado no Projeto Político Pedagógico das escolas, a partir de agora PPP, inserido na área de ciências humanas. Ao final do tópico referente ao PPP, quando se fala em integração do currículo com a profissionalização, novamente a palavra filosofia aparece:

[...] a incorporação das ciências humanas na formação do trabalhador é fundamental para garantir o currículo integrado. Por exemplo: [...] filosofia pelo estudo da ética e do trabalho, além de fundamentos de epistemologia que garantam uma iniciação científica consistente (DCN, 2013, p. 190).

De resto, a filosofia é apenas apresentada como coadjuvante para o ensino da histórica e cultura afro-brasileira.

2.2.2 Outros documentos Oficiais

Além da legislação, outros documentos foram produzidos pelo Ministério da Educação a fim de oferecer suporte para o trabalho do professor no sentido de atingir as metas e objetivos propostos na lei. Nestes documentos encontram-se parâmetros e orientações para composição e estruturação do currículo dos alunos no ensino médio e destaca mais específica e aprofundadamente a tarefa de cada disciplina.

2.2.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais / Filosofia

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir de agora PCN, são diretrizes produzidas pelo Ministério da Educação criadas com a finalidade de oferecer parâmetros para os professores orientarem suas práticas pedagógicas. O objetivo principal é dar suporte pedagógico para orientar os educadores por meio da apreciação de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina, sempre tendo como horizonte aquilo que é disposto na LDB. Estes parâmetros são produzidos por técnicos especializados. Eles trazem no seu bojo uma nova maneira de abordar a aprendizagem que, segundo o próprio documento, era baseada em acúmulo de conhecimento, além de ser descontextualizado e compartimentalizado. Em lugar disso, os PCN sugerem um ensino que privilegie a autonomia e a capacidade crítica do aluno, que habilite o estudante a contextualizar seu aprendizado com sua realidade. É uma tentativa de superar a estratégia da simples memorização e dar oportunidade ao aluno de desenvolver sua criatividade. Outra característica desse documento é apontar conteúdos considerados indispensáveis, uma base geral de referência sobre o que os alunos deveriam aprender. Tudo visando um fim último: trabalhar nos estudantes a sua cidadania.

[...] os PCN têm como princípio servir de referência básica e geral aos professores, coordenadores pedagógicos etc. na organização e implementação do projeto educativo das escolas, no intuito de garantir uma base nacional comum ao currículo da educação básica (ALVES, 2002, p. 92).

Para além de um simples “o que ensinar”, esses parâmetros não só apontam para uma flexibilização dos currículos escolares, como também os estimula a essa flexibilização, já que abre espaço para os Estados e até mesmo para as escolas deliberarem sobre eles. A orientação é que o currículo seja feito levando em consideração as necessidades e o contexto do estudante. O objetivo é dar condições para o aluno do Ensino Médio refletir sua própria realidade. Nesse sentido, é que aparecem os termos “transversalidade” e “interdisciplinaridade”.

Os PCN orientam os trabalhos pedagógicos em toda educação básica, mas o que interessa a esta pesquisa é somente o Ensino Médio e a filosofia dentro dele, portanto, nos limitaremos a esse nível de ensino e à essa disciplina. Na seção que dispõe sobre o Ensino Médio, os PCN reforçam aquilo que diz a LDB sobre sua finalidade, a de construir cidadãos.

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – **cidadão** (grifo nosso) (PCN, 2000, p. 10).

Nos PCN encontramos, também, as competências a serem desenvolvidas:

Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático (PCN, 2000, p. 10-11).

Notemos que as competências que os alunos devem desenvolver no Ensino Médio têm estreita relação com o modo de pensar filosófico, crítico e questionador, assegurando, assim, a nosso ver, o espaço da filosofia nas escolas de Ensino Médio. Esse documento traz, ainda, uma proposta que justifica a necessidade deste pensar e, também, algumas formas de como trabalhar esses conhecimentos.

Na parte do texto específica sobre a filosofia, ainda pensando no Art. 36, inciso III da LDB (já revogado) são discutidas três questões fundamentais: a) sobre que conhecimentos são necessários; b) sobre que filosofia deve ser ensinada e c) sobre que aspecto deve-se cobrir a cidadania almejada. A primeira questão sobre quais conhecimentos são necessários não faz parte do foco desta pesquisa, por isso a deixaremos de lado e nos concentraremos nas outras duas. Vejamos o texto do próprio documento sobre o segundo questionamento.

Em suma, a resposta que cada professor de Filosofia do Ensino Médio dá à pergunta (b) “que Filosofia?” decorre, naturalmente, da opção por um modo determinado de filosofar que ele considera justificado. Aliás, é fundamental para esta proposta que ele tenha feito sua escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina. Caso contrário, além de esvaziar sua credibilidade como professor de Filosofia, faltar-lhe-á um padrão, um fundamento, a partir do qual possa encetar qualquer esboço de crítica. Por certo, há filosofias mais ou menos críticas. No entanto, independentemente da posição que tome (pressupondo que se responsabilize teórica e praticamente por ela), ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica – um rigor que, certamente, varia de acordo com o grau de formação cultural de cada um (BRASIL, 2000, p. 48).

Observa-se neste trecho que é necessário uma diretriz conceitual para orientar o trabalho do professor de filosofia sobre a questão do que seria a própria filosofia e que essa diretriz deve ser opção do próprio profissional da área. Embora um documento complementar aos PCN, as Orientações Educacionais e Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+, esboça uma tentativa de definição de filosofia, essa definição aparece apenas como uma das muitas possíveis que podem ser adotadas pelo professor, mantendo o professor na situação de sujeito da construção desse conceito tão fundamental para sua atividade profissional. Afinal, o que os PCN querem de fato é apenas auxiliar o professor e não determinar sua tarefa.

Mesmo reconhecendo a multiplicidade de caminhos que cada filósofo-educador possa privilegiar, por questões didáticas, optamos por assumir determinada **orientação – uma entre muitas possíveis, voltamos a frisar** (grifo nosso) –, pela qual a Filosofia é compreendida em linhas gerais como uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas (BRASIL, 2006, p. 41).

Vemos, portanto, que os PCN reforçam, com suas orientações, a função do Ensino Médio destacada na LDB de preparar o aluno, não só para o mercado de trabalho, mas, também, para vida cidadã, objetivando, ainda, seu desenvolvimento pleno e colocando a filosofia com importante papel para se alcançar este fim. Como destaca o próprio texto de seu documento complementar,

Uma das funções do filósofo-educador consiste em dar elementos para o aluno examinar de forma crítica as certezas recebidas e descobrir os preconceitos muitas vezes velados que as permeiam. Mais ainda, ao refletir sobre os pressupostos das ciências, da técnica, das artes, da ação política, do comportamento moral, a Filosofia auxilia o educando a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida numa experiência compreendida (BRASIL, 2006, p. 45).

Se indagarmos sobre que aspecto deve cobrir-se a concepção de cidadania assumida como norte educativo, temos orientações parecidas. Primeiro se faz uma discussão sobre três características (sensibilidade, identidade autônoma e participação democrática) que o cidadão deve ter, mas não dispõe de fato de um conceito a que o professor se apegue para direcionar seu trabalho, como o próprio texto diz, funcionam, portanto, como referência ideal.

Dessa forma, observamos que os PCN explicitam os ideais da LDB mostrando seu papel na construção da cidadania e o lugar da filosofia como suporte fundamental para alcançá-la, assumindo esta, papel fundamental neste objetivo. Além disto, observamos nas suas orientações que é papel e responsabilidade dos próprios professor de filosofia descarem conceitualmente o seu entendimento sobre o que ou qual filosofia ele deve ensinar na sua sala de aula.

2.2.2.2 Orientações Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio - OCN

As Orientações Curriculares Nacionais - OCN se constituem como mais um documento que contribui para o diálogo entre o professor, a lei e sua escola em relação à sua prática docente. Seu objetivo é apoiar o trabalho pedagógico em sala de aula, não se constituindo como uma cartilha a ser seguida, mas como mais um instrumento de apoio ao professor. Nele, assim como nos PCN, temos reforçada a ideia de “pensar a escola a partir de sua própria realidade, privilegiando o trabalho coletivo” (BRASIL, 2008, p. 7). Embora não tenhamos como foco a questão curricular em si, temos nesse documento mais um fundamento que nos impulsiona rumo aos objetivos da pesquisa em questão, vindo este reforçar a necessidade de motivar os

professores a construírem por si mesmos o arcabouço conceitual que vai orientar sua prática. Essas orientações curriculares para filosofia nos levam a entender que o currículo ideal para esta disciplina deve ser aquele que conduza os estudantes aos objetivos da legislação (cidadania, trabalho, desenvolvimento pleno). Aqui, mais uma vez, observamos que os documentos oficiais não trazem o arcabouço citado acima, encorajando, na verdade, os professores o fazerem.

Esse documento diz que é na necessidade de cumprir a lei nos seus objetivos, no debate sobre o profissional ministrador das aulas de filosofia e na caracterização da filosofia enquanto disciplina que se deve buscar as referências e subsídios para construção de temas e conteúdos a serem trabalhados, bem como do material didático a ser confeccionado. Seu pressuposto principal é a diversidade de concepções de filosofia. “Tem-se aqui como pressuposto que não existe uma Filosofia, mas Filosofias, e que a liberdade de opção dentro de seu universo não restringe seu papel formador” (BRASIL, 2008, p 21).

Logo na primeira parte das OCN, expondo a questão praticamente do mesmo modo que nos PCN, existe uma discussão sobre a “natureza da filosofia” apresentando as dificuldades para alcançá-la, mostrando algumas concepções e referindo-se à perspectiva histórica das várias definições que foram desenvolvidas ao longo dos tempos, mas sem apresentar conclusões sólidas, apenas referências para pensarmos a filosofia, deixando a tarefa de produzir os conceitos orientadores do seu trabalho para os professores, assim como fazem os PCN.

Em suma, a resposta de cada professor de Filosofia do Ensino Médio à pergunta “que filosofia?” sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado. Aliás, é relevante que ele tenha feito uma escolha categorial e axiológica a partir da qual lê o mundo, pensa e ensina. Isso só tende a reforçar sua credibilidade como professor de Filosofia, uma vez que não lhe falta um padrão, um fundamento a partir do qual pode dar início a qualquer esboço de crítica (PCN, 2008, p. 24).

O mesmo acontece com a ideia de cidadania, mas reconhece e ratifica que os conhecimentos filosóficos são necessários ao seu exercício, sendo que a construção desta aparece diretamente atrelada à filosofia, colocando uma como condição para alcançar a outra.

Cabe, então, especificamente à filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos de qualquer tipo (tanto de textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca delas é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania (PCN, 2008, p. 26).

Ademais, não traz maiores novidades para o nosso debate, a não ser pela ideia de que o currículo desejado se articule com o perfil do profissional que sai das universidades, trazendo uma discussão sobre as características desse profissional e sua competência para dar conta da ampla tarefa que lhe é destinada. Além da preocupação com o profissional, outra questão

ressaltada é a caracterização da filosofia como disciplina no Ensino Médio, deixando a entender que esta está, junto às demais disciplinas componentes do currículo neste nível de ensino, como meio para alcançar os objetivos da educação, o “pleno desenvolvimento do educando”, o “exercício da cidadania”, “a qualificação para o trabalho”, “aprimoramento do educando como pessoa humana”, a “formação ética”, o “desenvolvimento da autonomia”, do “pensamento crítico”, tudo isso sem deixar muito claro o que significa cada uma dessas aspas.

2.3 A Necessidade de Construir as Diretrizes Conceituais Para Orientar a Prática do Professor de Filosofia no Ensino Médio

As funções dadas à filosofia no Ensino Médio, nunca partiram dela mesma, de seus representantes e, portanto, suas diretrizes conceituais sempre foram de certa forma interessadas, nunca livres ou preocupadas com o conhecimento filosófico em si. Uma abertura para isso só veio acontecer depois do período ditatorial, com as discussões que culminaram na nova LDB de 1996 e com o aparecimento de alguns documentos como as OCN e PCN no final do século XX e início do século XXI, que serviram como complemento para auxiliar os professores e pedagogos a cumprirem o que a lei determinava.

Para além do debate sobre a presença, ausência ou mesmo o lugar da filosofia no Ensino Médio, o que interessa a essa pesquisa é o destaque que os documentos oficiais brasileiros dão para função desta disciplina neste estágio da educação dos jovens brasileiros e a necessidade de preencher o vazio conceitual a que o profissional da filosofia está submetido quando da realização do seu trabalho. Mesmo observando as últimas alterações no *status* da filosofia na educação básica, sua carga horária, seu caráter transversal ou não, seu caráter interdisciplinar, sua institucionalidade enquanto disciplina ou sua obrigatoriedade, percebemos que sua função permanece inalterada desde a LDB de 1996. Esta função diz respeito à construção de uma cultura do pensamento crítico e do desenvolvimento das capacidades do aluno de compreender sua realidade de maneira ampla visando seu pleno desenvolvimento e o habilitando para o exercício pleno da cidadania. Nisso a LDB e os documentos oficiais que regulamentam e orientam a educação no Ensino Médio ainda permanecem claros, como ressaltam os próprios PCN: “Em primeiro lugar, a cidadania é, poderíamos dizer assim, a finalidade síntese da Educação Básica, a qual não dispensa o contexto do trabalho como sentido prático para sua realização” (BRASIL, 2000, p. 48).

Embora o Art. 36 no seu inciso III da LDB - que dizia que os alunos de Ensino Médio deveriam ter domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania – tenha sido revogado pela Lei nº 13.415 / 2017, ainda podemos observar que o

conteúdo filosófico é necessário para o propósito maior da LDB e que, por isso mesmo, ainda há grande espaço para ela. No seu Art. 22 temos que “[...] a educação básica tem por finalidades 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.” (grifo nosso).

No Art. 35 da mesma LDB – que delibera especificamente sobre as finalidades da educação no nível médio – temos:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

[...]

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; (grifo nosso)

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (grifo nosso).

Ora, se a finalidade maior da educação é o “exercício da cidadania” e a finalidade do Ensino Médio, além de corroborar com isso, ainda pressupõe uma “formação ética”, “autonomia intelectual” e “pensamento crítico”, fica claro que a filosofia é imprescindível para esse projeto de educação estampado na lei. Entretanto, o que falta na legislação para direcionar esse propósito é um maior entendimento do que viria a ser esta a “reflexão filosófica, a própria “filosofia”, esta “autonomia”, esta “crítica” e mesmo a tão almejada “cidadania”. É justamente esta a proposta desta pesquisa, construir esse entendimento, esse arcabouço conceitual mínimo necessário para orientar o trabalho do professor de filosofia.

Os documentos oficiais acima analisados nos dão essa oportunidade. Aparentemente, com o debate sobre que filosofia e que cidadania se almeja, os PCN poderiam dar conta das diretrizes conceituais, pelo menos para essas duas questões (filosofia e cidadania), mas isso não acontece. Eles apenas, assim como os demais documentos, trazem orientações e sugestões nada fixas deixando, na verdade, a cargo do próprio professor essa tarefa. Como nos alerta Alves (2002), a ideia central aqui é de que não há uma resposta central e necessária para essas questões, querendo dizer, como isso, que elas devem estar em constante construção. Neste sentido, os PCN orientam que cada professor de filosofia no Ensino Médio deve ter clara sua própria noção de filosofia e que é tarefa dele próprio construir e reconstruir essa noção.

É evidente que no projeto de educação para cidadania aqui estudado encontramos um lugar de destaque para o ensino de filosofia, embora essa tarefa seja conjunta, um esforço coletivo de todas as disciplinas. No entanto, “a presença da filosofia nas matrizes curriculares

não deve ser vista de maneira instrumental, ou seja, a filosofia não pode funcionar como um mero subsídio a outras áreas e saberes” (CARVALHO E CABRAL, 2015, p. 80).

Logo nas primeiras páginas das Orientações Curriculares Nacionais / Filosofia, percebe-se que a disciplina em questão é apresentada como uma estratégia para abordar temáticas complexas e que requerem um certo aparelhamento intelectual que é característico dela própria.

Chama a atenção um leque de temas, desde reflexões sobre técnicas e tecnologias até inquirições metodológicas de caráter mais geral concernentes a controvérsias nas pesquisas científicas de ponta, expressas tanto em publicações especializadas como na grande mídia. Também são prementes as inquietações de cunho ético, que são suscitadas por episódios políticos nos cenários nacional e internacional, além dos debates travados em torno dos critérios de utilização das descobertas científicas (BRASIL, 2008, p. 15).

Em todos os documentos analisados vimos que o ensino de filosofia teria como finalidade promover um determinado tipo de reflexão, que conduziria o aluno à tal cidadania. Embora essa preocupação seja latente, a lei não traz uma conceituação bem definida, apresentando noções vagas sobre o que é filosofia ou, mesmo, qual filosofia deve ser ensinada. Outro questionamento importante versa sobre a relação apresentada, praticamente de causa e efeito, na qual, por meio do exercício da reflexão filosófica, se chegará, necessariamente, à cidadania. Os próprios documentos oficiais não tratam sobre a natureza dessa reflexão e como ela poderia conduzir aos efeitos desejados.

A análise feita nos leva a crer que os documentos oficiais, incluindo a lei, trazem, no seu fundamento, a necessidade de se formar alunos pensantes, críticos, autônomos e, por conseguinte, capazes de exercer a cidadania. Eles revelam forte preocupação com uma formação educacional mais abrangente que, para além dos conteúdos técnicos, também abarque questões políticas, éticas, estéticas, filosóficas que sirvam de referência para ação e o comportamento das pessoas em sociedade, como pudemos ver no Art. 2º da LDB.

Nossa proposta para essa pesquisa não é elaborarmos conceitos rígidos ou mesmo doutrinas a serem seguidas. A ideia é encontrar um ponto de partida, uma abordagem, uma orientação conceitual que, nem por isso, se caracterizaria como fechada e única.

O educador, ao refletir sobre como procederá em suas aulas, talvez dê a si próprio a tarefa de pensar filosoficamente o ensino de filosofia de modo a questionar-se sobre o que significa, de fato, lecionar filosofia, sobre que filosofia ensinar (e de que maneira) e, ainda, sobre se é ou não possível tal ensino (CARVALHO e CABRAL, 2015, p. 38).

Não interessa a esta pesquisa uma apreciação valorativa acerca dos documentos supracitados. Entretanto, nos interessa ressaltar o seu valor ao delegar aos próprios professores de filosofia, não o dever, mas a oportunidade de contribuírem para construção das diretrizes

conceituais que orientarão seu trabalho a partir dos pontos lá sugeridos. Neste material – em especial nas OCN – encontramos, inclusive, sugestões e pontos de partida sobre o entendimento do que viria ser filosofia. Diante disto, poderíamos nos perguntar por que, então, não simplesmente utilizá-las? A resposta é simples: porque a filosofia tem características especiais enquanto objeto e objetivo de estudo e não pode ser encarada apenas como uma ciência de conteúdos fixos a serem transmitidos. Suas diretrizes devem sempre ser personalizadas e ajustadas às necessidades da realidade específica da sala de aula em que será ministrada.

Uma das vantagens de ter como referência essas diretrizes é o apoio, o fundamento adequado para construir um programa de trabalho que seja pertinente à realidade onde o mesmo será aplicado. Inclusive, a própria metodologia do trabalho vai depender da abordagem filosófica adotada pelo professor.

No ensino da Filosofia – mais especialmente ao Ensino Médio – sabe-se que a escolha de filósofos ou temas/conceitos advindos da história da filosofia configura-se como uma das dificuldades centrais que o professor encara para elaboração do programa de ensino (CARVALHO E CABRAL, 2010, p. 153).

Portanto, além de importante, faz-se necessária a promoção de estudos sobre o ensino de filosofia. Sobre as condições, desafios, possibilidades, especificidades, mas, primordialmente, sobre qual filosofia e quais cidadãos se quer formar a partir de seus ensinamentos. Ao propormos um projeto de intervenção que dá a oportunidade aos professores de buscar em conjunto e a partir do debate filosófico as diretrizes para o seu trabalho, acreditamos estamos fazendo isso.

Nossa pesquisa tem caráter intervencionista e caracteriza-se exatamente por dar oportunidade aos professores de promoverem um debate com a finalidade de construir as diretrizes conceituais para orientar o seu trabalho. As dificuldades dos professores de filosofia diante de sua tarefa são imensas e vão desde a necessidade da construção de um currículo adequado para alcançar as metas da lei, até problemas pedagógicos no que diz respeito à sua formação ainda nos cursos de licenciatura. Em grande parte, estas dificuldades existem por conta da falta de diretrizes específicas para sua tarefa de professor que tem a lei como referência a ser cumprida.

A proposta dos documentos oficiais para filosofia é de colocá-la com a responsabilidade de desenvolver, por meio da reflexão filosófica, a capacidade crítica dos estudantes, para que, por meio dessa crítica, os mesmos sejam autônomos e, conseqüentemente, possam exercer com plenitude a sua cidadania. Esse projeto se mostraria viável, não fosse a dificuldade de estabelecer conceitualmente como diretrizes o que significaria cada um desses termos.

Partimos, portanto, da consciência de i) que não é possível ensinar filosofia sem um direcionamento do que ela seja, ii) de que desenvolver nos estudantes a reflexão filosófica requer um entendimento conceitual das características básicas dessa reflexão que a diferenciaria das outras formas de refletir, iii) de que não se pode sugerir para os alunos uma postura crítica sem antes ter clara a ideia fundamental dessa crítica e, finalmente, iv) de que o exercício da cidadania requer, primeiramente, um entendimento do que seja cidadania para destacarmos quais atributos esse cidadão detém. Afinal, “o papel do professor, diante de tal circunstância, deve ser definido a partir do lugar que ele ocupa como incentivador do ato de reflexão filosófica e do seu entendimento sobre filosofia” (CARVALHO E CABRAL, 2010, p. 151).

Mesmo os documentos oficiais destacando que todas as disciplinas devem trabalhar em conjunto, é da filosofia a responsabilidade de desenvolver as habilidades e competências citadas por todos os documentos analisados como condição para alcançar a finalidade máxima da educação, o exercício pleno da cidadania. É prerrogativa da filosofia e daqueles que vivenciam suas práticas em sala de aula o debate sobre questões éticas, políticas, etc. propostas na lei e o desenvolvimento das competências (como capacidade crítica e autonomia intelectual) necessárias à tão destacada cidadania.

Ao procurarmos por estas novas diretrizes, acreditamos estarmos produzindo uma intervenção verdadeiramente filosófica, já que estamos no propósito de construirmos conceitos a partir de uma metodologia filosófica determinada. Neste sentido, nos apegamos, para esta pesquisa, também, a uma ideia de filosofia que quer perseguir e investigar as necessidades postas pela realidade, neste caso a realidade da própria filosofia no Ensino Médio, e apontar soluções viáveis para superar seus problemas. Nessa perspectiva, estamos em consonância, também, com Ghedin: “Por um lado, assumo a filosofia como um processo reflexivo e, por outro, como uma atividade extremamente criativa e crítica – portanto, como um fazer que cria conceitos à medida que os pensa em confronto com o real (GHEDIN, 2009, p. 36).

Queremos lembrar que nossa pesquisa não trata de conteúdos a serem ensinados, mas de referências para abordar conteúdos e para construir programas de trabalho, referências essas construídas filosoficamente pelos próprios operadores da filosofia no Ensino Médio, pois insistimos: os documentos oficiais delegam essa tarefa aos próprios professores. O mínimo que se pode esperar é que a atividade do professor seja consciente. Sem essas diretrizes, isso não é possível. Ter esses conceitos significa oferecer condições adequadas para a prática da filosofia em sala de aula, pois não basta apenas o talento do professor, ele precisa saber a direção que deve tomar.

3 CAPÍTULO 2 O EQUILÍBRIO REFLEXIVO RAWLSIANO: UMA METODOLOGIA PARA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CONCEITUAIS PARA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

John Rawls desenvolveu sua teoria apoiado no propósito de levar os cidadãos, por meio de um sistema de cooperação intelectual contratualista², a encontrar os princípios de justiça que fossem capazes de garantir uma sociedade verdadeiramente justa. Seu grande questionamento foi sobre a possibilidade de existir uma sociedade justa e equitativa mesmo havendo entre os cidadãos enormes diferenças caracterizadas por inúmeras doutrinas morais, religiosas ou mesmo políticas divergentes e, muitas vezes, conflitantes. Todo seu projeto está diretamente relacionado à hipótese de que, numa sociedade bem ordenada, os cidadãos - que seriam pessoas livres e iguais - teriam a oportunidade, de maneira cooperativa, de construírem os princípios que garantiriam uma sociedade plena de equidade.

O que Rawls propõe é um novo modo de entendimento da condição política dentro da estrutura social democrática moderna dando ênfase à noção de justiça. Sua proposta é uma alternativa ao pensamento utilitarista, especialmente àquele destacado por Bentham e Stuart Mill³. Segundo Rawls no utilitarismo,

A ideia principal é que a sociedade está ordenada de forma correta e, portanto, justa, quando suas principais instituições estão organizadas de modo a alcançar o maior saldo líquido de satisfação, calculado com base na satisfação de todos os indivíduos que a ela pertencem (RAWLS, 2016, p. 27)

Podemos dizer que Rawls via no utilitarismo uma noção de justiça relacionada ao bem-estar da maioria e, portanto, deixava de lado as minorias. Daí surge a denominação, dada por ele mesmo, de justiça como equidade para sua teoria. Trata-se de uma nova maneira de ver o problema da justiça, superando a simples noção de igualdade, pressupondo uma nova ideia de pessoa (cidadão), e atribuindo à justiça a ideia de equidade. A justiça como equidade tenta apresentar uma concepção de justiça que ultrapassa o aspecto moral e se localiza no seu aspecto político como se pode perceber em seu livro *O Liberalismo Político* (1993), sendo ela fundada nas ideias intuitivas básicas encontradas na cultura pública de uma democracia constitucional.

² A noção de contratualismo trazida por Rawls em *Uma Teoria da Justiça* (1971) foi revista em sua obra subsequente *Liberalismo Político* (1993). Lá, Rawls chama atenção para o fato de que, em TJ, não há uma distinção clara do contratualismo como uma doutrina moral ou como doutrina política, sendo esse último aspecto de grande relevância.

³ Rawls destaca que existem diversos tipos de utilitarismos, e que seu objetivo é apresentar uma alternativa ao utilitarismo em geral. Uma pormenorização desse tema virá em seguida.

Para dar conta dessa tarefa, Rawls lança mão da estratégia do equilíbrio reflexivo. Um procedimento decisório onde os cidadãos deliberam sobre as questões que lhes são fundamentais. No equilíbrio reflexivo rawlsiano, os cidadãos envolvidos deveriam partir da condição de posição original sob o véu da ignorância⁴, situação que garantiria a plena equidade entre os mesmos, impedindo que qualquer um deles tivesse atitudes que privilegiasse seus interesses particulares. De maneira cooperativa, seguindo uma determinada linha procedimental e em comum acordo, os cidadãos deliberariam sobre as questões importantes e sobre os interesses comuns de maneira que todos teriam vez e voz e onde todos fossem contemplados naquilo que o contrato produziria.

A concepção de equilíbrio reflexivo que Rawls desenvolve sofre alterações nas suas duas principais obras. Na primeira, *Uma Teoria da Justiça* (1971), há pouca referência a ele, destacando apenas que existem tipos diferentes deste equilíbrio sendo necessário privilegiar o que ele chamou de “*wide*” (amplo) em relação ao “*narrow*” (restrito), pois, no primeiro, os cidadãos reconhecem que alcançaram a mesma concepção sobre os princípios desejados com base na tolerância e na revisibilidade de várias teorias de fundo, sendo esta concepção reflexo do juízo de todos, o que não ocorreria no segundo.

Na sua segunda principal obra, *O Liberalismo Político* (1993), o equilíbrio reflexivo parte da razão pública, que desenvolveria uma cultura política pública capaz de construir o esperado consenso sobreposto por meio de tal equilíbrio. Entretanto, como afirma Elnôra Gondim “(...) a função do equilíbrio reflexivo, tanto em TJ como em LP, é a mesma: um teste de validade da concepção de justiça” (GONDIM, 2008, p. 139). Além disso, o equilíbrio reflexivo rawlsiano se apresenta tanto como um instrumento metodológico quanto como um teste de validade para as diretrizes que queremos construir. Para a proposta desse trabalho, o que nos interessa é essa segunda postura, já que pretendemos uma aplicação numa realidade prática.

Rawls fez questão de destacar que a estratégia da posição original por ele desenvolvida para alcançar a sociedade por ele pretendida, é puramente hipotética, entretanto, nos perguntamos aqui sobre a possibilidade de seu método ser aplicado a situações concretas bastante restritas, como a escolha de diretrizes conceituais mínimas necessárias para orientar o trabalho dos professores de filosofia do Ensino Médio numa determinada região, ou até mesmo

⁴Esses conceitos serão explorados no decorrer do trabalho.

para orientar deliberações acerca de outros assuntos concernentes a outras questões da vida escolar de forma democrática, como a construção de um Projeto Político Pedagógico escolar.

Como enfatizamos no Capítulo 1, analisando os documentos oficiais brasileiros, percebe-se que eles trazem uma série de recomendações sobre a disciplina de filosofia para o Ensino Médio, em especial, a tarefa de produzir por meio do pensamento filosófico, sujeitos autônomos, críticos e, por conseguinte, capazes de vivenciar plenamente a vida cidadã, mas não trazem as definições do que viria a ser a noção de filosofia a ser proferida, o conceito de crítica e até a ideia de cidadania, deixando os professores num certo vazio conceitual, colocando-os num limbo de onde eles mesmos devem sair.

Nossa proposta é apresentar a metodologia do equilíbrio reflexivo rawlsiano como um procedimento decisório alternativo, como uma metodologia capaz de dar conta, na prática, da construção das diretrizes conceituais que serviriam de referência para os professores de filosofia no Ensino Médio. Assim como Rawls propôs que os cidadãos devem deliberar sobre os princípios morais éticos e políticos que devem gerar a sociedade equitativa e para todos, construindo, assim, uma ideia política de pessoa⁵, também imaginamos ser tarefa exclusiva dos professores de filosofia construir, com seus pares, o arcabouço conceitual necessário para orientar sua profissão, mesmo tendo a lei como horizonte.

3.1 John Rawls: cooperação e autonomia

Para compreendermos o equilíbrio reflexivo rawlsiano, devemos nos ater à questão fundamental da teoria do filósofo de Harvard que é fundamentar uma sociedade livre e justa como uma alternativa, como já dissemos, ao projeto utilitarista que, segundo ele, era absolutamente dominante.

Minha expectativa era de expor de forma mais clara as principais características estruturais dessa concepção – que denominei ‘justiça como equidade’ – e de desenvolvê-la como uma interpretação sistemática da justiça que fosse superior ao utilitarismo (RAWLS, 2011, p. XV).

Rawls destaca que existem muitas maneiras de utilitarismo, mas que existe um ponto em comum entre todas elas que é justamente o que ele quer combater, a própria noção de justiça.

⁵Encontramos aqui mais uma vez uma diferença entre o Rawls de TJ e de LP. No segundo, o autor chama atenção, desde sua introdução, para a necessidade de que, para construir a noção política de justiça, faz-se necessário construir uma concepção política de pessoa.

A grande crítica de Rawls ao utilitarismo é o fato de que este acolhe para toda sociedade a escolha, mesmo que seja racional, de um só homem, não levando em consideração a diferença entre as pessoas, mas apenas uma maioria. Rawls descreve a ideia de sociedade segundo o utilitarismo da seguinte forma:

A ideia principal é que a sociedade está ordenada de forma correta e, portanto, justa, quando suas principais instituições estão organizadas de modo a alcançar o maior saldo líquido de satisfação, calculado com base na satisfação de todos os indivíduos que a ela pertencem (RAWLS, 2016, p. 27).

Rawls se pergunta sobre a possibilidade da existência de uma sociedade justa e estável de cidadãos livres e iguais sobreviver, sendo que os cidadãos permanecem profundamente distanciados por doutrinas razoáveis de caráter religioso, filosófico e moral. Ele nos põe a reflexão sobre o funcionamento político de uma sociedade tida como democrática, ou seja, onde os cidadãos são considerados livres e iguais. No entanto, chama atenção para uma das principais características dessas comunidades, o que ele chamou de “pluralismo razoável” que pressuporia uma certa tolerância⁶. Esse pluralismo se caracteriza pela existência de uma diversidade de doutrinas religiosas, filosóficas, morais e políticas convivendo nem sempre de maneira harmônica e, por vezes, até mesmo causando conflitos.

Para John Rawls,

[...] uma sociedade democrática moderna não se caracteriza apenas por um pluralismo de doutrinas religiosas, filosóficas e morais abrangentes, e sim por um pluralismo de doutrinas incompatíveis entre si e que, no entanto, são razoáveis (RAWLS, LP, 2011, p. XVII).

Um dos propósitos de Rawls é oferecer uma concepção de organização política da estrutura básica de uma sociedade democrática sendo esta caracterizada pela coexistência de um grande número de doutrinas em vários campos. A grande questão aqui é que essas doutrinas, mesmo que venham a ser contraditórias, podem coexistir, visto que o seu liberalismo político as vê como o produto do exercício da razão humana ao longo dos tempos sob instituições livres e duradouras, como o modelo democrático requer. O propósito de Rawls é pensar as bases para a existência de uma sociedade com essas características, mas que, no entanto, seja plenamente justa para todos os seus indivíduos. No topo dessa tarefa, observamos que Rawls apresenta a

⁶ A característica da tolerância força, segundo Rawls, ao questionamento: “(...) quais são os fundamentos da tolerância assim compreendida, considerando que o pluralismo razoável é um produto inevitável de instituições livres?” (RAWLS, LP, p. 4-5)

necessidade de sabermos como distribuir os bens e direitos dentro de um corpo social e, para tanto, faz-se necessário criar ou eleger normas, regras e princípios que servirão de referência para que essa distribuição aconteça de maneira justa. Seu problema inicial, portanto, está em como construir ou formular regras e princípios que sirvam de referência para que esta distribuição aconteça. Dessa forma, o próprio Rawls descreve sua teoria como sendo uma teoria da justiça como equidade⁷, cujo ponto de partida é entender a sociedade como um sistema equitativo de cooperação entre cidadãos, entendidos como pessoas livres e iguais, vivendo em uma sociedade bem ordenada. Como afirma Norman Daniels em seu texto *Reading Rawls*:

Rawls (Rawls 1971) argues that the goal of *A Theory of Justice* is to establish the terms of fair cooperation that should govern free and equal moral agents. On this view, the appropriate perspective from which to choose among competing conceptions or principles of justice is a hypothetical social contract or choice situation in which contractors are constrained in their knowledge, motivations, and tasks in specific ways. Because this choice situation is fair to all participants, Rawls calls the conception of justice that emerges from this choice “justice as fairness.” Under these constraints, he argues, rational contractors would choose principles guaranteeing equal basic liberties and equality of opportunity, and a principle that permitted inequalities only if they made the people who are worst off as well off as possible (DANIELS, 2016, p. 4).⁸.

Como se pode notar com Daniels, Rawls traz como solução para esta problemática uma postura contratualista, apresentando uma maneira coletiva de propor as regras e princípios necessários ao propósito de estabelecimento da sociedade por ele idealizada. Interessante notar aqui que a teoria da justiça considera dois tipos de liberdade, uma positiva e uma negativa. A positiva seria a liberdade dos antigos caracterizada pela participação coletiva no exercício da soberania; e a liberdade negativa é tida como a dos modernos e se caracteriza por ser privada e

⁷ No livro *O Liberalismo Político* (1993), Rawls destaca que o objetivo prático da *Justiça Como Equidade* demonstrando fortemente seu aspecto contratualista. “O objetivo da justiça como equidade é, por conseguinte, prático: ela se apresenta como uma concepção de justiça que pode ser compartilhada pelos cidadãos como a base de um acordo político refletido, bem informado e voluntário” (RAWLS, LP, p. 11).

⁸ Rawls (Rawls 1971) argumenta que o objetivo de *Uma Teoria da Justiça* (1971) é estabelecer os termos de uma cooperação justa que deve governar agentes morais livres e iguais. Com este ponto de vista, a perspectiva apropriada a partir da qual escolher entre concepções concorrentes ou princípios de justiça é um contrato social hipotético ou uma situação de escolha em que os contratantes são constrangidos em seus conhecimentos, motivações e tarefas de maneiras específicas. Como esta situação de escolha é justa para todos os participantes, Rawls chama a concepção de justiça que emerge dessa escolha de “justiça como equidade”. Segundo essas restrições, ele argumenta que os contratantes racionais escolheriam princípios que garantam igualdades de liberdade básicas e igualdade de oportunidades e um princípio que permitiu desigualdades somente se elas forem de maior proveito possível aos membros menos afortunados. (DANIELS, 2016, P. 4)

referir-se ao indivíduo no exercício do seu direito natural de fazer o que bem quiser. Segundo Elnôra Gondim,

Tendo em vista tal aspecto, constata-se a presença contínua, concomitante, nas obras rawlsianas das noções de liberdade antiga e moderna, isto é, da menção: (i) à igualdade; (ii) à liberdade juntamente com o procedimentalismo puro e com a elaboração dos princípios de justiça como algo histórico e analítico; (iii) à crença na liberdade individual enfatizada no primeiro princípio de justiça [princípio de igual liberdade]; (iv) à crença na igualdade de todos os cidadãos em uma sociedade enfatizada no segundo princípio de justiça [princípio da igualdade equitativa de oportunidades e da diferença] (GONDIM, 2010, p. 153).

Para construir essa sociedade plena de equidade, deve-se construir uma concepção política de justiça que, pelo menos, considere e englobe as doutrinas razoáveis professadas pelos cidadãos envolvidos. Noutras palavras, deve-se priorizar a razão pública. Rawls chama de razão pública a argumentação dos cidadãos no fórum público sobre elementos constitucionais essenciais e questões de justiça básica e que todos os cidadãos podem endossar (RAWLS, 2011, p. 12).

Para dar conta da teoria da justiça como equidade, Rawls escreve:

Para fazer isso, não devemos pensar no contrato original como um contrato que introduz uma sociedade particular ou que estabelece uma forma particular de governo. Pelo contrário, a ideia norteadora é que os princípios da justiça para estrutura básica são o objeto do consenso original. São esses princípios que pessoas livres e racionais, preocupadas em promover seus próprios interesses, aceitariam, numa posição social de igualdade como definidores dos termos fundamentais de sua associação (RAWLS, 2016, p. 13-14).

Sua ideia é considerar as pessoas em posição original de igualdade, situação em que o indivíduo deverá estar sob aquilo que ele chamou de véu da ignorância. O equilíbrio reflexivo rawlsiano, objeto nosso em questão, ocorre no interior da posição original e será melhor analisado posteriormente.

3.1.1 A Sociedade Como Um Sistema Equitativo de Cooperação

Temos na teoria de Rawls, em especial no livro *O Liberalismo Político (1993)*, o entendimento da sociedade como um sistema equitativo de cooperação ao longo do tempo, das sucessivas gerações. Esse pensamento está na base do projeto da justiça como equidade, sendo ele a ideia organizadora fundamental a partir da qual as outras ideias, também fundamentais, se articulam de forma sistemática. Nessa noção de sociedade, percebemos mais uma vez o aspecto contratualista de Rawls. Para ele,

A justiça como equidade retoma a doutrina do contrato social e adota uma variante da última resposta: os termos equitativos de cooperação são concebidos como um acordo

entre as partes envolvidas, isto é, entre cidadãos livres e iguais, nascidos em uma sociedade na qual passam suas vidas. Nesse acordo, como é o caso de qualquer acordo válido, deve ser estabelecido em condições apropriadas. Em particular, essas condições devem situar equitativamente pessoas livres e iguais e não deve permitir que nenhuma delas tenha poder superior de barganha (RAWLS, 2011, p. 26-27).

Nosso autor considera que esse entendimento está implícito na cultura pública de uma sociedade democrática. Rawls destaca na ideia de cooperação social três elementos a saber:

- a. A cooperação é distinta da mera atividade socialmente coordenada, como a atividade que é produzida pelos comandos produzidos por uma autoridade central. [...]
- b. A cooperação envolve a ideia de termos equitativos, os quais são termos que cada participante pode razoavelmente aceitar, desde que todos os demais também o aceitem.
- c. A ideia de cooperação social requer uma ideia de vantagem racional ou do bem de cada participante (RAWLS, 2011, p. 18-19).

Quando se refere a esses elementos, Rawls faz menção especial à ideia de reciprocidade, destacando-a como o dispositivo de agir razoavelmente, em cooperação e como uma disposição em dar para os outros cidadãos o respeito merecido. Ela deve nos levar à noção de imparcialidade, sendo esta de natureza altruísta – quer dizer, deve ser motivada pelo bem geral e não pela vontade individual de cada um – e à ideia de benefício mútuo. Na Justiça como equidade, essa noção de reciprocidade é regida por um princípio de justiça onde todos os cidadãos se beneficiam.

Uma vez que Rawls toma como fundamento para sua teoria da justiça como equidade a ideia segundo a qual a sociedade deve ser entendida como um sistema de cooperação ao longo do tempo entre gerações, faz-se necessário uma reflexão sobre uma concepção de pessoa que corresponda a esse ideal. Rawls nos alerta que, desde o mundo antigo, tanto na filosofia quanto no direito os conceitos de pessoas giravam em torno do entendimento do homem “[...] como aquele que é capaz de participar ou desempenhar um papel na vida social e, por conseguinte, de exercer e respeitar seus diferentes direitos e deveres” (RAWLS, 2011, p. 21). Assim se dá o atributo de cidadão ao indivíduo, noutras palavras, um membro normal e cooperativo da sociedade. Porque são dotadas de razão e moralidade, as pessoas são livres e, por serem livres, são iguais.

Rawls acredita que as pessoas são capazes de participar de um sistema equitativo de cooperação social, pois têm a capacidade de um senso de justiça - ou seja, a capacidade de compreender a concepção pública de justiça caracterizadora dos termos equitativos da cooperação social - e uma concepção do bem - quer dizer, todos temos a capacidade de empenharmo-nos por produzir racionalmente uma concepção do próprio benefício racional ou

do bem. Todos temos alguma concepção do bem que queremos realizar, com ideias mais ou menos relacionadas com fins últimos em si mesmos ou em relação a outras pessoas.

Rawls supõe que, na condição de cidadão, todos são capazes de participar de um sistema equitativo de cooperação. Essa suposição é cara para Rawls, pois é a partir dela que ele formula uma das suas principais questões:

[...] que concepção de justiça é mais apropriada para especificar os termos da cooperação social entre cidadãos concebidos como livres e iguais e como membros normal e plenamente cooperativos da sociedade ao longo de toda a vida? (RAWLS, 2011, p. 23).

Em suma, Rawls parte da noção de cooperação social entre cidadãos livres e iguais para resolver o problema da coexistência de diferentes doutrinas numa mesma sociedade e para construir as diretrizes necessárias para organizar a sociedade almejada. Nessa perspectiva, a base do convívio social estaria alicerçada em uma cooperação mútua entre aqueles que compõem as diversas “comunidades” inseridas numa mesma sociedade. Todavia, esta cooperação estaria prejudicada caso não fosse escudada por uma concepção de justiça equitativa que mantivesse o equilíbrio de interesses na busca do bem comum.

3.1.2 O Cidadão Autônomo Rawlsiano

Nosso objetivo aqui é observar a ideia de autonomia no entendimento de Rawls. Essa ideia tem profunda relevância para teoria rawlsiana alterando, inclusive, o conjunto de sua obra, bem como para nossa pesquisa, já que o objetivo maior e que garante seu caráter intervencionista é que os professores assumam o papel e a responsabilidade de construtores autônomos das diretrizes conceituais que vão reger suas atividades em sala de aula.

Para entendermos melhor o que Rawls aponta como autonomia, é pertinente fazermos um anamnese de seu trabalho começando por *Uma Teoria da Justiça* (1971). Rawls considera que os indivíduos, por se sujeitarem à posição original e estarem envolvidos no véu da ignorância, somente por isso, já poderiam ser considerados autônomos e totalmente livres para deliberar de maneira imparcial sobre suas convicções morais. Na posição original, as escolhas dos cidadãos acontecem de maneira coletiva, ou seja, os princípios devem ser comuns aos outros partícipes do grupo num exercício de razão pública.

Seguindo a perspectiva histórica, temos que em *Justiça e Democracia* (1992) Rawls amplia sua compreensão sobre autonomia, acrescentando dois pontos fundamentais como características do sujeito autônomo, a liberdade e a igualdade.

Em *Justiça e Democracia*, Rawls amplia a sua ideia de autonomia e afirma que os parceiros em posição original são considerados como pessoas morais, livres e iguais, onde isto significa dizer que eles têm uma concepção do bem e um senso de justiça. A liberdade, entendida assim, expressa que as pessoas enquanto representantes em posição original consideram aquilo que é de interesse superior submetidos à regra da razão, exprimindo, assim, sua autonomia pelo fato deles seguirem princípios razoáveis e racionais. No entanto, essas pessoas não têm um fim último particular e têm como conduta apreciar e revisar seus fins tendo como parâmetro considerações razoáveis. (GONDIM, 2010, p. 74-75)

Observe que aqui há a presença de uma certa autonomia, mas ainda presa ao aspecto racional que, por sua vez, depende dos interesses que mobilizam os parceiros e não dos princípios de justiça autônomos e anteriores. Diante disso, temos que a autonomia dos parceiros acontece quando: i) em situação de deliberações, não precisariam nem ampliar nem se guiar por princípios prévios de justiça; e ii) quando sua motivação vem de interesses maiores que objetivam o alcance dos bens primários por causa do véu da ignorância⁹. A ampliação do conceito de autonomia presente em *Justiça e Democracia (1992)* é, portanto, percebida quando os cidadãos agem a partir dos princípios de justiça defendendo o público, expressando, assim, uma autonomia completa.

Em se tratando da questão da liberdade, questão aderente à autonomia, Rawls a relaciona às reivindicações dos cidadãos. Nesse contexto, a liberdade dos mesmos acontece porque não há necessidade de justificar as reivindicações que querem fazer nem de delegar essa tarefa a outrem. Como afirma Gondim, “(...) é pela capacidade deles de formular reivindicação de maneira autônoma que a liberdade é representada” (GONDIM, 2010, p. 75).

Em *O Liberalismo Político (1993)*, Rawls enfatiza a característica construtivista de sua teoria dando uma maior ênfase ao aspecto político de seus principais conceitos e valorizando a ideia de que tudo deve ser construído dentro da cultura das sociedades democráticas, estendendo o princípio da moral ao campo do político. Seguindo o pensamento de Rawls, fica evidente que a autonomia está diretamente associada à concepção de pessoa como cidadãos livres, sendo que estes só podem assim serem concebidos se reunirem três características: i) capacidade para formular, revisar e concretizar suas ideias de bem; ii) capacidade de produzir reivindicações válidas; e iii) capacidade de serem responsáveis pelos seus fins. Todas essas capacidades devem ser exercidas com o crivo da razoabilidade.

⁹ Sobre isso Gondim esclarece: “Aqui é conveniente ressaltar que agir em função desses interesses não significa heteronomia, pois o que importa é o tipo de desejo que faz com que as partes tenham uma ação que corresponda à concepção do bem” (GONDIM, 2010, p. 75).

Ainda em *O Liberalismo Político (1993)*, Rawls faz uma distinção entre dois tipos de autonomia. Uma delas é chamada de racional, ou seja, baseada nas faculdades intelectuais e morais das pessoas e é modelada pela posição original pela forma como as pessoas deliberam enquanto representantes de outros cidadãos. A outra é chamada de plena, portanto mais ampla. Esta tem a característica de ser modelada pelos aspectos estruturais da posição original, ou seja, pelos limites de acesso a informações a que suas deliberações estão sujeitas e pela forma em que as partes estão situadas umas em relação às outras.

Portanto, Rawls com a sua ideia de autonomia política vem ampliar o tipo de justificação que caracteriza a justiça como equidade, mostrando que o importante é modelar as convicções bem ponderadas, fazendo com que os cidadãos compatibilizem sua liberdade e igualdade de uma forma justa em uma sociedade democrática constitucional, afirmando, desta forma, uma das características do coerentismo: a coerência dos enunciados dentro de um mesmo sistema de crenças, isto é, a ausência de contradição e a consistência entre Rawls: o problema da autonomia e o coerentismo as crenças que compõem esse dito sistema sem, contudo, recorrer a alguma instância exterior a ele (GONDIM, 2010, p. 78 – 79).

Portanto, a autonomia em Rawls está diretamente relacionada à concepção de pessoa e à sociedade por ele descritas com suas características de razão pública, ou seja, onde a razão dos cidadãos forma um corpo coletivo, exercendo um poder político uns sobre os outros. Para serem autônomos estes cidadãos devem ser agentes racionais, livres e iguais, mas sujeitos à razoabilidade e à sociedade entendida como bem-ordenada e democrática, sendo que o aspecto que garante sua autonomia plena é a condição da publicidade. Somente nesse ambiente poderia haver autonomia tanto racional quanto plena.

3.2 A Posição Original e o Véu da Ignorância

Se o ponto de partida da justiça como equidade, forma como Rawls denominou sua teoria, é entender a sociedade como um sistema equitativo de cooperação entre os cidadãos que são pessoas livres e iguais, a pergunta natural que se segue é: qual seria a metodologia para essa cooperação? Inserido nessa concepção de justiça, encontramos a posição original. Esta, assim como Rawls a descreveu, nada mais é que um procedimento heurístico de representação para que as questões relativas à justiça sejam pensadas e que postula as condições formais para o estabelecimento dos princípios de justiça necessários à construção da sociedade equitativa tal qual ele pensou. A grande pergunta é: como estabelecer os termos equitativos de cooperação social de maneira que os indivíduos envolvidos, mesmo sendo cidadão livres e iguais, escolham os princípios dos agentes sociais considerando a justiça como equidade? Como determinar o

que é justo em uma sociedade? A resposta de Rawls é: por meio do procedimento da posição original sob o véu da ignorância.

A teoria rawlsiana recusa uma fundamentação em uma lei divina, ou mesmo natural, e propõe um modelo em que as partes entram em processo de colaboração, pois os termos equitativos de cooperação são resultado de um acordo estabelecido entre os cidadãos comprometidos com a sociedade. As decisões devem advir das pessoas que deverão, elas mesmas, submeter-se às regras criadas. Se não fosse assim, não seria compatível com a ideia de pessoas livres e iguais que estão habilitadas a cooperar socialmente. É uma proposta de autorrepresentação que requer procedimentos reconhecidos e aceitos por todos dentro de um ambiente de equidade, mesmo havendo um pluralismo entre os cidadãos que possa vir a trazer desacordos em alguns momentos.

Quais seriam, então, as condições específicas que validariam esse contrato? Primeiramente deve-se situar, como já dissemos, as pessoas livres, iguais e de forma equitativa. Isto implica dizer que ninguém poderia exercer vantagem sobre o outro. Esse *status* só seria possível se - e aqui apresentamos a segunda condição - excluir a força, a coerção, o logro e a fraude. Dessa maneira, Rawls imagina que os cidadãos poderiam encontrar pontos de vista recíprocos e aceitos entre todos de maneira razoável de onde pudessem partir para encontrar os princípios desejados.

Na posição original, todos os cidadãos devem ser ignorantes de suas diferenças e possíveis contingências, de maneira que estes possam escolher, sem nenhum tipo de interferência de qualquer possível preconceito, seja ideológico ou não, seja por condição de nascimento ou não. Note que isto garante imparcialidade por parte dos cidadãos ao deliberarem sobre os pontos de seus interesses.

Entre as características essenciais dessa situação está o fato de que ninguém conhece o seu lugar na sociedade, a posição de sua classe ou o *status* social e ninguém conhece sua sorte na distribuição de dotes e habilidades naturais, sua inteligência, força, e coisas semelhantes. Eu até presumo que as partes não conhecem suas concepções do bem ou suas propensões psicológicas particulares (RAWLS, 2016, p. 14-15).

É exatamente isso que se constitui como véu da ignorância, ou seja, uma condição que impediria os cidadãos de atuarem em benefício próprio elegendo seus interesses pessoais e afastando sua isentabilidade do processo de escolha, descaracterizando, por completo, as intenções do procedimento da posição original. Deve-se, portanto, considerar que as partes escolham sob o véu da ignorância. A tarefa da posição original é estabelecer os termos justos de cooperação entre os cidadãos.

Na posição original, exclui-se o conhecimento de posições sociais, doutrinas abrangentes, raça, etnia, sexo, dons naturais, ou seja, as partes escolhem sob o véu da ignorância para assegurar um ponto de vista não egoísta da escolha. Como o conteúdo do contrato trata dos princípios de justiça para estrutura básica, na posição original são estabelecidos os termos de cooperação entre os cidadãos. Por isso, justiça como equidade (COITINHO, 2014, p. 129.)

O mecanismo da posição original funciona (i) substituindo o estado de natureza dos contratualistas clássicos, pois um de seus principais elementos é o próprio véu da ignorância que determina que se deve ignorar as contingências e impedir que os preconceitos interfiram nas escolhas dos indivíduos. Além disso, (ii) as partes na posição original são iguais, pois todos têm os mesmos direitos no processo de escolha que acontece em posição de completa igualdade e devem estar em consonância com os juízos morais comuns entre as pessoas. Finalmente (iii) entramos no terceiro elemento da posição original, o equilíbrio reflexivo. Nele, se desdobram outros procedimentos que têm como ponto de partida juízos morais concordantes. Como exemplo, seria razoável e todos concordariam que juízos como o repúdio à escravidão e tolerância religiosa poderiam ser pontos de partida interessantes. Escolhidos os princípios de justiça, o próximo passo do equilíbrio reflexivo seria utilizar esses princípios de justiça como referência normativa quando houvesse casos de desacordo entre as partes, como, por exemplo, distribuição de riqueza e autoridade.

O papel da posição original é, portanto, atuar como um recurso de representação que formaliza as convicções ponderadas entre os cidadãos para estabelecer os princípios de justiça, além de evidenciar e garantir a equidade como critério fundamental para os consensos. A ideia é que pessoas razoáveis e iguais possam escolher os princípios de justiça que melhor se adequem às necessidades de todos e que sejam melhores que os propostos em outras concepções de justiça como a utilitarista.¹⁰ As pessoas escolhem mais razoavelmente precisamente por se encontrarem exatamente na mesma situação, sem qualquer tipo de hierarquização entre elas ou mesmo diferenças, promovendo, assim, pela razoabilidade, uma ideia de justiça que contemple a todos sem distinção.

3.3 O Equilíbrio Reflexivo: uma metodologia colaborativa

John Rawls apresenta o equilíbrio reflexivo como sendo a metodologia capaz de encontrar o consenso sobreposto, uma espécie de pacto que se sobrepõe às diferenças

¹⁰ Rawls é contra, nesse caso, o utilitarismo quando aponta a falibilidade do critério da maioria como condição de justiça, pois este critério sempre seria excludente de alguns desprezando a equidade.

particulares dos cidadãos que tem a tolerância e a noção de justiça como referência. Esta forma de equilíbrio é baseada na razoabilidade e na liberdade dos cidadãos, sendo ele o método para construção do acordo necessário para estabelecer as bases da sociedade equitativa pensada por Rawls.

Segundo Norman Daniels,

Rawls's proposal is that we can determine what principles of justice we ought to adopt, on full reflection, and be persuaded that our choices are justifiable to ourselves and others, only if we broaden the circle of beliefs that must cohere (DANIELS, 2016, p. 4)¹¹.

Em Rawls, o equilíbrio reflexivo é um método de justificação em ética que acontece no interior da posição original, que se opõe ao intuicionismo racional¹² sem defender o posicionamento oposto do antirrealismo (relativismo moral)¹³. É utilizado como núcleo central de sua concepção política de justiça e tem o papel de instaurar a coerência entre os juízos morais pertencentes individualmente aos agentes e os princípios éticos entendidos como razoáveis por todos. Segundo Coitinho,

O método do equilíbrio reflexivo caracteriza-se por procurar estabelecer a regra com base no uso, visando a evitar uma reivindicação fundacionista para os critérios gerais. A ideia geral é (i) partir dos juízos morais concordantes em uma sociedade democrática, pela tolerância religiosa e o repúdio à escravidão, por exemplo, para identificar a coerência entre os princípios de liberdade e igualdade, a fim de (ii) usar os princípios de justiça para o estabelecimento de julgamento dos juízos morais discordantes, como sobre estabelecer o critério para distribuição de bens, (iii) com base em uma teoria moral política, como a que vê a justiça como equidade, por exemplo (COITINHO, 2014, p. 139).

Aparentemente, o equilíbrio reflexivo é o momento último de um procedimento de deliberação maior, onde se reflete e se revisa as crenças morais com base em princípios e em teorias morais mais abrangentes, de modo a construir uma coerência entre esses elementos,

¹¹ A proposta de Rawls é que podemos determinar quais os princípios de justiça que devemos adotar, em plena reflexão, e ser persuadidos de que nossas escolhas são justificáveis para nós mesmos e para os outros, apenas se expandiremos o círculo de crenças que devem ser coerentes (DANIELS, 2016, p. 4). (Tradução nossa)

¹² Segundo Gondim, “Em LP (Liberalismo Político), Rawls afirma que há várias formas de equilíbrio reflexivo, dentre os quais aquele que o intuicionismo utiliza. No entanto, não é este tipo que Rawls utiliza. Ele critica o intuicionismo racional por este justificar as normas de uma forma epistemológica, assegurando que existem princípios materiais a priori que podem ser conhecidos por intuição. Neste sentido, as normas morais são consideradas como verdadeiras e elas devem ser aceitas universalmente por sua evidência sem fazer referência ao sujeito.” (GONDIM, 2010, p.34)

¹³ No relativismo moral não há a possibilidade de conceber os fatos morais independentemente das crenças.

garantindo, assim, mais credibilidade e uma maior possibilidade aceitação por parte dos envolvidos. Em *Uma Teoria da Justiça* (1971), Rawls assim o define:

From the standpoint of moral theory, the best account of a person's sense of justice is not the one which fits his judgments prior to his examining any conception of justice, but rather the one which matches his judgments in reflective equilibrium. As we have seen, this state is one reached after a person has weighed various proposed conceptions and he has either revised his judgments to accord with one of them or held fast to his initial convictions (and the corresponding conception) (RAWLS, 1999, p. 43).¹⁴

Uma das características fundamentais do equilíbrio reflexivo é o movimento de avanços e recuos quando se analisa casos particulares entre juízos ponderados¹⁵, regras ou princípios que, por ventura, possam orientá-los e as teorias gerais aceitas e que justifiquem as crenças que envolvem tais casos. Esse movimento permite revisar, sempre que preciso for, qualquer dos elementos, visando alcançar uma coerência aceitável entre eles, pois se chega a um equilíbrio reflexivo, precisamente, quando os juízos, princípios e teorias estão em consonância, sem desprezar a coerência, garantindo uma unidade de razão aos elementos e, por isso, são dotados de um maior grau de credibilidade. Como afirma Norman Daniels: The method of reflective equilibrium thus plays a role in both the construction and justification of Rawls's theory of justice (Daniels 1996; Scanlon 2002). Its role in construction is an example of its use as a form of deliberation (DANIELS, 2016, p. 4).¹⁶

O equilíbrio reflexivo, portanto, aponta para o ideal da justiça como equidade desenvolvida por Rawls. Aqui, os princípios de justiça devem ser escolhidos seguindo as restrições do véu da ignorância além de corresponderem aos juízos ponderados sobre justiça em equilíbrio reflexivo. Não havendo correspondência entre esses dois elementos, faz-se

¹⁴ Do ponto de vista da teoria moral, a melhor análise do senso de justiça de alguém não é aquela que se encaixa em seus juízos antes que examine qualquer concepção de justiça, mas, pelo contrário, aquela compatível com seus juízos em equilíbrio reflexivo. Conforme já vimos, este estado é aquele ao qual a pessoa chega depois de ponderar as diversas concepções propostas e de ter ou bem considerados os seus próprios juízos para que se adaptem a uma delas, ou bem se apegado a suas convicções iniciais (e à concepções correspondentes) (RAWLS, 1999, p. 43) (Tradução nossa)

¹⁵ Estes juízos são considerados ponderados por serem refletidos. É precisamente neste nível que o procedimento do equilíbrio reflexivo ocorre. Em Rawls, os juízos ponderados maximizam nossas qualidades morais, e por isso, podem evitar possíveis enganos ou distorções. Assim, os cidadãos tendem a rejeitar juízos que possuem um potencial de constituir erros, sejam em virtude do medo, hesitações, ou por serem influenciados pelos próprios interesses. Logo, os juízos ponderados são concebidos sob condições favoráveis a execução do senso de justiça, e presume-se que haja habilidade e desejo de veracidade.

¹⁶ O método de equilíbrio reflexivo desempenha assim um papel tanto na construção como na justificativa da teoria da justiça de Rawls (Daniels 1996; Scanlon 2002). Seu papel na construção é um exemplo de uso como forma de deliberação¹⁶ (DANIELS, 2016, p. 4). (Tradução nossa)

necessário revisar as restrições presentes dentro do contrato entre as partes a fim de chegar a um acordo que gere princípios que estejam em equilíbrio reflexivo com os juízos ponderados sobre a justiça¹⁷. Embora o contrato seja de suma importância no projeto de Rawls – pois é por ele que se escolhe quais princípios devem prevalecer em casos de opiniões divergentes – é por meio do equilíbrio reflexivo que tais princípios encontram sua justificação. O equilíbrio reflexivo, em Rawls, é, também, um procedimento de justificação pública adequada a uma concepção política de justiça para uma sociedade que se caracteriza por um pluralismo razoável, característica marcante das democracias.

O processo de uma justificação pública significa que os juízos políticos devem ser justificados entre os cidadãos, e isto representa um esforço de convencê-los por meio da razão pública, isto é, mediante raciocínios e inferências adequados a questões políticas básicas correspondendo apenas a determinados valores políticos que sejam razoáveis aos outros (COITINHO, 2014, p. 142-143).

O ponto de partida do procedimento de uma justificação pública devem ser as ideias fundamentais contidas na cultura política de um determinado grupo, construindo uma base pública de justificação. Essas ideias são chamadas de doutrinas abrangentes razoáveis por Rawls e se caracteriza por três aspectos básicos:

Um deles é que uma doutrina razoável é um exercício da razão teórica. Organiza e caracteriza valores reconhecidos, de modo que sejam compatíveis entre si e expressem uma visão de mundo inteligível. Cada doutrina faz isso de maneira que a distinguem das outras, por exemplo, conferindo a determinados valores uma primazia e um peso especiais. Ao selecionar os valores que são considerados especialmente significativos e ao equilibrá-los de certa maneira quando conflitam entre si, uma doutrina abrangente razoável é também um exercício da razão prática. [...] Por último, uma terceira característica é que, embora uma visão abrangente razoável não seja necessariamente algo fixo e imutável, em geral faz parte de uma tradição de pensamento e doutrina, ou deriva dessas (RAWLS, 2016, p. 70).

Tendo como suporte as doutrinas abrangentes dos próprios cidadãos¹⁸, eles mesmos podem endossar essa base, garantindo, dessa maneira, que haja um consenso sobreposto de doutrinas razoáveis, revelando um aspecto político em equilíbrio reflexivo. Rawls introduz a ideia do consenso sobreposto por conta da necessidade de mostrar como uma sociedade bem-ordenada (mesmo composta por teorias abrangentes de toda ordem) pode unificar-se e tornar-

¹⁷ Os juízos ponderados são julgamentos morais que confiamos e acreditamos, como os que rejeitam a intolerância religiosa e a escravidão.

¹⁸ Rawls considera que os cidadãos envolvidos devem ser tomados como razoáveis e racionais e dotados de senso de justiça.

se estável, afinal, trata-se de “um consenso sobreposto de doutrinas abrangentes razoáveis” (RAWLS, 2011, p. 157). Sobre ele Rawls afirma:

In such a consensus, the reasonable doctrines endorse the political conception, each from its own point of view. Social unity is based on a consensus on the political conception; and stability is possible when the doctrines making up the consensus are affirmed by society's politically active citizens and the requirements of justice are not too much in conflict with citizens' essential interests as formed and encouraged by their social arrangements (RAWLS, 1993, p. 134).¹⁹

Observadas as características do equilíbrio reflexivo, temos, agora, que este procedimento acontece de duas maneiras diferentes, caracterizando-se por um lado como sendo amplo e por outro lado como sendo restrito.

Para melhor compreensão do procedimento do equilíbrio reflexivo, é necessário estabelecer uma diferenciação entre um equilíbrio reflexivo restrito (*narrow*) e um equilíbrio reflexivo amplo (*wide*). Um equilíbrio reflexivo restrito (*narrow reflective equilibrium*) se dá quando uma concepção política de justiça é facilmente aceitável por alguém, bastando para isso apenas uma pequena revisão de seus juízos morais particulares, e assim estabelecer uma coerência entre as convicções gerais, os princípios básicos e os juízos particulares, sem que se leve em conta as distintas concepções de justiça (JF, I § 10.3: 30-31). Já um equilíbrio reflexivo amplo (*wide reflective equilibrium*) se dá quando há a consideração de outras concepções de justiça e a força dos argumentos que lhe dá sustentação, como a consideração sobre as concepções de justiça da justiça como equidade, do utilitarismo e do perfeccionismo, de forma que, além das convicções gerais, os princípios fundamentais e os juízos particulares concordarem, levam-se em consideração estas outras concepções de justiça para a escolha dos princípios (JF, I § 10.3: 31) (COITINHO, 2014, p. 144-145).

Percebe-se que no equilíbrio reflexivo amplo, diferentemente do equilíbrio reflexivo restrito, encontramos uma coerência entre o conjunto das crenças em três níveis: entre os juízos, entre os princípios morais e entre as teorias de fundo (*background teórico*). *Background teórico* seriam doutrinas fundamentadoras das sociedades bem ordenadas descritas por Rawls e atuariam como referências justificacionais de crenças. Nota-se que nele leva-se em consideração outras concepções de justiça. Por meio delas, pode-se demonstrar que os princípios morais detêm mais razoabilidade que outros princípios alternativos, de forma independente dos juízos morais. Outra característica que distingue o restrito do amplo é que este último é caracterizado, ainda, pela revisibilidade de seus resultados.

¹⁹ Em tal consenso, as doutrinas razoáveis endossam a concepção política, cada uma de seu próprio ponto de vista. A unidade social é baseada em um consenso sobre a concepção política; e a estabilidade é possível quando as doutrinas que compõem o consenso são afirmadas pelos cidadãos politicamente ativos da sociedade e as exigências da justiça não são muito conflitantes com os interesses essenciais dos cidadãos como formados e encorajados por seus arranjos sociais. (Tradução nossa).

A postura adotada por Rawls na sua teoria da justiça como equidade é a do equilíbrio reflexivo amplo (*wide*). Como as pretensões do autor de Harvard são de trabalhar dentro de uma sociedade bem ordenada, o equilíbrio reflexivo deve ser, ainda, pleno (*full*), pois todos alcançam, de modo ideal, a mesma concepção pública de justiça. No primeiro caso, uma mesma noção de justiça partilhada entre todos, ou seja, uma mesma noção pública de justiça é afirmada pelos juízos ponderados de todos os envolvidos. No segundo caso, acontece o mesmo, só que numa sociedade bem ordenada, pois, em uma sociedade com essa característica, os direitos que os cidadãos julgam ter são arbitrados, a partir de um ponto de vista público, onde todos reconhecem que esse ponto de vista é construído em equilíbrio reflexivo.

O objetivo prático deste procedimento é alcançado quando uma concepção pública de justiça pode ser assumida, tornando os juízos ponderados mais coerentes com os princípios fundamentais da justiça como equidade, o que traz por consequência utilizar o procedimento da posição original sob o véu da ignorância, para estabelecer quais princípios públicos seriam os mais aceitáveis, princípios que devem ser escolhidos entre outros princípios alternativos de outras teorias morais, oportunizando uma oportunidade suficiente para garantia da estabilidade social. Aquela teoria que melhor responde à construção de um ponto de vista público razoável, que pode ser assumido por todos a partir de suas doutrinas abrangentes, em consenso sobreposto, tem sua força justificacional assegurada, especialmente no que toca às questões que envolvem os elementos constitucionais essenciais e as questões de justiça distributiva (COITINHO, 2014, p. 148-149).

É perfeitamente razoável e justo que os princípios e caminhos a serem adotados por uma comunidade sejam construídos de maneira a respeitar e conter os interesses de todos os envolvidos sem qualquer tipo de parcialidade ou privilégio. Esse é o caminho que Rawls nos aponta e que pretendemos seguir.

3.4 O Equilíbrio Reflexivo Como Metodologia Para Construção das Diretrizes Conceituais Para Filosofia no Ensino Médio

O equilíbrio reflexivo é amplamente utilizado pelos filósofos como método geral de pensar sobre questões morais. Basicamente, ele funcionaria assim:

O ponto de partida para o método do equilíbrio reflexivo são as instituições morais²⁰ que pertencem tanto a casos específicos, reais ou inventados, quanto a questões de nível de generalidade maior. Não há dúvidas de que temos tais intuições (intuições morais – grifo nosso) e de que muitas delas são objeto de acordo substancial entre as diferentes pessoas. Contudo, também não há dúvida de que as intuições de diferentes pessoas sobre a mesma questão moral podem estar em conflito umas com as outras (...). A esperança, entretanto, é que ao pensar refletidamente tais intuições umas com as outras, descartando aquelas que parecem estar em conflito com muitas outras, e

²⁰ Intuições morais são opiniões morais imediatas que as pessoas têm a respeito de algum fato.

talvez afinando ou ajustando outras para evitar tais conflitos, pode se chegar a um conjunto coerente no todo dessas alegações com vários graus de generalidade. A ideia é, então, a de que a concepção completa desse tipo que melhor preserva as intuições mais claras e mais fortes (e também elimina muitas das intuições que se deve rejeitar como erradas ou de alguma forma confusas) pode ter a mais alta reivindicação de ser correta. A situação na qual tal resultado foi obtido é chamado de *equilíbrio reflexivo*: “equilíbrio” porque os tipos de conflito que tornam as concepções morais de alguém instáveis e sujeitas à mudança foram, ao menos no momento, eliminadas (BONJOUR, 2010, p. 394-395).

Antes de qualquer coisa, devemos dizer que o equilíbrio reflexivo rawlsiano, como já foi destacado anteriormente, é bem mais elaborado e consiste em um procedimento decisório, com base contratualista e construtivista²¹, que envolve os indivíduos em torno de uma reflexão sobre determinadas situações concernente a todos, onde se deve tirar deliberações acerca dos princípios de justiça e até mesmo políticos para orientar o comportamento da comunidade. O que Rawls faz é adequar esse método às necessidades de construir a sua teoria da justiça como equidade que culminaria numa sociedade justa e para todos. O que nos interessa é o equilíbrio reflexo amplo tal qual Rawls o descreve.

Norman Daniels define o equilíbrio reflexivo amplo como um método para produzir coerência entre juízos morais ponderados, princípios e teorias de fundo que sustentem esses princípios. O indivíduo procuraria por princípios que explicariam os seus juízos, e então testaria a validade desses princípios a partir da consideração de certas teorias de fundo, como teorias morais e os seus conceitos filosóficos mais importantes.

A wide reflexive equilibrium is a coherent ordered triple of sets of beliefs held by a particular person, namely, (a) a set of considered moral judgments, (b); a set of moral principle, (c); and a set of relevant background theories (DANIELS, 1996, p.48).²²

²¹ É contratualista porque parte do acordo entre os cidadãos em busca do estabelecimento dos princípios básicos para gerir a vida social. Quanto aspecto construtivista nos lembre Norman Daniel: “Rawls afirma que sua visão de justiça é construtivista, o que significa que ele apela a algumas afirmações gerais sobre a natureza das pessoas, bem como alguns fatos empíricos sobre comportamento humano ou instituições como parte da justificação para os princípios da justiça (ou a situação de escolha que nos leva a escolhê-los) (Tradução nossa).” Rawls claims that his view of justice is constructivist, meaning that he appeals to some general claims about the nature of persons as well as some empirical facts about human behavior or institutions as part of the justification for the principles of justice (or the choice situation that leads us to pick them) (DANIELS, 2016, p. 10).

²² Um equilíbrio reflexivo amplo é um triplo coerente ordenado de conjuntos de crenças mantidos por uma pessoa em particular, a saber, (a) um conjunto de julgamentos morais considerados, (b); um conjunto de princípios morais, (c); e um conjunto de teorias de fundo relevantes (DANIELS, 1996, p.48). (tradução nossa)

De maneira simplificada e com pretensão puramente didática, podemos apresentar o equilíbrio reflexivo rawlsiano amplo em alguns passos esquemáticos, mas necessários à nossa reflexão.

- 1- A primeira coisa a fazer é desconsiderar os juízos que não são ponderados, ou seja, quando se está, por algum motivo abalado, assim como também deve abandonar os desejos causados por estes juízos. Estes juízos são considerados não ponderados;
- 2- Identificar pontos “fixos provisórios” do seu sistema de crenças, ou seja, os juízos que nos asseguramos da sua força e verdade. “We collect the person's initial moral judgments and filter them to include only those of which he is relatively confident and which have been made under conditions generally conducive to avoiding errors of judgment” (DANIELS, 1996, p.48) ²³;
- 3- Buscar considerações gerais que expliquem os “pontos fixos”. “We propose alternative sets of moral principles which have varying degrees of 'fit' with the moral judgments”. (DANIELS, 1996, p. 48).²⁴
- 4- Em situações normais, haverá pontos não-fixos que poderão gerar conflitos internos. Deve-se, portanto, promover uma espécie de revisão utilizando-se as considerações mais gerais (teorias gerais) encontradas no passo 3. Além disso, devemos submeter à prova, ou colocar em questão, também, as próprias teorias gerais aqui citadas.

Rather than settling immediately for the "best fit" of principles with judgments, which would give us only a narrow equilibrium, we advance philosophical arguments which reveal the strengths and weaknesses of the competing sets of principles (i.e., competing moral conceptions) (DANIELS, 1996, p. 48-49)²⁵

A posição original, assim como Rawls a pensou, tem o véu da ignorância como situação preliminar para finalmente se chegar ao desejado equilíbrio reflexivo. É importante frisarmos, como já citamos anteriormente, que Rawls não imaginou a possibilidade de colocar

²³ “Coletamos os julgamentos morais iniciais da pessoa e os filtramos para incluir apenas aqueles dos quais ele é relativamente confiante e que foram feitos sob condições geralmente conducentes a evitar erros de julgamento” (DANIELS, 1996, p. 48) (tradução nossa)

²⁴ Propomos conjuntos alternativos de princípios morais que têm graus variáveis de "encaixe" com os julgamentos morais. (tradução nossa)

²⁵ Em vez de nos conformarmos imediatamente com o "melhor encaixe" de princípios com julgamentos, o que nos daria apenas um estreito equilíbrio, avançamos argumentos filosóficos que revelam os pontos fortes e fracos dos conjuntos de princípios concorrentes (ou seja, concepções morais concorrentes) (DANIELS, 1996, p. 48-49) (tradução nossa)

todos os cidadãos de uma cidade como Nova York num só lugar - onde todos esqueceriam, voluntariamente, suas características, habilidade, status social, conhecimentos e preconceitos até estarem em posição original e sob o véu da ignorância - e sugerir aos mesmos que debatessem até chegarem à condição de equilíbrio reflexivo. O filósofo deixa claro que essa é uma situação hipotética.

Venho salientar que esta posição original é puramente hipotética. É natural nos perguntar por que devemos nos interessar por esses princípios, morais ou de outra natureza. A resposta é que as premissas inseridas na descrição da posição original são premissas que de fato aceitamos. Ou, caso não aceitemos, talvez possamos nos convencer a fazê-lo por meio da reflexão filosófica. Pode-se demonstrar o fundamento de cada aspecto da situação contratual. Assim, o que faremos é reunir em uma única concepção uma série de condições impostas a princípios que, após cuidadosa ponderação, estaremos dispostos a reconhecer como razoáveis. Essas restrições expressam o que estamos dispostos a considerar como injunções a termos equitativos de cooperação social (RAWLS, 2016, p. 26).

Em especial em *O Liberalismo Político* (1993), Rawls vai dar uma atenção diferente a este procedimento já não mais partindo da condição do véu da ignorância como em *Uma Teoria da Justiça* (1971), mas da condição da razão pública. Diante do exposto, devemos nos perguntar sobre a possibilidade real dessa proposta metodológica acontecer na prática, já que seu próprio autor a caracteriza como sendo apenas hipotética. Imaginamos que sim, é possível, mas com um pequeno ajuste do qual trataremos adiante. Nos parece ser viável submetermos algumas problemáticas específicas da filosofia e, em especial, de seu ensino, e sugerir essa estratégia para servir de referência metodológica e procedimental para prática pedagógica de abordagens de conteúdos filosóficos. Além disso, imaginamos ainda, que o equilíbrio reflexivo rawlsiano pode servir de referência e procedimento para escolha dos princípios filosóficos orientadores das práticas profissionais educativas em qualquer área do conhecimento, em especial da disciplina de filosofia e é justamente esse o objetivo deste trabalho.

Da mesma forma que Rawls pretende encontrar os princípios que garantam uma sociedade justa e equitativa para todos, poderíamos, também, encontrar os princípios conceituais necessários para darmos conta das necessidades da disciplina de filosofia no Ensino Médio usando sua metodologia. Trata-se de um efetivo procedimento de orientação do pensamento para testar uma hipótese, a de que o equilíbrio reflexivo é uma boa estratégia para deliberar sobre as diretrizes conceituais para disciplina de filosofia no Ensino Médio.

O processo de decisão e justificativa de Rawls sustenta que:

[...] devemos imaginar que aqueles que entram em cooperação social escolhem juntos, em um único ato conjunto, os princípios que devem atribuir os direitos e deveres fundamentais e determinar a divisão dos benefícios sociais. Os homens devem decidir

de antemão como devem regular suas reivindicações mútuas e qual deve ser a carta fundacional de sua sociedade. Assim como cada pessoa deve decidir por meio de reflexão racional o que constitui seu bem, isto é, o sistema de fins que lhe é racional procurar, também um grupo de pessoas deve decidir, de uma vez por todas, o que entre elas está considerado justo ou injusto (RAWLS, 2016, p. 14).

Do mesmo modo, assim como nos orientam os documentos oficiais aqui analisados, sustentamos que deve ser tarefa dos professores de filosofia a construção do arcabouço conceitual mínimo necessário à sua seara.

Para Rawls,

A nossa situação social será justa se for tal que, por meio dessa sequência de acordos hipotéticos, tivermos compactuado o sistema geral de normas que a define. Ademais, supondo-se que a posição original defina um conjunto de princípios (isto é, que seja escolhida determinada noção de justiça) então será verdade que, quando as instituições sociais atendem a estes princípios, seus participantes podem afirmar que estão cooperando em condições com as quais concordariam se fossem pessoas livres e igual cujas relações mútuas fossem equitativas (RAWLS, 2016, p. 15-16).

É justamente essa a postura que os professores de filosofia devem ter quando se trata de sua atividade profissional. É deles que devem partir as deliberações e as reflexões acerca dos conceitos e do modo como estas ideias devem ser vistas, para que, a partir disso, eles passam desenvolver nos seus alunos o espírito inquisidor necessário àquilo que apontamos como sendo uma das finalidades da disciplina de filosofia para o Ensino Médio no Brasil, assim como rezam os próprios documentos oficiais. Queremos propor que o arcabouço conceitual mínimo necessário para prática da filosofia em sala de aula seja resulta de um equilíbrio reflexivo elaborado pelos próprios sujeitos envolvidos, num sistema de cooperação análogo ao sugerido por Rawls, que lhes conduzirá, por meio de um consenso sobreposto, às ideias necessárias para dar o propósito desejado ao seu trabalho. Se os professores não assim fizerem, teremos duas possibilidades: ou não teremos “norte” algum para esta questão, ou o Estado se encarregará de determina-lo, o que nos parece bastante problemático como já observamos no Capítulo 1.

A proposta aqui é que os professores assumam a postura de sujeitos ativos dentro dos processos decisórios de sua disciplina se revelando como indivíduos capazes de deliberar sobre os princípios conceituais filosóficos orientadores de seu trabalho. É nesse sentido que Rawls aponta para possibilidade de construir uma sociedade onde seus membros possam ser autônomos e, analogamente, é nesse sentido que sugerimos que os professores sejam, também, autônomos, o que certamente reverberará em seus alunos. No caso de Rawls, os indivíduos estão numa situação ideal, mas, no nosso caso, esse sujeito ideal se materializa na figura marcante do próprio professor de filosofia.

Mesmo sabendo da importância do véu da ignorância na obra rawlsiana, devemos observar que o próprio Rawls, ao descrever o equilíbrio reflexivo amplo, já não parte desta condição, privilegiando, em contrapartida, a ideia de razão pública, o que nos estimulou a usar tal procedimento. A intenção de Rawls com essa ideia preliminar é de colocar o cidadão numa situação de equidade tamanha que nenhum deles, submetidos à responsabilidade cidadã de deliberar sobre os princípios que venham a gerir sua sociedade, sejam, de qualquer maneira, parciais em suas avaliações e juízos. Ele defende que os cidadãos sejam imparciais. Sabemos da impossibilidade de termos homens encobertos pelo véu da ignorância tal qual a hipótese do nosso autor sugere e não é isso que queremos, ao contrário, nosso propósito é cobrirmo-nos com o véu da sabedoria e da racionalidade próprias da filosofia que há muito retirou o homem das trevas.

Como já mencionamos, Rawls trabalha a partir de uma noção de sociedade ideal que teria como característica funcionar como um sistema equitativo de cooperação. Mesmo sendo uma noção ideal, não significa dizer que está absolutamente distante do real, com impedimento de sua metodologia ser testada. Como observa Samuel Freeman,

To appreciate the development of Rawls's views it is essential to understand that all along he has sought to work out a realistic ideal of justice (a "realistic utopia"⁵). His conception is ideal insofar as it is designed for the ideal conditions of a "well-ordered society," where reasonable persons who are free and equal all accept the same conception of justice (FREEMAN, 2003, p. 2).²⁶

Nossa ideia é realizar uma prática coletiva de reflexão que tente comprovar que a metodologia rawlsiana pode ser aplicada em realidades como a descrita na problemática desta pesquisa. O debate, as observações das teorias abrangentes ou mesmo das ideias individuais, os avanços e recuos característicos do equilíbrio reflexivo são a matéria prima do trabalho filosófico, o que nos faz crer que esta é uma metodologia adequada, uma boa opção quando se trata de construir o arcabouço conceitual mínimo necessário para orientar as práticas do professor de filosofia. Acreditamos, ainda, que esta metodologia também pode ser aplicada a qualquer outra circunstância em que se queira deliberar sobre qualquer assunto com base na racionalidade e na cooperação, seja de ordem filosófica ou não. Imagine, por exemplo, a metodologia rawlsiana sendo aplicada de maneira racional nos debates sobre os problemas que

²⁶ Para apreciar o desenvolvimento das visões de Rawls, é essencial entender que o tempo todo ele procurou elaborar um ideal realista de justiça (uma "utopia realista"). Sua concepção é ideal na medida em que é projetada para as condições ideais de uma "sociedade bem ordenada", onde pessoas razoáveis, livres e iguais, aceitam a mesma concepção de justiça (FREEMAN, 2003, p. 2) (tradução nossa).

assolam a sociedade brasileira pelo congresso nacional. Imagine todos os deputados e senadores empenhados em encontrar princípios que compreendam todos os envolvidos e que sirvam de referências para solução dos problemas do Brasil, para proposição de leis.

Este procedimento tem, ainda, outra característica que o faz perfeitamente apropriado para proposta aqui em questão: ele é indefinidamente aprimorável, pois permite que o processo seja revisto quantas vezes forem necessárias para alcançar os princípios que sejam satisfatórios para todos os envolvidos. Assim, sempre que preciso for, os professores poderão refazer todo o caminho e fazer revisões qualitativas e positivas nos princípios conceituais por eles construídos. Mas se assim o é, como os professores saberão que os princípios conceituais por eles construídos são corretos? Assim como Rawls nos orienta, princípios corretos são aqueles que são universalmente aceitos ou acordados entre os participantes de uma deliberação justa e de maneira autônoma. Ao se falar em autonomia devemos nos ater ao modo específico que Rawls a compreendia. Para ele, a autonomia tem como fundamento valores políticos fundados nos princípios da razão pública prática em conformidade com as concepções políticas de pessoa e de sociedade. É de responsabilidade do cidadão deliberar sobre os princípios que devem reger sua sociedade, do mesmo modo que deve ser do professor de filosofia a responsabilidade de traçar os princípios teóricos que regem a sua prática em sala de aula.

4 CAPÍTULO 3 UMA PESQUISA DE INTERVENÇÃO FILOSÓFICA

Esta pesquisa propõe uma intervenção filosófica que será capaz de levar os professores de filosofia que atuam no Ensino Médio nas escolas gerenciadas pela 21ª GRE – SEDUC – PI a construir, por si mesmos, o arcabouço conceitual mínimo necessário para orientar a sua prática profissional. Ela parte de uma reflexão sobre o papel da filosofia no Ensino Médio tendo como horizonte a legislação brasileira e os documentos oficiais que a regem nesse nível de ensino. Realizamos uma análise desses documentos oficiais e percebemos que o papel fundamental da educação está em consonância com os objetivos principais da própria legislação para filosofia, o de promover o exercício da crítica e da autonomia nos estudantes com a finalidade de alcançar a plena cidadania. Nesse contexto, o papel da filosofia aparece como fundamental para o projeto de educação apontado na legislação. Sua tarefa seria a de promover a reflexão filosófica, para que, por meio dela, se desenvolva o senso crítico, característica fundamental para que o estudante seja autônomo e, conseqüentemente, como que numa relação de causa e efeito, seja capaz de exercer com plenitude a sua cidadania. A questão é que esses mesmos documentos não trazem uma definição clara do que seria cada uma dessas instâncias conceituais, colocando o professor como responsável pelo desenvolvimento desse arcabouço conceitual mínimo necessário para que ele possa nortear seu trabalho e atingir os objetivos almejados.

Assim, a intervenção proposta aqui é atuar exatamente nesta lacuna e produzir, filosoficamente, a partir da metodologia do equilíbrio reflexivo dada por John Rawls, um documento contendo estes conceitos. Este documento deverá nortear conceitualmente o trabalho do professor e, também, servir como referência para observação da filosofia dentro dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Além de dar aos professores de filosofia o protagonismo sobre as diretrizes, nossa intervenção também alcançará outros propósitos. O mais importante deles é o de iniciar uma cultura do encontro e do debate filosófico acerca da filosofia no Ensino Médio dentro da 21ª GRE – SEDUC – PI.

Diante do exposto, o objetivo deste capítulo é apresentar a proposta metodológica desenvolvida para alcançarmos os objetivos desta pesquisa. O primeiro desafio, diante da escassez de referencial bibliográfico sobre a questão da intervenção filosófica, é traçar as características e a natureza daquilo que estamos chamando de intervenção filosófica. Feito isso, nos preocupamos com os caminhos e procedimentos que deveriam ser adotados. Por conta da complexidade da nossa tarefa, optamos por tratar metodologicamente nossa intervenção em duas faces: por um lado, escolhemos a metodologia do equilíbrio reflexivo de John Rawls, autor

que fundamenta teoricamente este trabalho, para darmos conta do processo de construção dos conceitos pensados como diretrizes para os professores. Por outro lado, escolhemos a estratégia da pesquisa-ação e do grupo focal para darmos conta do aspecto organizacional das reuniões que objetivam a construção de tais conceitos.

Este capítulo está dividido e organizado da seguinte forma: em um primeiro momento trataremos da natureza da pesquisa destacando nosso entendimento do que viria a ser uma intervenção filosófica diferenciando-a de uma intervenção pedagógica; em um segundo momento, discutiremos sobre a execução do projeto, destacando, dentre outras coisas, o caminho procedimental do equilíbrio reflexivo; em um terceiro momento, trataremos da elaboração do documento aqui em questão e, por último, apresentamos nossa estratégia de aviação dos dados levantados durante a intervenção promovida por esta pesquisa.

4.1 A Natureza da Pesquisa

Uma das nossas primeiras preocupações ao tratarmos da metodologia da nossa pesquisa é buscar entendermos a sua natureza, ou seja, é preciso que tenhamos claro que tipo de pesquisa pretendemos desenvolver e quais seriam suas principais características, para que, posteriormente, possamos tratar da sua estratégia de execução. Por certo já temos que não se trata de uma pesquisa positivista habitualmente percebida nos cursos de humanas, pois não se basta em ser uma pesquisa de caráter bibliográfica como a quase totalidade dos trabalhos de pós-graduação em filosofia. Esta pesquisa, por estar inserida na modalidade de mestrado profissional em filosofia, além de trazer uma pesquisa bibliográfica na forma de fundamentação teórica, tem a tarefa de produzir uma intervenção no local onde a mesma será executada. É um trabalho que se anuncia no campo da prática, agindo diretamente nas pessoas envolvidas e no ambiente onde se dá o processo de ensino de filosofia no Ensino Médio. Mais ainda, não se trata de qualquer intervenção, trata-se de uma intervenção filosófica.

4.1.1 O que é uma Intervenção Filosófica

Esta pesquisa se encontra no contexto do Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO, que nasceu com a necessidade de melhorar a qualidade dos professores de filosofia que estão atuando no Ensino Médio brasileiro. É uma modalidade absolutamente nova para área de filosofia e ainda carece de alguma fixação da sua própria natureza e da natureza das pesquisas nele desenvolvidas. O que sabemos por certo é que esta modalidade requer propostas de intervenção de natureza qualitativa e um certo afastamento das técnicas convencionais positivistas amplamente utilizadas no universo da educação, pois como nos alerta Thiollent,

Continuam prevalecendo as técnicas ditas convencionais que são usadas de acordo com um padrão positivista no qual se manifesta uma grande preocupação em torno da quantificação de resultados empíricos, em detrimento da busca de compreensão e de interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas (THIOLENT, 1998, p. 7).

Tendo isto destacado, resolvemos seguir o modelo da pesquisa-ação considerando seu caráter intervencionista.

Um dos principais objetivos dessa proposta consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora (THIOLENT, 1998, p. 8).

É da natureza dessa proposta metodológica intervir positivamente dentro de uma problemática. Ela surge, portanto, a partir da constatação de que a ação sobre as lacunas existentes dentro do objeto estudado é sempre transformadora. Além disso, ela compreende sobremaneira o próprio pesquisador, uma vez que o mesmo participa tanto como pesquisador quanto como objeto, o que é exatamente o nosso caso. Como ressalta Barbier,

Os docentes, por exemplo, têm vontade de participar diretamente do conhecimento dos problemas deles mesmos e estão cada vez mais conscientes da inutilidade das pesquisas clássicas feitas por outros sob denominação das ‘Ciências da Educação’ (BARBIER, 2007, p. 57).

Tendo em vista nossa proposta de construir um documento contendo as diretrizes conceituais para orientar o trabalho do professor de filosofia, o modelo da pesquisa-ação nos confere outra grande vantagem, pois abre espaço para elaboração conjunta dos resultados, para escrita coletiva. “Faz parte da credibilidade da pesquisa-ação que a escrita seja coletiva. Os escritos são submetidos à leitura e à discussão de todos” (BARBIER, 2007, p. 105).

Posto o acima descrito, a questão é que não estamos aqui falando de qualquer tipo de intervenção, mas de uma intervenção filosófica, o que, por si só, já se constitui como um problema filosófico, pois afinal, o que é uma intervenção filosófica? Na ausência de uma literatura que nos desse essa definição, buscamos construí-la nós mesmos. Numa pesquisa que se propõe a encontrar os princípios conceituais para que os professores de filosofia possam atuar com maior consciência nas suas práticas de sala de aula não poderíamos passar sem essa reflexão.

Uma intervenção filosófica deve se caracterizar, não como uma simples influência modificadora sobre qualquer demanda, mas necessariamente sobre a demanda filosófica que, para nosso uso, é conceitual. Uma intervenção filosófica é, assim como nós a concebemos, uma ação modificadora da realidade sim, mas a partir de uma ação pensada e consciente onde os envolvidos sejam capazes de construir de maneira autônoma e com metodologia filosófica os

direcionamentos conceituais que vão orientar toda ordem prática. Afinal a realidade muda quando mudamos, de preferência para melhor, a maneira como a entendemos.

Propomos, então, como definição de intervenção filosófica, uma ação positiva que vai intervir e modificar diretamente a maneira como as pessoas concebem os princípios e as diretrizes orientadoras de uma prática, de uma ação, no nosso caso, a maneira como o professor de filosofia vai trabalhar sua estratégia de ação para sua disciplina e para o desenvolvimento das mais diversas ideias nela contidas.

Portanto, fixamos nossa ideia de intervenção filosófica como a ação positiva de atuar na lacuna da lei e dos documentos oficiais mencionados no Capítulo 1 e construímos junto aos professores, por meio do método do equilíbrio reflexivo rawlsiano, o arcabouço conceitual mínimo necessário para orientar o seu trabalho, pois entendermos por intervenção filosófica, não modos de abordar o conteúdo de filosofia em sala de aula (isso seria intervenção pedagógica), mas uma ação que intervenha no modo de pensar das pessoas envolvidas no ensino de filosofia e as façam refletir sobre a sua própria tarefa. Essa noção de intervenção filosófica é que vai nortear toda maneira como a pesquisa será executada, em outras palavras, nossa metodologia.

4.1.2 Uma Prática Efetiva de Pensamento Metodologicamente Orientado

Embora já tenhamos destacado no Capítulo 2 que nosso trabalho é uma tentativa de aplicar na prática um procedimento decisório, é pertinente reforçarmos isso quando estamos tratando das questões metodológicas. Nossa intervenção filosófica se dá exatamente em reproduzir a proposta do equilíbrio reflexivo rawlsiano como experiência na realidade. Todo nosso trabalho gira em torno da metodologia dada por John Rawls. Trata-se de encorajar os professores a refletirem, guiados por uma metodologia filosófica de orientação do pensamento, sobre o problema da sua própria prática e dos direcionamentos que ela deve tomar.

Em Rawls, a experiência de pensamento usada para deliberação sobre os princípios que deveriam nortear sua sociedade ideal acontece de maneira hipotética, mas nesta pesquisa isto se dá no campo da realidade, na construção, pelos próprios professores de filosofia, das diretrizes conceituais que vão orientar seu trabalho.

Esta é a face mais importante da metodologia do nosso trabalho, pois é exatamente com esta prática que acreditamos estarmos produzindo uma verdadeira intervenção filosófica. Aqui temos a oportunidade de fazermos uma verdadeira reflexão filosófica sobre uma realidade mais que urgente, a nossa própria atividade como professores de filosofia. A intenção é provocar a

reflexão filosófica entre os próprios professores de maneira ordenada, seguindo os caminhos do equilíbrio reflexivo dado por Rawls.

4.1.3 A Estratégia do Grupo Focal

Antes de qualquer coisa, é preciso dizer que nossa pesquisa não se centra na metodologia do grupo focal. Este funcionaria apenas como coadjuvante, uma espécie de auxiliar no momento da organização do grupo de trabalho. Originalmente, a estratégia do grupo focal foi uma experiência amplamente utilizada, especialmente nas décadas de 1970 e 1980, em áreas muito pertinentes como na pesquisa em comunicação, na avaliação de materiais diversos ou serviços, em estudos de qualidade de programas televisivos ou filmes, em processos de pesquisa-ação ou de pesquisa-intervenção, sendo esta última exatamente o nosso caso. Ultimamente esta estratégia é mais difundida e utilizada em pesquisas de cunho social nas diversas áreas das ciências sociais, em especial a sociologia e antropologia. Mesmo assim, essa estratégia se mostra bastante apropriada para nossa pesquisa.

O grupo focal é uma estratégia de pesquisa qualitativa baseada em reuniões mediadas por um moderador. Seu objetivo é gerar dados a partir de pontos de vista em confronto dentro de um jogo de debate acerca de uma determinada temática pertinente aos participantes que, por sua vez, são caracterizados por terem algum conhecimento acerca do objeto de estudo. É exatamente disso que precisamos. Seguindo essa linha de pensamento, Gatti afirma que “A utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem que estar integrado ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas” (GATTI, 2005, p. 8).

Trata-se da promoção de uma experiência coletiva de pensamento onde os participantes serão encorajados a manifestarem seus pontos de vista e confrontarem com os dos demais, gerando o processo cognitivo que pode levar ou não a um consenso, mas que está sempre buscando os objetivos preanunciados na pesquisa e, naturalmente, refletindo sobre eles. O que nos interessa aqui, particularmente, não é a grupo focal como método de pesquisa em si, mas como mecanismo de gerenciamento das reuniões para darmos conta da metodologia do equilíbrio reflexivo rawlsiano, sendo este sim a nossa verdadeira metodologia. Também não nos interessam as áreas do conhecimento ligadas à sociologia e às outras ciências que se apropriaram do grupo focal, mas a técnica de organização dessas reuniões a fim de construirmos o ambiente necessário à produção do consenso sobreposto gerado pelo equilíbrio reflexivo.

Escolhemos esta estratégia exatamente por algumas de suas características serem bastante apropriadas para dar conta da nossa tarefa de realizar reuniões com os professores de

filosofia a fim de, por meio do método rawlsiano do equilíbrio reflexivo, construirmos as diretrizes conceituais orientadoras do trabalho destes profissionais. Para tanto, desconsideraremos aspectos que não são do nosso interesse e nos concentraremos apenas em uns poucos, ou seja, traremos da estratégia apenas algumas características.

A primeira diz respeito aos tipos de participantes. No grupo focal, os participantes devem ter algumas características específicas de acordo com as metas estabelecidas preliminarmente e que devem ser na reunião alcançadas. Nele há a necessidade de garantir uma diversidade de componentes para garantir a variação de pontos de vista no debate. No entanto, essa diversidade não deve ser absoluta, envolvendo pessoas de áreas por demais distintas, pois os participantes devem ser conhecedores do tema em questão para que o debate não seja vazio de ideias. No caso específico da nossa pesquisa, temos um grupo homogêneo de profissionais conhecedores profundos daquilo que estamos pesquisando. Portanto, naturalmente, os participantes desse grupo focal que propomos são professores que estão em atividade cotidiana trabalhando a disciplina de filosofia no Ensino Médio.

No que se refere ao tamanho do grupo, devemos seguir a orientação básica, ou seja, é melhor que seja por adesão voluntária. Sendo assim, mesmo destacando na delimitação do nosso tema que o trabalho se realizaria com os professores de filosofia da 21ª GRE da EDUC - PI, não os obrigamos a participar, o que, inclusive, comprometeria negativamente os resultados.

A segunda característica da estratégia do grupo focal que nos interessa é a figura do mediador. No grupo focal habitual, existe um facilitador dos trabalhos que, normalmente é o próprio pesquisador. Seu papel primordial é de coordenar as atividades e direcionar a discussão. Ele funciona como um facilitador e deve seguir alguns princípios: i) primeiro diz respeito à não diretividade, ou seja, não agir como quem direciona os participantes a terem determinadas conclusões; ii) o mediador poderá fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem a troca; iii) o mediador deve manter o objetivo do grupo; iv) o mediador deve proporcionar a fluidez das discussões entre os participantes. Esses princípios deixam claro que não se trata de uma entrevista com o grupo, mas condições para que se situe, explicita pontos de vistas (como as manifestações das doutrinas abrangentes), análise e perspectivas sobre o problema em questão. Como ressalta Gatti:

O trabalho não se caracteriza como entrevista coletiva, mas, sim, como proposta de troca efetiva entre os participantes. O moderador deve explicitar seu papel, que é o de introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema e, de outro, que todos tenham a oportunidade de se expressar, de participar (GATTI, 2005, p. 29-30).

A terceira característica do grupo focal que nos interessa é a existência de um roteiro de questões sugeridas pelo mediador para orientar o progresso do trabalho. Esse roteiro já está basicamente predeterminado. São exatamente os quatro passos descritos na metodologia do equilíbrio reflexivo que detalharemos adiante. São eles que devem guiar o debate e apontar os rumos da discussão. Este roteiro tem uma introdução como seu ponto de início e uma conclusão como momento finalizador das atividades, mas o decorrer do processo inteiro é dado por John Rawls.

Notemos que o grupo focal é um ambiente bastante propício à formulação de conceitos por meio do debate de modo que não conseguiríamos com outra estratégia, como por exemplo, a observação simples, a entrevista ou simples questionários. Ele pode fazer emergir da multiplicidade dos pontos de vista um ponto em comum, um consenso no próprio contexto da interação. É exatamente isso que queremos, sendo que o moderador serve como um condutor dos passos que o debate deve seguir. Esses passos são aqueles destacados por Rawls no seu equilíbrio reflexivo tido por ele como amplo.

Mais uma vez reiteramos que esta estratégia está integrada ao corpo da pesquisa apenas como uma técnica de gerenciamento das reuniões, não se tratando da metodologia da mesma. Nossa pesquisa intervencionista filosófica é baseada na metodologia do equilíbrio reflexivo tal como John Rawls a pensou. Aqui o grupo focal é apenas um instrumento de levantamento de dados, não a metodologia para construção das diretrizes a que nos referimos acima.

4.1.4 Público-alvo e Local da Intervenção

A modalidade de mestrado profissional na qual estamos inseridos requer que nós mestrandos estejamos atuando em sala de aula dentro do ensino básico. Sendo assim, naturalmente, a área de atuação da nossa pesquisa deverá ser a mesma área onde atuamos profissionalmente como professores de filosofia. Portanto, nossa pesquisa será realizada na 21ª Gerência Regional de Educação – 21ª GRE – SEDUC – PI, especificamente naquelas que têm o Ensino Médio, onde a filosofia consta como disciplina curricular.

O público-alvo serão os professores de filosofia que atuam na referida Regional, incluindo o próprio autor desta pesquisa.

4.1.5 Os Instrumentos de Coleta de Dados

Embora esteja claro que trata-se de uma pesquisa qualitativa, que não tem pretensões positivistas e que tem caráter de intervenção filosófica, tivemos, inclusive por exigência do Comitê de Ética em Pesquisa Humana da UFPI, que elaborar alguns instrumentos de coleta de

dados que nos serviram como registro das atividades. Insistimos em esclarecer que não queremos com esses instrumentos promover tabulações de dados frios ou quaisquer formulações próprias do positivismo, mas registrar as características das pessoas envolvidas e o processo de construção dos conceitos que buscamos alcançar usando o equilíbrio reflexivo rawlsiano.

Para tanto, elaboramos três instrumentos de coleta de dados. Um deles (APÊNDICE I) reproduz, como em um roteiro, os passos do equilíbrio reflexivo a fim de que, em um momento prévio, os professores se familiarizarem com o procedimento para, posteriormente, entrarmos no debate organizado junto à estratégia do grupo focal. O outro material, (APÊNDICE II) o mais importante, é a gravação em áudio transcrita com a totalidade do debate por nós realizado. Nele consta todo o procedimento do equilíbrio reflexivo amplo sendo aplicado com a intenção de construir as diretrizes conceituais aqui anunciadas. Um outro elemento (APÊNDICE III) que temos como coleta de dados, é o documento que foi construído ao final de todo o processo contendo as diretrizes conceituais almejadas. Todos esses instrumentos podem ser consultados nos apêndices.

4.2 A Execução da Pesquisa

Por conta da dificuldade de promover os encontros com os professores durante o período letivo, já que os mesmos estavam em atividade laboral sempre em dias e horários conflitantes, a alternativa que nos restou foi de condensar todas as nossas atividades no período da semana pedagógica estabelecida no calendário da SEDUC-PI para fazer nossas reuniões. Portanto, tivemos apenas uma janela de uma semana no início do ano letivo de 2018 para trabalharmos com os professores todos os aspectos do processo, passando pela explanação da concepção do trabalho, por seus objetivos, pela demonstração da sua relevância e necessidade, pela apresentação - mesmo que em linhas gerais - da obra de John Rawls, até chegarmos na demonstração do procedimento do equilíbrio reflexivo e à experiência proposta nesta pesquisa.

Devemos esclarecer que nosso ciclo de reuniões durou uma semana (exatamente o período da semana pedagógica da SEDUC-PI em 2018), trabalhando nos dois turnos, alcançando trinta horas ao todo. É importante frisarmos que procuramos organizar os trabalhos no formato de curso de formação, dada a importância da temática abordada e a estratégia de desenvolvimento dos trabalhos por nós pensada. Isso nos serviu, inclusive, como argumento para SEDUC-PI liberar os professores para participarem das nossas atividades. Devemos esclarecer, ainda, que esta pesquisa tem dois momentos, um já realizado junto aos professores

e o outro ainda por ser executado onde deveremos verificar os resultados do nosso processo de intervenção. Vejamos a seguir o detalhamento de todo o processo.

4.2.1 Apresentação da Pesquisa aos Participantes

Uma vez que conseguimos reunir os professores da 21ª GRE – SEDUC – PI, naturalmente, a primeira coisa a fazer foi convidar solenemente os professores a participarem voluntariamente da pesquisa, explicando a todos que aquela formação, na verdade, convertia-se, também e principalmente, numa pesquisa de intervenção filosófica acerca do trabalho que eles, professores de filosofia do Ensino Médio, executam nas suas escolas. Falamos sobre os motivos de estarmos ali, sobre quais eram os objetivos do trabalho e sobre o papel deles no processo. O primeiro dia, portanto, foi destinado ao convite para participação e à apresentação, na íntegra, do projeto de pesquisa a que eles seriam submetidos, não como meros objetos de estudo, mas como indivíduos participantes de uma ação positiva de intervenção filosófica dentro das atividades laborais que os mesmos desenvolvem com seus alunos. Explanada a natureza do projeto, segue-se com as explicações sobre como os trabalhos seriam gerenciados metodologicamente, tratando dos aspectos relativos à pesquisa-ação e à estratégia do grupo focal, deixando-os cientes de como o processo seria conduzida.

Este também foi um momento de encorajar os professores de filosofia a pensarem a sua própria prática e a serem protagonistas no processo de estabelecimento das características e dos rumos que seu trabalho deve tomar, abandonando a postura passiva e deveras obediente, deixando de serem simples peças de manobra dentro de uma estrutura maior.

Aqui argumentamos, também, que essas reuniões são um espaço para promover o encontro entre os profissionais do ensino de filosofia, um espaço para pensar sua prática em conjunto com seus pares, iniciando uma cultura da reflexão filosófica na região onde estes profissionais atuam. O simples fato de promover encontros como esse para pensarmos filosoficamente o ensino de filosofia, por si só, já se constitui como uma grande intervenção filosófica.

Apresentadas todas as características da pesquisa, o que fizemos foi expor o processo burocrático exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa Humana da UFPI. Mostramos os documentos que os participantes deveriam assinar para resguardar a legalidade do trabalho e os direitos, tanto dos participantes quanto do pesquisador e da instituição que ele representa. Depois de assinados os documentos, de fazermos todos os esclarecimentos e retirarmos as dúvidas sobre o procedimento, o papel de cada participante e as implicações no seu trabalho, partimos para prática da pesquisa propriamente dita.

4.2.2 Apresentação da Teoria de John Rawls

Esta pesquisa tem como fundamentação teórica a metodologia do equilíbrio reflexivo de John Rawls. É imperativo, portanto, que os participantes que vão colocar em prática este procedimento conheçam a obra deste autor a ponto de entenderem os processos desenvolvidos por ele para chegar no equilíbrio reflexivo, bem como entenderem o procedimento a que eles serão submetidos. Destinamos um tempo considerável para que o pesquisador, ou na linguagem do grupo focal, o moderador, fizesse uma varredura na obra do filósofo em questão para dar conta da compreensão da metodologia rawlsiana que os mesmos executariam. Outro aspecto abordado e de suma importância para esta pesquisa é a ideia de autonomia assim como Rawls a compreendia, já que uma de nossas pretensões é que os professores, ao botarem em prática o procedimento do equilíbrio reflexivo e mesmo em sua vida profissional como um todo, ajam tendo essa ideia como referência e como característica de si mesmos. Destacada a teoria rawlsiana e o seu equilíbrio reflexivo, chega o momento de colocar o mesmo em prática.

4.2.3 O Procedimento do Equilíbrio Reflexivo na Prática.

É importante não perdermos de vista o objetivo desse momento da intervenção. O objetivo aqui foi colocar em prática a metodologia do equilíbrio reflexivo rawlsiano e retirar, em consenso sobreposto, os conceitos basilares para o professor de filosofia atuar na sua sala de aula. Ter isso em mente é importante porque esta metodologia sempre trabalha a partir de um objetivo. O nosso é construir os seguintes conceitos tidos pela nossa investigação feita no Capítulo 1 como fundamentais para orientar o trabalho do professor dentro do projeto da lei de educar para cidadania: filosofia, reflexão filosófica, crítica, autonomia e cidadania. Este foi um momento crucial para pesquisa em questão. Foi a hora de colocar em prática o procedimento metodológico rawlsiano e buscar construir os conceitos que já destacamos como objetivo desse trabalho.

Pode haver, de fato, diferenças consideráveis nas concepções de justiça dos cidadãos, contanto que essas concepções conduzam a juízos políticos semelhantes. Isso é possível, já que se pode inferir a mesma conclusão partindo-se de premissas diferentes. Neste caso, existe o que podemos chamar de consenso sobreposto (RAWLS, 2016, p. 482).

Notemos, então, que o equilíbrio reflexivo leva os cidadãos ao que Rawls chamou de consenso sobreposto, de tal modo que o mesmo aconteceria entre os participantes desta pesquisa quando os estes seguissem o procedimento do equilíbrio reflexivo tendo em vista os conceitos já destacados como objetivo. Esse consenso não se caracteriza por ser um consenso aplicado por sobre todos as opiniões ou crenças dos participantes, mas por contemplar as necessidades e

anseios de todas as partes envolvidas. Assim, o procedimento só deve cessar quando chegarmos a tal ponto. Como já explicamos amplamente a metodologia rawlsiana no Capítulo 2, nos limitaremos apenas a uma descrição didática dos seus passos e como o executamos.

PRIMEIRO PASSO: Desconsiderar todos os juízos não ponderados.

Antes de qualquer coisa, precisamos retomar o fato de que Rawls abandona a questão do véu da ignorância quando vai pensar o equilíbrio reflexivo passando a privilegiar como ponto de partida deste procedimento a razão pública. Devemos recordar, ainda, que o tipo de equilíbrio reflexivo que estamos utilizando é aquele que Rawls descreveu como amplo que se diferencia do equilíbrio reflexivo restrito, dentre outros aspectos, pelo fato de conter um momento de revisão no final do seu processo. No equilíbrio reflexivo amplo e na nossa pesquisa, os indivíduos não partiram do véu da ignorância hipotético tal qual Rawls anuncia em *Uma Teoria da Justiça* (1971), mas de uma posição onde os cidadãos são capazes de destituir de si mesmos tudo aquilo a que ele (Rawls) chamou de juízos não ponderados. Rawls destaca como juízos não ponderados aqueles realizados em circunstâncias desfavoráveis ao julgamento. São situações em que o indivíduo se encontra em circunstâncias de coerção, emoção ou mesmo interesse que podem comprometer a idoneidade do juízo. Acerca desses juízos diz Rawls:

Conforme já indiquei, eles se apresentam como aqueles juízos nos quais é mais provável que nossas capacidades morais se manifestem sem distorção. Portanto, ao decidir quais dos nossos juízos levar em conta, podemos, de maneira razoável, selecionar e escolher alguns e excluir outros. Por exemplo, podemos destacar os juízos feitos com hesitação, ou nos quais tenhamos pouca confiança. Da mesma forma, podemos deixar de lado aqueles emitidos quando estamos aborrecidos ou amedrontados, ou quando estamos dispostos a ganhar a qualquer preço (RAWLS, 2016, p. 57).

Esse passo foi fundamental já que juízos formulados sob essas condições são fracos e não são resultado de reflexão racional como pressupõe o raciocínio filósofo, sendo assim, desconsideráveis. Portanto, os professores foram orientados a descrever todos os juízos acerca dos conceitos pretendidos que lhes parecessem não ponderados a fim de, posteriormente, descartá-los. O importante neste passo é o entendimento do que seriam esses juízos ponderados e a necessidade de afastar aqueles que não são ponderados acerca dos conceitos acima mencionados.

SEGUNDO PASSO: Identificar os pontos fixos provisórios do seu sistema de crenças.

Trata-se de identificar crenças que o indivíduo tem como verdadeiras e que não está disposto a rejeitar. São juízos que temos absoluta certeza e convicção e que se diferenciam de juízos duvidosos (como, por exemplo, questões polêmicas como a eutanásia). Sobre os pontos fixos provisórios diz Rawls:

Reunimos convicção firmemente estabelecidas, como a crença na tolerância religiosa e o repúdio à escravidão, e procuramos articular as ideias e os princípios fundamentais que estão implícitos nessas convicções em uma concepção política coerente de justiça. Essas convicções são pontos fixos provisórios, os quais espera-se que qualquer concepção razoável deva levar em conta (RAWLS, 2011, p. 9).

Quando se refere a estes pontos fixos, Rawls traz ao debate o caráter construtivista do equilíbrio reflexivo, pois sua metodologia não implica necessariamente numa subordinação às crenças, mas a partir delas.

O construtivismo político não está atrás de algo que fundamente a razoabilidade da proposição de que a escravidão é injusta, como se essa razoabilidade necessitasse de algum tipo de fundamento. Podemos aceitar provisoriamente, embora com convicção, certos juízos ponderados como pontos fixos, como aquilo que consideramos fatos básicos, como o juízo de que a escravidão é injusta (RAWLS, 2011, p. 147).

Estes pontos fixos são mesmo provisórios, uma vez que não necessariamente deverão ser corroborados, mas, no entanto, devem servir como referências para alcançar os princípios para sociedade idealizada por Rawls, assim como também devem ser ponto de partida para reflexão acerca das diretrizes pensadas neste projeto.

Dito isso, a orientação para os participantes da reunião consistiu em listar aquilo que os mesmos identificariam como pontos fixos e que servissem como referência, pontos de partida, para a construção dos conceitos desejados.

TERCEIRO PASSO: buscar considerações gerais que expliquem os pontos fixos.

Trata-se de encontrar considerações mais gerais para explicar as razões pressupostas por trás da multiplicidade de juízos particulares cotidianos. No exemplo de Rawls, para os pontos fixos i) repúdio à escravidão e ii) tolerância religiosa temos como consideração geral a ideia de que todos os cidadãos devem ser tratados como livres e iguais. Segundo Rawls, sendo o sujeito da reflexão um indivíduo normal ele se dará conta de que muitos dos juízos destacados são carentes de justificção e, portanto, inexplicáveis racionalmente gerando contradições e outros vários tipos de conflitos internos ou mesmo externos. O objetivo desse passo é encontrar as razões contidas na variedade de juízos particulares dos participantes.

Deste modo, os participantes deste projeto foram orientados a destacar o que teriam como as considerações gerais que explicariam os pontos fixos por eles destacados anteriormente para que, a partir deles, se pudesse notar qualquer ordem de contradição ou incoerência em um momento de revisão ou mesmo de eleição de um dos conceitos almejados.

QUARTO PASSO: Eleger os conceitos sob o *status* da revisibilidade.

O quarto e último passo consiste em extirpar tanto quanto possível toda e qualquer contradição ou conflito que possam surgir após o terceiro passo. O objetivo é construir, a partir

de um processo de revisão baseada nas considerações gerais elencadas no passo anterior, os princípios desejados, alcançando, assim, o equilíbrio reflexivo. Notemos que como critério de revisão necessário ao equilíbrio reflexivo amplo temos justamente as considerações gerais descritas no terceiro passo. Se assim o fizermos, encontraremos sucesso em perceber que nossas crenças entrariam em conformidade com o que acreditamos ser de fato verdadeiro reflexivamente. Os participantes foram orientados a apresentar as definições dos conceitos desejados por eles construídas até aqui levando em consideração os três passos anteriores. O objetivo é que tenhamos um ponto de partida para promover um debate a partir do que cada professor considerou como conceito fundamental para orientar seu trabalho enquanto professor de filosofia. Até aqui, tudo que foi feito foi registrado por cada participante em um instrumento de coleta de dados a fim de servir de suporte e base para os mesmos atuarem no debate sem grandes desvios do seu pensamento ou do roteiro do equilíbrio reflexivo rawlsiano.

Os quatro passos acima descritos foram realizados tendo como base um formulário de coleta de dados (APÊNDICE I). Nele, os professores tiveram a oportunidade de fazer, individualmente, todo o procedimento, para que tivéssemos parâmetros iniciais para começarmos o debate onde retiráramos, de fato, as diretrizes conceituais, agora sim, em consenso sobreposto.

O GRUPO FOCAL

Esta é a parte mais importante de todo processo. De posse de suas anotações, os participantes foram orientados a refazerem todo o procedimento até chegarem, por meio da revisibilidade conquistada no debate com os outros professores, ao consenso sobreposto acerca de cada uma das diretrizes conceituais pretendidas. Como nos orienta Rawls, essa revisibilidade consiste em confrontar o que cada participante levantou com o que os seus pares fizeram. Assim, reconstruímos, passo a passo, todo o procedimento até a deliberação final. Este momento do processo foi totalmente gravado em áudio.

Se um seguiu o procedimento do equilíbrio reflexivo amplo como deveria e alcançou um resultado diferente de outro, teremos que considerar porque isso aconteceu revisando, especialmente, as teorias gerais que justificam o que cada participante acredita como verdadeiro. A orientação foi que não se deve negar a opinião do outro, mas refutá-la tentando refazer o procedimento e buscando contradições internas a ele e se não obtiver sucesso, deve-se fazer ajustes para acomodá-la no seu sistema atingindo o que Rawls chamou de consenso sobreposto, apontando, finalmente, um sistema conceitual que contemplasse todos os envolvidos, portanto construído de forma democrática, autônoma e racional.

Neste momento, a estratégia do grupo focal foi de extrema importância, pois o moderador/pesquisador conduziu os trabalhos de maneira que a temática não seja distorcida saindo do foco da metodologia ou até mesmo da temática conceitual proposta. Por exemplo, fio dele, no caso do próprio pesquisador, a responsabilidade de dar o encaminhamento do debate para as considerações gerais toda vez que houver alguma contradição ou conflito entre as ideias propostas. Outro fator positivo foi não permitir que o debate perdesse o foco do que estávamos buscando.

A todas as mãos, confeccionamos um documento contendo os conceitos que foram destacados como fundamentais para nortear o trabalho dos professores de filosofia tendo como horizonte o propósito da legislação brasileira que entende ser o exercício da cidadania a finalidade da educação no Ensino Médio. O procedimento foi simples: projetado em datashow tivemos uma página de editor de texto sendo operada pelo moderador/pesquisador que conduziu a escrita e registrou a colaboração de todos os participantes à medida que o conceito se formava, de modo que o documento revelou o consenso sobreposto encontrado pelos componentes do grupo de trabalho em equilíbrio reflexivo.

Desse modo, ao final dos trabalhos, tivemos em mãos um documento que, no regresso dos professores às suas respectivas escolas, foi apresentado como sugestão para ser implantado nos PPPs como diretrizes conceituais para a disciplina de filosofia.

4.2.4 A avaliação dos resultados

Este é o segundo momento da execução desta pesquisa. Nossa atenção aqui está voltada para avaliação dos resultados e das modificações causadas pela intervenção. Para isso, se faz necessário acompanhar e analisar a confecção e a aplicação dos novos paradigmas conceituais. Como essa proposta metodológica está centrada na intervenção filosófica por meio de ações de construção do arcabouço teórico para ajudar a orientar a disciplina de filosofia no Ensino Médio, a estratégia de avaliação deve girar em torno de alguns critérios fundamentais a saber:

1) Quanto à observação do processo: faremos a análise dos documentos coletados e das gravações feitas nos momentos de debate com o intuito de observar se o processo que culminou no documento contendo os conceitos desejados seguiu de fato o processo do equilíbrio reflexivo rawlsiano. Este será um momento de comparação realizado pelo próprio pesquisador onde observaremos cada passo realizada à luz do que foi postulado por Rawls.

2) Quanto à qualidade dos conceitos construídos: nesta etapa, devemos proceder de forma a verificar a qualidade dos conceitos desenvolvidos nos supracitados encontros e que

foram destacados no documento que construímos. Para reconhecer os novos conceitos como bons, devemos observar os seguintes critérios:

- Rigor: os conceitos devem estar fundados no rigor da lógica quando da sua construção, sem qualquer vestígio de contradição;

- Fundamentação: um bom conceito traz consigo todo o aparato de argumentos que o sustentam como verdadeiro;

- Viabilidade: de nada nos servirá o estabelecimento de uma conceituação que se caracterize pela sua inaplicabilidade.

Para que sejam dirimidas quaisquer dúvidas ou mesmo confusão entre a abordagem metodológica rawlsiana e a estratégia do grupo focal, devemos destacar que o procedimento básico para alcançarmos os objetivos aqui almejados estão fundamentalmente baseados na metodologia do equilíbrio reflexivo rawlsiano, como bem observamos no capítulo segundo, entretanto, tivemos que lançar mão de algumas estratégias de pesquisa qualitativa para darmos conta da organização das reuniões e do direcionamento dos debates nelas estabelecidos. Assim, a metodologia desta pesquisa foi ambientada nos moldes da pesquisa-ação, mas dentro desta estratégia, foi executado o propósito da metodologia rawlsiana do equilíbrio reflexivo.

Ainda seguindo as orientações de John Rawls, a estratégia do equilíbrio reflexivo amplo requer revisões constantes que podem levar o indivíduo a reconsiderar alguns pontos ou até mesmo todo seu sistema de crenças. O que queremos dizer com isso é que o trabalho filosófico não para por aqui. Não queremos que esse documento seja imposto por força de lei aos professores. Pelo contrário, nossa expectativa é iniciar uma cultura de reflexão acerca desses pontos por parte dos próprios professores de modo que a cada início de ano letivo os mesmos se disponham a debater e reconstruir, sempre que necessário, tais orientações.

5 CAPÍTULO 4 O EQUILÍBRIO REFLEXIVO RAWLSIANO NA PRÁTICA

O propósito de John Rawls com sua teoria da justiça é apresentar as condições para o estabelecimento de princípios para uma sociedade conviver harmonicamente, mesmo esta sendo marcada por profundas diferenças ou mesmo conflitos entre doutrinas religiosas, morais ou, ainda, políticas como são as sociedades democráticas atuais. Sua proposta apresenta fortes traços contratualistas, visto que o processo de construção destes princípios decorre de um consenso construído no âmbito da factualidade entre os cidadãos envolvidos. O que Rawls apresenta de novo em relação à construção desse pacto é um método para alcançá-lo, a posição original, onde, no seu interior, ocorre o procedimento decisório que aqui nos interessa, o equilíbrio reflexivo amplo.

Um fator relevante para Rawls quando este se refere ao procedimento de escolha dos princípios que vão orientar a sociedade é que todo seu procedimento está atrelado à noção de construtivismo. Como estes princípios assumem, para além da questão moral, um caráter político (já que se trata de princípios-base para orientar a sociedade escolhidos de modo democrático e são construídos no ambiente da razão pública), Rawls vai se referir ao construtivismo político da seguinte forma: os consensos acerca dos pontos importantes para sociedade são representados como resultados de um procedimento e não partem de questões apriorísticas, mas das próprias crenças dos agentes que, por sua vez, são caracterizadoras destes. A validação, ou mesmo uma reformulação destas crenças, é obtida na forma do que chamamos de consenso sobreposto, momento atingido ao final do equilíbrio reflexivo amplo. Sobre o construtivismo político de Rawls, a sua primeira característica é a que mais nos importa. Sobre ele, Rawls diz:

A primeira característica [...] é que os princípios de justiça política (conteúdo) podem ser representados como resultado de um procedimento de construção (estrutura). Neste procedimento, agentes racionais, na condição de representantes dos cidadãos e sujeitos a restrições razoáveis, escolhem os princípios que deverão regular a estrutura básica da sociedade (RAWLS, 2011, p.110).

Percebamos que estas características nos levam a entender o procedimento rawlsiano como um modelo pragmático de justificação para estes princípios, no nosso caso, para os princípios já citados.

Este tipo de procedimento é essencialmente pragmático, na medida em que evita questões metaéticas da teoria moral, isto é, não procura resolver os problemas de

fundamentação da moral, como nos modelos metafísicos tradicionais, mas apenas apresenta argumentos razoavelmente defensáveis (OLIVEIRA, 2013, p. 15).

Vejam, então, que nossa empreitada tem como modelo geral características que, a rigor, se assemelham ao que Rawls estipula para sua metodologia e que são facilmente demonstráveis como uma ideia de cooperação social. Esta pesquisa é, portanto, construtivista, na medida em que o procedimento do equilíbrio reflexivo amplo adotado parte de determinados juízos e justificação dos mesmos até alcançar o tal consenso em equilíbrio reflexivo. Neste contexto, o desenvolvimento da teoria rawlsiana está profundamente ligada a uma ideia de pessoa, o cidadão, indivíduo caracterizado como racional, razoável, livre, igual e autônomo. Nossa pesquisa procura tomar os professores envolvidos no processo a partir dessas mesmas características, não exatamente, mas de maneira análoga, pois são condições para o exercício do equilíbrio reflexivo nos moldes que o filósofo de Harvard nos apresenta. Se estes fossem os únicos aspectos a serem observados para comprovar nossas hipóteses e demonstrar que nossos objetivos para esta pesquisa foram atingidos, daríamos nosso trabalho por encerrado. Entretanto, outros aspectos que devemos buscar neste momento de avaliação dizem respeito ao próprio equilíbrio reflexivo aqui apresentado. Como já enfatizamos, trata-se de um procedimento. Ele tem como marca principal a observação dos passos que antecedem o consenso sobreposto, momento da escolha definitiva dos princípios para sociedade em Rawls, e para nossa pesquisa, momento da escolha das diretrizes conceituais para a prática do professor de filosofia. Refazendo o caminho que os professores fizeram sob a orientação de tal procedimento, esperamos termos os elementos necessários para fazer a avaliação que aqui nos propomos.

Assim sendo, a proposta para este capítulo de caráter conclusivo é fazer uma avaliação, à luz do pensamento rawlsiano, da nossa intervenção filosófica nos seus diversos momentos, características e resultados. Pretendemos refazer o caminho que tomamos a fim de encontrarmos os elementos essenciais para esta análise e fazermos uma avaliação. Para isso, levantaremos critérios e referências na obra rawlsiana que nos sirvam de aporte para esta avaliação. Dito isto, devemos proceder daqui para adiante da seguinte maneira: primeiramente avaliaremos as condições dos professores enquanto análogos ao cidadão rawlsiano; depois uma observação da realização do procedimento a fim de verificar se o mesmo foi executado segundo a regra proposta por Rawls, caracterizando-se, assim, como equilíbrio reflexivo amplo. Em um terceiro momento, observaremos, a título de comprovação da nossa hipótese, a eficácia do método do equilíbrio reflexivo amplo para deliberação sobre questões como a escolha das diretrizes conceituais para a filosofia no Ensino Médio. Feito isto, entraremos em um outro

ponto de análise, pois se realizará a partir da avaliação dos conceitos produzidos por estes professores/cidadãos, como resultado da aplicação do método rawlsiano.

5.1 Os Professores de Filosofia Enquanto Análogos ao Cidadão Rawlsiano

A ideia de pessoa é crucial para o projeto rawlsiano. Ela está associada à ideia de sistema equitativo de cooperativo social. É a partir dela que ele elabora sua postura construtivismo, pois é este cidadão, participante, pertencente e produtor da sociedade, que vai construir os princípios que devem orientar a vida em todos os âmbitos sociais por meio de um procedimento.

Como vimos, o construtivismo político vê a pessoa na condição de membro da sociedade política, entendida como um sistema equitativo de cooperação de uma geração às seguintes. A suposição é que as pessoas possuem as duas faculdades morais que estão em linha com esta ideia de cooperação social – as capacidades de ter um senso de justiça e de construir uma concepção de bem (RAWLS, 2016, p. 111).

Antes de mais nada, vale lembrar que nossa análise apontará para o sujeito político, não o moral, rawlsiano. Sendo assim, nossas considerações apontarão para o cidadão sempre na perspectiva do acordo e do pacto, da cooperação e do consenso político, dentro do ambiente do equilíbrio reflexivo amplo. Essa noção política de pessoa pressupõe, portanto, que os direcionamentos dados para vida pública sejam construindo, também, de maneira pública (razão pública) num esforço para defender e incluir os interesses de todos, incluindo as minorias. Não interessa para esta pesquisa a suposição de uma noção metafísica de pessoa, mas uma noção de pessoa no exercício do seu poder político.

E como o exercício do poder político deve ser em si mesmo legítimo, o ideal de cidadania impõe aos cidadãos o dever moral (não legal) – o dever de civilidade – de ser capaz de explicar uns perante os outros, quando se trata dessas questões fundamentais, como os princípios e as políticas que preconizam e nos quais votam podem se apoiar nos valores políticos da razão. Esse dever também envolve uma disposição a ouvir os outros e um sentido de equanimidade para decidir quando é razoável que se façam ajustes para conciliar os próprios pontos de vista com os de outros (RAWLS, 2011, p. 256).

Queremos aproximar o professor de filosofia - nosso público alvo imediato - da ideia de pessoa, o cidadão que Rawls caracteriza com autônomo, razoável, racional, livre e igual. Passemos agora a analisar, pormenorizadamente, cada uma dessas características a fim de percebermos se os professores também as têm.

5.1.1 Livres

A questão da liberdade é condição *sine qua non* quando nos referimos ao projeto rawlsiano. Essa ideia está, inclusive, na base da sua crítica ao modo utilitarista de ver a justiça como o resultado de um saldo líquido de satisfação que privilegia a maioria e exclui ainda mais as minorias. A simples possibilidade de construir os rumos para si mesmos já fazem do cidadão rawlsiano um indivíduo livre.

Cada pessoa possui uma inviolabilidade fundada na justiça que nem o bem-estar de toda a sociedade pode desconsiderar. Por isso, a justiça nega que a perda da liberdade de alguns se justifique por um bem maior desfrutado por outros. Não permite que os sacrifícios impostos a poucos sejam contrabalançados pelo número maior de vantagens de que desfrutam muitos. (RAWLS, 2011, p. 4).

No projeto rawlsiano, se o cidadão não for livre, simplesmente não estaria habilitado para participar dos momentos de deliberação sobre os princípios que devem ordenar a sua sociedade, pois não cumpriria o requisito básico, o da imparcialidade. Talvez, sequer cidadão ele seria considerado. Rawls, na sua descrição da concepção política de pessoa, portanto de cidadão, apresenta, em *O Liberalismo Político (1993)*, três aspectos que devemos considerar como critérios para observarmos se nossos professores, e sempre vale ressaltar que o pesquisador titular desta pesquisa aqui se inclui, são livres e, portanto, comprem, também, as condições para entrar em processo de equilíbrio reflexivo.

5.1.1.1 Primeiro aspecto

No primeiro aspecto, Rawls chama atenção para o fato de que a liberdade está condicionada ao direito de considerar sua própria pessoa independente dos sistemas que a ela possam estar associados por pertencer a um grupo social. Não há necessidade de identificar-se com seja lá o que for a não ser com ela mesma. Assim, Rawls destaca o primeiro aspecto daquilo que ele chama de liberdade:

Em primeiro lugar, os cidadãos são livres no sentido de conceberem a si próprios e aos outros como indivíduos que possuem a faculdade moral de ter uma concepção de bem [...] Como pessoas livres, os cidadãos reivindicam o direito de considerar sua própria pessoa independente de – e não identificada com – qualquer concepção específica desse tipo e do sistema de fins últimos a ela associado (RAWLS, 2011. p. 35).

Vejam os que, nesta concepção, Rawls apresenta como característica de liberdade a possibilidade de a identidade do cidadão estar afastada, e não dependente, das doutrinas abrangentes já existentes, mesmo as concebendo. Nisto, faz-se importante a independência do cidadão ao se colocar em relação à noção de bem, sendo ele por si mesmo capaz, não somente

de discordar de uma tal noção que possa vir a ser imposta, como de construir a sua própria noção de bem sempre que necessário for. Neste aspecto, para liberdade política apontado como característica do cidadão rawlsiano, temos que este se caracteriza pela sua independência na construção de sua própria identidade e dos fins a que devem perseguir. Em Rawls, para ser livre, tanto a identidade do indivíduo e os seus fins quanto a noção de bem devem ser construídos pelo próprio cidadão de maneira independente. Se isto é condição para a liberdade em Rawls, nossos professores, analogamente, também são livres.

Tomemos, então, os professores de filosofia da 21ª GRE – SEDUC -PI e nos perguntemos: seriam estes independentes quando da observação da sua identidade e dos fins que deveriam perseguir na sua atividade laboral? Acreditamos que sim. Antes de nos atermos aos argumentos que comprovem isso, devemos retomar a ressalva de que não é nossa intenção reproduzir nos professores o cidadão rawlsiano tal qual ele é. Isso estaria fora de qualquer razoabilidade. Pretendemos sim, aproximar as duas figuras e colocar um em relação ao outro de maneira análoga. Desta forma, voltando aos argumentos, vemos que os professores têm, assim como o cidadão rawlsiano, independência para construir suas próprias identidade como professor. Como prova disto, basta lembrarmos que no Capítulo 1, ao fazermos uma análise sobre os documentos oficiais, constatamos que é de responsabilidade do professor construir a identidade de sua postura enquanto professor de filosofia por meio da produção das diretrizes conceituais que vão orientar o seu trabalho e do direcionamento que a filosofia deve tomar. Quanto à questão da independência para escolher os fins aos quais seu trabalho deveria levar, mesmo tendo a lei e os documentos oficiais apontando como finalidade para educação e, conseqüente para filosofia (a questão da cidadania), ao construirmos de maneira independente e autônoma aquilo que deve-se entender por cidadania nos reconhecemos, também, nessa condição para liberdade. Assim sendo, os professores participantes desta pesquisa de intervenção cumprem os requisitos para liberdade. São professores livres. Notaremos à diante, que estes mesmos argumentos nos servem quando nos referirmos aos professores como, também de maneira análoga, cidadão/pessoa rawlsiano, sujeitos autônomos.

5.1.1.2 Segundo aspecto

O segundo aspecto que Rawls apresenta como condição à liberdade do cidadão tem a ver com sua capacidade de produzir suas demandas e autenticá-las. Diz Rawls:

Um segundo aspecto ao qual os cidadãos se veem como livres é o fato de que se consideram fontes autoautenticativas de demandas válidas. Isto é, consideram-se no direito de fazer demandas a suas instituições de modo que promovam as suas

concepções de bem (desde que estas concepções se encontrem dentro do leque permitido pela concepção pública de justiça) (RAWLS, 2011, p. 38).

Em Rawls, construir e autenticar princípios orientadores para ação a partir de um acordo cooperativo possibilitado por uma metodologia rigorosa e eficaz, confere àqueles envolvidos o status de cidadãos livres. Neste aspecto, novamente temos que os professores, assim como os cidadãos rawlsianos, são livres. O são pois, assim como eles (os cidadãos), os professores construíram, também, sob o rigor do equilíbrio reflexivo, suas demandas sobre qual seria o entendimento sobre questões fundamentais para sua vida profissional: o que é filosofia, reflexão filosófica, capacidade crítica, autonomia e cidadania. Além disso, sendo construídas as diretrizes com o crivo do equilíbrio reflexivo, os professores, naturalmente, as autenticam, pois são, necessariamente, resultado de um consenso construído de maneira cooperativa.

5.1.1.3 Terceiro Aspecto

O terceiro aspecto da liberdade do cidadão rawlsiano tem a ver com a responsabilidade que os mesmos têm com aquilo que elegem e autenticam como demandas válidas ou mesmo princípios. O cidadão livre assume essa condição precisamente porque a cria por força própria, o que, novamente lhe confere certo grau de autonomia.

O terceiro aspecto segundo o qual os cidadãos são vistos como livres é que são considerados capazes de assumir a responsabilidade por seus próprios fins e considera-los desse modo é importante para avaliar as diferentes demandas que apresentam (RAWLS, 2011, p. 39).

Essa responsabilidade sobre os “princípios e fins” tem, ainda, a ver com a capacidade de ajustar seus fins e aspirações. Com isso, se quer dizer que esses fins não estão diretamente vinculados ao aspecto psicológico do cidadão, mas à razão pública à qual ele faz parte, pois construiu seu arsenal de objetivos também no ambiente da razão pública. Nas palavras do próprio Rawls:

A ideia de responsabilidade pelos próprios fins está implícita na cultura pública política e é discernível em suas práticas. Uma concepção política de pessoa articula essa ideia e a insere em uma ideia de sociedade entendida como um sistema equitativo de cooperação (RAWLS, 2011, p. 40).

Nesta última condição para liberdade, novamente encontramos, analogamente, o professor de filosofia do ensino médio como agente livre. A palavra-chave aqui é responsabilidade. Neste sentido, atrelada à ideia de razão pública, percebemos nos professores que o peso de sua demanda não tem origem em características psicológicas, mas é de sua responsabilidade dentro do ambiente de cultura de razão pública que ele está inserido. Ademais,

o procedimento de construção dessas demandas é o mesmo que do cidadão rawlsiano, pois partimos da ideia de sociedade entendida como um sistema equitativo de cooperação.

Os cidadãos, então reconhecer que o peso de suas demandas não é determinado pela força e intensidade psicológica de suas aspirações e seus desejos (em contraposição às suas necessidades que têm na condição de cidadãos), mesmo quando suas aspirações e desejos são racionais do seu ponto de vista. O procedimento é o mesmo de antes: partimos da ideia fundamental de sociedade entendida como um sistema equitativo de cooperação (RAWLS, 2011, 40).

As condições para liberdade aqui apresentadas e que queremos atribuir de maneira análoga aos professores envolvidos nesta pesquisa nos esclarecem que é do próprio cidadão/professor o poder para se declarar livre. Dizemos isso porque, na cultura pública, os cidadãos concebem a si mesmos como livres, considerando as condições acima levantadas. Nela, o cidadão é livre, ainda, quando demonstra capacidade de engajar-se na cooperação social ao longo de toda sua vida.

5.1.2 Iguais

Em toda sua obra, ao se referir ao cidadão, Rawls sempre o caracteriza como livre e igual, estando, quase sempre, as duas expressões uma seguida da outra. Essa é a ideia básica que concebe a sociedade como um sistema equitativo de cooperação que nos é tão cara, uma vez que pretendemos para nossos objetivos reproduzir, na prática, o que Rawls fez em pensamento com seu equilíbrio reflexivo. A noção de igualdade entre os cidadãos descrita por Rawls que nos interessa consta no primeiro princípio de justiça (princípio da igual liberdade) por ele apresentado:

Cada pessoa tem um direito igual a um sistema plenamente adequado de direitos e liberdades iguais, sistema esse que deve ser compatível com um sistema similar para todos. E, neste sistema, as liberdades políticas, e somente estas liberdades, devem ter seu valor equitativo garantido (RAWLS, 2011, p. 6).

Em Rawls, o simples fato de os cidadãos serem reconhecidamente considerados livres já os torna iguais. A noção de igualdade, tem relação direta com a noção de liberdade, não qualquer liberdade, mas a liberdade política que tem a ver com a liberdade de expressão e pensamento, objeto daquilo que Rawls chama de razão pública. Para ajudar na compreensão dos princípios da igual liberdade, nos esclarece Nythamar de Oliveira:

O primeiro princípio diz respeito à exigência da aplicação das liberdades fundamentais a todos os indivíduos, imparcialmente, segundo uma lista de liberdades básicas iguais, facilmente concebível pelas partes envolvidas. Dentre tais liberdades,

as mais importantes são a liberdade política, a liberdade de expressão e reunião, a liberdade de consciência e pensamento, as liberdades da pessoa, direito à propriedade privada e a proteção contra prisão e a detenção arbitrária (OLIVEIRA, 2003, 19).

Da mesma maneira que a liberdade do cidadão é condição *sine qua non* para o construtivismo político rawlsiano naquilo que se refere à escolha das diretrizes que vão orientar a sociedade democrática caracterizada por doutrinas abrangentes diversas e divergente, da mesma maneira, podemos tratar a questão da igualdade. Ela é condição para os cidadãos entrarem em equilíbrio reflexivo, pois os mesmos deveriam estar em situação de imparcialidade quando de suas deliberações, de modo que nas suas decisões jamais pesasse qualquer característica de privilégio a determinados grupos.

Para Rawls, 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). (grifo nosso)

Conceber os cidadãos como iguais reforça a ideia de que os participantes da sociedade aptos ao acordo gerador dos princípios gerenciadores da sociedade estariam, de igual maneira, comprometidos em defender princípios que fossem justos quando postos de igual maneira para todos, “[...] pois os termos equitativos de cooperação provêm de um acordo realizado por aqueles que estão comprometidos em defender suas vantagens recíprocas” (COITINHO, 2014, p. 129). O que Rawls quer quando se refere à igualdade entre os indivíduos é proporcionar a construção de princípios de maneira a favorecer a todos indistintamente. Ademais, Rawls fala sobre igualdade observando que todas as pessoas têm direito igual a um sistema que garanta suas liberdades e os seus direitos, sistema este apropriado a todos. A questão de igualdade em Rawls evolui, então, para aquilo que ele chamou de igualdade equitativa, que tem a ver com possibilidades iguais de acesso aos bens e posições sociais que o cidadão pode assumir no corpo da sociedade, ou seja, dizem respeito à igualdade de oportunidade. Esta parte não interessa imediatamente a essa pesquisa, portanto não nos aprofundaremos nela.

Posto isso, nos cabe agora a pergunta: serão nossos professores iguais quando da necessidade de deliberar sobre os princípios que vão orientar a sua prática profissional, assim como o cidadão rawlsiano deve ser quando da deliberação sobre os princípios que vão governar sua sociedade? Imaginamos que sim. Rawls destaca, basicamente como condições de igualdade para o cidadão: i) sua liberdade política – liberdade de expressão, reunião e pensamento; ii) sua imparcialidade nas suas deliberações, desconsiderando condições externas ao simples conteúdo

em questão, iii) seu compromisso de encontrar soluções viáveis que atingissem a todos de igual modo, incluindo ele mesmo.

Com base nos critérios acima mencionados, podemos dizer que nossos professores, para o propósito de construir - usando a metodologia do equilíbrio reflexivo rawlsiano como procedimento decisório - as diretrizes conceituais para filosofia no ensino médio, são, analogamente ao cidadão rawlsiano, também, livres e por isso iguais, pois assumem as mesmas características: i) como foi reforçado no item anterior, os professores cumprem os requisitos rawlsianos para liberdade e igualdade, especialmente os requisitos da liberdade política, já que tiveram a oportunidade de, em reunião com seus pares, expor suas ideias e pensamentos; ii) estando eles praticamente com a mesma carga horária, trabalhando a mesma disciplina, na mesma região da cidade, com os mesmos grupos de estudantes, com as mesmas condições de trabalho não teriam, para o propósito desta pesquisa, motivos para agir de outra forma que não a imparcialidade e iii) com as mesmas necessidades de construir as diretrizes conceituais que vão orientar o seu trabalho, de maneira que o acordo é resultado de uma deliberação refletida no ambiente da razão pública e aceito como razoável, subscrito e endossado por todos.

5.1.3 Racionais e razoáveis

Como já enfatizamos, o construtivismo político de Rawls dá as nuances do seu procedimentalismo fundamentado na cultura da razão pública. Mais uma vez, encontramos nele o ambiente para descrição do cidadão aqui pretendida, a de um sujeito racional e, ainda, razoável. Rawls propõe um construtivismo que está fundamentalmente amparado na ideia de cidadão como um ser racional. No construtivismo político rawlsiano, os princípios de justiça são representações obtidas como resultado de um procedimento que requer que os cidadãos participantes das decisões sejam agentes racionais, pois são capazes de, por meio da razão prática, estabelecer a estrutura de funcionamento e o próprio acordo. São estes agentes que, com o crivo da razão, selecionam ou deliberam sobre os princípios que vão dar as diretrizes para sua sociedade. Como nos lembra Coitinho,

Assim, sendo a justificação uma questão de reconciliação por razões, a justiça como equidade estabelece a coerência entre os juízos e princípios morais que são acordados por sua função, estabelecendo a objetividade da norma a partir do mútuo reconhecimento (COITINHO, 2003, p. 43).

Temos, então, que a racionalidade do cidadão se dá pelas suas habilidades de cognição mínimas necessárias para condução do seu pensamento, sendo estas condições para construção

do consenso sobreposto esperado como resultado do exercício da razão pública prática onde há o confronto de ideias e interesses. Outrossim, para que haja esse consenso, faz-se necessário, que, além da simples capacidade racional, o cidadão também seja razoável. Em Rawls, embora a razoabilidade seja prioridade em relação ao racional, ambas características coexistem, sendo uma condição para outra. Vejamos como Rawls define as pessoas razoáveis:

Além disso, as pessoas razoáveis são caracterizadas de duas maneiras: primeiro, elas se dispõem a propor termos equitativos de cooperação entre iguais e aquiescem a esses termos se os outros também o fazem, mesmo que não fazê-lo possa ser-lhe vantajoso; segundo, as pessoas razoáveis reconhecem e aceitam os limites da capacidade do juízo, o que leva à ideia de tolerância razoável em uma sociedade democrática (RAWLS, 2011, p. 580)

Aparentemente, para Rawls, a razoabilidade do cidadão representa aquilo que é esperado do outro, já a racionalidade diz respeito ao raciocínio, à razão prática e à capacidade de ponderações críticas. Embora sejam complementares, essas duas posturas se distinguem: os agentes racionais devem se resguardar como sujeitos imparciais, já os agentes razoáveis, buscam apresentar sugestões que poderão atingir a todos, incluindo eles próprios. Nythamar de Oliveira procura marcar essa diferença:

“[...] é mister recorrermos à distinção entre o razoável e o racional: o razoável é aplicado a concepções e princípios, juízos e fundamentos, pessoas e instituições, sem recurso ao conceito de verdade, viabilizando o conceito de um "consenso justaposto" (*overlapping consensus*), a saber, que todas as doutrinas religiosas, filosóficas e morais razoáveis, apesar de se oporem e serem incompatíveis, persistem através do tempo e mantêm um certo número de adeptos num regime constitucional democrático (OLIVEIRA, 2003, 26-27).

Em Rawls, o contrário dessa razoabilidade seria a não tolerância ou mesmo a incapacidade de conceber racionalmente ou mesmo usar de poder coercitivo ou político para inibir ou reprimir doutrinas divergentes. Assim, a razoabilidade se mostra um critério, uma característica importante do cidadão, para alcançar o consenso desejado.

Isto posto, a questão que se segue é: dados os critérios de racionalidade e razoabilidade apresentados ao cidadão rawlsiano no seu construtivismo político, nossos professores se equiparariam a estes de maneira análoga? Acreditamos que sim e temos motivos para tal. Vejamos que se o indivíduo é racional por ter as habilidades cognitivas que direcionam o pensamento no ambiente da razão prática e pública, portanto no fórum do debate e confronto de ideias, temos no professor de filosofia seu correspondente natural, visto que o simples fato de trabalhar os conteúdos filosóficos – conteúdos estes que são resultado da produção da razão humana durante toda a sua história – já os coloca em situação de racionalidade.

Coitinho nos lembra que “a função específica da racionalidade deliberativa para escolha do plano é estabelecer uma reflexão em que se leva em consideração todos os fatos relevantes de particular (COITINHO, 2014, p. 246)”. É uma competência pessoal que caracteriza a escolha racional. Os professores, analogamente aos cidadãos rawlsianos, são racionais, ainda, por se colocaram permanentemente no ambiente do debate e do confronto de ideias em suas salas de aula, no exercício do seu trabalho, afinal, toda aula, as de filosofia em especial, é um exercício da razão como capacidade de pensamento. Além disso, nossos professores se mostraram racionais ao serem capazes de promoverem o debate racional considerando o procedimento do equilíbrio reflexivo de maneira satisfatória, como veremos no item 4.2.

Postos nossos professores como racionais, naturalmente os tomamos, assim como aos cidadãos rawlsianos, também, como razoáveis. Em Rawls os cidadãos, como vimos, são razoáveis por se disporem a propor termos equitativos de cooperação entre iguais e por aderirem a esses termos se outros também o fizerem. Eles são razoáveis, também, por reconhecerem e aceitarem os limites da capacidade do juízo e, por esse motivo, são tolerantes. Além disso, a razoabilidade é o que proporciona o consenso, pois é porque o cidadão é razoável que ele endossa aquilo que o consenso lhes trazer. Como diz o próprio Rawls, “as pessoas razoáveis percebem que os limites da capacidade do juízo colocam restrições àquilo que pode razoavelmente ser justificado a outros e, por isso, subscrevem alguma forma de liberdade de consciência e a liberdade de pensamento” (RAWLS, 2011, p. 61).

Dessa forma, os professores também podem ser considerados razoáveis, pois também são capazes de propor termos equitativos de cooperação como o fizemos nas nossas reuniões com adesão total de todos os participantes elegendo o equilíbrio reflexivo como a base procedimentar para deliberação das diretrizes conceituais por nós almejadas. Os nossos professores são razoáveis, também, por cumprirem o requisito de, de maneira racional, alcançar o consenso necessários sobre as questões discutidas e de endossar o que foi construído como consenso quando da deliberação sobre as diretrizes conceituais para orientar a filosofia no ensino médio, se mostrando tolerantes e dispostos a reconhecer as regras postas por eles mesmos.

Mais uma vez nos é pertinente relembrar que vem dos próprios documentos oficiais a orientação para que os professores de filosofia construam seu arcabouço teórico na forma das diretrizes conceituais que vão orientar seu trabalho. Isso não se faz se não pressupormos que os mesmos são, rigorosamente, racionais e razoáveis.

5.1.4 Autônomos

Antes de mais nada, devemos lembrar que a obra rawlsiana tem, ao longo do seu desenvolvimento, como que um deslocar de uma postura ética para uma postura política. Isso faz toda diferença, porque o que interessa a esta pesquisa é o campo da razão pública, portanto, o campo da autonomia política. Neste campo, fatores exteriores ou *a priori* e heteronomias não devem ter forte influência sobre o cidadão. O que lhes interessa é o consenso. Neste ambiente, os cidadãos, livres, iguais, racionais e razoáveis devem, ainda, possuir uma última característica, a autonomia. Portanto, nos interessa saber apenas a noção de autonomia do cidadão no ambiente político em Rawls para sabermos se essa característica também se estende aos nossos professores. Assim, no ambiente da cultura da razão pública prática, há uma aproximação da ideia de autonomia às outras características do cidadão (cidadãos livres, iguais, razoáveis e racionais). Sobre isso Gondim enfatiza:

Em *Justiça e Democracia*, Rawls amplia a sua ideia de autonomia e afirma que os parceiros em posição original são considerados como pessoas morais, **livres e iguais**, onde isto significa dizer que eles têm uma concepção do bem e um senso de justiça. A liberdade, entendida assim, expressa que as pessoas enquanto representantes em posição original consideram aquilo que é de interesse superior submetidos à regra da razão, exprimindo, assim, sua autonomia pelo fato deles seguirem princípios **razoáveis e racionais**. No entanto, essas pessoas não têm um fim último particular e têm como conduta apreciar e revisar seus fins tendo como parâmetro considerações razoáveis (GONDIM, 2010, p. 74-75). (grifo nosso)

Rawls, em *O Liberalismo Político (1993)*, faz questão de destacar que existem modos diferentes de entender a questão da autonomia:

A autonomia racional não deve ser confundida com autonomia plena. Esta última, é um ideal político e um componente do ideal mais abrangente de sociedade bem-ordenada. A autonomia racional em si, não é, de modo algum um ideal, e sim um modo de modelar a ideia do racional (em contraposição ao razoável) na posição original (RAWLS, 2011, p. 33).

Não podemos perder de vista que a ideia de autonomia que nos interessa é aquela que ocorre no campo da razão pública. Assim, o cidadão autônomo é aquele que age com seus pares sempre buscando, utilizando do procedimento decisório do equilíbrio reflexivo amplo, como pessoas racionais e razoáveis, o consenso sobre os princípios que servirão de diretrizes para a organização de sua sociedade. Desta forma, a autonomia das pessoas/cidadãos se manifesta: “1. Como a capacidade que elas têm para formular, revisar e concretizar racionalmente as suas concepções do bem; 2. como autenticadoras de reivindicações válidas; 3. capazes de assumir responsabilidades por seus fins” (GONDIM, 2010, p. 74-75). As instituições, as opiniões e os

juízos ponderados são agora valorizados, levando a pessoa ao mais alto grau de participação no campo político.

Destacados os critérios para autonomia política do cidadão, nos cabe a pergunta natural para este tópico: são os professores, analogamente aos cidadãos rawlsianos no campo político, sujeitos autônomos? Vejamos que os professores, quando da realização da intervenção filosófica objeto desta pesquisa, entraram em processo cooperativo de reflexão notadamente observado no ambiente da razão pública, já que as deliberações aconteceram a partir do debate racional e da publicidade. Lá eles se mostraram capazes de, assim como reza o primeiro critério da autonomia política acima descrito, “formular, revisar e concretizar racionalmente”, não suas concepções de bem, pois não eram o objeto de sua análise, mas os princípios que vão orientar sua prática como professores de filosofia do ensino médio, sendo, assim, analogamente ao cidadão rawlsiano, autônomo segundo este critério. O segundo critério põe o cidadão como autenticador de suas reivindicações válidas. Neste caso, nossos professores também cumprem estes critérios, uma vez que os mesmos, ao construírem as diretrizes conceituais a partir de um procedimento do equilíbrio reflexivo, portanto em consenso sobreposto, naturalmente são reivindicadores e autenticadores daquilo que eles mesmos produziram.

Não custa lembrar que o documento por eles produzido com as diretrizes conceituais serviu de referência para o seu planejamento. Além disso, a execução de suas atividades como professores de filosofia no ensino médio os colocam mais uma vez como autenticador e reivindicador dessas diretrizes. Quanto ao terceiro critério para autonomia política do cidadão – capacidade de assumir responsabilidade por seus fins – nossos professores também se enquadram, pois o que eles produziram naturalmente é de sua responsabilidade e, uma vez que os mesmos colocaram seus nomes no documento por eles mesmos produzido, já assumem uma responsabilidade direta sobre eles.

Esclarecidos todos estes pontos, podemos dizer com asserção que nossos professores, analogamente aos cidadãos rawlsianos, dentro de uma cultura pública de razão prática sob o procedimento do equilíbrio reflexivo tal qual Rawls determina, têm as mesmas características de liberdade, igualdade, racionalidade, razoabilidade e autonomia. Sendo assim, do mesmo modo que cidadão rawlsiano está habilitado para deliberar sobre os princípios que vão governar sua sociedade, nossos professores também estão para deliberar cooperativamente sobre as diretrizes que vão orientar a sua prática profissional como professores de filosofia do ensino médio.

5.2 O procedimento do equilíbrio reflexivo amplo na prática

O equilíbrio reflexivo rawlsiano é utilizado como método de determinação de princípios, seja em ética ou política, sendo este último aspecto o que interessa a esta pesquisa. Por diversas vezes nos colocamos a explicar o seu processo em suas fases, portanto, não o faremos detalhadamente novamente para não cairmos no erro da repetição desnecessária. Entretanto, a grosso modo, podemos dizer que se trata de confrontarmos nossos julgamentos particulares acerca de determinada situação com os princípios gerais que os justificariam.

Sendo assim, o equilíbrio reflexivo *wide* tem como objetivo fazer com que se atinja um acordo sobre questões polêmicas. Embora isso, na teoria rawlsiana, ele não é um mero acordo; é um consenso sobreposto, onde este se distingue de um simples *modus viventi* entre doutrinas opostas. Assim, a questão de Rawls é: como pode se apresentar uma concepção de justiça que possa ser compartilhada pelos cidadãos como um fundamento para um acordo político, racional e que todos desejam, tendo em vista que as sociedades estão sujeitas ao fato do pluralismo e que não podem se apoiar sobre uma única concepção de bem? (GONDIM, 2011, p. 121).

Seguindo nossa linha de raciocínio e a fim de avaliar a eficácia da nossa intervenção, temos agora como objetivo observarmos se o procedimento do equilíbrio reflexivo, tal como Rawls o concebeu, foi de fato executado na prática pelos professores quando da deliberação sobre as diretrizes conceituais que são objetivo desta pesquisa de intervenção filosófica e que já foram anteriormente destacados.

A condição inicial para produção do consenso sobreposto em equilíbrio reflexivo assim como pensa o filósofo de Harvard é sua noção de pessoa, de cidadãos. Estes devem ser livres, iguais, racionais, razoáveis e autônomos, características estas que, como vimos no item anterior, podem ser observadas de maneira análoga nos professores de filosofia envolvidos no nosso trabalho, habilitando-os para tal tarefa.

Satisfeito este primeiro critério, tendo, ainda, observado que todo processo se dá na seara da razão pública, temos agora que nos propormos em avaliar a execução do procedimento realizado junto aos professores a fim de verificarmos se o mesmo cumpriu todas as exigências postas por Rawls, constituindo-se, assim, como um equilíbrio reflexivo amplo de fato, como foi nossa pretensão. Nossa estratégia aqui é recuperar os passos do equilíbrio reflexivo amplo e verificar, passo por passo, se este aconteceu segundo os critérios procedimentais nele destacados.

Nesta fase, nossa matéria-prima serão as falas dos professores gravadas quando pusemos em ação a estratégia do grupo focal para executarmos o equilíbrio reflexivo rawlsiano conforme descrevemos na nossa metodologia. É importante lembrarmos que o titular desta

pesquisa também é objeto dela e que, por isso, suas falas - mesmo estado também na condição de moderador no grupo focal – serão consideradas, já que também compõe o grupo de professores voluntários nesta pesquisa. Ainda para não incorremos em repetições desnecessárias, buscaremos nos atermos à diretriz conceitual referente à filosofia, referência para nossa análise. Lançaremos mão das outras diretrizes apenas quando for necessário ratificar alguma ideia. Revisitemos, então, o passo a passo.

PRIMEIRO PASSO E A EXECUÇÃO

O primeiro passo do equilíbrio reflexivo rawlsiano, consiste, como já foi amplamente explorado, em destacar aquilo que, na cultura da razão pública, se apresentaria como juízos não ponderados justamente por serem formulados em situações desacordadas da razão como aquelas em que o cidadão estaria sob forte emoção. Juízos como estes seriam prejudiciais ao processo, dentre outras coisas, por se afastarem da razoabilidade, pois podem simplesmente ser errôneos, e por apontarem para uma possível imparcialidade, condição necessária à lisura do processo, já que, nestas condições, os participantes tendem a buscar seus próprios interesses. Como o próprio Rawls no orienta, “é provável que todos esses juízos sejam errôneos ou influenciados por uma atenção excessiva a nossos próprios interesses” (RAWLS, 2016, p. 57).

Retomando a execução na prática do primeiro passo do equilíbrio reflexivo rawlsiano realizada nesta pesquisa, tivemos como orientação para os nossos professores que os mesmos elencassem, para cada diretriz conceitual desejada, aqueles juízos que os mesmos pudessem identificar como não ponderados. Assim, para o conceito de filosofia, por exemplo, alguns dos professores relataram que uma ideia com as características dos juízos não ponderados e que, portanto, deveria ser afastada dessa diretriz conceitual diz respeito a um equívoco quanto ao modo de conceber a filosofia, como se esta fosse uma coisa deslocada da realidade e sem utilidade, como podemos perceber na falas deles próprios:

MODERADOR – [...] Eu, particularmente, destacaria a ideia de que a filosofia é uma reflexão fora da realidade [...] é muito colocado isso, que a filosofia é uma reflexão fora da realidade [...] existe até aquela brincadeira que diz que “a filosofia é uma ciência que ou sem a qual o mundo continuaria tal e qual”. (APÊNDICE II, p. 133)

PROFESSOR(A) 1 - [...] eu tenho dificuldade de falar [...] o que eu tenho escutado é a questão da filosofia, de acordo com alguns colegas que não são da área que filosofia, que a filosofia é difícil, é difícil. (APÊNDICE II, p. 133)

PROFESSOR(A) 2: Também a gente escuta muito que filosofia é pensar, pensar de qualquer forma e isso é bom a gente lembrar [...] A filosofia é uma forma de pensar, mas que forma é essa de pensar? Através de que? (APÊNDICE II, p. 133).

PROFESSOR(A) 3 - Como uma verdade, uma busca que não possa ser possível de transformações, de modificações [...] a gente sabe que uma verdade ela pode haver [...] (APÊNDICE II, p. 123).

PROFESSOR(A) 5 - A ideia de que filosofia não está pautada no cotidiano prático ou não tem utilidade, então as pessoas [...] tendem a se afastar (APÊNDICE II, p. 123).

MODERADOR - Então gente, nesse primeiro momento, com essa coisa de reflexão, de juízos não ponderados, para usar a terminologia que Rawls utiliza, eu acho que nós estamos satisfeitos aqui. As ideias que nós devemos afastar como juízos não ponderados na hora de construir o conceito de filosofia [...] ela tem sim a ver com tudo isso que nós falamos [...] não podemos associar o conceito de filosofia a ideia de que ela é uma coisa inacessível, de que ela não tem nexos com a realidade, que ela traz consigo alguns preconceitos, que é uma forma de pensamento qualquer, que ela não tem utilidade [...] é repetitivo, mas está aí e também como seu (Professor 4) colocou aí, nós não devemos dizer que ela é exclusividade da Grécia naquele momento histórico. (APÊNDICE II, p. 134)

Vejamos, então, que o deslocamento da filosofia da realidade, considerando-a, ainda, sem utilidade e de difícil acesso é um juízo não ponderado para os professores, pois é obtido sem o critério da razoabilidade, uma vez que pensar assim revela um distanciamento significativo do que viria a ser a história do conhecimento humano pela perspectiva da racionalidade e dos seus processos. Ademais, pensar a filosofia como distante da realidade significa cair nas ideologias contrárias ao pensamento crítico dentro das escolas impulsionando, assim, as ideias de determinados setores que controlam a educação que têm interesse em retirar a reflexão filosófica da vida escolar no ensino médio e até mesmo no nível superior evitando a crítica e produzindo “docilidade” no alunado. Não razoáveis e motivadas por interesses outros, por essas razões, esta é uma ideia muito pouco confiável e que, como nos orienta Rawls, deve ser descartada. Com isso, demonstramos que o primeiro passo foi concluído com sucesso.

SEGUNDO PASSO E A EXECUÇÃO

Contrariamente a um juízo não ponderado, os juízos ponderados seriam aqueles refletidos e que nos viessem por meio da razoabilidade, pois são concebidos em condições favoráveis, ou seja, distantes de coerção, emoção exacerbada, no ambiente da racionalidade e sem aparente favorecimento de algum interesse. Seu objetivo é evitar possíveis distorções ou enganos, destacando-se como forte ponto de partida para o consenso sobreposto que almejamos. Estes juízos ponderados, são os que chamamos de pontos fixos provisórios. Eles se caracterizam por serem juízos que acreditamos como verdadeiros que não estamos dispostos a rejeitá-los. São convicções já fortemente estabelecidas e são, no ambiente da razão pública, tidas pelos participantes como razoáveis e, portanto, servem como referência para a reflexão acerca dos

princípios desejados. Não custa lembrar que estes pontos fixos são, na verdade, juízos provisórios e não serão necessariamente reafirmados, uma vez que estarão sob processos de justificação e revisão nos próximos passos do equilíbrio reflexivo amplo. Para este momento, vejamos o que diz Rawls.

Reunimos convicções firmemente estabelecidas, como a crença na tolerância religiosa e o repúdio à escravidão, e procuramos articular as ideias e os princípios fundamentais que estão implícitos nessas convicções em uma concepção política coerente de justiça. Essas convicções, são pontos fixos provisórios, os quais espera-se que qualquer concepção razoável deva levar em conta (RAWLS, 2011, p. 9).

Com relação à diretriz conceitual sobre a filosofia para o ensino médio, chama atenção algumas ideias levantadas como pontos fixos provisórios levantadas pelos professores. A principal delas coloca a filosofia como um tipo de investigação racional que busca a verdade sobre a realidade na tentativa de entendê-la e dar-lhe significado. Vejamos o que disseram alguns dos professores sobre juízos que não estariam dispostos a descartar acerca da filosofia:

MODERADOR – [...] Eu particularmente, gostaria que nosso conceito de filosofia trouxesse a ideia de que a filosofia é uma forma de interpretação da realidade baseada na razão.

[...]

(PROFESSOR(A) 3) – É a questão do próprio conhecer, conhecer aquela realidade, como o posso inserir essa realidade no meu conhecimento. Aí vai entrar a parte crítica, a parte metodológica que eu vou analisar [...]

[...]

(PROFESSOR(A) 4) – [...] ela não pode ser considerada sempre dizem, como sempre se propaga [...] como uma verdade absoluta. (APÊNCICE II, p. 134-135)

Ter a filosofia como uma busca racional pelo conhecimento verdadeiro, aparentemente, habitava a consciência de todos os envolvidos. Este é um ponto fixo provisório que devemos respeitar, pois se caracteriza como tal exatamente por se manifestar por meio da nossa capacidade racional de produzir um entendimento sobre a filosofia se mostrando, aparentemente, sem distorção, sem efeitos coercitivos atuantes e sem privilegiar algum interesse particular. Embora haja um consenso aparente, este ainda não se caracteriza por ser um consenso sobreposto nos moldes de Rawls por ainda não ter sido submetido ao processo de justificação e a nenhuma revisão. É apenas o modo imediato como, racionalmente, cada participante entendia a filosofia.

Outras ideias também foram levantadas como pontos fixos como a necessidade de evitar preconceitos.

PROFESSOR(A) 5 – O que você está falando tem a ver com evitar preconceitos em relação a elementos da realidade [...] eu faço isso em detrimento de outras coisas [...] eu evito outras coisas [...] Há preconceito dentro da filosofia por existir isso em

relação a outros elementos da realidade. Temos que evitar isso. (APÊNCICE II, p. 136).

Um momento interessante neste segundo passo foi quando um dos participantes se desviou do procedimento em razão de uma confusão sobre em que consistia este momento de destacar os pontos fixos provisório e a ideia de véu da ignorância. Vejamos na fala do moderador abaixo que o mesmo teve a preocupação de recuperar o significado de véu da ignorância e recolocar o professor novamente dentro do procedimento do equilíbrio reflexivo.

PROFESSOR(A) 3 - Eu coloquei aqui, que de uma certa forma, razão [...] a significação ao significativo, que seria [...] algo significativo [...] dentro disso aí eu também coloquei que como liberdade.

(MODERADOR) - A filosofia te levando à liberdade? Como é isso?

PROFESSOR(A) 3 - [...] é um ponto fixo, é relacionar isso com a liberdade do próprio pensar do indivíduo [...] aí ele vai falar sobre esse “véu da ignorância”.

MODERADOR - Mas a questão do véu da ignorância já é outra [...] No caso do Rawls, o véu da ignorância é um ponto de partida do que a gente discutiu. O que é o véu da ignorância? É você se colocar numa situação em que você não conhece sua posição social [...] se você não conhece sua posição social, na hora de você fazer suas deliberações em grupo, você não vai puxar brasa para sua sardinha. (APÊNCICE II, p. 135).

Mais adiante, tivemos o mesmo problema:

PROFESSOR(A) 4 - Com base “num” autor, para o filósofo, o mundo precisa de filosofia. Eu trouxe aqui [...] ela diz o seguinte: [...] a função desse eterno devir, essa eterna mudança, movimento, tudo [...] a filosofia [...] ela tem que acompanhar essas mudanças, por isso não é verdade absoluta.

MODERADOR - Olha o Sr. (Professor 4), agora o senhor está nos introduzindo no terceiro passo.

PROFESSOR(A) 4 - Mas eu coloquei como que ela está em constante mudança.

MODERADOR - É [...] mas se o senhor prestar atenção, o senhor está fundamentando a ideia, “né”? Quando a gente tá fundamentando a ideia, a gente está no terceiro passo. Se o senhor prestar atenção [...] pode ir lá, “oh” [...] no terceiro passo, você busca considerações gerais que expliquem os pontos fixos [...] quer dizer, você vai pegar esses pontos fixos aqui e dizer qual é a justificativa que você tem para acreditar naqueles pontos fixos. Por isso o senhor está citando as teorias.

PROFESSOR(A) 4 - Então eu estou errado, estou no terceiro [...]

MODERADOR - Não, mas tudo bem [...] é assim mesmo [...] o processo é esse mesmo (APÊNCICE II, p. 136).

Assim, tivemos como os pontos fixos provisórios básicos acerca da diretriz conceitual sobre filosofia as ideias de razão, de liberdade e a necessidade de evitar preconceitos. Tendo, portanto, sido levantadas essas ideias referentes aos pontos fixos e organizado o procedimento de modo que nenhum participante se desviasse deste momento, entendemos que o segundo passo foi realizado com sucesso, obedecendo às orientações do equilíbrio reflexo amplo de John Rawls.

TERCEIRO PASSO E A EXECUÇÃO

No terceiro passo, a recomendação aparece como uma tentativa de justificação, por meio de convicções, considerações ou mesmo teoria gerais que justifiquem os pontos fixos provisórios destacados no segundo passo. O que se busca é encontrar coerência no raciocínio desenvolvido. Aqui, o que buscamos, em nome de uma coerência, é a ideia ou as ideias que sustentassem aquilo que estava sendo apontado como ponto fixo provisório. Este momento é fundamental no processo, pois, assim como os pontos fixos por eles sustentados, estes servem, ainda, no processo de construção das diretrizes, como referência para reflexão que vai conduzir ao consenso, visto que é revisitando estas teorias gerais e seus pontos fixos que se pode observar inconsistências ou mesmo incoerências no procedimento, forçando, pela razoabilidade, uma superação destes conflitos.

Para o ponto fixo “filosofia: uma busca racional pelo conhecimento verdadeiro” acima levantado, os professores apresentaram um verdadeiro debate sobre a existência ou não de uma verdade absoluta protagonizada especialmente por dois oponentes:

PROFESSOR(A) 4 – Ela não pode ser considerada como sempre dizem, como sempre se propaga [...] como uma verdade absoluta.

MODERADOR: De acordo com a teoria geral, não há verdade absoluta, não é isso?

PROFESSOR(A) 4 - Não há. Então a Filosofia tem que acompanhar as revoluções tecnológicas que está em vigor [...] nós estamos numa plena revolução tecnológica, estamos vivendo essa revolução, e [...] ainda voltando para a questão mitológica [...] é terrível isso! Então, ela não acompanha, fica como se fosse uma verdade e pronto e acabou [...] e [...] etc.

MODERADOR - Jader, você ia falando [...]

PROFESSOR(A) 6 - Estou dizendo que, de acordo com a ideia dele, que nós estamos buscando o sentido da realidade usando a razão, estou atrás de verdade mesmo, e não é uma verdade relativa não, é absoluta, está entendendo? Mesmo se contrapondo, aparentando com os dogmas da religião, mas se não é uma verdade, então seria Foucault, regime de verdade? Entendeu? Estou atrás é de verdade, porque isso vai me trazer segurança, se é uma segurança só momentânea eu não quero isso não.

PROFESSOR(A) 4 - Mas aí entra aquela outra discussão do que é relativo, tudo relativo.

PROFESSOR(A) 6 - Não, mas ... pode até descobrir mais tarde que não é, mas estou atrás da verdade, tá certo? Ela pode ser reformulada sim, como a questão científica [...] a galera da ciência [...] mas o que estou atrás, buscando a racionalidade comparando, é atrás de verdade [...] tá certo? Eu discordo dessas ideias que advêm do Foucault [...] eu estou em regime de verdade, é um regime de verdade, é uma verdade de agora.

PROFESSOR(A) 4 - Então você quer contestar o relativismo? [...]

PROFESSOR(A) 6 - [...] então isso é um relativismo [...] então eu posso te contestar [...] eu posso desprezar o que tu tá falando [...] “cê” tá entendendo? [...] (APÊNCICE II, p. 137).

Como podemos notar, entramos em um certo litígio quando se colocou a possibilidade de existir uma verdade absoluta, necessária como teoria geral justificadora do nosso ponto fixo “filosofia como busca racional da verdade”. De um lado, o Professor 6 defendendo que essa

busca é por uma verdade universal e, de outro, o Professor 4 defendendo que a inexistência de uma verdade absoluta. Neste terceiro passo, é importante encontrarmos certa harmonia entre os juízos particulares e as teorias gerais.

Rawls utiliza o procedimento do equilíbrio reflexivo como núcleo central de sua concepção política de justiça, de forma que estabeleça uma teoria normativa da escolha pública (política), de maneira que harmonize os juízos morais particulares com os princípios de justiça (COITINHO, 2014, p. 140).

Tento já sido destacadas, embora de maneira conflitante, essas duas concepções acerca da verdade racional caracterizadora da filosofia segundo os nossos professores, o moderador percebeu que, novamente, o procedimento poderia ser atropelado e para restaurá-lo, entrevi já anunciando uma antecipação do último passo do procedimento do equilíbrio reflexivo rawlsiano:

MODERADOR - Deixa eu só organizar aqui um pouco. Eu queria que vocês percebessem como naturalmente nós chegamos no debate. E onde é que o debate acontece? O debate acontece nesse momento aqui que a gente selecionou sendo o terceiro momento. Vocês estão percebendo aqui que nós não estamos discutindo nem os pontos fixos e nem aqueles juízos não ponderados, nós estamos discutindo outros fundamentos: isso é fazer filosofia (APÊNDICE II, p. 137).

Com essa observação do Moderador, com o reconhecimento mais uma vez da estrutura do procedimento e com as teorias gerais – mesmo conflitantes – levantadas, imaginamos estarmos no caminho certo. Assim, passemos para o quarto passo.

QUARTO PASSO E A EXECUÇÃO

O quarto e último passo do equilíbrio reflexivo rawlsiano é o mais importante, pois é nele que os agentes finalmente deliberam sobre aquilo que se pretende. É o momento onde se alcança - depois de elencados os juízos não ponderados, os pontos fixos provisórios e as teorias gerais que os sustentam – o desejado consenso sobreposto com o crivo da razoabilidade. É neste momento, ainda, que o equilíbrio reflexivo rawlsiano se diferencia absolutamente dos demais, pois aqui é acrescentado ao processo o seu aspecto revisionista. O material elencado nos três passos anteriores é a matéria-prima dessa revisão e a razoabilidade o critério para ela. Essa revisão é, ainda, o que vai garantir a justificação e a validade dos princípios levantados – no caso desta pesquisa, das diretrizes conceituais – pois se os juízos dos envolvidos estiverem em desacordo precisam ser revisados para que entrem em equilíbrio, nunca esquecendo que a razoabilidade das partes é que vai garantir o acordo nos momentos de dificuldade onde houver conflitos de ideias.

O que se quer é um ajuste mútuo entre os juízos, princípios e teorias gerais, produzindo uma nova ideia, ou mesmo justificando alguma já pré-concebida pelos agentes no momento das fases anteriores. No ambiente da razão pública democrática, é natural que haja contradições ou mesmo conflitos entre os juízos dos mais diversos participantes, como ocorreu na nossa pesquisa ao deliberarmos sobre a ideia de filosofia e que verificamos no passo anterior. Se o conceito levantado se encontrar, de alguma forma, incoerente com os pontos fixos provisórios ou mesmo com as teorias gerais que os justifiquem, deve-se entrar em processo de revisão a partir das teorias gerais levantadas para cada ponto fixo. Assim como Rawls se refere à avaliação da justiça como equidade a partir do equilíbrio reflexivo, temos aqui a mesma necessidade:

Aqui o teste é do equilíbrio reflexivo: trata-se de saber em que medida a visão como um todo articula nossas convicções ponderadas mais firmes acerca da justiça política, em todos os níveis de generalidade, depois de cuidadosa ponderação e depois de feitos todos os ajustes e revisões que se mostrarem necessárias (RAWLS, 2011, p. 33).

Portanto, o que devemos observar aqui é como o consenso foi construído e se foi levado em consideração o processo revisionista caracterizador do equilíbrio reflexivo rawlsiano quando da deliberação sobre o conceito de filosofia como diretriz para prática do professor em sala de aula. Nesta etapa, os professores foram orientados a expor seus pontos de vista sobre aquilo que tinham levantado como diretrizes conceituais para as ideias postas como objetivo desta pesquisa. Assim, para a ideia de filosofia, depois de considerados todos os itens anteriores, os professores continuaram o debate, partindo agora do que tinham levantado como diretriz conceitual para filosofia, como reza o quarto passo. Reparemos no trecho abaixo como os professores iniciam este passo buscando o ajustamento a partir de uma reflexão sobre o que eles levantaram nos passos anteriores.

PROFESSOR(A) 1 – Por que como estou dizendo [...] O que é verdade [...] aí eu vou fundamentar: porque só a verdade proporciona segurança! Por isso é incluído verdade, e verdade nesse sentido mesmo.

MODERADOR - Isso justificaria [...] dessa ideia que você está falando que a gente precisa de um ajustamento, não é? Essa coisa justifica também a ideia de que nós precisamos dar significado à realidade da gente, não é?

PROFESSOR(A) 6 - Mas esse ajustamento não implica em relativismo, certo?! Busca ajustar quando se faz uma reavaliação [...] para isso que tem que verificar se realmente em [...] entre a reflexão [...] o que que é a reflexão? Eu tenho que pensar, refletir, avaliar o que estou realmente.

MODERADOR: Olha, a questão aqui [...]

PROFESSOR(A) 3 - A questão que deveria “tá” aí também [...] o que seria essa verdade absoluta?!

PROFESSOR(A) 1 - Eu acho que seria a [...] “num” sei [...] sobre a questão de refletir a realidade ligando com a questão cultural. Eu acho que recai muito sobre isso [...] “numas” diversas culturas no mundo [...] um ponto de partida de se pensar a verdade, vai servir de ponto de partida de se pensar a verdade para outro povo, porque, às vezes,

o que se propõe são coisas diferentes, afinal temos culturas diferentes. (APÊNDICE II, p. 137-138).

Mais uma vez, por uma questão de organização e de estruturação do debate dentro da metodologia do equilíbrio reflexivo, o moderador/pesquisador intervém.

MODERADOR - Gente, a minha função aqui é botar mais lenha na fogueira [...] viu Thiago [...] minha função aqui é botar mais lenha na fogueira, entendeu? Então eu estou achando ótimo isso estar acontecendo, porque nós estamos contemplando [...] “viu” [...] pra que um não atropela a fala do outro [...] por causa da gravação, certo? Então, assim [...] Se vocês prestarem atenção, está funcionando muito bem o nosso trabalho [...] já estamos no último ponto aqui [...] certo? [...] Então [...] é só pra melhorar, ou pra piorar a situação aqui [...] nós selecionamos aqui como ponto fixo a ideia de cultura, “num” é? Tanto que nós poderíamos colocar aqui como ideia geral [...] a quarta ideia geral aqui [...] que sustente essa variável da cultura [...] de que cada cultura tem sua verdade, “num” é isso? Estou certo? Cada cultura tem sua verdade [...] ou mais ainda [...] nós poderíamos colocar uma outra teoria geral [...] a de que, não só culturalmente a verdade é produzida, mas ela também, ela é relativa ao tempo [...] ao tempo, ou seja: o que era verdade ontem, hoje já é mentira. Mas a gente pode complicar mais ainda essa situação e dizer que a filosofia [...] na verdade, ela é uma [...] busca [...] mas escute: quando a gente diz que a filosofia é uma busca, eu acho que é consenso, “num” é? É uma busca pela verdade, não é isso? Mas qual é a verdade? Nós estamos querendo buscar uma verdade absoluta, como o Jader está propondo ou “tamo” querendo buscar uma verdade relativa, como Seu (Professor 4) chamou atenção? (APÊNDICE II, p. 138-139).

Dito isto, o processo continuou a contento, cada um dos professores apontando aquilo que encontravam de inconsistente no discurso do outro e novamente o debate se concentrou naquilo que deveríamos entender como “verdade” para ser posto como característica para filosofia enquanto diretriz conceitual.

PROFESSOR(A) 4 – Ah [...] eu venho das ciências da natureza [...] eu gosto muito também, leio bastante e a filosofia, ela penetra nessa seara quando se trabalhou o negócio do átomo [...] Lá no comecinho [...] e aí a ciência deu uma parada no átomo [...] porque é indivisível, “num” sei o que [...] aí os caras chegaram no átomo e dividiram, dividiram, dividiram, dividiram e aquela verdade foi pra “pqp” e hoje você tem fótons, você [...] formas de energia no átomo que [...] a indivisibilidade do átomo foi pro brejo. Só que ainda é uma incógnita. Na ciência, as questões relativas a [...] a [...] a [...] ao átomo como menor partícula da natureza. Então veja só: racionalmente, se eu pensar racionalmente, eu vou dizer que a filosofia [...] é [...] que a verdade filosófica é relativa.

MODERADOR- Relativa ao seu tempo e ao seu espaço, certo?

PROFESSOR(A) 6 - Mas agora, aí, quem estava errado? Quem estava errado era quem pensou que o átomo não fosse divisível [...]

PROFESSOR(A) 4 - Mas a filosofia defendeu isso!

PROFESSOR(A) 6 - Sim! Defendeu, mas veja bem [...] a coisa em si, a realidade em si não muda [...] tá entendendo? Se ela é o que é!

PROFESSOR(A) 7 - A verdade que era, é!

PROFESSOR(A) 6 - A verdade das coisas, ela é o que é! “Tá” entendendo? A verdade é que [...] como é esse negócio aqui [...] que cor é esse negócio aqui, em si? É branco porque [...] ela tem essa constituição porque eu determinei? Não! Ela é desse jeito porque ela é em si, a realidade é isso.

PROFESSOR(A) 3 - Olha [...]

PROFESSOR(A) 4 - Nesse aspecto, você não acredita na ciência, na evolução científica [...] se eu disser que isso aqui é branco, tá errado [...] “num” é branco não.

PROFESSOR(A) 6 - A vivência não é dogmática, a ciência [...] a verdade da ciência nós sabemos que é provisória [...] nós já sabemos [...] ela sabe disso [...] ela mudou isso [...] “tá” certo?

(PROFESSOR(A) 3) - Eu acho que a grande questão tá é aí, né não? (APÊNDICE II, p. 139).

Observemos que o Professor 4 foi dissuadido de suas convicções exatamente por reconhecer, razoável que é, que seu posicionamento não se sustentava, tendo em vista a insolidéz de seus argumentos diante do grupo – especialmente seu maior opositor, o Professor 6 - para sustentar sua teoria de fundo que defendia ter a filosofia a necessidade de se distanciar de uma verdade absoluta. Isso mostra que chegamos com sucesso ao consenso sobreposto desejado e que o quarto passo foi realizado com sucesso, segundo a procedimento do equilíbrio reflexivo amplo. Postos os diversos pontos de vista, finalmente nos pusemos a construir o consenso como podemos observar nas falas final da discussão sobre a ideia de filosofia:

PROFESSOR(A) 1 – Diz assim: o filósofo deve buscar a reflexão através da razão e, assim, pensar e refletir a realidade como ela realmente é [...] talvez isso pegue um pouco [...] “num” sei [...]

((sobreposição de vozes))

MODERADOR – Vocês percebem como é interessante? Você acabou de começar a discutir, “num” sei se você percebeu [...] você acabou de começar a sua exposição, a sua fala [...] falando sobre a relatividade da verdade, “num” é? Mas bem aqui assim, você dá uma lista [...] uma lista não, uma pista [...] você dá uma pista de que você acredita que se deve buscar a realidade tal qual ela é [...] se você acessa a realidade tal qual ela é, você acha a verdade absoluta. (APÊNDICE II, p. 140).

Notemos acima que o ajuste entre as teorias, ou seja, a superação das contradições, começam a se dissipar em nome da razoabilidade com a fala do Professor 1 quando o mesmo apresenta seu posicionamento sobre a verdade e o moderador interage com ele. Como nos ensina Gondim,

Consequentemente, se podem revisar os princípios gerais se o background teórico leva a concluir que se tem uma concepção moral que não é exequível. A exequibilidade do background, no entanto, supõe que os considerados julgamentos morais tomem a função de determinar a sua aceitabilidade. Disto pode decorrer, se o background for rejeitado, há a revisão dos julgamentos considerados. Este pode fazer parte de um implausível background, porque há uma deficiência em coerir com outros e, assim, o julgamento moral considerado é substituído quando ele não tem coerência com outro background mais plausível (GONDIM, 2011, p. 30).

Na fala seguinte, a postura deste professor já está mais próxima da dos demais que pensam a filosofia como uma busca pela verdade, mesmo ela sendo considerada falível.

PROFESSOR(A) 1 – Mas eu não posso [...] mas eu só discordo assim: de eu dizer que a realidade é como ela é, mas as pessoas e o mundo ele é mutável [...] inaudível [...]

((sobreposição de vozes))

PROFESSOR(A) 5 – As pessoas [...]

((sobreposição de vozes))

PROFESSOR(A) 1 - [...] então se todo mundo é mutável, o que eu entendo de realidade hoje eu posso entender amanhã como não [...]

((sobreposição de vozes))

PROFESSOR(A) 5 – Mas essa busca incessante pela verdade [...]

((sobreposição de vozes))

PROFESSOR(A) 1 – Agora, como eu disse, o ponto [...] o ponto central é uma verdade absoluta [...] o método é o de buscar a verdade absoluta, mas que há diversas culturas nesse ponto de ver [...]

MODERADOR – Quando você diz: “o mundo é mutável” você está apresentando uma verdade absoluta [...] percebe? Eu não posso apreender as realidades porque elas são mutáveis [...] lógico que você encontrou um conhecimento absoluto [...] você está dizendo: “isso é invariável [...] o mundo é mutável, ele não para mesmo [...]”

((sobreposição de vozes))

PROFESSOR(A) 1 – Mesmo que nesse meu conceito eu queira dizer “as verdades”, certo?

MODERADOR – Mesmo! Posso dizer, por exemplo, uma coisa mais simplificada: a neve é branca [...]

((sobreposição de vozes))

PROFESSOR(A) 6 – Porque existe uma contradição lógica aí em você dizer que não existe verdade [...] se não existe verdade [...]

((sobreposição de vozes))

PROFESSOR(A) 1 – Não [...] eu não disse que não existe verdade, eu disse que a busca pela verdade é uma só [...] agora nem sempre vão existir só uma verdade [...]

(APÊNDICE, p. 140-141).

Notem que o processo é acirrado, pois os participantes querem postular seus pontos de vista e serem ouvidos. Por isso, há momentos de atropelo de falas, de sobreposição das vozes dos professores, embora o clima tenha sido sempre de tolerância, cordialidade e razoabilidade entre todos, marcas fundamentais do consenso sobreposto em equilíbrio reflexivo. Apesar das falas atropeladas, das discordâncias e de todas as dificuldades conceituais, a diretriz conceitual começa a se desenhar:

MODERADO - Gente [...] Vocês perceberam [...] vocês perceberam como o método do John Rawls funciona? Vocês perceberam como a gente conseguiu chegar no último momento lá [...] através desse debate e como a gente tá conseguindo, de uma forma ou de outra, mesmo que hajam conflitos e tensões entre ideias contraditórias, a gente tá conseguindo chegar a um denominador comum [...] Os conceitos do Rawls, os valores e as ideias que o Rawls quer chegar, elas têm duas características básicas. Uma delas é que ele é construído de maneira contratualista [...] “num” é? Como cavalheiros, nós estamos discutindo aqui, fazendo esse contrato [...]. Outra coisa, ela é construída de maneira democrática. Significa dizer que o conceito que nós estamos desenvolvendo aqui, ele tem um pouquinho de cada um de nós e ele é, na verdade, um consenso sobreposto, “num” é mesmo? Pois muito bem, então a gente fecharia o nosso conceito de filosofia depois de toda nossa discussão como processo de interpretação e reflexão que se caracteriza por uma busca incessante e significativa de compreensão da realidade que tem como critério de verdade a razão e que busca desenvolver conhecimento sobre o homem e o mundo de modo que este se localiza positivamente dentro dele. Ela tem por característica o pensamento crítico e o questionamento da realidade sempre com o propósito de dar sentido às coisas, dando ao homem status de liberdade. Gente, eu estou satisfeito [...] eu preciso perguntar pra vocês se isso contempla todos nós... todo mundo está de acordo, “né”?

PROFESSOR(A) 3 – Fechou

((sobreposição de vozes))

((sinais positivos consentindo o acordo)) (APÊNDICE, p. 142).

Para o consenso sobreposto acontecer, tal como Rawls nos sugere e como procuramos executá-lo, é preciso que haja coerência, justificação e uma garantia de legitimação dada pela razoabilidade dos agentes envolvidos que vai garantir a força e estabilidade do princípio assim escolhido.

Aqui cumpre ressaltar que a concepção política de justiça não trata da questão da verdade. Seu objetivo é formular uma concepção política de justiça em que os cidadãos, enquanto pessoas racionais e razoáveis, possam endossar depois de cuidadosa reflexão e, desta forma, chegar a um acordo sobre os problemas constitucionais essenciais e às questões de justiça, assim, satisfazendo os critérios razoáveis da reflexão crítica. Por este motivo, a necessidade do equilíbrio reflexivo surge quando se detecta que os juízos ponderados estão sujeitos às controvérsias e distorções (GONDIM, 2010, p. 144).

Embora tenhamos tido certos momentos de dificuldade para não atropelarmos o processo do equilíbrio reflexivo, percebemos que não houve qualquer prejuízo ou situação que pudesse prejudicar ou mesmo desqualificar o procedimento, uma vez que os próprios agentes desta metodologia, reorganizaram-se quando necessário, como podemos verificar no diálogo abaixo:

PROFESSOR 6 – A própria razão ela já é uma crença, entendeu?
 PROFESSOR 4 – Aí é o que não pode ser, “né”?
 PROFESSOR 6 – Não, mas tem que ser!!!
 PROFESSOR 4 – Não, mas nós estamos falando dos pontos negativos.
 PROFESSOR 5 – Não... aqui são os pontos positivos ...
 MODERADOR – Aqui são os pontos positivos [...] é o que deve ter.
 PROFESSOR 4 – O que deve ter aí [...] é outro ponto [...] é outro passo? (APÊNDICE II, p. 144).

Um dos momentos mais importantes observados neste quarto passo, onde pudemos de fato constatar o consenso sobreposto acontecendo e sua dificuldade, foi ao tratarmos da diretriz conceitual para a ideia de crítica.

MODERADOR – Como conceito de crítica: o nosso aluno tem que desenvolver, “num” é [...] a capacidade para formular juízos acerca da realidade que nos cerca. Então o aluno teria que desenvolver a capacidade de entender a realidade dele [...] e fazer uma apreciação, um julgamento. Isso é bom [...] isso é ruim [...] se isso é bom eu aproximado, se isso é ruim, eu afastado. Notem que [...] eu [...] estou satisfeito com o conceito que nós desenvolvemos. Estamos todos?
 ((sobreposição de vozes))
 ((sinais positivos de consentimento))
 MODERADOR - Lembrem sempre, gente, que nós estamos aqui “num” pacto contratualista e democrático [...] é preciso que todos nós sejamos.
 PROFESSOR 4 – Mesmo discordando um pouco eu sou colaborativo.
 ((risos))
 MODERADOR – Não [...] se o Senhor discordar, Seu (Professor 4).
 PROFESSOR 5 - Tem que dizer [...]
 MODERADOR – Se o Senhor, discordar [...]
 ((sobreposição de vozes))

MODERADOR – Escute, homem [...] se o senhor discordar, nós temos que ir até o momento em que a gente se alinhe.

PROFESSOR 4 – Então leia de novo isso aí [...] (APÊNDICE II, p. 146-147).

Aqui vemos claramente o Professor 4 fora do consenso. O consenso que buscamos só é possível acontecer em nome da razoabilidade e só depois de termos revisado o procedimento em busca de inconsistências naquilo que fundamenta nossas crenças. Vejamos o diálogo que se seguiu.

MODERADOR – Justo [...] então [...] uma crítica não pode ser baseada em preconceitos ou em crenças não fundamentadas. Ela pressupõe uma leitura correta e justa do real. Onde é que o senhor discorda?

PROFESSOR 4 – A coisa que eu fiquei foi: crenças, é [...] preconceitos e crenças não fundamentados.

MODERADOR – Olha, mas a gente está dizendo é: uma crítica não pode ser baseada em preconceitos e crenças.

PROFESSOR 6 – É porque ele [...] a respeito da [...]

PROFESSOR 4 – Mas pode ser baseado em crenças fundamentadas. Você disse que não pode ser baseada em preconceitos ou em crenças “não fundamentadas” ((destaque das aspas feito por gesto do falante)).

PROFESSOR 6 – Mas é porque ele está confundindo crença com crença religiosa [...] crença, não é só religiosa.

PROFESSOR 5 – Crença é uma coisa que você acredita.

PROFESSOR 4 – Não, não, não, não [...] eu não fiz nada [...] aí eu não me referi a crença religiosa.

PROFESSOR 6 – Porque a minha crítica tem que ser, obrigatoriamente, a [...] a [...] o ponto [...] uma crença, uma coisa que eu acredito mesmo.

((risos))

PROFESSOR 4 – Eu coloquei foi a questão da fundamentação.

PROFESSOR 6 – Não, mas se não tiver [...]

MODERADOR – Seu (Professor 4), o senhor não está entendendo o que a gente está dizendo, “óh” [...] preste atenção [...]

PROFESSOR 3 – “Óh”, mas a crença aqui, Seu (Professor 4), no [...] no [...] no [...] voltado pra questão [...]

PROFESSOR 5 - [...] no que você acredita.

PROFESSOR 4 – Crença, na verdade, se ela não for fundamentada, eu não posso fazer nenhuma crítica. É isso!!!

PROFESSOR 6 – É!!!!

((risos))

MODERADOR – É lógico que não, Seu (Professor 4), eu posso chegar pro senhor bem aqui assim e dizer pro senhor, por exemplo: olha, Seu (Professor 4), eu acredito [...] que o Papa é homossexual. É uma crença minha, eu não tenho fundamento nenhum para dizer isso, como eu posso fazer essa crítica a ele? Eu posso fazer essa crítica a ele? Não posso [...] porque eu não tenho conhecimento.

PROFESSOR 6 – Patrício, nós temos que evitar é que nosso aluno fique sempre “num” nível de senso comum dizendo: eu tenho a minha filosofia e você tem a sua. Não é isso!! A crítica é pra evitar isso. Se não nós não saímos do lugar .

MODERADOR – [...] superando, dessa forma, o senso comum.

PROFESSOR 6 – Sim!

PROFESSOR 5 – Pronto, fechou!!

PROFESSOR 4 – Certo, certo [...] entendi.

PROFESSOR 3 – Aquela coisa [...] eles [...]

((sobreposição de vozes))

PROFESSOR 3 – As pessoas confundem filosofia de vida [...]

PROFESSOR 6 – Ah, é!

PROFESSOR 3 – Só eu estou discordando “num” deserto [...] estou sozinho.

PROFESSOR 4) – “Rumbora”, continuem [...] no finalzinho aí, até que eu concordei!!!! (APÊNDICE II, p. 147-148).

No decorrer da nossa intervenção filosófica, pudemos perceber e discutir, em alguns momentos, as possíveis inconsistências ou mesmo incoerências entre o sistema de crenças dos participantes e aquilo que o fundamentava. Isso, como o próprio equilíbrio reflexivo amplo sustenta, foi superado no momento da deliberação definitiva sobre os princípios, agora já refletidos e testados dentro do procedimento de Rawls.

PROFESSOR 4 – Deixa eu falar aqui o que eu escrevi. Seguinte: a crítica deve ser [...] não é esse ponto? Construtiva, considerando, também, o seu lado negativo, com a finalidade de não se incorrer no erro. Ela deve ser considerada também. Porque se uma pessoa critica outra [...] ah, mas ele está criticando sem base [...] por que que eu “tô” fazendo isso daí [...] que tá criticando sem a base? Tem que considerar [...] por que não? Então [...] eu digo o seguinte: as ideias preconceituosas não se sustentam por carregar forte emoção e irracionalidade. Os preconceitos.

MODERADOR – Mas Seu (Professor 4), aí, fazendo já aqui o terceiro, ponto [...] nós temos que destacar como teoria geral que a crítica, ela é a nossa capacidade de julgar, certo? “Num” é mesmo?

PROFESSOR 4 – Sim!

MODERADOR – Se ela é nossa capacidade de julgar, o nosso julgamento nem sempre vai ser positivo [...] ele pode ser, também, negativo. Aí o senhor está me dizendo que, mesmo que eu faça uma apreciação negativa ou uma crítica negativa, ela tem que ser feita de maneira [...] de maneira [...] como é que se diz? Como é que o senhor falou aí? [...] construtiva! Eu acho que não cabe aqui pro nosso propósito. Por que? A crítica que nós estamos sugerindo aqui é a capacidade do indivíduo de avaliar a realidade dele. Ele não está fazendo crítica sobre pessoas... entendeu? Não é Jader?

PROFESSOR 6 – Isso! (APÊNDICE I, p. 145)

Deste modo, acreditamos termos completado o processo do equilíbrio reflexivo amplo tal como o filósofo de Harvard nos orientou, extraindo de maneira democrática e consensual, segundo uma metodologia filosófica determinada, as diretrizes conceituais que aqui nos propusemos construir.

Para finalizar este momento, poderíamos fazer uma reflexão sobre a construção do conceito de cidadania e nos perguntarmos se não deveríamos trata-lo à luz da postura de Rawls. Certamente que não, pois embora este seja o nosso aporte teórico, o que nos interessa dele é o seu procedimento metodológico do equilíbrio reflexivo. Se assumíssemos o seu conceito de cidadão - já amplamente demonstrado neste capítulo em analogia ao professor objeto desta pesquisa – incorreríamos no erro de não darmos atenção à sua orientação de não tomarmos os princípios aqui construídos como verdades absolutas, mas como objeto do consenso avalizados e endossados por todos e, por isso, justificados e válidos. As diretrizes conceituais devem ser produto do seu procedimento e devem corresponder aos anseios de todos os agentes envolvidos e não necessariamente à noção do próprio Rawls sobre cidadania ou mesmo democracia. Poderíamos nos pormos, ainda, a analisarmos o procedimento em cada uma das diretrizes

conceituais que construímos, no entanto, optamos por não caímos no erro da repetição desnecessária.

5.3 Equilíbrio Reflexivo Amplo e Sua Eficácia Como Método Deliberativo

É natural do ambiente da filosofia a divergência. Entre aqueles que pensam a filosofia e o seu ensino não poderia ser diferente. Quando observamos, ainda no capítulo 2, que a responsabilidade para construção das diretrizes conceituais para o ensino da filosofia no ensino médio era do próprio professor, naturalmente nos veio a questão sobre a metodologia mais adequada para deliberarmos sobre estas diretrizes. Em um primeiro momento pode-se imaginar que essa deliberação poderia vir de maneira individual e que o professor, de maneira isolada e solitária, poderia traçar seu arcabouço conceitual e daí retirar as diretrizes a ele necessárias para planejar e executar suas tarefas. Entretanto, observamos com Rawls, que este tipo de deliberação não poderia se abster da razão pública, visto que se trata de questões que vão envolver, além da elaboração do PPP da escola do referido professor, todos os seus alunos. Dessa forma, encontramos em Rawls a saída metodológica que precisávamos para aglutinar num esforço coletivo e colaborativo as necessidades daqueles que fazem a filosofia acontecer no ensino médio e, de maneira democrática e participativa, retirar as diretrizes fundamentais para orientação da filosofia sem desconsiderar ou mesmo deslocar nenhum dos pensamentos ou mesmo das necessidades dos professores envolvidos. Como nos lembra Gondim,

O equilíbrio reflexivo *wide*, tal qual foi dito anteriormente, aparece em TJ, mais explicitamente em *The Independence of Moral Theory* e toma proeminência em LP. Em linhas gerais, ele pode ser definido como a forma em que as teorias morais são justificadas em um processo de deliberação no qual se considera um conjunto amplo de crenças e julgamentos em um sistema coerente, onde o processo é contínuo e o objeto é alcançado quando a teoria pode incorporar um amplo conjunto de diversas convicções morais em um todo coerente (GONDIM, 2011 p. 28)

Posto isso, sempre lembrando que estamos no ambiente da razão pública, passamos a nos questionar se o equilíbrio reflexivo amplo era de fato eficaz para nossa tarefa, coisa que já tínhamos como hipótese, mas que só pudemos verificar depois de sua execução na prática. Segundo Norman Daniels, o equilíbrio reflexivo amplo pode ser usado na prática para justificação de teorias práticas como ele demonstra em seu livro *Justice and justification: reflective equilibrium in theory and practice*, de 1996. “A tese central do livro é a de que o método equilíbrio reflexivo amplo não apenas pode ser usado para a justificação de teorias éticas, mas também oferece um guia efetivo para questões de ética prática” (DANIELS, 1996,

p. 1). No entanto, não pretendemos atuar no campo da ética. Embora Norman Daniels faça questão de destacar que o equilíbrio reflexivo amplo é um procedimento de justificação em ética útil para nos ajudar a resolver problemas morais, tanto na teoria quanto na prática, podemos observar que este mesmo procedimento se mostra eficaz quando utilizado para deliberações sobre outras questões que não exclusivamente as relativas à ética. Vale lembrar que o próprio Rawls lhe atribuiu, também, valor político.

Para além das questões éticas, como já foi salientado, este procedimento decisório pode e deve ser experimentado em outras situações que envolvam as questões relativas à razão pública, onde se pretenda levar em consideração uma noção razoável de justiça na qual todas as partes envolvidas são de fato incluídas e, em especial, onde se proponha destacar princípios que devem servir de norte para ação das pessoas dentro do ambiente coletivo e colaborativo como deve ser, por exemplo, uma escola. Ademais, nunca esqueçamos que o equilíbrio reflexivo amplo sempre resguarda a sua característica de revisibilidade e a não pretensão de apresentar verdades absolutas, fixas e imutáveis, mas de ter uma abertura permanente para que o processo se refaça sempre que as condições exigirem.

Isto posto e respondendo ao questionamento feito acima sobre a eficácia do equilíbrio reflexivo amplo para questões como a construção das diretrizes conceituais orientadoras da filosofia no ensino médio, temos que este procedimento, tal como Rawls apresenta, se mostrou ser uma estratégia verdadeiramente eficiente na prática. Sua eficiência reside especialmente no fato de oferecer possibilidade procedimentar, dentro do ambiente da razão e da razoabilidade, caracterizando-se, ainda, como modelo de reflexão filosófica viável para diversos temas e isso inclui a nossa pesquisa. Ele é uma alternativa metodologia viável de reflexão filosófica para deliberar sobre os princípios teóricos que devem orientar a prática de professores de filosofia. Prova disto é que, a partir dele, seguindo fielmente seus passos como demonstramos no item 4.2, conseguimos construir um documento contendo cinco conceitos fundamentais produzidos de maneira colaborativa, cooperativa e no ambiente da razão pública.

Este modelo é eficaz porque oferece uma possibilidade de consenso entre as partes exatamente por permitir um revisitar das questões que fundamentam as convicções de cada sujeito envolvido, seja no âmbito de seus pontos fixos ou no âmbito das teorias gerais que os fundamentam, oferecendo, assim, uma estrutura de pensamento que, no ambiente da racionalidade e razoabilidade (características já demonstradamente postas aos nossos professores), permite que sejam reestruturadas, ou mesmo corrigidas, tais posturas, favorecendo o pacto deliberativo.

5.4 Qualidade e Viabilidade das Diretrizes Conceituais

Mais uma vez faz-se necessário lembrar que o consenso sobreposto obtido por meio do equilíbrio reflexivo rawlsiano não tem pretensão de apontar verdades prontas e acabadas, encerrando, assim, a discussão e o debate sobre os princípios norteadores, sejam de uma sociedade, sejam para as práticas dos professores de filosofia no Ensino Médio. Como nos esclarece o próprio Rawls,

[...] nosso exercício de poder político é apropriado e, portanto, justificável somente quando exercido em conformidade com uma Constituição cujos elementos essenciais se pode razoavelmente supor que todos os cidadãos subscrevam, à luz de princípios e ideais que são aceitáveis para eles, na condição de razoáveis e racionais. Este é o princípio geral de legitimidade (RAWLS, 2011, p. 255-256).

Queremos dizer com isso que, assim como Rawls, não temos pretensões de verdade, mas de consensos alcançados pelos envolvidos que já sabemos serem pessoas razoáveis e capazes, não só de deliberar sobre os princípios norteadores de sua tarefa como professor de filosofia, mas, ainda, de subscrevê-los dando a eles (os princípios) a legitimidade necessária para seu uso e aplicação. Destacada essa característica dos princípios levantados nesta pesquisa de intervenção filosófica, a questão essencial que se põe agora versa sobre a qualidade dos conceitos que servirão como diretrizes para o trabalho dos professores e sobre a viabilidade da implantação deste material.

Como já foi destacado no Capítulo 1, as diretrizes conceituais construídas nesta pesquisa destacam o que devemos entender por filosofia, por reflexão filosófica, por crítica, por autonomia e por cidadania. Como resultado da nossa intervenção, da aplicação do equilíbrio reflexivo rawlsiano, tivemos um documento que foi apresentado à 21ª GRE – SEDUC – PI contendo as seguintes diretrizes conceituais:

FILOSOFIA: Processo de interpretação e reflexão que se caracteriza por uma busca incessante e significativa de compreensão da realidade que tem como critério de verdade a razão e que busca desenvolver conhecimentos sobre o homem e o mundo, de modo que este se localize positivamente dentro dele. Ela tem por característica o pensamento crítico e o questionamento da realidade sempre com o propósito de dar sentido às coisas dando ao homem o status de liberdade.

CRÍTICA: Capacidade do ser humano para formular juízos acerca da realidade que os cerca tendo como referência o conhecimento, ou melhor, parâmetros plausíveis e razoáveis evitando avaliações equivocadas. Uma crítica não pode ser baseada em preconceito ou em crenças não fundamentadas, ela pressupõe uma leitura correta e justa do real, superando, dessa forma, o senso comum.

REFLEXÃO FILOSÓFICA: Construção racional, subjetiva e processual que tem na razão a referência para o conhecimento e tem por característica o rigor, ou seja, segue uma metodologia baseada na lógica. Outra característica é ser radical, no sentido de

que deve levar o pensamento até a raiz do problema. Deve ser, também, de conjunto, melhor dizendo, para ser filosófica a reflexão tem que relacionar o problema refletido com todas as coisas que implicam nele. A reflexão filosófica envolve, ainda, avaliação e reavaliação, noutras palavras, deve ser um movimento de voltar o pensamento sobre si mesmo até exaurir as dúvidas.

AUTONOMIA: Capacidade de pensar por si mesmo, sem direção alheia, construindo o seu arcabouço de conhecimento. É liberdade de pensamento, sendo que este deve estar sempre fundamentado e tendo a razão como critério, dando ao indivíduo o protagonismo de sua própria história e sem prejuízo para si e para os outros.

CIDADANIA: É o exercício consciente dos direitos e deveres dentro de um sistema democrático. Pressupõe a participação ativa dos indivíduos nos processos sociais, sejam políticos, econômicos ou de qualquer ordem observando seus poderes. A cidadania também pressupõe o senso de pertencimento ao lugar que o indivíduo habita de modo que ele se sinta parte fundamental. Pressupõe, ainda, a liberdade com responsabilidade para agir, pensar e se expressar sem qualquer coação (APÊNDICE III, p. 163).

Para a avaliação qualitativa destes novos paradigmas conceituais, elencamos quatro critérios que nos parecem razoáveis no sentido de identificar se realmente esse material é de fato bom e útil. Aqui, o próprio procedimento do equilíbrio reflexivo rawlsiano nos serve como a referência maior na observação dessa qualidade, pois ele nos dá vários motivos para que acreditemos que o material produzido na nossa intervenção é bom. Assim como já destacamos no capítulo 3 ao tratarmos da nossa metodologia, são estes os critérios:

5.4.1 Rigor

As diretrizes conceituais devem estar fundadas no rigor da lógica, sem qualquer vestígio de contradição. O que se espera aqui é que o procedimento que nos conduziu até as nossas diretrizes seja alocado no rigor da lógica racional, seguindo uma linha de raciocínio definida e que, para efeito de revisão, possa ser revisitado sempre que necessário for. Nesse sentido, a descrição do procedimento do equilíbrio reflexivo rawlsiano já tantas vezes aqui exposto, por si só, cumpre este requisito. Os quatro passos, desde o elencar dos juízos não ponderados até alcançarmos o consenso sobre cada conceito, como demonstrado no item 4.2, foram seguidos fielmente dando ao nosso procedimento decisório o rigor lógico necessário para garantir a qualidade do que dentro dele produzimos. Ademais, os argumentos do próprio Rawls sobre justificação pública dentro do procedimento do equilíbrio reflexivo amplo nos é, mais uma vez, muito útil.

Esse caso fundamental de justificação pública é aquele no qual a concepção política compartilhada constitui o terreno comum e todos os cidadãos razoáveis considerados coletivamente (mas não agindo como corpo coletivo) conservam-se em um estado de equilíbrio reflexivo amplo e geral, ao afirmarem a concepção política com base em suas diferentes doutrinas abrangentes razoáveis. [...] Somente quando há um consenso sobreposto razoável a concepção política de justiça da sociedade política pode ser publicamente – embora nunca em definitivo – justificada (RAWLS, 2011, p. 458-459).

Como vemos com Rawls, o alcançar do consenso sobreposto, por si só, traz, na cultura da razão pública, a justificação necessária para dar validade às diretrizes ou princípios construídos em equilíbrio reflexivo, mesmo considerando as contradições postas pelas divergências entre as partes envolvidas, uma vez que quando os membros entram em consenso os conflitos são amenizados em nome da subscrição dos mesmos dada pela razoabilidade. Portanto, se conseguimos o consenso tal como Rawls nos ensina, é porque agimos com o rigor que o próprio procedimento do equilíbrio reflexivo confere a si mesmo.

5.4.2 Fundamentação

Uma boa diretriz conceitual, traz consigo todo o aparato de argumentos que a sustenta. Ainda fazendo referência ao procedimento do equilíbrio reflexivo rawlsiano assim como o executamos, temos que, depois de elencarmos o que Rawls chamou de juízos não ponderados a fim de não incluí-los no processo deliberativo por se tratarem de formas fracas de pensamento, depois de termos destacados os pontos fixos provisórios por serem aquilo que não queremos deixar de fora da discussão, chega o momento de buscarmos as teorias gerais que sustentam os pontos fixos que não estamos dispostos a abandonar. Esse é o momento em que buscamos, assim como recomenda o equilíbrio reflexivo amplo, o fundamento para aquilo que acreditamos e estamos dispostos a defender. Coitinho esclarece que:

Dado que justificação é (i) uma reconciliação a partir de razões, (ii) deve-se tomar os valores comuns dos envolvidos como ponto de partida e (iii) validar esses valores por consenso, acordo e, assim, (iv) os princípios escolhidos devem ser coerentes com os juízos ponderados dos envolvidos, (v) uma vez que a justificação é dada não por prova, mas por mútuo reconhecimento (COITINHO, 2014, p. 26)

Notemos que esta fase, a de buscar as teorias gerais, requer dos participantes consciência racional sobre aquilo que acreditam e, portanto, necessita de que essa crença tenha certo grau de argumentos fortes capazes de lhe sustentar enquanto válida, mas não necessariamente verdadeira.

Dito isto, temos que o próximo passo, o da revisibilidade, requer que, para que se alcance o consenso, o pacto e se delibere sobre as diretrizes desejadas, todo o processo seja revisto e quando houver inconsistências, contradição, ou desacordo, essas crenças e suas fundamentações devem ser revistas tendo como critério para essa revisão, novamente a razoabilidade dos participantes, condição para reconhecer e revisar suas posturas nos seus próprios fundamentos. Vejamos que o equilíbrio reflexivo amplo não se restringe a ser apenas

um expediente de justificação, mas, também, de revisão, correção e ajuste das crenças dos seus participantes justamente por colocar os argumentos que justificam estas crenças à prova.

Outrossim, como já dissemos anteriormente, o mesmo procedimento, por si só, já garante a justificação do resultado alcançado, onde todos os participantes não só entram em consenso, mas subscrevem e endossam as diretrizes conceituais alcançadas. Portanto, para identificarmos nossas diretrizes como bem fundamentadas, basta recuperamos o próprio procedimento e sua justificação que temos o argumento necessário tal.

5.4.3 Viabilidade

De nada nos servirá o estabelecimento de uma conceituação que se caracterize pela sua inaplicabilidade. Tendo sido reconhecidos como construídos sob o rigor de uma metodologia filosófica e como bem fundamentados, além de justificados, endossados e subscritos pelos participantes do seu processo de construção, mesmo sendo reconhecidos, ainda, como não necessariamente verdadeiros, mas validados pelo consenso, o que nos cabe agora avaliar é a viabilidade das diretrizes conceituais por nós construídas em equilíbrio reflexivo. Entendemos que uma diretriz conceitual como as que temos é viável quando cumpre alguns critérios quanto à sua executabilidade. Deste modo, a pergunta natural que se segue versa sobre a possibilidade da utilização dessas diretrizes na prática de planejamento das atividades do professor de filosofia como aquilo que concerne à filosofia no PPP das escolas, os planos anuais de trabalhos para disciplina de filosofia no Ensino Médio, o planejamento e composição da grade curricular, o plano de aulas individuais e, por fim, mas não menos importante, a avaliações. Neste sentido, essas diretrizes conceituais serão viáveis quando puderem ser referência para produção deste material. Como nos ensina Rawls: [...] a concepção publicamente reconhecida de justiça estabelece um ponto de vista comum, a partir do qual é possível arbitrar as demandas que os cidadãos fazem à sociedade (RAWLS, 2011, p. 42). Do mesmo modo que, em Rawls, a concepção de justiça é referência para os cidadãos arbitrarem sobre suas demandas, também podemos colocar as diretrizes conceituais por nós levantadas como referência para as práticas da disciplina de filosofia.

Tomemos como exemplo a diretriz conceitual sobre filosofia que orienta a entendê-la como:

Processo de interpretação e reflexão que se caracteriza por uma busca incessante e significativa de compreensão da realidade que tem como critério de verdade a razão e que busca desenvolver conhecimentos sobre o homem e o mundo, de modo que este se localize positivamente dentro dele (APÊNDICE III, p. 163).

Uma ideia como esta é executável enquanto referência para construção do planejamento do professor por vários motivos: primeiro por estar em consonância com o marco legal da disciplina de filosofia para o ensino médio que é desenvolver o senso crítico por meio da reflexão, como já destacamos no Capítulo 1; segundo porque ajuda o professor dando-lhe um norte a seguir num ambiente onde antes era de vazio conceitual; terceiro por servir como ferramenta para alcançar os objetivos dados para filosofia no ensino médio e quarto por ser endossado pelos professores que vão usá-la como referência.

Na verdade, o simples fato dessas diretrizes conceituais terem sido construídas em equilíbrio reflexivo, em consenso sobreposto, já garantiriam a sua validade para nossa proposta. Essas diretrizes só fracassariam se não fossem assim construídas, com o apoio e consentimento de todos os envolvidos, pois como diz o próprio Rawls,

Assim, uma concepção de justiça pode fracassar porque não consegue conquistar o apoio de cidadãos que professam doutrinas abrangentes razoáveis ou, como me expressei com frequência, porque não consegue conquistar o apoio de um consenso sobreposto razoável. E é essencial para uma concepção política de justiça ser capaz de fazê-lo (RAWLS, 2011, p. 42-43).

A observação dos critérios de avaliação dos conceitos por nós levantados fica mais evidente se os tomarmos no seu conjunto, pois eles representam juntos uma estrutura de pensamento conceitual como diretriz para todo planejamento das atividades do professor e de sua prática. A ideia geral a ser perseguida é a noção de educação proposta na própria LDB, a do desenvolvimento pleno do aluno, incluindo seu preparo para cidadania. Sendo assim, as diretrizes conceituais construídas nesta pesquisa para orientar o trabalho de planejamento e execução das tarefas do professor de filosofia tendo o seu marco legal como referência são, não só viável, mas necessária.

6 CONCLUSÃO

A pesquisa em questão surgiu com a constatação da necessidade da existência de um arcabouço conceitual mínimo necessário para nortear o trabalho dos professores de filosofia do ensino médio. Analisando os documentos oficiais que regem a educação brasileira, constatamos que estes, além de não trazerem esclarecido este arcabouço teórico, delegam ao professor desta cadeira a responsabilidade de construí-lo. Ao aprofundarmos a nossa investigação, encontramos na Legislação, em especial LDB, a tarefa suprema da escola para o ensino médio. No Artigo 2º da LDB, encontramos especificada a finalidade da educação de nível médio: “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”.

No projeto de educação para cidadania exposto nos documentos oficiais, a filosofia assume papel fundamental. Nossa análise desses documentos nos conduziu à conclusão de que a filosofia tem a responsabilidade de desenvolver nos estudantes a reflexão, a capacidade crítica, a autonomia e, como que numa relação de causa e efeito, a cidadania, apontada como condição essencial para ideia de pleno desenvolvimento do educando. Embora as outras disciplinas possam atuar desta forma, nenhuma delas teria como características própria esta tarefa. Fazia-se necessário, então, nos perguntamos sobre qual seria a natureza conceitual ou mesmo quais ideias acerca do que seria filosofia, reflexão, cidadania, autonomia e cidadania.

Ao nos debruçarmos sobre a história da filosofia no ensino secundário, hoje Ensino Médio, percebemos que a maior parte da discussão sobre o assunto, desde os tempos do Brasil Colônia até hoje, versava sobre seu papel dentro de um projeto de educação ou mesmo sua necessidade dentro dele e o mais importante, que praticamente não havia a oportunidade dos professores se posicionarem a respeito das diretrizes conceituais que deveriam nortear o seu trabalho, bastando a eles apenas submeterem-se aos comandos daqueles que pensavam a educação segundo seus interesses que nunca foram os conhecimentos ou mesmo da busca por ele, mas muito mais para construir ou mesmo solidificar as ideologias que ratificassem e justificassem esses interesses. Isso nos faz pensar que a filosofia no ensino médio sempre esteja num papel justificacional de alguma ideologia e, por isso mesmo, sempre pareceu distante dela mesma enquanto busca pelo conhecimento. Analisando documentos oficiais atuais como os PCN, constatamos, também, que no formato que temos hoje, mesmo também estando dentro de

um projeto de educação a que devem se submeter, os professores de filosofia têm a oportunidade de construir sua prática a partir do arsenal conceitual que ele mesmo deve produzir. Isso dá ao professor de filosofia coisa que ele nunca teve antes, possibilidade de dar os caminhos para sua tarefa, mesmo considerando a Lei.

Esta constatação nos trouxe dois pontos interessantes de análise. O primeiro ponto nos obrigou a pensar sobre como poderia, então, o professor de filosofia executar satisfatoriamente o seu trabalho sem ter esclarecidos esses conceitos. Em outras palavras, como poderia um professor construir um planejamento e fazer do seu trabalho uma ação consciente e mesmo alcançar os objetivos fixados na Lei? No segundo ponto, nos perguntamos sobre como esses conceitos poderiam ser construídos.

Neste quadro de problemática, faz-se necessário menção ao fato de que essas inquietações e a necessidade de sua superação foram como que amparadas pelo formato, ainda em construção, do Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO. Por sermos da primeira turma, acabamos por termos que desenvolver uma nova possibilidade para pesquisa em filosofia, não mais limitada ao hábito acadêmico de apenas abordar problemas na perspectiva teórico-bibliográfica, mas, para além disso, provocar modificações na realidade e intervir de maneira positiva atacando diretamente o problema, apresentando soluções e desenvolvendo-as na prática. Daí surgiu a expressão “Pesquisa de Intervenção Filosófica”.

Qual seria, então, a natureza dessa nova forma de pesquisa filosófica? Entendemos que uma intervenção filosófica jamais poderia se limitar a uma reflexão sobre abordagem de conteúdos filosóficos, pois estaríamos, não no campo da filosofia, mas no campo da pedagogia. Se nossa proposta é intervir filosoficamente, deveríamos nos propor a oferecer estratégias que busquem condições para modificar ou mesmo criar novas estruturas de pensamento para orientar a prática profissional do professor de filosofia, pois essa era a nossa problemática. Portanto, por intervenção filosófica entendemos: ação positiva que vai intervir e modificar diretamente a maneira como as pessoas concebem os princípios e as diretrizes orientadoras de uma prática, de uma ação, no nosso caso, a maneira como o professor de filosofia vai trabalhar sua estratégia de ação para sua disciplina e para o desenvolvimento das mais diversas ideias nela contidas. Nossa ideia de intervenção que atinge diretamente o problema.

Resolvido isso, voltamos à nossa tarefa de construir o referido documento e teria, ainda, uma outra preocupação, a de apresentar uma solução metodológica viável para construção desse material. Nossa hipótese era a de que o equilíbrio reflexivo rawlsiano poderia ser utilizado para

este propósito, embora sua descrição original se aplicasse a questões éticas e políticas, sem menção direta ao seu uso em questões relacionadas à educação. Entretanto, nossa proposta está afinada com a própria descrição de Rawls para sua metodologia, que, antes de qualquer coisa, é uma estratégia de condução do pensamento onde os agentes atuam como sujeitos ao consenso e, embora sejam considerados racionais e razoáveis, não necessariamente propõem conhecimentos definitivos acerca das questões levantadas. Assim como Rawls buscou os princípios para sua sociedade utilizando-se da estratégia deliberativa do equilíbrio reflexivo tendo como princípio maior a ideia de justiça como equidade, também buscamos desenvolver os princípios ou diretrizes conceituais mínimos necessários para orientar o trabalho do professor de filosofia, usando da mesma estratégia metodológica, buscando, ainda, entender o que viria a ser cidadania, o princípio máximo dado na lei.

Dessa forma, tivemos como objetivo geral para esta pesquisa, promover uma intervenção filosófica junto aos professores de filosofia na 21ª GRE – SEDU – PI, a partir da metodologia do equilíbrio reflexivo amplo dada por John Rawls, objetivando executar uma prática de reflexão verdadeiramente filosófica de onde retiraríamos as diretrizes conceituais basilares para orientarmos o nosso trabalho na prática. Aqui vale ressaltar que o pesquisador titular também é professor da referida regional e que é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto deste trabalho.

Para atingirmos tal objetivo, aplicamos o equilíbrio reflexivo respeitando seus passos:

- 1) Desconsiderar todos os juízos não ponderados: os professores elencaram sobre cada conceito buscado, aquilo que eles poderiam considerar como juízos não ponderados;
- 2) Identificar os pontos fixos provisórios do seu sistema de crenças: os participantes foram orientados a identificar, junto a tais conceitos, os seus pontos fixos provisórios. Os juízos que temos como certos e não estamos dispostos a rejeitá-los;
- 3) Buscar considerações gerais que expliquem os pontos fixos: os participantes foram orientados a elencar, para cada conceito, as considerações gerais que expliquem os seus pontos fixos provisórios;
- 4) Eleger os conceitos sob o status da revisibilidade, fazendo o movimento e ida e volta das crenças aos seus fundamentos até se produzir o consenso necessário para se alcançar o equilíbrio reflexivo amplo.

O último momento da nossa intervenção foi o de redigirmos, a todas as mãos, os conceitos que construímos, para utilizar a terminologia rawlsiana, em consenso sobreposto.

Quando nos pusemos à aplicação prática do equilíbrio reflexivo amplo junto aos professores, a nossa intervenção filosófica, confirmamos nossa hipótese e observamos que a proposta metodológica de Rawls, o equilíbrio reflexivo amplo, se revelou bastante apropriada

para o nosso propósito por vários motivos. Primeiro, por ter como ponto de partida uma definição de pessoa - como cidadãos tidos como livres, iguais, racionais, razoáveis e autônomos – que é análoga aos nossos professores, ainda por serem sujeitos ao consenso. Segundo, por sugerir uma estratégia cooperativa e democrática de deliberação acerca daquilo que, para nós, era necessário. Terceiro, por permitir uma reflexão sobre as estruturas básicas daquilo que acreditávamos como verdadeiro, mas que ainda estava no plano da crença e trazer todo esse acervo intelectual pro plano da consciência. Quarto, por ter como característica a revisibilidade. Quinto, por oferecer um caminho procedimentar seguro para conduzir o pensamento coletivamente a fim de alcançar um consenso sobreposto que fosse endossado por todos.

O equilíbrio reflexivo amplo não nos serviu apenas como um método procedimentar para deliberação sobre princípios. Para além disso, ele nos trouxe como característica aquilo que consideramos de fundamental importância para a reflexão, especialmente quando temos como objeto de investigação o ensino de filosofia: não apresenta uma solução pétreia, fechada, normativa, mas diretrizes, princípios que podem e devem ser utilizados como referência para prática, porque se assim não forem não se caracterizam como equilíbrio reflexivo.

A ideia é que os princípios alcançados devem ser periodicamente revistos e revisados a fim de buscar sempre uma conformidade ou mesmo uma coerência com aquilo que se acredita ser o caminho certo para o ensino de filosofia. O equilíbrio reflexivo rawlsiano tem, ainda, um forte caráter justificacional do nosso sistema de crenças, nos pondo a refletir criticamente sobre aquilo que pensamos estarmos firmes em nosso pensamento, buscando sua fundamentação e nos induzindo ou à ratificação ou à revisão e ajuste deste sistema. Além de produzir os princípios, nos possibilita uma apreciação crítica daquilo que acreditamos como válido.

Após a realização do procedimento na prática, fizemos uma minuciosa análise do processo a fim de constatar se o mesmo aconteceu como deveria. Analisando à luz do pensamento do próprio Rawls, observamos que foram respeitados fielmente todos os passos e cada regra procedimentar. É importante frisarmos, também, que atingimos com sucesso a proposta da nossa intervenção filosófica ao construirmos as diretrizes conceituais que foram propostas. Ademais, nossa experiência pode servir de referência, inclusive, como estratégia metodológica para orientar o debate acerca muitas outras questões atinentes à educação, como já o fazem em reflexões sobre questões relacionadas à bioética, por exemplo.

Depois de produzido o documento, fizemos uma análise sobre cada diretriz conceitual construída, e pudemos notar que este material é rico e confiável pois, além de terem sido

construídos sob a égide da razão, da razoabilidade, da autonomia e da liberdade, cumpria, ainda, critérios de qualidade como rigor, fundamentação e viabilidade. Nossas diretrizes são rigorosas por estarem orientadas pelo rigor da lógica, por um procedimento filosófico determinado e que rejeita contradições; são fundamentadas por trazerem consigo, a partir do procedimento, um aparato de argumentos que as sustentam como válidas e são viáveis por terem sido demonstradamente executáveis e aplicáveis no propósito de orientar a prática do professor de filosofia.

Além disso, o documento contendo as cinco diretrizes conceituais serviu, e servirá no futuro, de referência, não só para os professores envolvidos, mas para todos os outros professores que, posteriormente, venham a ocupar a cadeira de filosofia nas escolas da 21ª GRE – SEDUC – PI, sendo que o ideal é que este novo professor entre em equilíbrio reflexivo como fizemos agora. Esse material é útil, dentre outras coisas, para, por exemplo, auxiliar o professor a produzir o Plano Político Pedagógico da escola naquilo que concerne à disciplina de filosofia. Lhe serve, também, como referência – não como verdade absoluta – para produção de toda ordem de planejamento e execução das mais diversas atividades filosóficas junto aos próprios alunos, desde uma aula, uma avaliação, até mesmo seu plano de trabalho anual e a grade curricular que deve ser por ele proposta.

É neste sentido que apresentamos a relevância dos resultados da nossa pesquisa: i) por ser produzida por aqueles que são os verdadeiros artífices do processo de ensino de filosofia; ii) por ser resultado de um esforço democrático, conjunto e cooperativo entre os professores de uma determinada região, sem desconsiderar as necessidades de nenhum professor envolvido; iii) por ter sido gerado no interior de um procedimento de reflexão metodologicamente orientado dando a ele o crivo de reflexão verdadeiramente filosófica; iv) por apresentar uma estratégia de reflexão e resolução de problemas filosóficos relativos à prática do ensino de filosofia; v) por agregar professores em torno da temática de sua tarefa como profissionais da filosofia no ensino médio e vi) por abrir um caminho para reflexão filosófica entre os próprios professores, retirando-os do papel de simples reprodutores de conteúdo e colocando-os como construtores intelectuais da sua tarefa.

Podemos dizer, ainda, que uma das maiores conquistas desse trabalho, o seu legado, foi renovar o desejo inerente a todo filósofo de pensar sua própria condição. Sim, somos todos filósofos, pois o que construímos foi resultado de um árduo processo de reflexão metodologicamente orientada com resultados conceituais sólidos, embora não podendo serem apontados como verdades absolutas, insistimos. Sim, somos filósofos, pois esta conclusão

corrobora com a noção de filosofia aqui construída – uma busca incessante pela verdade tendo a razão como critério –, demonstrando, mais uma vez, o valor do nosso trabalho ao nos orientar também como sujeitos do conhecimento. Essa disposição para o pensamento autônomo faz de nós sujeitos livres, autores da nossa própria existência, filósofos de fato.

Nunca devemos esquecer que, no passado, enquanto professores, não tínhamos a oportunidade de pensarmos as diretrizes para filosofia em nenhum grau de ensino e que, também, não podemos abrir mão dessa tarefa e nos abstermos do pensamento livre, pois se não o fizermos, outros o farão enfiando-nos goela abaixo absurdos e mordanças. Em se tratando de educação, é imperativo que aqueles que estão envolvidos em seus processos ajam com consciência, autonomia e planejamento, sendo uma condição para o outro. Enquanto professores, antes de qualquer coisa, precisamos ter bem esclarecido o plano geral em que estamos envolvidos para que nossa ação educadora não seja alienada e irracional. Não é possível se falar em planejamento quando não se sabe onde quer chegar. Nossa proposta, insistimos nisso também, é de uma ação consciente. Por mais que não seja nossa intenção direta fazer filosofia da educação, certamente estamos fazendo filosofia para educação e jamais “educação” da filosofia.

Entendemos que o arcabouço teórico necessário para orientar o professor de filosofia na sua prática profissional não pode ser construído em gabinetes fechados, por pessoas distantes da prática da sala de aula e que não possuem a filosofia como principal atividade de suas vidas, ao contrário, deve ser construído dentro dos muros das escolas e, especialmente, por seus próprios professores, donos genuínos dessa tarefa.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ALVES, G. L. **O pensamento burguês no seminário de Olinda**. Ibitinga: Humanidades, 1993.
- AUDARD, Catherine. **Cidadania e democracia deliberativa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BONJOUR, Laurence e BAKER, Ann. **Filosofia: textos fundamentais comentados**. 2ª Edição, São Paulo: Artmed, 2010.
- 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. **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.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCN**. Vol. 3. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2008b.
- 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. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em maio de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais e Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília: DF, 2006.
- BRASIL. **Parecer CEN/CEB 05/97**. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf. Acesso em 8 de junho de 2017.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB 15/98**. Diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso 10 de Junho de 2017.

- CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1985.
- CARVALHO, Maria da Conceição Sousa de e CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira (Org.). **Por uma pedagogia do ensino de filosofia**. Teresina: ADUFPI, 2015.
- COITINHO, Denis. **Justiça e coerência: ensaios sobre John Rawls**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- DANELON, Márcio. **Em torno da especificidade da filosofia: uma leitura das Orientações Curriculares Nacionais de filosofia para o Ensino Médio** (cap. 10). In: *Filosofia* (v.14). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- DANIELS, Norman. **Reflective equilibrium**. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. First published Mon Apr 28, 2003; substantive revision Fri Oct 14, 2016.
- _____. **Justice and Justification: Reflective Equilibrium in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- FREEMAN, Samuel. **The Cambridge Companion to Rawls**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal nas pesquisas sociais e humanas**. Série pesquisa em educação. v.10. Brasília – DF: Líber Livro Editora, 2005.
- GHEDIN, Evandro. **Ensino de filosofia no Ensino Médio**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GONDIM, Elnôra e RODRIGUES, Osvaldino Marra. **John Rawls: educação, cidadania e equilíbrio reflexivo**. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE*. Nº 15: novembro/2010-abril/2011.
- GONDIM, Elnôra. **John Rawls: a liberdade dos antigos e a liberdade dos modernos – pressupostos da justificação coerentista**. *Discusiones Filosóficas*. Año 11 Nº 17, julio – diciembre, 2010, p. 151 – 165.
- _____. **John Rawls: educação, cidadania e equilíbrio reflexivo**. *Revista Filosofia Capital*, Brasília, vol. 6, n. 12, p. 25-33, jan/2011.
- _____. **Rawls e Lévinas: a ênfase no outro, no político e o ensino de filosofia**. *Evidência*, Araxá, n. 6, 2010, p. 137-152.
- _____. **Rawls: o problema da autonomia e o coerentismo**. *Ideas y valores*. Bogotá, Colombia. Nº 144. Diciembre de 2010: • páginas 69 – 81.
- I - nº 2 :: pp. 131-146 :: jul./dez. 2008.

- HÖFFE, Otfried. **O que é justiça?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- LIMA, W. M. **O ensino da filosofia no Ensino Médio: problematizando a cidadania e a formação docente.** Revista Debates em Educação – ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 2, nº 4, Jul/Dez, 2010.
- LOVETT, Frank. **Uma teoria da justiça, de John Rawls.** Porto Alegre: Penso, 2013.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república.** São Paulo: EPU, 1974.
- OLIVEIRA, Nythamar de. Rawls. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2003.
- RAWLS, John. **A theory of justice.** Cambridge: Harvard University Press, 1999. Revised edition (1975).
- _____. **Conferências sobre a história da filosofia política.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- _____. **Justiça como equidade: uma reformulação.** Martins Fontes, 2003.
- _____. **Justiça e democracia.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Liberalismo político.** Trad. Álvaro de Vita. São Paulo: WMF Mantins Fontes, 2011.
- _____. **Political liberalism.** New York: Columbia University Press, 1993.
- _____. **Uma teoria da justiça.** Trad. Jussara Simões. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- SILVEIRA, Dênis Coitinho. **Posição original e equilíbrio reflexivo em John Rawls: o problema da justificação.** Revista Transformação – UNESP, 32(1): 2009.
- SILVEIRA, Renê José Trentin. **Ensino de filosofia no segundo grau: em busca de um sentido.** 1991. 613f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

APÊNDICES



APÊNDICE I INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



Ministério da Educação

Universidade Federal do Piauí

Mestrado Profissional em Filosofia

PROCEDIMENTO DO EQUILÍBRIO REFLEXIVO AMPLO DE JOHH RAWLS APLICADO COMO EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO PARA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CONCEITUAIS PARA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO – FEVEREIRO DE 2018.

PASSO A PASSO

PRIMEIRO PASSO: Desconsiderar todos os juízos não ponderados.

Esses são os juízos realizados em circunstâncias desfavoráveis ao julgamento. São situações em que o indivíduo se encontra em circunstâncias de coerção, emoção ou mesmo interesse que podem comprometer a idoneidade do juízo. Esse passo é fundamental já que juízos formulados sob essas condições são fracos e não são resultado de reflexão racional como pressupõe o raciocínio filósofo, sendo, portanto, desconsideráveis.

Em se tratando da necessidade de construirmos em EQUILÍBRIO REFLEXIVO os conceitos fundamentais para orientar a atividade profissional do Professor de Filosofia, que juízos não ponderados deveriam ser descartados ao se tratar dos seguintes conceitos:

FILOSOFIA: _____

CRÍTICA: _____

REFLEXÃO: _____

AUTONOMIA: _____

CIDADANIA: _____

SEGUNDO PASSO: Identificar os pontos fixos provisórios do seu sistema de crenças.

Trata-se de identificar crenças que o indivíduo sente como verdadeiras e que está indisposto a rejeitar. São juízos que temos absoluta certeza e convicção (como exemplo Rawls cita o repúdio à escravidão) e que se não diferenciam com juízos duvidosos (como, por exemplo, questões polêmicas como a eutanásia).

Em se tratando dos conceitos abaixo, quais juízos ou crenças você identificaria como pontos fixos no seu sistema de crenças?

FILOSOFIA: _____

CRÍTICA:

REFLEXÃO:

AUTONOMIA:

CIDADANIA:

TERCEIRO PASSO: buscar considerações gerais que expliquem os pontos fixos.

Trata-se de encontrar considerações mais gerais para explicar as razões pressupostas por trás da multiplicidade de juízos particulares cotidianos. No exemplo de Rawls, para os pontos fixos i) repúdio à escravidão e ii) tolerância religiosa temos como consideração geral a ideia de que todos os cidadãos devem ser tratados como livres e iguais. Segundo Rawls, sendo o sujeito da reflexão um indivíduo normal ele se dará conta de que muitos dos juízos ponderados **não-fixos** são carentes de justificação e, portanto, inexplicáveis racionalmente gerando vários tipos de conflitos internos ou mesmo externos.

Quais seriam as considerações gerais que explicam os pontos fixos descritos no segundo passo acerca dos conceitos abaixo:

FILOSOFIA: _____

CRÍTICA: _____

REFLEXÃO: _____

AUTONOMIA: _____

CIDADANIA:

POR MOTIVOS DE VIABILIDADE DA EXECUÇÃO DESTE TRABALHO RESOLVEMOS DIVIDIR O QUARTO PASSO EM DOIS MOMENTOS:

QUARTO PASSO – PRIMEIRO MOMENTO: Consiste em eliminar tanto quanto possível os conflitos descritos no terceiro passo. O objetivo é se aproximar de um estado em que todos os elementos do seu sistema de crenças em uma relação de equilíbrio dado por meio da reflexão. Este ponto não se resume a buscar coerência simplesmente, pois uma situação onde tenhamos duas teorias opostas bastaria que o indivíduo ajustasse uma à outra para consegui-las. Como solução o EQUILÍBRIO REFLEXIVO RAWSIANO diz que em situações de conflito como este deve-se utilizar as considerações mais gerais encontradas no passo 3 como critério de revisão. A ideia é fazer com que todos os juízos estejam alinhados com as ideias subjacentes aos pontos fixos provisórios.

Considerando as orientações acima, apresente as definições conceituais definitivas segundo seu modo de pensar acerca dos itens abaixo:

FILOSOFIA:

CRÍTICA:

REFLEXÃO: _____

AUTONOMIA: _____

CIDADANIA: _____

OBSERVAÇÕES: Esse procedimento dá o status de coerência ao sistema de crenças. Se as opiniões e os juízos dos envolvidos estiverem em desacordo precisam ser revisados para que entrem em equilíbrio. Por isso necessitamos de um segundo momento para este passo.

QUARTO PASSO – SEGUNDO MOMENTO: Confrontar suas crenças e juízos, no caso os conceitos construídos no primeiro momento, com os dos seus pares. Se o outro seguiu o procedimento do EQUILÍBRIO REFLEXIVO AMPLO até aqui e alcançou um resultado diferente do seu, teremos que considerar por que isso aconteceu. Não se deve negar a opinião do outro, mas refutá-la e não obtiver sucesso, deve-se fazer ajustes para acomodá-la no seu sistema atingindo o que Rawls chamou de “consenso sobreposto”, apontando, finalmente, um sistema conceitual que contemple todos os envolvidos construído de forma democrática, autônoma e racional.

FILOSOFIA: _____

CRÍTICA: _____

REFLEXÃO: _____

AUTONOMIA: _____

CIDADANIA: _____

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho filosófico não para por aqui. Ainda seguindo as orientações de John Rawls, devemos, sempre que tivermos novas experiências e adquirirmos novas informações ou mesmo aparecerem novas necessidades, tem-se que considerar seu impacto no seu sistema de crenças. Portanto, a estratégia do EQUILÍBRIO REFLEXIVO AMPLO RAWSIANO requer revisão constante que podem levar o indivíduo a reconsiderar alguns pontos ou até mesmo o sistema inteiro.

Teresina, _____ de fevereiro de 2018



APÊNDICE II TRANSCRIÇÃO DA REUNIÃO COM OS PROFESSORES



Ministério da Educação

Universidade Federal do Piauí

Mestrado Profissional em Filosofia

Transcrição da reunião deliberativa sob a metodologia do equilíbrio reflexivo rawlsiano baseada na estratégia de grupo focal realizada nas dependências da UESPI – PI – Campus Clóvis Moura no dia 16 de fevereiro de 2018.

* Com o objetivo de sermos o mais próximo da realidade possível, devemos prevenir o leitor - para que não haja avaliação equivocada quanto à maneira como o material foi transcrito - que a transcrição deste material respeitou absolutamente a forma de falar e “cacoetes” dos participantes.

O GRUPO FOCAL

MODERADOR / PESQUISADOR / PROFESSOR (de agora em diante MODERADOR) - Bom dia. Nós chegamos ao momento mais importante da nossa pesquisa, o último passo do método Rawlsiano, do equilíbrio reflexivo, nesse momento onde a gente vai fazer o debate, colocar em choque as ideias que a gente construiu até agora. De maneira bem rápida e sucinta eu queria relembrar a vocês o percurso que nós tivemos até agora, certo? A primeira coisa que nós fizemos foi apresentar o caráter da pesquisa, a parceria da universidade federal por meio do PROF-FILO com a vigésima primeira regional... parceria muito produtiva... Nós estamos aqui celebrando essa parceria na forma de curso, na forma de pesquisa, também na forma de contribuição de debate e de discurso. Nós começamos esse trabalho todo falando da pesquisa, da necessidade e da importância dela. Nossa pesquisa tem como característica a ideia de que nós podemos intervir numa problemática, por isso que é uma pesquisa de intervenção, não é uma pesquisa qualquer. Nós podemos e devemos intervir na nossa realidade profissional da disciplina de filosofia. Então, nós observamos nas aulas de filosofia lá do mestrado que nós vivemos numa espécie de limbo conceitual, nós não temos uma orientação conceitual mínima necessária para orientar a gente na hora de a gente chegar na sala de aula... então nós recebemos da legislação oficial a tarefa de por meio da filosofia levar o aluno à crítica, levar o aluno à reflexão filosófica, levar o aluno à autonomia, e diante de tudo isso, com tudo isso na cabeça, o aluno se transformaria “num” cidadão. Isso aconteceria como numa relação de causa e efeito: se ele é crítico, se ele é autônomo, ele é cidadão. A lei não traz, e ainda bem que não faz, ela não traz as noções de filosofia. Qual é a noção de filosofia que eu devo propagar para os meus alunos? Ora, obviamente no livro haverá muitas noções de filosofia, muitos conceitos, mas o

professor tem que ter em sua consciência qual filosofia ou quais filosofias ele quer propalar, e assim acontece também com outros conceitos. Então... temos a tarefa de construir esses cinco conceitos: o de reflexão filosófica, de crítica, de autonomia, de cidadania, e, obviamente, de filosofia. Dessa forma, nós acreditamos estar construindo um documento que nos oriente conceitualmente para que a gente possa abordar os conteúdos... Mais uma vez lembrando, nós não estamos tratando aqui de conteúdo didático, nós estamos tratando aqui de maneira como abordar o conteúdo. Então essa é a nossa tarefa. Mas como podemos fazer isso de maneira democrática? Então ... Nós encontramos na teoria do Senhor John Rawls, filósofo norte americano, do século XX, teórico político muito importante, talvez tenha sido o último grande nome da filosofia política no mundo... Ele traz uma noção muitíssimo interessante do que seja a sociedade, de como ela pode ser construída democraticamente. Nós pegamos essa ideia dele, da construção democrática e dos valores que vão reger a sociedade, e trouxemos para nós como referência. Então, para chegar a essa situação de sociedade como John Rawls pregava, ele nos ensinou, nos falou sobre a metodologia do equilíbrio reflexivo. Essa metodologia é que é importante agora, a maneira como ele desenvolve o raciocínio que ele chama de equilíbrio reflexivo é que é importante para nós. Nós destacamos de maneira didática, e até mesmo reducionista, quatro momentos do equilíbrio reflexivo [...] vamos fechar o debate com todos esses conceitos. Para que a gente não se estenda tanto eu vou até tomar como referência o nosso formulário. Eu queria começar com o conceito de filosofia, eu acho que é o “conceito-mãe”. Vocês lembram que no primeiro ponto, a gente colocou que nós não deveríamos levar em consideração determinadas ideias, aquelas ideias que elas poderiam ter sido construídas de maneira quando o indivíduo está sujeito a coação ou forte emoção, são os chamados pontos não ponderados. O que vocês acham que devem ser afastados do conceito de filosofia, como um ponto não ponderado, seguindo a metodologia do Rawls nesse primeiro momento? Eu, particularmente, destacaria a ideia de que a filosofia é uma reflexão fora da realidade [...] é muito colocado isso, que a filosofia é uma reflexão fora da realidade [...] existe até aquela brincadeira que diz que “a filosofia é uma ciência que ou sem a qual o mundo continuaria tal e qual”. Pasmem! Um conhecimento como esse, uma informação como essa é óbvio que ele é não ponderado, foi construído por pessoas que não têm nenhum tipo de conhecimento aprofundado da filosofia. Alguém que é próximo a filosofia não colocaria isso. O que vocês destacaram que deveria estar fora do conceito de filosofia? O que vocês me dizem? O que anotaram?

PROFESSOR(A) 1 - [...] eu tenho dificuldade de falar [...] o que eu tenho escutado é a questão da filosofia, de acordo com alguns colegas que não são da área que filosofia, que a filosofia é difícil, é difícil.

MODERADOR - As pessoas afastam os alunos da disciplina de filosofia.

PROFESSOR(A) 1 - Os alunos antes de conhecer o que é a disciplina já dizem que é difícil. Isso aparece como um preconceito.

PROFESSOR(A) 3 - Foi o que eu coloquei também[...] preconceitos [...] dizer que ela é difícil é uma forma de preconceito.

(sobreposição de vozes)

PROFESSOR(A) 2: Também a gente escuta muito que filosofia é pensar, pensar de qualquer forma e isso é bom a gente lembrar [...] A filosofia é uma forma de pensar, mas que forma é essa de pensar? Através de que?

MODERADOR - É apenas um pensamento, um pensamento qualquer [...]?

PROFESSOR(A) 3 - A filosofia tenta buscar uma verdade[...] digamos assim [...] absoluta [...] e não é por aí.

MODERADOR - As pessoas colocam como verdade absoluta?!

PROFESSOR(A) 3 - Como uma verdade, uma busca que não possa ser possível de transformações, de modificações [...] a gente sabe que uma verdade ela pode haver [...]

MODERADOR - É até uma fantasia da filosofia, de seu início, de encontrar uma verdade absoluta.

PROFESSOR(A) 3 – [...] e ficou estigmatizado isso.

PROFESSOR(A) 4 - Olha, eu discordo da história em que as pessoas que estão ligadas à filosofia elas não deveriam ou elas difundem alguma coisa [...] elas difundem sim. [...] Marilena Chauí é uma catedrática, filósofa, reconhecida, e ela no livrinho dela de segundo grau que a gente adotou lá, ela defende, mas ela difunde a ideia de que a filosofia tal [...] essa coisa [...] sem ela o mundo permaneceria tal e qual [...] como sem a qual o mundo permanece tal e qual. [...] É, não serve para nada. Agora a outra ideia que eu escrevi aqui é que ela é mãe de todas as ciências, ela é a origem do pensamento racional grego, não é [...] não foi só na Grécia.

PROFESSOR(A) 3 – [...] e aí também tem esses estereótipos.

MODERADOR - Esse, seu (Professor 4), é um equívoco histórico, “né”?

PROFESSOR(A) 5 - A história é contada pelo vencedor, normalmente, esse é o mal.

MODERADOR - Essa questão da origem, do nascimento, do local de nascimento [...] eu acho que ela aparece como uma questão didática mesmo, só para dizer que naquele momento, naquela configuração histórico e social, as pessoas começaram a sintetizar pensamentos de maneira racional, colocando como crivo do conhecimento a racionalidade. Mas eu concordo com o senhor, não significa dizer que em outros lugares do mundo, e até antes mesmo, as pessoas não desenvolviam conhecimento pautado em racionalidade, muito pelo contrário, existia sim.

PROFESSOR(A) 5 - A ideia de que filosofia não está pautada no cotidiano prático ou não tem utilidade, então as pessoas [...] tendem a se afastar.

MODERADOR - Então gente, nesse primeiro momento, com essa coisa de reflexão, de juízos não ponderados, para usar a terminologia que Rawls utiliza, eu acho que nós estamos satisfeitos aqui. As ideias que nós devemos afastar como juízos não ponderados na hora de construir o conceito de filosofia [...] ela tem sim a ver com tudo isso que nós falamos [...] não podemos associar o conceito de filosofia a ideia de que ela é uma coisa inacessível, de que ela não tem nexos com a realidade, que ela traz consigo alguns preconceitos, que é uma forma de pensamento qualquer, que ela não tem utilidade [...] é repetitivo, mas está aí e também como seu (Professor 4) colocou aí, nós não devemos dizer que ela é exclusividade da Grécia naquele momento histórico.

MODERADOR - Vamos agora para o segundo passo. O segundo passo diz para a gente identificar os pontos provisórios do seu sistema de crença, no caso aqui da filosofia, quais seriam os pontos fixos, para sintetizar para a gente entender melhor o que é que deveria conter no nosso conceito de filosofia, digamos assim? Eu, particularmente, gostaria que nosso conceito de filosofia trouxesse a ideia de que a filosofia é uma forma de interpretação da realidade baseada na razão. O que eu quero dizer com isso? Eu quero dizer que uma coisa só passa a ser verdade para a filosofia se, e somente se, ela estiver pautada em fundamentos racionais. Vocês discordam disso? Eu queria saber de vocês o que mais colocariam no conceito de filosofia? Quais são os pontos fixos? O que nós temos que associar a isso?

PROFESSOR(A) 3 - Eu coloquei aqui, que de uma certa forma, razão [...] a significação ao significativo, que seria [...] algo significativo [...] dentro disso aí eu também coloquei que como liberdade.

(MODERADOR) - A filosofia te levando à liberdade? Como é isso?

PROFESSOR(A) 3 – [...] é um ponto fixo, é relacionar isso com a liberdade do próprio pensar do indivíduo [...] aí ele vai falar sobre esse “véu da ignorância”.

MODERADOR - Mas a questão do véu da ignorância já é outra [...] No caso do Rawls, o véu da ignorância é um ponto de partida do que a gente discutiu. O que é o véu da ignorância? É você se colocar numa situação em que você não conhece sua posição social [...] se você não conhece sua posição social, na hora de você fazer suas deliberações em grupo, você não vai puxar brasa para sua sardinha.

PROFESSOR(A) 3 – Também coloquei que o ponto fixo está relacionado também, que a gente não pode negar, com a questão cultural.

PROFESSOR(A) 6 – A questão que você colocou aí, que é uma forma de interpretar a realidade, eu só queria enfatizar, mesmo que o [...] que deve conter uma ideia de totalidade.

MODERADOR - A ideia de totalidade relacionada à universalidade?

PROFESSOR(A) 6 – A totalidade do real, que você pode fazer uma escolha de um objeto para refletir, mas em detrimento de outras coisas que existem no mundo, e há uma indiferença. A filosofia tem que buscar o sentido da realidade [...] de tudo que desperta a curiosidade do sujeito, pois a filosofia nasce do espanto e não é uma coisa só que nos espanta [...] são tantas coisas, tantas realidades, que pelo fato de eu não ter elementos no momento para eu entender, eu vou descartar.

PROFESSOR(A) 3 – Aí já entra na questão da crítica, “né”?

MODERADOR - A questão da crítica já está em outro momento [...] Aí já é em outro momento. Mas [...] muito bem Jader, entendi. Quando você fala da totalidade do real, nós devemos ter condições de fazer uma busca pelo sentido da realidade, mas relacionando a todos os elementos a tudo aquilo que implica ele, “né”? Mais na frente, a gente vai falar disso quando for falar da reflexão.

PROFESSOR(A) 3 – É a questão do próprio conhecer, conhecer aquela realidade, como eu posso inserir essa realidade no meu conhecimento. Aí vai entrar a parte crítica, a parte metodológica que eu vou analisar [...]

MODERADOR: Então você está me dizendo que um dos pontos fixos do conceito de filosofia seria a “crítica”?

PROFESSOR(A) 3 – Crítica também [...]

PROFESSOR(A) 7 – Nesse segundo passo eu coloquei que a gente também não pode esquecer das teorias antigas de verdade, mas com o ajustamento para o moderno, “né”? Isso também a gente “descartar” de vez [...] A teoria, eu penso assim, quando “tu fala” dos mitos, [...] porque agora a gente vê assim: é mito ou é verdade? A gente não precisa dizer que mito é mentira, e claro que a gente não vai dizer [...] era a forma de pensar daquele tempo, e aquela verdade era daquele tempo, e a gente precisa ensinar isso, que era a “foma” de pensar daquele tempo [...] agora não serve para a gente [...] a gente não vai chegar na sala dizendo que mito é verdade, “né”? [...] A gente vai dizer que mito era a verdade daquele contexto histórico, não de agora, não serve para a gente, porque surgiu outras necessidades.

MODERADOR - Quero guardar essa discussão para outro momento [...] segura ela aí que a gente vai pra ela “já já”.

PROFESSOR(A) 5 – O que você está falando tem a ver com evitar preconceitos em relação a elementos da realidade [...] eu faço isso em detrimento de outras coisas [...] eu evito outras coisas [...] Há preconceito dentro da filosofia por existir isso em relação a outros elementos da realidade. Temos que evitar isso.

MODERADOR - Alguém quer acrescentar mais alguma coisa? Nós temos aqui muitas coisas “né”?

PROFESSOR(A) 4 – Com base “num” autor, para o filósofo, o mundo precisa de filosofia. Eu trouxe aqui [...] ela diz o seguinte: [...] a função desse eterno devir, essa eterna mudança, movimento, tudo [...] a filosofia [...] ela tem que acompanhar essas mudanças, por isso não é verdade absoluta.

MODERADOR - Olha o Sr. (Professor 4), agora o senhor está nos introduzindo no terceiro passo.

PROFESSOR(A) 4 – Mas eu coloquei como que ela está em constante mudança.

MODERADOR – É [...] mas se o senhor prestar atenção, o senhor está fundamentando a ideia, “né”? Quando a gente tá fundamentando a ideia, a gente está no terceiro passo. Se o senhor prestar atenção [...] pode ir lá, “oh” [...] no terceiro passo, você busca considerações gerais que expliquem os pontos fixos [...] quer dizer, você vai pegar esses pontos fixos aqui e dizer qual é a justificativa que você tem para acreditar naqueles pontos fixos. Por isso o senhor está citando as teorias.

PROFESSOR(A) 4 – Então eu estou errado, estou no terceiro [...]

MODERADOR - Não, mas tudo bem [...] é assim mesmo [...] o processo é esse mesmo. Então, gente, para sustentar tudo isso aqui que nós acreditamos que deve estar no conceito de filosofia, a gente tem que apresentar o que o Rawls está chamando de teorias gerais aí, que nada mais é aquilo que sustenta o meu ponto fixo como verdadeiro para mim. Certo? Então quais seriam as teorias gerais?! Por exemplo, quando eu coloco aqui que filosofia deve ser entendida como uma forma de interpretação da realidade baseada na razão, eu acredito que uma teoria geral que sustenta isso é a teoria que fala sobre o surgimento da filosofia. Nós aprendemos que ela é uma superação da forma mitológica de pensar a realidade, porque a forma mitológica de pensar a realidade é considerada ingênua, porque ela não tem o crivo da prova, os argumentos são argumentos de autoridade e eles não são provados. Então, essa teoria geral de superação da mitologia sustenta aquilo que apresentei aqui como forma de interpretação da realidade.

[...]

MODERADOR - Agora sim Seu (Professor 4), você pode falar aquilo que o Sr. estava falando [...] falando da coisa da modificação, do tempo que passa, da transformação.

PROFESSOR(A) 4 – Ela não pode ser considerada como sempre dizem, como sempre se propaga [...] como uma verdade absoluta.

MODERADOR: De acordo com a teoria geral, não há verdade absoluta, não é isso?

PROFESSOR(A) 4 - Não há. Então a Filosofia tem que acompanhar as revoluções tecnológicas que está em vigor [...] nós estamos numa plena revolução tecnológica, estamos vivendo essa revolução, e [...] ainda voltando para a questão mitológica [...] é terrível isso! Então, ela não acompanha, fica como se fosse uma verdade e pronto e acabou [...] e [...] etc.

MODERADOR - Jader, você ia falando [...]

PROFESSOR(A) 6 - Estou dizendo que, de acordo com a ideia dele, que nós estamos buscando o sentido da realidade usando a razão, estou atrás de verdade mesmo, e não é uma verdade relativa não, é absoluta, está entendendo? Mesmo se contrapondo, aparentando com os dogmas da religião, mas se não é uma verdade, então seria Foucault, regime de verdade? Entendeu? Estou atrás é de verdade, porque isso vai me trazer segurança, se é uma segurança só momentânea eu não quero isso não.

PROFESSOR(A) 4 - Mas aí entra aquela outra discussão do que é relativo, tudo relativo.

PROFESSOR(A) 6 - Não, mas ... pode até descobrir mais tarde que não é, mas estou atrás da verdade, tá certo? Ela pode ser reformulada sim, como a questão científica [...] a galera da ciência [...] mas o que estou atrás, buscando a racionalidade comparando, é atrás de verdade [...] tá certo? Eu discordo dessas ideias que advêm do Foucault [...] eu estou em regime de verdade, é um regime de verdade, é uma verdade de agora.

PROFESSOR(A) 4 - Então você quer contestar o relativismo? [...]

PROFESSOR(A) 6 - [...] então isso é um relativismo [...] então eu posso te contestar [...] eu posso desprezar o que tu tá falando [...] “cê” tá entendendo? [...]

MODERADOR - Deixa eu só organizar aqui um pouco. Eu queria que vocês percebessem como naturalmente nós chegamos no debate. E onde é que o debate acontece? O debate acontece nesse momento aqui que a gente selecionou sendo o terceiro momento. Vocês estão percebendo aqui que nós não estamos discutindo nem os pontos fixos e nem aqueles juízos não ponderados, nós estamos discutindo outros fundamentos: isso é fazer filosofia.

PROFESSOR(A) 1 – Por que como estou dizendo [...] O que é verdade [...] aí eu vou fundamentar: porque só a verdade proporciona segurança! Por isso é incluído verdade, e verdade nesse sentido mesmo.

MODERADOR - Isso justificaria [...] dessa ideia que você está falando que a gente precisa de um ajustamento, não é? Essa coisa justifica também a ideia de que nós precisamos dar significado à realidade da gente, não é?

PROFESSOR(A) 6 - Mas esse ajustamento não implica em relativismo, certo?! Busca ajustar quando se faz uma reavaliação [...] para isso que tem que verificar se realmente em [...] entre a reflexão [...] o que que é a reflexão? Eu tenho que pensar, refletir, avaliar o que estou realmente.

MODERADOR: Olha, a questão aqui [...]

PROFESSOR(A) 3 - A questão que deveria “tá” aí também [...] o que seria essa verdade absoluta?!

PROFESSOR(A) 1 - Eu acho que seria a [...] “num” sei [...] sobre a questão de refletir a realidade ligando com a questão cultural. Eu acho que recai muito sobre isso [...] “numas” diversas culturas no mundo [...] um ponto de partida de se pensar a verdade, vai servir de ponto de partida de se pensar a verdade para outro povo, porque, às vezes, o que se propõe são coisas diferentes, afinal temos culturas diferentes.

PROFESSOR(A) 6 - Mas aí sim [...] aí é relativo.

PROFESSOR(A) 1 - Aí esse ponto [...] eu acho que seria a questão de buscar a verdade observando a realidade como ela realmente é [...] e não buscando a verdade que eu quero ter [...] incluindo a verdade do que realmente é [...] e não a verdade que nós almejamos.

PROFESSOR(A) 1 - Porque se a verdade, buscando a [...] observando a coisa [...] ou a questão cultural, eu não preciso buscar a verdade. Se tudo é verdade, eu “tô” buscando uma verdade que permeia [...] é claro que nós vamos encontrar pontos relativos na cultura [...] isso é fato [...] isso é relativo. A cultura é relativa, entendeu? [...]Essa cultura [...] essa questão [...] mas a verdade que eu estou buscando aqui em filosofia [...] ela busca [...] aí eu volto “pros” clássicos [...] ela é uma universalização. (sobreposição de vozes) [...] eu não posso ser [...] é aquela questão, “né”? [...] o princípio da não-contradição: “A” não pode ser “A” e “não A” ao mesmo tempo. Ou ele é “A” ou ele é não “A”.

PROFESSOR(A) 1 - Eu acho que a verdade, ela pode não ser relativa, mas fundamentação para procurar a verdade é relativa. A verdade me si, ela é variável de uma época para outra época, de uma forma de ver, de uma forma de viver. A fundamentação de se buscar a realidade sim, ela pode ser universal, agora a realidade que se existe aqui não é mesma realidade que se existe lá não.

MODERADOR - Gente, a minha função aqui é botar mais lenha na fogueira [...] viu Thiago [...] minha função aqui é botar mais lenha na fogueira, entendeu? Então eu estou achando ótimo isso estar acontecendo, porque nós estamos contemplando [...] “viu” [...] pra que um não atropela a fala do outro [...] por causa da gravação, certo? Então, assim [...] Se vocês prestarem atenção, está funcionando muito bem o nosso trabalho [...] já estamos no último ponto aqui [...] certo? [...] Então [...] é só pra melhorar, ou pra piorar a situação aqui [...] nós selecionamos aqui como ponto fixo a ideia de cultura, “num” é? Tanto que nós poderíamos colocar aqui como ideia geral [...] a quarta ideia geral aqui [...] que sustente essa variável da cultura [...] de que cada cultura tem sua verdade, “num” é isso? Estou certo? Cada cultura tem sua verdade [...] ou mais ainda [...] nós poderíamos colocar uma outra teoria geral [...] a de que, não só culturalmente a verdade é produzida, mas ela também, ela é relativa ao tempo [...] ao tempo, ou seja: o que era verdade ontem, hoje já é mentira. Mas a gente pode complicar mais ainda essa situação e dizer que a filosofia [...] na verdade, ela é uma [...] busca [...] mas escute: quando a gente diz que a filosofia é uma busca, eu acho que é consenso, “num” é? É uma busca pela verdade, não é isso? Mas qual é a verdade? Nós estamos querendo buscar uma verdade absoluta, como o Jader está propondo ou “tamo” querendo buscar uma verdade relativa, como Seu (Professor 4) chamou atenção?

PROFESSOR(A) 3 - Eu acho que a grande questão “tá” é aí, “né” não?

PROFESSOR(A) 4 – Ah [...] eu venho das ciências da natureza [...] eu gosto muito também, leio bastante e a filosofia, ela penetra nessa seara quando se trabalhou o negócio do átomo [...] Lá no comecinho [...] e aí a ciência deu uma parada no átomo [...] porque é indivisível, “num” sei o que [...] aí os caras chegaram no átomo e dividiram, dividiram, dividiram, dividiram e aquela verdade foi pra “pqp” e hoje você tem fótons, você [...] formas de energia no átomo que [...] a indivisibilidade do átomo foi pro brejo. Só que ainda é uma incógnita. Na ciência, as questões relativas a [...] a [...] a [...] ao átomo como menor partícula da natureza. Então veja só: racionalmente, se eu pensar racionalmente, eu vou dizer que a filosofia [...] é [...] que a verdade filosófica é relativa.

MODERADOR- Relativa ao seu tempo e ao seu espaço, certo?

PROFESSOR(A) 6 - Mas agora, aí, quem estava errado? Quem estava errado era quem pensou que o átomo não fosse divisível [...]

PROFESSOR(A) 4 - Mas a filosofia defendeu isso!

PROFESSOR(A) 6 - Sim! Defendeu, mas veja bem [...] a coisa em si, a realidade em si não muda [...] tá entendendo? Se ela é o que é!

PROFESSOR(A) 7 - A verdade que era, é!

PROFESSOR(A) 6 - A verdade das coisas, ela é o que é! “Tá” entendendo? A verdade é que [...] como é esse negócio aqui [...] que cor é esse negócio aqui, em si? É branco porque [...] ela tem essa constituição porque eu determinei? Não! Ela é desse jeito porque ela é em si, a realidade é isso.

PROFESSOR(A) 3 - Olha [...]

PROFESSOR(A) 4 - Nesse aspecto, você não acredita na ciência, na evolução científica [...] se eu disser que isso aqui é branco, tá errado [...] “num” é branco não.

PROFESSOR(A) 6 - A vivência não é dogmática, a ciência [...] a verdade da ciência nós sabemos que é provisória [...] nós já sabemos [...] ela sabe disso [...] ela mudou isso [...] “tá” certo?

(PROFESSOR(A) 3) - Eu acho que a grande questão tá é aí, né não?

MODERADOR – Eu que, como numa tentativa de sintetizar e abarcar de maneira democrática [...] como Rawls sugere [...] essa discussão e esse conflito bem aí [...] eu posso sugerir, humildemente, uma solução [...] Eu acho que está ali no item 6 que a gente apontou ali [...] que a filosofia, ela é uma busca. Se a gente concebe que a filosofia é uma busca, a gente concebe, também, que o processo é incessante, “num” é Jader... se o processo é incessante, é óbvio que teríamos verdades provisórias (sobreposição de vezes) [...] calma, mas o fato de ser incessante e de ser uma busca, não é uma busca por verdade provisória, viu Seu (Professor 4). É uma busca por verdades fundamentadas, por verdades absolutas sim! Eu acho, particularmente [...] eu sou parte dessa pesquisa também [...] certo? Eu também sou professor junto com vocês e a minha forma de pensar também cabe aqui, certo? É [...] eu tenho que, de alguma maneira, tentar solucionar esse conflito aqui [...] a ideia aqui é essa [...] então [...] eu acho que dá pra abarcar as duas inquietações dos senhores [...] mostrando claramente que o Senhor está certo, Seu (Professor 4), que essas verdades são provisórias [...] porque elas variam no tempo e no espaço, “num” é? Mas, também, o Jader está correto porque ela é uma busca, mas ela é uma busca pela verdade absoluta. Assim, eu estou sugerindo [...] isso comporta as duas ideias de vocês?

PROFESSOR(A) 6 – É [...] se considerar que ela não chegou ainda lá, mas é ainda a mais plausível no momento.

MODERADOR - Mas que a fantasia da filosofia nasce com esse momento, com essa pretensão de encontrar a verdade, é...

PROFESSOR(A) 3 – Eu coloquei aqui também [...] filosofia busca aspectos significativos, tentando relacionar e compreender uma realidade baseada na razão e dentro do contexto histórico, social e político dessa sociedade.

MODERADOR – Entendi.

PROFESSOR(A) 1 – Posso ler o meu também [...] porque agora até eu fiquei confuso.

((risos))

PROFESSOR(A) 1 – Diz assim: o filósofo deve buscar a reflexão através da razão e, assim, pensar e refletir a realidade como ela realmente é [...] talvez isso pegue um pouco [...] “num” sei [...]

((sobreposição de vozes))

MODERADOR – Vocês percebem como é interessante? Você acabou de começar a discutir, “num” sei se você percebeu [...] você acabou de começar a sua exposição, a sua fala [...] falando sobre a relatividade da verdade, “num” é? Mas bem aqui assim, você dá uma lista [...] uma lista

não, uma pista [...] você dá uma pista de que você acredita que se deve buscar a realidade tal qual ela é [...] se você acessa a realidade tal qual ela é, você acha a verdade absoluta.

((sobreposição de vozes))

PROFESSOR(A) 1 – Mas eu não posso [...] mas eu só discordo assim: de eu dizer que a realidade é como ela é, mas as pessoas e o mundo ele é mutável [...] inaudível [...]

((sobreposição de vozes))

PROFESSOR(A) 5 – As pessoas [...]

((sobreposição de vozes))

PROFESSOR(A) 1 - [...] então se todo mundo é mutável, o que eu entendo de realidade hoje eu posso entender amanhã como não [...]

((sobreposição de vozes))

PROFESSOR(A) 5 – Mas essa busca incessante pela verdade [...]

((sobreposição de vozes))

PROFESSOR(A) 1 – Agora, como eu disse, o ponto [...] o ponto central é uma verdade absoluta [...] o método é o de buscar a verdade absoluta, mas que há diversas culturas nesse ponto de ver [...]

MODERADOR – Quando você diz: “o mundo é mutável” você está apresentando uma verdade absoluta [...] percebe? Eu não posso apreender as realidades porque elas são mutáveis [...] lógico que você encontrou um conhecimento absoluto [...] você está dizendo: “isso é invariável [...] o mundo é mutável, ele não para mesmo [...]”

((sobreposição de vozes))

PROFESSOR(A) 1 – Mesmo que nesse meu conceito eu queira dizer “as verdades”, certo?

MODERADOR – Mesmo! Posso dizer, por exemplo, uma coisa mais simplificada: a neve é branca [...]

((sobreposição de vozes))

PROFESSOR(A) 6 – Porque existe uma contradição lógica aí em você dizer que não existe verdade [...] se não existe verdade [...]

((sobreposição de vozes))

PROFESSOR(A) 1 – Não [...] eu não disse que não existe verdade, eu disse que a busca pela verdade é uma só [...] agora nem sempre vão existir só uma verdade [...]

PROFESSOR(A) 6 – Aqui é porque o sujeito está em mudança, mas as coisas em si [...] elas são o que são.

PROFESSOR(A) 4 – Eu só não queria era separar, deixar uma distância muito grande entre filosofia e as outras ciências. Acho a filosofia e todas as ciências [...] então por que [...] “num sei”!

MODERADOR – Mais uma coisa [...] a filosofia seria como uma espécie de grande mãe [...] aglutinadora de todas as outras, “né”? [...] entendi [...]

PROFESSOR(A) 6 – Quem separa as coisas é o homem mesmo.

MODERADO - Gente [...] Vocês perceberam [...] vocês perceberam como o método do John Rawls funciona? Vocês perceberam como a gente conseguiu chegar no último momento lá [...] através desse debate e como a gente tá conseguindo, de uma forma ou de outra, mesmo que hajam conflitos e tensões entre ideias contraditórias, a gente tá conseguindo chegar a um denominador comum [...] Os conceitos do Rawls, os valores e as ideias que o Rawls quer chegar, elas têm duas características básicas. Uma delas é que ele é construído de maneira contratualista [...] “num” é? Como cavalheiros, nós estamos discutindo aqui, fazendo esse contrato [...]. Outra coisa, ela é construída de maneira democrática. Significa dizer que o conceito que nós estamos desenvolvendo aqui, ele tem um pouquinho de cada um de nós e ele é, na verdade, um consenso sobreposto, “num” é mesmo? Pois muito bem, então a gente fecharia o nosso conceito de filosofia depois de toda nossa discussão como processo de interpretação e reflexão que se caracteriza por uma busca incessante e significativa de compreensão da realidade que tem como critério de verdade a razão e que busca desenvolver conhecimento sobre o homem e o mundo de modo que este se localiza positivamente dentro dele. Ela tem por característica o pensamento crítico e o questionamento da realidade sempre com o propósito de dar sentido às coisas, dando ao homem status de liberdade. Gente, eu estou satisfeito [...] eu preciso perguntar pra vocês se isso contempla todos nós... todo mundo está de acordo, “né”?

PROFESSOR(A) 3 – Fechou

((sobreposição de vozes))

((sinais positivos consentindo o acordo))

O CONCEITO DE CRÍTICA

MODERADOR – Então, pra que a gente não se estenda tanto, vamos agora pro nosso segundo [...] pro nosso segundo conceito, “né”? Pra ideia de crítica [...]

(barulho de páginas passando)

[...] eu que vou mudar um pouco aqui e não vou ficar mais escrevendo tanta coisa não. Bom, o primeiro passo aqui [...] com ponto não ponderado eu gostaria de começar destacando [...] como ponto não ponderado, eu gostaria de começar destacando que a crítica não deve ser entendida como sendo apenas uma avaliação pejorativa sobre as coisas. Infelizmente nós temos na [...] na

[...] na cultura popular, que fazer uma crítica é você falar mal, “num” é? Que mais vocês colocaram como uma coisa que a gente deve afasta do pensamento sobre a crítica.

PROFESSOR 4 – Essa pejorativa também, ela não pode ser constrangedora [...] foi o que eu fiz [...] a mesma coisa. “Num” sei se devo [...] ah [...] e [...] e [...]

MODERADOR – Constrangedora? Como assim constrangedora? É na hora de fazer a crítica [...]

PROFESSOR 4 - [...] você constrange o [...] (gesto apontando para uma carteira – aluno) [...]

MOEDERADOR – Ah [...] entendi [...]

PROFESSOR 6 – Acho que aí também vai aquela ideia de sempre ser do contra, “né”? [...] Você entender a crítica como uma simples opinião.

PROFESSOR 3 – Criticar sem conhecimento [...]

PROFESSOR 1 – Quer dizer que criticar não serve pra nada.

MODERADOR – É [...] entendi [...] é isso mesmo. Então, assim: resumidamente a gente não pode conceber a crítica tal como a lei nos sugere [...] porque a lei nos sugere que o sujeito seja um indivíduo crítico. Pra isso a gente tem que entender o que é que é crítica.

PROFESSOR 3 – Conhecer [...]

MODERADOR - [...] não é julgar sem fundamento. Não é fazer avaliação pejorativa [...] não é nada disso! Então, quais seriam os pontos fixos, portanto? No meu modo de ver, um dos pontos fixos é [...]

PROFESSOR 3 – Porque uma crítica, ela deve ser sempre [...] é [...] na tentativa de construir [...] isso é construção.

MODERADOR – Certo! Eu entendo a crítica, como sendo uma capacidade do indivíduo de formular juízo.

PROFESSOR 5 – É!

MODERADOR – Capacidade de julgar, “né”? Agora, essa capacidade de julgar [...] essa capacidade de julgar [...] beleza? O que mais a gente poderia dizer que é a crítica?

PROFESSOR 1 – Coloquei assim: a crítica deve ser feita de forma responsável e não egocêntrica.

MODERADOR – Essa crítica também tem que ser baseada em conhecimento, “num” é? Não pode ser egoísta [...]

PROFESSOR 4 – Nem preconceituosa [...]

PROFESSOR 3 – Nem dogmática [...]

MODERADOR - [...] não [...] eu “tô” tentando traduzir [...] ela não pode ser preconceituosa, não pode ser egocêntrica, ou seja, ela não pode se basear nem no preconceito nem no ego ou nem nenhum dogma, ela tem que se basear em conhecimento.

PROFESSOR 1 – Isso”

PROFESSOR 5 – Em outra visão.

PROFESSOR 3 – Conhecimento.

MODERADOR – “Num” é isso? Muito bem [...] eu acho que nós já estamos fechando.

PROFESSOR 6 – Acrescenta aí que ela tem que estar baseada em algum parâmetro, porque o conhecimento é o produto.

MODERADOR – Certo! Vamos, então [...] parâmetro.

PROFESSOR 3 – É também como ele falou [...] não pode ter [...] ser [...] uma visão estabelecida sem preconceito.

PROFESSOR 6 – Uma visão [...] uma visão [...]

PROFESSOR 3 – Porque, às vezes, nós vemos muitas críticas [...] ela é estabelecida nisso.

PROFESSOR 6 – Em uma única forma de ver [...] uma visão [...]

PROFESSOR 6 – No momento em que nós resolvemos entender que a verdade que nós buscamos tem um critério, algumas coisas vão ter que ser excluídas. Entendeu? Então, por isso ela tem que ter esse questionamento [...] ele tem um critério [...] essa crítica, ela tem que critério pra poder basear, para poder questionar.

PROFESSOR 3 – Tem que ter, mas, também, ela [...] é [...] é [...] digamos [...] quais são os critérios que nós não podemos levar pra fazer esse julgamento, para fazer essa crítica. Então, nos critérios nós vamos dizer que nós não podemos levar [...] são a questão dos preconceitos [...] que aí ela ficaria muito limitada [...] essa crítica [...] é baseada em crenças também [...] também ficaria limitadíssima. Então, também, nós temos que ver critérios que eu não posso me [...] é [...] guiar ou fundamentar para fazer uma crítica. Se não ela vai ficar muito [...] direcionada. [...]

PROFESSOR 6 – A própria razão ela já é uma crença, entendeu?

PROFESSOR 4 – Aí é o que não pode ser, “né”?

PROFESSOR 6 – Não, mas tem que ser!!!

PROFESSOR 4 – Não, mas nós estamos falando dos pontos negativos.

PROFESSOR 5 – Não... aqui são os pontos positivos ...

MODERADOR – Aqui são os pontos positivos [...] é o que deve ter.

PROFESSOR 4 – O que deve ter aí [...] é outro ponto [...] é outro passo?

MODERADOR – É [...] é o segundo passo.

PROFESSOR 3 – A capacidade de julgar tem [...] “tá” baseada em conhecimento, dentro desse conhecimento.

PROFESSOR 6 – Tem que ter um parâmetro plausível pra poder você questionar, tá certo?

MODERADOR – Certo. Essa capacidade do ser humano para formular juízos acerca da realidade, “né” [...] que nos cerca, tendo como referência o conhecimento [...] ou melhor, parâmetros.

PROFESSOR 6 – Parâmetros plausíveis seguros [...] razoáveis. Pra evitar isso que “cê” tá dizendo, “né”? Pra evitar preconceitos.

PROFESSOR 3 – Pra evitar, dentro de um [...] de um [...] de uma crítica eu tenho que fazer uma análise.

MODERADOR – Evitando avaliações equivocadas, “num” é?

PROFESSOR 5 – É isso.

PROFESSOR 4 – Deixa eu falar aqui o que eu escrevi. Seguinte: a crítica deve ser [...] não é esse ponto? Construtiva, considerando, também, o seu lado negativo, com a finalidade de não se incorrer no erro. Ela deve ser considerada também. Porque se uma pessoa critica outra [...] ah, mas ele está criticando sem base [...] por que que eu “tô” fazendo isso daí [...] que tá criticando sem a base? Tem que considerar [...] por que não? Então [...] eu digo o seguinte: as ideias preconceituosas não se sustentam por carregar forte emoção e irracionalidade. Os preconceitos.

MODERADOR – Mas Seu (Professor 4), aí, fazendo já aqui o terceiro, ponto [...] nós temos que destacar como teoria geral que a crítica, ela é a nossa capacidade de julgar, certo? “Num” é mesmo?

PROFESSOR 4 – Sim!

MODERADOR – Se ela é nossa capacidade de julgar, o nosso julgamento nem sempre vai ser positivo [...] ele pode ser, também, negativo. Aí o senhor está me dizendo que, mesmo que eu faça uma apreciação negativa ou uma crítica negativa, ela tem que ser feita de maneira [...] de maneira [...] como é que se diz? Como é que o senhor falou aí? [...] construtiva! Eu acho que não cabe aqui pro nosso propósito. Por que? A crítica que nós estamos sugerindo aqui é a capacidade do indivíduo de avaliar a realidade dele. Ele não está fazendo crítica sobre pessoas... entendeu? Não é Jader?

PROFESSOR 6 – Isso!

MODERADOR - Ele não está fazendo crítica aqui sobre pessoas, certo? Quando você estiver se referindo a pessoas, tudo bem!

PROFESSOR 6 – “Ãh ram” [...]

MODERADOR – A gente colocaria essa ideia da maneira que “cê” fala pra que seja construtiva e não depreciativa, mas quando a gente está falando aqui do nosso propósito sobre crítica é que a crítica seria uma característica do aluno, para que ele desenvolva a cidadania, não é mesmo? Então, isso é para desenvolver a capacidade dele de julgar a realidade. [...] Então, não entraria essa ideia que o senhor colocou, entendeu? Nesse momento, só nesse momento. Então, gente, eu acho que a [...] a [...] a teoria geral que cabe aqui pra gente falar sobre crítica é aquela dela ser uma capacidade de julgar. Essa apreciação, ela pode ser positiva ou negativa.

PROFESSOR 3 – Foi o que eu lhe disse: com parâmetros plausíveis de [...]

MODERADOR – “Ãh ram” [...] muito bem. Então eu acho que a crítica parece dar muito menos trabalho do que o conceito de filosofia [...] o tema mais complexo foi realmente foi esse, certo? Então, nesse último momento, pra gente se ajustar aqui, será que a gente pode entender a crítica como a capacidade [...] fechando o conceito [...] como a capacidade do ser humano para formular juízos acerca da realidade que nos cerca, tendo como referência o conhecimento, ou melhor, parâmetros plausíveis e razoáveis, evitando avaliações equivocadas.

PROFESSOR 6 – Certo”

MODERADOR – Oi [...] Não entendi [...]

PROFESSOR 5 – Razoável [...] poderia ser racional?

MODERADOR – Mas razoável é relativo a racional, viu? A raiz é mesma, “óh” [...]!

PROFESSOR 4 – Tu já tinha feito isso aí?

MODERADOR – Não! Nós estamos construindo agora.

PROFESSOR 5 – Não, ele fez agora. É porque agora ele não se deteve mais no quadro, foi mais foi na [...]

MODERADOR – Então, uma crítica não pode ser baseada em preconceitos ou em crenças não fundamentadas [...] ela pressupõe uma leitura correta da e justa do real. Fechou?

((sobreposição de vozes))

((sinais positivos de consentimento))

MODERADOR – Como conceito de crítica: o nosso aluno tem que desenvolver, “num” é [...] a capacidade para formular juízos acerca da realidade que nos cerca. Então o aluno teria que desenvolver a capacidade de entender a realidade dele [...] e fazer uma apreciação, um julgamento. Isso é bom [...] isso é ruim [...] se isso é bom eu aproximo, se isso é ruim, eu afasto. Notem que [...] eu [...] estou satisfeito com o conceito que nós desenvolvemos. Estamos todos?

((sobreposição de vozes))

((sinais positivos de consentimento))

MODERADOR - Lembrem sempre, gente, que nós estamos aqui “num” pacto contratualista e democrático [...] é preciso que todos nós sejamos.

PROFESSOR 4 – Mesmo discordando um pouco eu sou colaborativo.

((risos))

MODERADOR – Não [...] se o Senhor discordar, Seu (Professor 4).

PROFESSOR 5 - Tem que dizer [...]

MODERADOR – Se o Senhor, discordar [...]

((sobreposição de vozes))

MODERADOR – Escute, homem [...] se o senhor discordar, nós temos que ir até o momento em que a gente se alinhe.

PROFESSOR 4 – Então leia de novo isso aí [...]

MODERADOR – Crítica, seria a capacidade do ser humano para formular juízos - ou seja, para ele julgar se uma coisa é certa ou se é errada – acerca da realidade que nos cerca, tendo como referência o conhecimento, ou melhor, parâmetros plausíveis e razoáveis, evitando avaliações [...]

PROFESSOR 3 – Equivocadas [...]

MODERADOR – [...] pejorativas e equivocadas. O que que a gente “tá” querendo dizer com isso aqui? Para o sujeito fazer uma crítica, ele tem que conhecer. Se ele não conhecer, ele não pode fazer um julgamento idôneo, um julgamento [...] é [...]

PROFESSOR 3 – Justo e correto.

MODERADOR – Justo [...] então [...] uma crítica não pode ser baseada em preconceitos ou em crenças não fundamentadas. Ela pressupõe uma leitura correta e justa do real. Onde é que o senhor discorda?

PROFESSOR 4 – A coisa que eu fiquei foi: crenças, é [...] preconceitos e crenças não fundamentados.

MODERADOR – Olha, mas a gente está dizendo é: uma crítica não pode ser baseada em preconceitos e crenças.

PROFESSOR 6 – É porque ele [...] a respeito da [...]

PROFESSOR 4 – Mas pode ser baseado em crenças fundamentadas. Você disse que não pode ser baseada em preconceitos ou em crenças “não fundamentadas” ((destaque das aspas feito por gesto do falante)).

PROFESSOR 6 – Mas é porque ele está confundindo crença com crença religiosa [...] crença, não é só religiosa.

PROFESSOR 5 – Crença é uma coisa que você acredita.

PROFESSOR 4 – Não, não, não, não [...] eu não fiz nada [...] aí eu não me referi a crença religiosa.

PROFESSOR 6 – Porque a minha crítica tem que ser, obrigatoriamente, a [...] a [...] o ponto [...] uma crença, uma coisa que eu acredito mesmo.

((risos))

PROFESSOR 4 – Eu coloquei foi a questão da fundamentação.

PROFESSOR 6 – Não, mas se não tiver [...]

MODERADOR – Seu (Professor 4), o senhor não está entendendo o que a gente está dizendo, “óh” [...] preste atenção [...]

PROFESSOR 3 – “Óh”, mas a crença aqui, Seu (Professor 4), no [...] no [...] no [...] voltado pra questão [...]

PROFESSOR 5 - [...] no que você acredita.

PROFESSOR 4 – Crença, na verdade, se ela não for fundamentada, eu não posso fazer nenhuma crítica. É isso!!!

PROFESSOR 6 – É!!!!

((risos))

MODERADOR – É lógico que não, Seu (Professor 4), eu posso chegar pro senhor bem aqui assim e dizer pro senhor, por exemplo: olha, Seu (Professor 4), eu acredito [...] que o Papa é homossexual. É uma crença minha, eu não tenho fundamento nenhum para dizer isso, como eu posso fazer essa crítica a ele? Eu posso fazer essa crítica a ele? Não posso [...] porque eu não tenho conhecimento.

PROFESSOR 6 – Patrício, nós temos que evitar é que nosso aluno fique sempre “num” nível de senso comum dizendo: eu tenho a minha filosofia e você tem a sua. Não é isso!! A crítica é pra evitar isso. Se não nós não saímos do lugar .

MODERADOR – [...] superando, dessa forma, o senso comum.

PROFESSOR 6 – Sim!

PROFESSOR 5 – Pronto, fechou!!

PROFESSOR 4 – Certo, certo [...] entendi.

PROFESSOR 3 – Aquela coisa [...] eles [...]

((sobreposição de vozes))

PROFESSOR 3 – As pessoas confundem filosofia de vida [...]

PROFESSOR 6 – Ah, é!

PROFESSOR 3 – Só eu estou discordando “num” deserto [...] estou sozinho.

PROFESSOR 4) – “Rumbora”, continuem [...] no finalzinho aí, até que eu concordei!!!!

((risos))

O CONCEITO DE REFLEXÃO

MODERADOR – Olha gente, o aluno, pra ele chegar à ideia de crítica, é óbvio que não é possível ele chegar até ela sem que ele seja um sujeito reflexivo. Nós sabemos que a reflexão, pra ela ser uma reflexão filosófica, ela tem algumas características, não é mesmo? Então, como [...]

PROFESSOR 3 – Tem que ser radical.

MODERADOR - [...] como juízo não ponderado, a gente poderia afastar, por exemplo, é [...] reflexões sem rigor [...]

PROFESSOR 3 – Sem rigor [...]

MODERADOR – O que mais a gente deveria afastar? Uma reflexão, sem cunho metodológico [...] aí a gente já vai pro Demerval Saviani, “né”?

PROFESSOR 6 – Onde é que tu tá aí?

MODERADOR – A gente tá aqui na reflexão.

PROFESSOR 6 – Ah... Vamos discutir o primeiro ponto ou é o segundo?

MODERADOR – O primeiro logo. O que que a gente vai afastar? Reflexão não é qualquer pensamento. Certo?

PROFESSOR 4 – Não!

MODERADOR - A reflexão filosófica, ela se caracteriza por outras coisas. Então, a primeira coisa que a gente deve afastar é que a reflexão filosófica é qualquer pensamento.

PROFESSOR 3 – Isso.

MODERADOR – O que é que eu quero aproximar? O ponto fixo pra nossa ponderação aqui?

PROFESSOR 3 – A que é um pensar.

MODERADOR - É a de que reflexão é um pensamento [...]

PROFESSOR 3 – Rigoroso [...] radical [...]

MODERADOR – Tem que ser radical também?

PROFESSOR 3 – Tem que ser. Tem que ir até a isso.

MODERADOR – Rigoroso [...] é [...] temos que dizer o que seria esse rigoroso aqui, né? É também um pensamento... ele deve ser radical também, não é isso, Raquel?

PROFESSOR 3 – Radical no sentido de ir até a raiz do problema.

PROFESSOR 6 – Envolve avaliação e reavaliação sobre o objeto, “né”?

PROFESSOR 4 – Mas tem que ser de conjunto também, a reflexão.

MODERADOR – Envolve avaliação e reavaliação. Então ele tem sempre o movimento de voltar o pensamento sobre ele, “né”?

PROFESSOR 6 – Isso! O que o caracteriza como rigoroso também.

MODERADOR – Certo!

PROFESSOR 3 – É uma reflexão... ela também deve ter [...] é [...] trabalhar com conceitos. “Num” é isso?

PROFESSOR 6 – O conceito é o produto. Ah, e envolve pensar determinado evento da realidade sob todos os ângulos.

MODERADOR – Exatamente! É o que a gente está chamando de “de conjunto”.

PROFESSOR 4 – Queria dizer, também, que seria uma reflexão [...] uma construção racional subjetiva.

MODERADOR – Certo! Certo!

PROFESSOR 6 – É subjetiva, porque é o sujeito que está fazendo.

MODERADOR – Exatamente!

PROFESSOR 4 – Ela tem que ser racional, ela tem que ser uma construção.

MODERADOR – Exatamente! Ela tem que ser processual, “num” é?

PROFESSOR 4 – Processual.

MODERADOR - Processual. Assim, gente, quais são as teorias fixas? Quais são os fundamentos que nós temos pra acreditar nessas coisas? O fundamento que eu acho que nós poderíamos destacar para acreditar nessas coisas [...] observem aí como o “três” de vocês [...] eu imagino que seja a ideia de que a reflexão filosófica, ela tem que se basear no critério da racionalidade. Não é? Eu não posso tomar como verdadeiro, a partir da minha reflexão, uma ideia que não seja absolutamente trazida à minha cabeça por meio do processo racional de interpretação da realidade.

PROFESSOR 6 – Patrício, veja o meu pra ver se o que tu tá dizendo [...]

MODERADOR – É o terceiro.

PROFESSOR 6 – [...] só o pensamento rigoroso fornece o conhecimento seguro.

MODERADOR – Pronto! Porque se eu não tenho rigor no meu pensamento, se eu não assumo uma metodologia para ele, eu, na verdade eu não conseguiria nem refazer o argumento.

PROFESSOR 3 – Exatamente! É o que eu coloquei aqui [...] a questão metodológica. O método para ele chegar [...] a esse [...]

MODERADOR – Então [...]

PROFESSOR 5 – Também tem que se afastar da emoção “né”? [...] da emoção momentânea pra ter essa reflexão.

MODERADOR – Certo! Então, seria, portanto, indo pra [...] nós já estamos fazendo o nosso debate. Alguém aí tem alguma disputa? Todo mundo concorda? É uma construção racional subjetiva, processual e racional que afasta [...] Dulcinete?

PROFESSOR 5 – Que afaste a emoção momentânea. Eu penso que [...] não sei direito.

MODERADOR – Certo. É uma construção racional, subjetiva, processual, racional que afasta a emoção, que tem por características [...] o rigor, ou seja, segue uma metodologia.

PROFESSOR 3 – Ah, sim!

MODERADOR - [...] baseada na lógica, certo? Ela tem que ser radical também, não é isso? Eu “tô” anotando aqui, gente, a partir das coisas que vocês falaram [...] ser radical no sentido de que nossa reflexão deve nos levar até a raiz do problema.

PROFESSOR 3 – Raiz do problema.

MODERADOR – Se eu consigo chegar até a raiz do problema, eu consigo, também, resolvê-lo de maneira mais fácil, “né”. Então, no sentido de que deve levar o pensamento até as raízes do problema [...] muito bem [...] e deve ser de conjunto. Aqui a gente entra mais uma vez afinado com tudo aquilo que a gente já falou de filosofia. Esse de conjunto aí, ele significa [...]

PROFESSOR 4 – Coletivo [...]

MODERADOR – [...] ele significaria dizer que nós temos que relacionar o problema com todas as coisas que implicam nele.

PROFESSOR 6 – É [...] todas as conexões [...] verificar todas as conexões [...] possíveis.

PROFESSOR 3 – Então ele vai, “né” [...] envolve avaliação e reavaliação, “né”?

PROFESSOR 6 – Não se pode considerar nada isolado da realidade [...] sempre tem um contexto [...] sempre tem um contexto.

MODERADOR – Então, gente, mais uma vez a gente foi [...] foi rápido nesse propósito.

O CONCEITO DE AUTONOMIA

MODERADOR - Então vejam só: a lei nos diz assim: olha, você tem que desenvolver a filosofia – nós construímos o conceito de filosofia – para que o indivíduo, por meio da reflexão seja crítico, para que ele consiga ser autônomo. Vamos começar imediatamente aqui o que estamos chamando de autonomia, pra gente não se estender muito, “num” é? Bom [...]o que que a gente deveria afastar da ideia de autonomia? Autonomia não é fazer o que quer.

PROFESSOR 3 – Não é libertinagem [...] nesse sentido [...] no sentido de libertinagem [...]

MODERADOR – Exatamente!

PROFESSOR 3 – No concernente a ele.

MODERADOR – Eu não posso dizer pro meu aluno que pra ele ser autônomo significa que ele tem o poder para ele fazer o que quer. Inclusive, fazer o que quer significa estar preso muito mais às emoções e às vezes o indivíduo vai conduzido a fazer coisas que são reprováveis, “num” é?

PROFESSOR 6 – Pois é [...] outra também é pensar que autonomia é ser independente.

MODERADOR – Autônomo [...] independente [...] é [...] entendi [...] Muito bem!

PROFESSOR 6 – Em relação ao meio [...]

MODERADOR – Então você está falando que isso é [...]

PROFESSOR 6 – Negativo [...] é pra afastar [...]

PROFESSOR 5 – Pra afastar!

MODERADOR – Entendi! Bom, pensando nisso daí, a gente tem que ir logo para os pontos fixos provisórios. O que que a gente está tomando como ponto fixo aí? O que que tem que ter na nossa ideia de autonomia?

PROFESSOR 3 – Liberdade!!!!

MODERADOR 2– Tem que ter liberdade? A liberdade tem que aparecer, “né”?

PROFESSOR 4 – A liberdade tem que aparecer!

MODERADOR – Mas eu acho que não é qualquer liberdade... eu acho que a ideia que tem que aparecer é a liberdade de pensamento, “num” é isso?

PROFESSOR 4 – É!

((sobreposição de vozes))

PROFESSOR 5 – Tem que agir através da razão mesmo.

PROFESSOR 6– Escolher, “né”? Pensar [...] é essa ideia que você falou mesmo. Liberdade para pensar [...] sem coerção.

MODERADOR – Sem coerção. Mas eu acredito, gente, que antes de qualquer coisa, essa autonomia que a gente está se referindo aqui, é a capacidade do indivíduo pensar por si mesmo, “pensar com as próprias pernas” [...] para que ele possa, por exemplo, ser capaz de dar conta de um conteúdo sozinho [...] o professor aparecendo como sendo apenas como um mediador e ele sempre um sujeito [...] porque é assim: eu acredito muito na ideia.

PROFESSOR 3 – Porque é assim [...] ele sendo o protagonista da sua própria realidade.

MODERADOR – Pronto [...]

PROFESSOR 5 – O sujeito protagonista!

PROFESSOR 4 – Aí [...] quando eu escrevi isso aqui: com ou sem impressão. A gente está [...] eu imaginei uma situação pitoresca [...] quando o indivíduo “tá” [...] é um piloto de avião e ele está descendo uma pista, tem problemas [...] ele está sob uma pressão extraordinária [...] os equipamentos começam a falhar [...] ele tem que tomar uma decisão [...] ele tem que ter autonomia para tomar uma decisão de descer o avião e sem causar muitos danos [...] ah, mas eu tenho que correr o risco de estourar os pneus, mas é um risco que vou correr [...] estando sob uma pressão terrível.

MODERADOR - Imagino eu, também, que essa ideia de autonomia, ela quer afastar a ideia de dependência, né? O sujeito tem que atuar de uma maneira não dependente!

PROFESSOR 3 – É [...] não dependente.

MODERADOR – “Num’ é? Por que ele tem que resolver por si mesmo.

PROFESSOR 6 – Mas resolver por si mesmo já está implícito que ele tem em si ferramentas que possibilite escolher

PROFESSOR 3 – Que aí a liberdade entra [...] a liberdade de pensamento.

PROFESSOR 6 - [...] ferramentas que lhe possibilitam pensar determinada realidade. Ele não é independente não.

PROFESSOR 4 – Ele tem que tomar decisão.

PROFESSOR 6 – Ele só vai tomar essa decisão porque ele já foi capacitado para isso. Que o que, no final, estamos chamando de cidadania.

MODERADOR – É [...] Daqui a pouco a gente vai chegar lá.

PROFESSOR 6 – Pois é!

MODERADOR – Então gente [...]

PROFESSOR 4 – Não existe autonomia sem decisão!

MODERADOR – É [...] pra você tomar uma decisão por si mesmo [...] se você a toma por si mesmo, significa que você tem os conhecimentos necessários para assumir a postura correta.

PROFESSOR 3 – Mas nem todas as decisões que eu tomo, é uma forma de autonomia [...]

PROFESSOR 6 – É [...] mas se ela não tiver parâmetro, ela vai ser um chute no escuro, certo? Autonomia pressupõe outra coisa.

MODERADOR – É verdade! Eu acho que autonomia, no meu humilde modo de ver, ela está muito mais relacionada à sua capacidade de, por si mesmo, resolver problemas, tendo como referências os conhecimentos mínimos necessário.

PROFESSOR 3 – [...] que você adquiriu.

PROFESSOR 4 – Decisão para resolução de problemas.

PROFESSOR 3) – Mesmo que elas sejam ruim.

MODERADOR – Aí eu concordo com o Jader quando ele fala que é diferente de liberdade. Porque a liberdade tem outras características que a gente não vai discutir aqui porque não nos é pertinente nesse momento, mas será que a gente não tem que colocar mesmo a palavra liberdade aqui não, Jader?

PROFESSOR 6 – Eu falei independência.

MODERADOR – Ah não [...] desculpa [...] é independência [...] ah [...] tem razão [...] tem razão. Agora sim [...] agora sim, mas a palavra liberdade, ela tem que aparecer mesmo.

PROFESSOR 3 – Tem sim.

MODERADOR – Liberdade de pensamento. Se você não é livre para pensar [...] primeiro assim: se você não pensa por si mesmo, você não é autônomo [...]

PROFESSOR 3 – E alguém pensa por ti!

MODERADOR – Aí seria como condição para liberdade é isso?

PROFESSOR 6 – A liberdade é uma condição para autonomia.

MODERADOR – É o inverso?

PROFESSOR 6 – É! É uma condição de ser autônomo.

PROFESSOR 3 – É! A liberdade é [...] exatamente [...] a condição para você exercer sua autonomia.

PROFESSOR 6 -Você é responsável pelo que você decide ou escolhe.

MODERADOR – Então será que a gente pode dizer que a liberdade, aliás, que a autonomia é a capacidade [...]

PROFESSOR 3 – Um dos fundamentos para exercer essa autonomia seria essa nossa possibilidade de escolher [...] que é exercer essa nossa liberdade. Agora como eu exerço essa liberdade [...] aí já são outros [...] “né”?

PROFESSOR 5 – Capacidade de agir [...]

MODERADOR – Capacidade de pensar por si mesmo construindo com liberdade, digamos assim, o seu arcabouço [...] de conhecimento [...] é [...] sei lá [...] é liberdade de pensamento, sendo que este deve estar sempre fundamentado e tendo a razão como critério. O que mais que a gente tem que colocar? Tem que colocar essa parte aqui? Isso aqui entrou [...] capacidade de pensar e agir também entrou [...] dando ao indivíduo o protagonismo de sua própria história...

PROFESSOR 6 – A pessoa para ser autônoma ela possui parâmetros, para escolher [...]

PROFESSOR 3) – Da sua própria realidade.

PROFESSOR 6 - [...] agir com liberdade e sem prejuízo pra si e os outros.

MODERADOR – Meninos, olhem aqui! Até agora, o que que eu consegui montar aqui da nossa aglutinação aqui, “né”? Vamos lá! Autonomia seria uma capacidade de pensar por si mesmo, construindo com liberdade [...] construindo [...] vou tirar essa palavra liberdade aqui. Então vamos começar de novo: capacidade de pensar por si mesmo, construindo seu arcabouço de conhecimento. É liberdade de pensamento, sendo que este deve estar sempre fundamentado e tendo a razão como critério, dando ao indivíduo o protagonismo de sua própria história, fazendo com que ele seja livre, “né”? Dando a ele a característica da liberdade [...] podemos dizer assim, “né”?

PROFESSOR 3 – Podia botar assim!

PROFESSOR 6 – Acho que seria sem prejuízo, “né”?

MODERADOR – Sem prejuízo à sua liberdade [...] muito bem [...] muito bem [...]

PROFESSOR 6 – Sem prejuízo [...] não [...] sem prejuízo pra si e os outros. Para espantar a ideia de que a minha autonomia [...] eu estou sozinho no mundo, “num” é?

PROFESSOR 5 – É! Ficou legal!

PROFESSOR 6 – Porque o que a gente vê hoje no mundo é isso! “Num” é?

MODERADOR – Bom, eu gostaria muito de que a ideia de autonomia aparecesse como sendo a oportunidade do indivíduo andar com suas próprias pernas. No que diz respeito [...] a gente tem que atrelar esses conceitos, “né”? No que diz respeito à constituição da crítica, por exemplo, ele não pode fazer uma crítica sem autonomia. O aluno tem que ser crítico, mas com autonomia, porque se ele fizer uma crítica dele baseado em coação de um professor, por exemplo, ele não está sendo autônomo. Eu acho que a gente consegue dizer isso aqui, certo?

PROFESSOR 3 – É a tentativa dele de construir seu próprio pensamento.

PROFESSOR 6 – Tá claro, porque, também, ele é autônomo porque nós fornecemos são ferramentas.

MODERADOR – Exatamente!

PROFESSOR – 6 Porque se ele não tiver essas ferramentas [...] tem até o papel de facilitador, “né”? [...] porque [...]

PROFESSOR – 3 - Que ele constrói seu próprio conhecimento.

PROFESSOR – 6 – É desse jeito.

PROFESSOR – 3 – Exatamente.

MODERADOR – Vamos lá! “Vamo” ver se a gente fecha: a autonomia seria a capacidade de pensar por si mesmo, construindo seu arcabouço conceitual de conhecimento. É liberdade de pensamento sendo que este deve estar sempre fundamentado e tendo a razão como critério, dando ao indivíduo o protagonismo de sua própria história, sem prejuízo par si e para os outros. Aqui ele constrói seu próprio conhecimento.

PROFESSOR 3 – Exato!

MODERADOR – Aqui a gente não precisa do que tá lá em cima, “num” é, Raquel.

PROFESSOR 3 – É!

MODERADOR – Gente, eu me dou por satisfeito. E vocês?

PROFESSOR 3 – É [...] a proposta de conhecimento é [...]

MODERADOR – Ficou bom, “né”?

((sobreposição de vozes))

((sinais positivos de consentimento))

((PROFESSOR 4) – Ele falou a responsabilidade, “num” falou?

PROFESSOR 3 – Falou!

MODERADOR – Olha gente, contempla todo mundo? Estamos todos felizes?

((sinais positivos de consentimento))

O CONCEITO DE CIDADANIA

Olha gente, nós estamos no último momento, que é a questão da cidadania. Só pra refazer o nosso percurso, que a pra gente não perder a nossa noção de vista aqui.

((risos))

MODERADOR – Só falta um, Raquel. Olha [...] a lei diz: nós temos que trabalhar a filosofia para que o indivíduo seja crítico... nós já sabemos o que é ser crítico[...] essa crítica tem que levar ele a uma autonomia [...] já sabemos o que é essa autonomia [...] esse processo acontece no meio da reflexão filosófica [...] nós já sabemos qual é a reflexão filosófica que nós queremos [...] nós sabemos, portanto, também, qual é noção de filosofia que nós devemos ter. Vamos lá! A última coisa que nos falta aqui é a cidadania. Seguindo a metodologia aqui novamente [...] Por exemplo [...]

PROFESSOR 3 – A possibilidade de que ele tenha, “né”?

MODERADOR – Primeiro as primeiras coisas. O que a gente deve afastar da ideia de cidadania? É muito comum, a gente pensando a nossa realidade aqui, o aluno dizendo que ele é cidadão só quando ele vai votar. Então a gente deve afastar essa ideia reducionista de cidadania.

PROFESSOR 4 – Exatamente!

MODERADOR – Ser cidadão não é só votar, muito pelo contrário [...] como ponto fixo eu acho que a gente pode levantar como cidadania, a ideia de que ela tem a ver com direitos e deveres, não é mesmo? O que mais deveria ter? O que mais vocês levantariam como ponto fixo aí?

((sobreposição de vozes e barulho de passagem de páginas de papel))

PROFESSOR 6 – Eu acho que cidadania [...] eu coloquei aqui [...] que é interdependência em qualquer espaço social.

MODERADOR – Certo!

PROFESSOR 3 – É a praticidade! Isso.

PROFESSOR 6 – Porque a interdependência é o que “tá”.

MODERADOR – Interdependência entre o que?

PROFESSOR 6 – Interdependência é o sentido [...] o sentido de interdependência em qualquer espaço social.

MODERADOR – Ah, sim!

PROFESSOR 6 – No espaço social no qual ele vive, “né”?

MODERADOR – “Hum rum”! Uma outra coisa que eu acho que ter que ter é de que um cidadão, ele participa ativamente dos processos sociais que ele vive. Esses processos sociais [...] ele são [...] seja político [...] tipo [...]

PROFESSOR 3 – Econômico!

MODERADOR – Econômico [...]

PROFESSOR 6 – É [...] eu coloquei [...] acho que isso aí é com consciência de pertencimento.

MODERADOR – Senso de pertencimento, “num” é?

PROFESSOR 6 – Porque as pessoas vivem “num” mundo [...]

MODERADOR – Não é exclusão total, “num” é?

PROFESSOR 6- [...] como se ele não fizesse parte. Essa cadeira aqui é do governo.

MODERADOR – Isso! Não é minha.

PROFESSOR 6 – Não é minha!

PROFESSOR 3 – Hum!

MODERADOR – Perfeito, professor, é isso mesmo! É essa a noção de cidadania que a gente tem que construir!

PROFESSOR 6 – No final, a casa vai cair por cima dele

(PROFESSOR 5) – Ele pertencente a [...] à sua sociedade.

MODERADOR – O que o senhor colocou aí, Seu (Professor 4)?

PROFESSOR 4 – O cidadão [...] eu pesquisei aqui [...] deve ser [...] deve contrariar a exploração! Então [...] ele não [...] o que eu quero dizer? Ele é contrário à escravidão [...] o cidadão não pode ser escravo.

MODERADOR – Então, assim, pressupõe a liberdade, não é isso?

PROFESSOR 4 – E pressupõe, também, o que que eu disse aqui?

PROFESSOR 5 – A liberdade é responsabilidade

PROFESSOR 3 – Responsabilidade [...] exatamente!

PROFESSOR 4 – O cidadão tem que aceitar o outro! Aceitação do outro.

PROFESSOR 5 – Ser cidadão também é ser responsável!

MODERADOR – Muito bem [...] responsabilidade.

PROFESSOR 3 – Responsabilidade! Isso aí é [...]

MODERADOR – Olha, gente [...] é [...] as teorias gerais que sustentem essas ideias que nós estamos traçando aqui. Todas elas hoje estão pautadas em filosofia, no caso na questão consciência. O cidadão sem consciência não é cidadão! Se ele não conhece seus direitos e deveres ele não pode se decretar ou se auto titular cidadão. Ele nem sabe quais são os seus direitos nem quais são os seus deveres. Bom, a outra referência que a gente tem que usar aqui é a própria legislação.

PROFESSOR 3 – Aí “tá” fácil de [...] de [...] dizer.

MODERADOR – A outra referência disso a gente pode encontrar na própria legislação brasileira, “num” é mesmo? É importante que a gente entenda como teoria geral que [...] é [...] a nossa sociedade, por ser democrática, tem a característica de ter a participação. Se o cidadão não participa, acaba a democracia, “num” é? Então a cidadania, caracteriza [...] a democracia.

PROFESSOR 3 – Participação!

MODERADOR – É [...] ela pressupõe a participação

PROFESSOR 3 - Pois é [...] participação democrática!

PROFESSOR 4 – Pressupõe [...] democracia!

PROFESSOR 6 – Eu coloquei aqui que é consciência que o sujeito tem por viver em sociedade, desfrutando de todos os benefícios que ela oferece e contribuindo para o crescimento e a harmonia da mesma.

MODERADOR – Jader, que bonito isso daí!

PROFESSOR 6 – Isso daí tá incluído o valor [...] se eu tenho essa consciência eu não vou aceitar escravidão, exploração.

MODERADOR - Exatamente!

PROFESSOR 6 – “Cê” tá entendendo?

MODERADOR – Exatamente!

PROFESSOR 3 – Exatamente!

PROFESSOR 6 – É uma reciprocidade.

MODERADOR – Sim! Notem que há uma imbricação dos indivíduos aí um com o outro, “né”? Nós só somos fortes quando estamos juntos. Se eu não atento para minha cidadania, se eu não conheço a minha cidadania, se eu não sei quais são os meus direitos e deveres [...]

PROFESSOR 3 – Direitos e deveres.

MODERADOR – [...] se eu não tenho consciência do funcionamento do sistema [...] porque a democracia é mãe da cidadania, tá entendendo? Se eu não entendo quais são os processos democráticos eu não vou conseguir ser cidadão. Se eu não participar ativamente das decisões políticas.

PROFESSOR 3 – Aí a questão [...] que a participação é um dos fundamentos preponderantes para tomada de consciência.

MODERADOR – “Hum rum”!

PROFESSOR 4 – Eu vejo... eu “tava” lembrando aqui um pouco dessa questão de cidadania muito, do cidadão [...] do cidadão não! Na Grécia era considerado [...] porque a gente sempre volta à Grécia. Vira e mexe a gente volta à Grécia. Democracia na Grécia. A democracia era mínima lá. Ela não existia de fato para todo mundo. Era só pro cidadão! Quem vivia na cidade. Quem morava no interior e vivia “num” outro mundo, “num” era cidadão. Escravo não era cidadão. Entendeu? O sujeito que era de fora não era cidadão. Então era algo do cidadão. Hoje é democracia, como que se pensa a democracia hoje? ((inaudível)) A democracia pressupõe da cidadania [...] Ou a cidadania pressupõe a democracia. Ela exige autonomia e liberdade. Esse caminho leva à harmonia entre os homens [...] é [...] e ela não é só característica da liberdade por ser característica do mundo.

MODERADOR – Verdade!

PROFESSOR 4 - Então quando você diz assim: Pelé é [...] “num” é só um cidadão daqui [...] é um cidadão do mundo.

MODERADOR – Entendi!

PROFESSOR 4 – Então o mundo é democrático.

MODERADOR – Bom, do mundo que ele é cidadão deveria ser. Porque ele é um cidadão do mundo nos lugares onde ele é bem-vindo. Por exemplo, nas tiranias de ditaduras árabes ele não entra, porque o cara que anda mostrando as pernas [...] porque jogador de futebol mostra as pernas [...] ele não é bem-vindo [...] se ele não é bem-vindo, ele não participa daquilo ali. Então, pra ser cidadão eu acredito que é preciso que haja um regime democrático [...] porque assim [...] esse aqui, gente, é o conceito mais importante pra gente. Pois olha, vamos só fechá-lo, né? Cidadania é o exercício consciente dos direitos de deveres dentro de um sistema democrático. O que mais que a gente deve colocar aqui? É [...] deixa eu colocar isso aqui lá pro final [...] pronto [...] pressupõe [...] pressupõe a participação ativa [...]

PROFESSOR 6 – Do indivíduo...

MODERADOR [...] isso [...] do indivíduo [...] nos processos sociais, seja político, econômico ou de qualquer ordem, “né”? Vou até colocar aqui: observando seus poderes. Porque ele tem poder de decisão, não é? A cidadania também pressupõe um senso de pertencimento ao lugar [...] ao lugar que habita, não é? Onde o indivíduo habita [...] de modo que se sinta parte fundamental [...] parte fundamental. A cidadania pressupõe [...] pressupõe, ainda [...] eu acho que eu apaguei alguma coisa aqui [...]

PROFESSOR 4 – Eu digo que [...] pressupõe, ainda, a negação da escravidão.

MODERADOR – Que é a liberdade, não é?

PROFESSOR 3– Que é a liberdade!

MODERADOR – Pressupõe, ainda, a liberdade.

PROFESSOR 5 – Com responsabilidade.

MODERADOR – Com responsabilidade. Exatamente! Para agir e pensar [...] agir, pensar e se expressar, “num” é? Sem qualquer coação.

PROFESSOR 5 – Parece que é pensar, se expressar e agir.

MODERADOR – A liberdade e a responsabilidade para agir, pensar e se expressar, “num” é não? Bom, gente, eu vou ler aqui pra gente finalizar. Já é quase meio dia [...] já “tá” na hora da gente finalizar, “né”? Então [...] fechamos aqui o nosso conceito de cidadania, de maneira democrática, segundo a metodologia do Senhor John Rawls. A ideia de que a cidadania é um exercício consciente dos direitos e deveres dentro de um sistema democrático [...] pressupõe a participação ativa dos indivíduos nos processos sociais, seja âmbito político, econômico ou de qualquer ordem, observando seus poderes [...]

PROFESSOR 5 – Isso aí vai ficar contigo?

MODERADOR - [...] a cidadania também pressupõe o senso de pertencimento ao lugar que o indivíduo habita de modo que ele se sinta parte fundamental [...] parte fundamental, “né”?... pressupõe, ainda, a liberdade com responsabilidade para agir, pensar e se expressar sem qualquer coação. Todos de acordo, não é?

PROFESSOR 6 – Sim!

((sobreposição de vozes))

((sinais positivos de consentimento))

MODERADOR – Então, gente, eu me sinto muito satisfeito com esse documento aqui. Nós fechamos ele agora. Eu acho que nós temos um plano interessante para que a gente ofereça pras nossas escolas. Então, o que que a gente vai fazer aqui? Eu vou formatar isso na forma de documento e vou enviar pra vocês pra vocês colocarem na semana pedagógica. Acho que todo mundo vai [...] né [...] na semana pedagógica ainda [...] e entregar lá pra ser acrescentado ao Plano Político Pedagógico. Caso esse material não seja absorvido pela escola, porque isso não é uma imposição, “num” é? Você vai sugerir como professor titular da cadeira de filosofia [...] caso isso não aconteça a gente relata porque o processo de pesquisa funciona assim mesmo. “Tá” legal? Eu queria agradecer todo mundo e [...] dizer que me sinto muito satisfeito! Eu acho que todo mundo sai daqui maior e melhor. Muito obrigado, gente!

PROFESSOR 5 – Com certeza!

MODERADOR – Vou encerrando por aqui a gravação. Um abraço pra todos!

Grupo Focal Professores de Filosofia – 21ª GRE – SEDUC – PI: Reunião deliberativa [16/02/2018]. Moderador, pesquisador e professor envolvido: Patrício Oliveira Lima. Teresina: UESPI – Campus Clóvis Moura. 1 cassete sonoro. Reunião realizada para pesquisa O Equilíbrio Reflexivo Rawlsiano: uma proposta metodológica para construção das diretrizes conceituais para a filosofia no ensino médio.



APÊNDICE III DIRETRIZES CONCEITUAIS PARA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO



Ministério da Educação

Universidade Federal do Piauí

Mestrado Profissional em Filosofia

DIRETRIZES CONCEITUAIS PARA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA PARA O PPP DAS ESCOLAS DA 21ª GRE-SEDUC-PI

A disciplina de filosofia, assim como todas as outras listadas na grade curricular do ensino médio, deve ter nos documentos oficiais sua maior referência quando se trata de sua aplicação em sala de aula. No entanto, acredita-se que as maiores referências para o trabalho filosófico em sala de aula devem ser dados pela própria filosofia por meio daqueles que são envolvidos nela, em especial os professores. Esses documentos, em especial a LDB Lei 9394/96 e os PCN, trazem claramente como função da filosofia a necessidade de preparar os alunos para exercerem plenamente a cidadania. Atrelado a isso, entende-se que outra função da filosofia - para que ela não perca seu significado - é oferecer condições intelectuais para que o aluno seja capaz de fazer uma leitura racional e sóbria sobre sua realidade e a partir daí se localizar positivamente dentro dela, seja no âmbito político, ético, social ou até mesmo filosófico.

Destacadas as tarefas da disciplina, é oportuno observar-se que os mesmos documentos oficiais não nos dão, as definições concretas ou conceitos fundamentais necessários para orientar o professor no propósito de atingir tais objetivos. Não vemos, portanto, qual noção de filosofia ou mesmo de cidadania deve ser propalada para os alunos, deixando o profissional numa espécie de limbo conceitual e numa carência de referências.

Diante desta problemática, apresentamos um conjunto de conceitos como alternativa para sanar essa deficiência e orientar o professor na abordagem dos conteúdos em sala de aula. É importante destacar que esses conceitos foram construídos de forma democrática e colaborativa pelos próprios professores de filosofia da 21ª GRE-SEDUC-PI como atividade de pesquisa no âmbito do PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA / PROF-FILO.

A metodologia utilizada para chegar a esses conceitos foi baseada na teoria do filósofo norte-americano John Rawls, conhecida como equilíbrio reflexivo. De maneira reducionista e para fins didáticos, essa metodologia se descreve como uma estratégia contratualista de deliberação que contempla de forma democrática o pensamento de todos os professores envolvidos, bem como as necessidades e as realidades das escolas que pertencem.

A proposta aqui se destaca por oferecer um arcabouço conceitual mínimo necessário para orientar o professor de filosofia em sala de aula no que diz respeito à sua abordagem sobre os conteúdos que devem ser ministrados tendo como horizonte aquilo que é colocado como responsabilidade desse profissional pela própria lei.

Os conceitos destacados são:

FILOSOFIA: Processo de interpretação e reflexão que se caracteriza por uma busca incessante e significativa de compreensão da realidade que tem como critério de verdade a razão e que busca desenvolver conhecimentos sobre o homem e o mundo, de modo que este se localize positivamente dentro dele. Ela tem por característica o pensamento crítico e o questionamento da realidade sempre com o propósito de dar sentido às coisas dando ao homem o status de liberdade.

CRÍTICA: Capacidade do ser humano para formular juízos acerca da realidade que os cerca tendo como referência o conhecimento, ou melhor, parâmetros plausíveis e razoáveis evitando avaliações equivocadas. Uma crítica não pode ser baseada em preconceito ou em crenças não fundamentadas, ela pressupõe uma leitura correta e justa do real, superando, dessa forma, o senso comum.

REFLEXÃO FILOSÓFICA: Construção racional, subjetiva e processual que tem na razão a referência para o conhecimento e tem por característica o rigor, ou seja, segue uma metodologia baseada na lógica. Outra característica é ser radical, no sentido de que deve levar o pensamento até a raiz do problema. Deve ser, também, de conjunto, melhor dizendo, para ser filosófica a reflexão tem que relacionar o problema refletido com todas as coisas que implicam nele. A reflexão filosófica envolve, ainda, avaliação e reavaliação, noutras palavras, deve ser um movimento de voltar o pensamento sobre si mesmo até exaurir as dúvidas.

AUTONOMIA: Capacidade de pensar por si mesmo, sem direção alheia, construindo o seu arcabouço de conhecimento. É liberdade de pensamento, sendo que este deve estar sempre fundamentado e tendo a razão como critério, dando ao indivíduo o protagonismo de sua própria história e sem prejuízo para si e para os outros.

CIDADANIA: É o exercício consciente dos direitos e deveres dentro de um sistema democrático. Pressupõe a participação ativa dos indivíduos nos processos sociais, sejam políticos, econômicos ou de qualquer ordem observando seus poderes. A cidadania também pressupõe o senso de pertencimento ao lugar que o indivíduo habita de modo que ele se sinta parte fundamental. Pressupõe, ainda, a liberdade com responsabilidade para agir, pensar e se expressar sem qualquer coação.

Esclarecemos que esse aparato conceitual não se caracteriza como conteúdos programáticos, ou seja, não fazem parte da grade curricular dos alunos. Ele é, na verdade, um conjunto de orientações conceituais e teóricas para guiar a prática do professor em sala de aula. A sugestão é que os professores tenham esses conceitos como referência para alcançar os objetivos descritos na lei.

Professores Participantes:

Prof.º Patrício Oliveira Lima

Prof.ª Dulcinete de Sousa Passos

Prof.ª Izildete de Sousa Torres

Prof.ª Gercilene Silva de Araújo

Prof.º José Jarda Barbosa do Nascimento

Prof.º Thiago de Carvalho Costa Ferreira

Prof.ª Joanne Costa da Paixão Leal

Prof.ª Raquel Kelly Carvalho Sousa

Prof.º Feliciano de Jesus Costa