

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

ALEX DE MESQUITA MARINHO

**A JUSTIÇA COMO EQUIDADE SEGUNDO RAWLS:  
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA**

TERESINA  
2019

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

ALEX DE MESQUITA MARINHO

**A JUSTIÇA COMO EQUIDADE SEGUNDO RAWLS:  
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA**

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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elnôra Maria Gondim Machado Lima.

TERESINA  
2019

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Serviço de Processamento Técnico

M338j

Marinho, Alex de Mesquita.

A justiça como equidade segundo Rawls: uma proposta para o ensino de filosofia / Alex de Mesquita Marinho. – 2019.

94 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-graduação em Filosofia, Teresina-PI, 2019.

“Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elnôra Maria Gondim Machado Lima.”.

1. Rawls. 2. Justiça como equidade. 3. Equilíbrio Reflexivo Amplo.  
4. Ensino de Filosofia. I.Título.

CDD 100.7

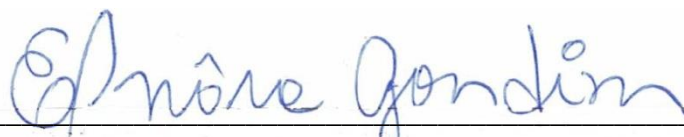
ALEX DE MESQUITA MARINHO

**A JUSTIÇA COMO EQUIDADE SEGUNDO RAWLS:  
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional PRO-FILO da Universidade Federal do Piauí para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovado em: 10/04/2019.

BANCA EXAMINADORA



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elnôra Maria Gondim Machado Lima (UFPI)  
Presidente



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosilene Maria Alves Pereira (UFPI)  
Examinador Externo



---

Prof. Dr. Francisco Jozivan Guedes Lima (UFPI)  
Examinador Externo

Dedico este trabalho aos meus pais, Rosa Helena Gonçalves de Mesquita Pereira e Inácio Pereira Marinho Neto, cujo incentivo e apoio sempre foram fundamentais em minha trajetória acadêmica e sem os quais as dificuldades existentes seriam muito maiores.

## INDICE DE SIGLAS

ER Amplo – Equilíbrio Reflexivo Amplo (*Wide Reflective Equilibrium*)

GRE – Gerência Regional de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LP – O Liberalismo Político (*Political Liberalism, 1993*)

OCN – Orientações Curriculares Nacionais

PA – Pesquisa-ação

PO – Posição Original (*Original Position*)

PROF-FILO – Mestrado Profissional em Filosofia

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

TJ – Uma Teoria da Justiça (*A Theory of Justice, 1971*)

## RESUMO

O presente trabalho dissertativo tem como objetivo descrever o trajeto teórico-metodológico percorrido para a realização de uma ação intervencionista de caráter filosófico junto às turmas de Filosofia da Unidade Escolar Artur Gonçalves de Sousa, pertencente à 3ª GRE – SEDUC – PI. Com base na utilização de elementos teóricos dispostos na concepção de Justiça como Equidade desenvolvida pelo filósofo norte-americano John Rawls, buscou-se desenvolver uma prática docente pautada numa atitude puramente filosófica no trabalho com a disciplina Filosofia no nível médio. A proposta de intervenção está baseada na necessidade de se obter, a partir do processo educacional, indivíduos capazes de gozar de sua cidadania enquanto pessoas munidas de autonomia política, segundo a teoria rawlsiana. Foram abordadas discussões acerca do método do equilíbrio reflexivo caracterizado como amplo e também foi demonstrada a forma como se aplicou esse método em sala de aula enquanto proposta para o ensino de filosofia. Tratou-se também da exposição de conceitos da filosofia de Rawls, tais como a posição original, autonomia política, consenso sobreposto e razão pública. A partir desse trabalho, os estudantes tiveram a oportunidade de colocar seus juízos e sistemas de crenças em questão e buscar ponderá-los de maneira a obterem uma atitude reflexiva. A intervenção filosófica propiciou um ambiente em sala de aula mais propenso à reflexão e atitude filosóficas, pois através da metodologia trabalhada os discentes puderam perceber que há condições de praticarem isso no contexto social ao qual se inserem.

**PALAVRAS-CHAVES:** Rawls. Justiça como Equidade. Equilíbrio Reflexivo Amplo. Ensino de Filosofia.

## **ABSTRACT**

The purpose of this dissertation is to describe the theoretical - methodological path followed by Philosophy of the Artur Gonçalves de Sousa School Unit, belonging to the 3rd GRE - SEDUC - PI. Based on the use of theoretical elements arranged in the conception of Justice as Fairness developed by the American philosopher John Rawls, it was tried to develop a teaching practice based on a purely philosophical attitude in the work with the discipline Philosophy in the average level. The proposal of intervention is based on the need to obtain, from the educational process, individuals capable of enjoying their citizenship as people with political autonomy, according to the Rawlsian theory. Discussions about the reflexive equilibrium method characterized as broad were discussed and also how the method was applied in the classroom as a proposal for philosophy teaching. It was also the exposition of concepts of Rawls's philosophy, such as the original position, political autonomy, overlapping consensus and public reason. From this work, the students had the opportunity to put their judgments and belief systems in question and seek to ponder them in order to obtain a reflective attitude. The philosophical intervention provided a classroom environment more prone to philosophical reflection and attitude, because through the methodology worked the students could perceive that there are conditions to practice this in the social context to which they are inserted.

**KEY WORDS:** Rawls. Justice as Fairness. Wide Reflective Equilibrium. Teaching of Philosophy.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 CONCEPÇÃO POLÍTICA DE RAWLS.....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 Posição Original .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Princípios de justiça .....</b>	<b>19</b>
1.2.1 Estrutura básica da sociedade .....	22
<b>1.3 Equilíbrio reflexivo.....</b>	<b>24</b>
1.3.1 Os passos do Equilíbrio Reflexivo Amplo (ER Amplo) .....	26
<b>1.4 O construtivismo político .....</b>	<b>30</b>
<b>1.5 Autonomia política .....</b>	<b>32</b>
<b>1.6 Consenso sobreposto .....</b>	<b>35</b>
<b>1.7 Razão pública .....</b>	<b>38</b>
<b>2 DO ENSINO DE FILOSOFIA À PROPOSTA METODOLÓGICA .....</b>	<b>42</b>
<b>2.1 Sobre o Ensino de Filosofia .....</b>	<b>42</b>
<b>2.2 O método .....</b>	<b>45</b>
<b>2.3 Consequências do método .....</b>	<b>49</b>
<b>2.4 A metodologia em sala de aula .....</b>	<b>51</b>
2.4.1 Os conteúdos filosóficos.....	51
2.4.2 Desenvolvimento das aulas.....	52
2.4.3 Registros das contribuições dos alunos .....	53
<b>3 INTERVENÇÃO FILOSÓFICA.....</b>	<b>55</b>
<b>3.1 Intervenção filosófica como proposta de ensino .....</b>	<b>55</b>
<b>3.2. Aspectos da pesquisa .....</b>	<b>57</b>
3.2.1 Pesquisa-ação.....	60
<b>3.3 Perfil do público-alvo .....</b>	<b>63</b>
<b>3.4 Execução das ações de intervenção .....</b>	<b>65</b>
<b>3.5 Avaliação da intervenção .....</b>	<b>76</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICE A – PLANO DE AULA 01: “O limite entre dois universos”.....</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICE B – PLANO DE AULA 02: “A cultura como construção humana” .....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE C – PLANO DE AULA 03: “A ideia de natureza humana” .....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE D – PLANO DE AULA 04: “Como se constitui a sociedade?” .....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE E – PLANO DE AULA 05: “Indivíduo e liberdade”.....</b>	<b>91</b>

<b>APÊNDICE F – PLANO DE AULA 06: “Sociedade e desigualdade”</b> .....	<b>92</b>
<b>APÊNDICE G – INSTRUMENTAL PARA REGISTROS</b> .....	<b>93</b>
<b>APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS</b> .....	<b>94</b>

## INTRODUÇÃO

Os processos educativos possuem características e anseios que podem conduzir em direção a uma reflexão que leve em conta sua eficácia e se os objetivos de tal ensino estão sendo atingidos. Isso significa que é necessário existir uma consciência voltada para ideia de que os métodos aplicados ao ensino de uma determinada disciplina precisam ser analisados com o cuidado em perceber se estão de acordo com aquilo as finalidades a que se propõem.

A filosofia ao assumir a condição de disciplina escolar acabou trazendo em si uma série de questões que se esboçam em relação ao seu ensino, isso é algo que pode ser percebido ao longo da sua história de inserção e reinserção nos currículos educacionais brasileiros, fato esse que acaba se refletindo na forma como se estabelecem as estratégias voltadas a esse ensino.

No que diz respeito à filosofia como uma forma de educação para a cidadania, observa-se certa ênfase dada a essa disciplina, ou seja, a impressão é que esse objetivo é mais evidente quando se trata desse ensino específico do que em outras áreas, como se pode notar nas descrições encontradas em documentos oficiais tal qual as que estão descritas nas OCNs. Nesses documentos é percebido o destaque que é dado à promoção de um ensino que culmine no desenvolvimento da prática cidadã, educação essa a partir da qual os estudantes possam sair do nível médio munidos de autonomia, capacidade crítico-reflexiva e com uma maior consciência social, elementos que devem ser conquistados através dos conteúdos de caráter filosófico, pois acredita-se que por meio deles os jovens terão maiores chances de adquirir essas habilidades e competências, como está indicado nos documentos oficiais para o ensino de filosofia.

Ao nos determos numa análise que busque compreender, a partir da experiência docente, como se configura o ensino de filosofia no Ensino Médio chegaremos à visão de que existem problemas nesse processo, pois é atribuído à filosofia o caráter de um saber libertador, formador de indivíduos capazes de desempenhar um papel transformador na sociedade e responsável pela cidadania, todavia não fica claro de que formas isso pode vir a ocorrer; como esse processo educativo atingirá tais objetivos; nem quais as possíveis mediações metodológicas necessárias para tal feito.

Tendo em vista tais questões observou-se que na teoria de John Rawls encontram-se conceitos que nos conduzem à reflexão sobre a constituição de cidadãos livres e iguais que atuam com vistas à construção de uma sociedade pautada na justiça, esses conceitos também

nos orientam para a forma como podemos alcançar indivíduos com essas características. É a partir do método do equilíbrio reflexivo que Rawls acredita que as pessoas de uma dada sociedade formada por certa pluralidade e do que o filósofo descreve como teorias abrangentes, podem alcançar um consenso e decidir sobre os princípios de justiça que atendam a todos sem prejudicar nem favorecer ninguém, gerando assim a equidade. Acredita-se que esse procedimento metodológico, aplicado às aulas de filosofia no ensino Médio, tem condições de desenvolver nos alunos a disposição para os elementos necessários à prática cidadã, como a autonomia, a capacidade de crítica e reflexão, bem como a habilidade de conseguir chegar a consensos através da ponderação de seus juízos.

Dessa forma acredita-se que a justiça como equidade em John Rawls pode se estabelecer como uma proposta para o ensino de filosofia no nível médio. Essa proposta pretende apropriar-se do método do equilíbrio reflexivo rawlsiano como uma estratégia metodológica a ser aplicada nos conteúdos trabalhados nas aulas de filosofia. Assim, acredita-se que há condições de se trabalhar uma intervenção tendo em vista as questões esboçadas acerca dos objetivos do ensino de filosofia para buscar a construção de uma educação norteada por um método que possa alcançar tais finalidades.

O trabalho em questão caracteriza-se então como uma intervenção filosófica aplicada diretamente ao ensino de filosofia no Ensino Médio, tendo a sala de aula como lócus de execução das atividades propostas, ou seja, mais que uma pesquisa e análise teórica, o que se tem é um trabalho prático de cunho filosófico que visa apresentar uma metodologia possível para que o ensino de filosofia tenha condições de desenvolver os objetivos a que se propõe.

Acredita-se que o trabalho tem o potencial não apenas de despertar uma análise sobre a prática do ensino de filosofia, mas também de demonstrar que a filosofia possui em seu arcabouço teórico elementos que contribuem significativamente para a melhoria dessa prática educacional, pois observa-se que essa proposta de ensino tem gênese em um referencial puramente filosófico, ou seja, a intervenção não se prende à dimensão pedagógica em sua totalidade. Assim sendo, percebe-se que a filosofia tem a contribuir para seu próprio ensino não apenas no aspecto conceitual, mas também na dimensão didática e metodológica, afinal o trabalho intervencionista de bases filosóficas se torna o cerne das atividades práticas. Além da questão do ensino, a pesquisa tem a característica de proporcionar aos alunos o contato com atitudes reflexivas mais consistentes e lhes coloca como sujeitos ativos e participativos durante o processo, dando-lhes responsabilidade em meio a seu próprio processo educativo e torna o docente um agente não apenas mediador, mas também provocador.

O desenvolvimento deste trabalho deve ser encarado não apenas como uma proposta metodológica para o ensino de filosofia, pois há a concepção de que através dele poderá ocorrer uma melhoria tanto na prática do professor quanto uma transformação que se inicia no campo do pensamento e pode se refletir em atitudes que irão reverberar positivamente em sociedade. Nessa perspectiva, há grandes chances de se promover uma cultura do pensamento filosófico, onde aquilo que se pensa e se fala não seja baseado em juízos duvidosos, mas sim que os indivíduos consigam partir de atitudes puramente reflexivas e buscar consensos e ponderações para resolver as inúmeras questões presentes no cotidiano.

O objetivo central deste trabalho de pesquisa e intervenção foi propor a aplicação do método do equilíbrio reflexivo a partir de John Rawls nas aulas de filosofia, com o intuito de demonstrar que essa é uma metodologia possível para que sejam desenvolvidos nos estudantes elementos necessários à prática cidadã e que a partir das contribuições teóricas da própria filosofia existe a possibilidade de se chegar a desenvolver estratégias para esse ensino.

Tendo em vista o objetivo geral trabalhou-se, a partir das aulas planejadas, visando o alcance de alguns pontos importantes tais como: estimular os alunos à participação e contribuição durante as aulas, pois isso carrega em si certa importância; trabalhar o equilíbrio reflexivo aplicando-o de forma integrada ao planejamento estabelecido sem transformá-lo no “centro”, pois a intenção não é chamar atenção para o método em si, mas sim valer-se de suas contribuições; levar os discentes a atingirem uma prática reflexiva que não caia em “achismos” ou crenças equivocadas, para que consigam utilizar desses conhecimentos em seu favor tanto no ambiente escolar como no meio social.

A intervenção filosófica não tem a pretensão de fechar-se em uma descrição teórica e conceitual, pois acredita-se que um trabalho dessa natureza, além de promover ações de caráter prático também acaba proporcionando uma determinada transformação social, afinal o que é desenvolvido em sala de aula pode ter as qualidades necessárias para que os alunos se tornem agentes de mudança. Com base nisso, é importante ter claro como se deu esse processo que tem início numa abordagem especificamente filosófica e que prossegue com atividades práticas com vistas a determinados objetivos. Assim, este trabalho dissertativo se estrutura em três capítulos que descrevem a dimensão teórica e demonstram como ocorreu a parte prática da intervenção.

No primeiro capítulo a pretensão é abordar os conceitos da filosofia rawlsiana traçando um percurso que se inicia na obra Uma Teoria da Justiça (TJ) e continua em O Liberalismo Político (LP). O objetivo é descrever os conceitos da teoria da justiça como

equidade que desempenham papel importante para a pesquisa intervencionista, pois a partir do momento que se tem contato com a produção filosófica realizada por Rawls, pode-se compreender mais claramente quais suas contribuições em meio ao trabalho proposto. São apresentados conceitos essenciais da teoria rawlsiana como, por exemplo, a ideia de posição original (PO), os princípios de justiça, autonomia política, consenso sobreposto, dentre outros. É nessa parte também que é feita uma abordagem a respeito dos conceitos de Equilíbrio Reflexivo e Equilíbrio Reflexivo Amplo (ER Amplo), sendo este último o mais eficaz para se atingir o consenso sobreposto, segundo Rawls e, portanto o método utilizado nas atividades práticas em sala de aula.

O capítulo seguinte busca fazer, inicialmente, uma abordagem sobre o ensino de filosofia para elucidar a necessidade de um trabalho voltado a esse ensino, pois a partir do momento em que se conhecem os reveses existentes para essa prática docente, tornam-se mais claros os motivos pelos quais se pretende realizar tal trabalho. Posteriormente, buscou-se demonstrar de forma exemplificada a proposta de utilização do ER Amplo em meio às questões surgidas nas aulas de filosofia e quais as consequências advindas dessa estratégia metodológica. Outro ponto central do segundo capítulo é a explanação de como se dá esse processo em sala de aula, buscando demonstrar sua operacionalização através de elementos comuns de uma aula e de um instrumental específico elaborado para a intervenção.

Por fim, o terceiro capítulo visa apresentar de fato a intervenção filosófica em si, ou seja, alguns pontos importantes a serem considerados; sua execução e avaliação. Num primeiro momento, aborda-se a questão da intervenção como uma proposta de ensino, pois além de ser um trabalho de pesquisa, se configura, sobretudo, como uma sugestão para o trabalho docente em filosofia. Em se tratando do aspecto da pesquisa, foi exposto que trabalhou-se com a pesquisa-ação (PA), pois ela proporciona uma análise qualitativa que foge aos moldes positivistas, já que o trabalho é de cunho filosófico e não científico. Um aspecto que acredita-se ser de importância significativa é a apreciação do público-alvo da intervenção, essa preocupação existiu para que se pudesse compreender melhor certos aspectos existentes nas aulas e também a configuração dos resultados. Acredita-se que o ponto chave desse capítulo seja a descrição das ações de intervenção, ou seja, sua execução. Nessa parte, foi descrito de que forma procederam às aulas citando atividades, como se deram as participações dos alunos e os momentos em que se utilizou o método do ER Amplo; é nesse momento que pode-se perceber a aplicabilidade do método amparado pela teoria de John Rawls. Finalmente, tratou-se da avaliação e, como mencionado anteriormente, houve o auxílio da

pesquisa-ação como forma de avaliar os resultados da ação intervencionista, utilizando aspectos da PA que estão alinhados com uma análise qualitativa adequada ao trabalho em questão.

Ao utilizar o ER Amplo como um dispositivo metodológico aplicado ao ensino de filosofia, obtém-se mais possibilidades de se estabelecer uma educação alicerçada em estratégias que visem ao alcance de elementos necessários à promoção da cidadania, isso ocorre porque esse método dispõe das qualidades necessárias para o desenvolvimento de atitudes reflexivas que direcionam os alunos a chegarem num consenso sobreposto sempre que necessário e também que tenham maiores condições de se configurarem como sujeitos munidos de autonomia, na perspectiva rawlsiana.

## 1 CONCEPÇÃO POLÍTICA DE RAWLS

Em *Uma Teoria da Justiça (A Theory of Justice)*, publicada em 1971, John Rawls apresenta uma ideia de justiça que se aplica à sociedade, como alternativa ao modelo utilitarista que não contemplava nem respeitava a inviolabilidade de cada indivíduo. Para tanto, o filósofo se deteve em estabelecer de forma sistemática a maneira pela qual os indivíduos de um corpo social poderiam agir de modo a criarem uma sociedade justa, essa proposta foi denominada de *Justiça como Equidade*.

Rawls contrapôs-se à dinâmica utilitarista<sup>1</sup> justamente por perceber que esta não tinha como resultado a justiça social, nem abarcava as dimensões necessárias à promoção da justiça, já que colocava como primordial o bem-estar da maioria, não dando assistência a uma dada minoria. Sobre isso Rawls acredita que “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” (2008, p. 4).

No início de TJ, fica evidente que para Rawls a justiça tem primazia na construção da estrutura social, pois ele desvela elementos procedimentais que direcionam à justiça como equidade, com uma aplicabilidade evidente que não se prende a questões puramente metafísicas. Ao passo em que apresenta a ideia da justiça como equidade, o filósofo explicita que sua obra não intenciona fundar um sistema doutrinário engessado, mas sim abrir e preparar um caminho para a teorização de uma ideia de justiça pautada na razão com vistas a criar condições sociais realmente justas a todos os indivíduos, partindo de determinados conceitos e procedimentos.

Em 1993 Rawls publica *O Liberalismo Político (Political Liberalism)*, resultado de aperfeiçoamentos realizados em sua obra, frutos de críticas proferidas à TJ, bem como do amadurecimento de seu pensamento político, em LP Rawls coloca as questões políticas como centrais em suas discussões e conceituações.

Para Rawls, a justiça como equidade se daria a partir do momento em que os indivíduos de uma dada sociedade fossem capazes de escolher princípios de justiça que atendessem tanto seus interesses individuais quanto os interesses de todos, gerando assim uma estrutura social justa. Tais princípios seriam formulados partindo de um procedimento

---

<sup>1</sup> Tendo como base a obra de Henry Sidgwick, como mencionado em TJ.



denominado de *posição original* (*original position*), acrescentando-se um dispositivo conhecido como *véu de ignorância* (*veil of ignorance*).

A seguir serão expostas as partes que compõem a noção de justiça como equidade descrita por Rawls, fazendo uma abordagem desde as conceituações contidas em TJ até desembocarem nos aperfeiçoamentos e conceitos próprios de LP.

### 1.1 Posição Original

Partindo dessa perspectiva, Rawls descreve em TJ a aplicação de um procedimento que ele chamou de posição original (PO). Em relação à posição original Rawls discorre

[...] é o *status quo* inicial apropriado para garantir que os acordos fundamentais nele alcançados sejam equitativos. Esse fato gera a expressão “justiça como equidade”. Torna-se claro, então, que quero dizer que uma concepção de justiça é mais razoável que outra, ou mais justificável que outra, quando as pessoas racionais na situação inicial escolheriam seus princípios, e não outros, para o papel da justiça (RAWLS, 2008, p. 27).

Rawls propõe um modelo que remonta ao contratualismo, todavia demonstra recusa ao estabelecimento de leis divinas ou naturais, pois sua ideia é a ação de pessoas livres e iguais que concordam em juntas escolherem os princípios de justiça adequados de forma racional.

Ao realizarmos uma analogia, poderíamos dizer que a PO proporcionaria uma simetria entre os indivíduos no sentido do seu status para escolherem os princípios de justiça sem que seus interesses individuais se sobressaíssem em relação ao bem comum. Dessa forma, não haveria riscos de uns estarem numa posição vantajosa sobre outros, não ocorrendo assim a justiça, cerne da obra rawlsiana, por isso coloca-se PO como uma posição ideal em meio à proposta de Rawls.

A posição original destaca-se então como um procedimento para a justiça como equidade no sentido de ser através de PO que esse processo tem início, ou seja, é a partir da situação hipotética e de representação criada pela posição original que começam a serem esboçados os princípios de justiça. Corroborando com o pensamento de Rawls, afirma-se que:

A posição original é, na filosofia política rawlsiana, a solução para o problema da compatibilidade entre os fins plurais e a instituição contratualista de princípios de justiça, igualmente válidos para todas as pessoas, entendidas como livres e iguais. Para que o contrato possa ter igual validade para as pessoas moralmente iguais estas devem ser despojadas das inúmeras diferenças inerentes à sua situação atual (QUEIROZ, 2003, p. 79).

Dessa forma, a posição original pode ser claramente caracterizada como um procedimento contratual, já que as partes contratantes devem encontrar-se numa posição de igualdade, munidas de racionalidade na busca da escolha dos princípios geradores da justiça.

Nessa situação hipotética, como assegurar que os indivíduos não escolheriam exatamente princípios que os beneficiassem diretamente? Como resposta, Rawls introduz em PO um dispositivo que ele chamou de véu de ignorância, que asseguraria que as partes envolvidas não tivessem acesso à sua situação social, seu status. O véu de ignorância assegura que ninguém seja favorecido ou desfavorecido devido às circunstâncias sociais em que cada um se encontra. O objetivo aqui é fazer com que os indivíduos desconheçam sua real situação, pois assim, valendo-se da racionalidade, enquanto pessoas livres e iguais acabariam optando por princípios que garantissem seu bem-estar e, conseqüentemente, o dos demais, já que não se tem noção de sua posição em sociedade.

Poderíamos exemplificar a aplicação do véu de ignorância como dispositivo em PO da seguinte maneira:

[...] se determinado homem soubesse que era rico, poderia achar razoável defender o princípio de que os diversos impostos em favor do bem-estar social fossem considerados injustos; se ele soubesse que era pobre, seria bem provável que propusesse o princípio oposto. Para representar as restrições desejadas, imagina-se uma situação na qual todos carecem desse tipo de informação. Exclui-se o conhecimento dessas contingências que geram discórdias entre os homens e permite-se que se deixem levar pelos preconceitos. Desse modo chega-se ao véu de ignorância de modo natural (RAWLS, 2008, p. 23).

Assim, a partir da posição original sob um véu de ignorância os princípios geradores da justiça moldariam a estrutura básica da sociedade que, por sua vez, traduziria a maneira pela qual as instituições sociais, econômicas e políticas se estruturariam com vistas à atribuição de direitos e deveres. Esse percurso realizado através da posição original gera a ideia de sociedade bem-ordenada na concepção de Rawls. Sobre tal conceito é descrito que:

A sociedade bem-ordenada (*well-ordered society*) é aquela que é efetivamente regulada por uma concepção política e pública de justiça, na qual cada indivíduo aceita – e sabe que todos os seus concidadãos também aceitam – os mesmos princípios de justiça e, portanto, os termos equitativos da cooperação social, assim como as suas instituições políticas, sociais e econômicas, que são por todos publicamente reconhecidas como justas (OLIVEIRA, 2003, p. 14).

Em LP Rawls considera a ideia de cooperação social ao retomar a discussão realizada acerca da PO, isso é feito com o objetivo de perceber a forma como se estabelecer de fato os

princípios mais apropriados para alcançarmos a liberdade e a igualdade na estrutura social. Dessa forma, o filósofo lança uma série de questionamentos com vistas à compreensão sobre o elemento da cooperação social para o estabelecimento dos princípios de justiça.

Como devem ser determinados os termos equitativos de cooperação? São simplesmente formulados por uma autoridade externa, distinta das pessoas que cooperam? São, por exemplo, estabelecidos pela lei de Deus? Ou esses termos devem ser reconhecidos pelas pessoas como equitativos em relação a seu conhecimento de uma ordem moral independente? (RAWLS, 2000, p. 65).

Rawls acaba nos apresentando uma concepção de cunho político-econômico ao discorrer sobre sua tese da justiça como equidade, pois orienta-nos à ótica da justiça redistributiva, isso fica ainda mais evidente quando nos colocamos diante da análise dos dois princípios de justiça descritos pelo filósofo, os quais são fundados partindo de PO com o aditivo do véu de ignorância<sup>2</sup>. Vejamos como Rawls conceitua esses princípios.

## 1.2 Princípios de justiça

Os princípios de justiça podem ser compreendidos como o conteúdo da teoria da justiça, pois é a partir deles que se engendram as discussões mais aprofundadas a respeito de como se obter uma teoria que se aplique como justa.

Ao discutirmos a respeito de tais princípios precisamos conhecer a existência dos bens primários (*primary goods*) descritos na teoria rawlsiana como elementos indispensáveis a todos os cidadãos, os quais o filósofo destaca como sendo fundamentais “o auto-respeito (*self-respect*) e a autoestima (*self-esteem*), acompanhados das liberdades básicas, rendas e direitos a recursos sociais como a saúde e a educação” (OLIVEIRA, 2003, p. 17).

São os princípios de justiça escolhidos na PO sob um véu de ignorância que devem assegurar a efetiva distribuição dos bens primários equitativamente, pois Rawls entende que todo indivíduo precisa necessariamente ter acesso a esses bens, que na justiça como equidade ocorre através dos princípios de justiça.

Destaca-se aqui o princípio da liberdade – parte integrante dos bens primários – como algo de importância expressiva, já que a liberdade é uma das características fundamentais aos

---

<sup>2</sup>Numa análise superficial, poderíamos chegar a um entendimento equivocado a respeito do véu de ignorância, como o próprio Rawls alerta: “Não permitir que as partes conheçam as doutrinas abrangentes das pessoas é uma situação na qual o véu de ignorância é espesso, e não fino. Muitos pensaram que um espesso véu de ignorância não tem justificativa e questionaram seus fundamentos, sobretudo considerando-se a grande importância das doutrinas abrangentes” (RAWLS, 2000, p. 67).

cidadãos que se juntam para fundar os princípios de justiça. Gondim e Rodrigues nos apontam que esse princípio da liberdade, integrante dos bens primários, “é composto por uma série de subprincípios de liberdades: (i) a liberdade política [...] e a liberdade de expressão; (ii) a liberdade de consciência e pensamento; (iii) as liberdades da pessoa” (2008, p. 136).

Rawls salienta que os princípios de justiça são os que se aplicam às instituições sociais que integram a estrutura básica da sociedade, pois há também aqueles princípios aplicáveis a indivíduos de modo particular e para que se possa prosseguir na exposição dos princípios, faz-se necessário esse conhecimento.

A discussão sobre os princípios é orientada às instituições sociais justamente por estas estarem intimamente ligadas à estrutura social, que por sua vez pode ser entendida como um sistema público de normas, ou seja, algo fundado pelos indivíduos através de um acordo e que é de conhecimento dos mesmos, já que os participantes da instituição consequentemente sabem o teor das normas e suas exigências para com todos.

John Rawls nos coloca então diante dos dois princípios de justiça que ele acredita serem escolhidos na posição original. O filósofo deixa claro que esses princípios, inicialmente, são de caráter experimental. Rawls descreve-os da seguinte forma:

Primeiro: cada pessoa deve ter um direito igual ao sistema mais extenso de iguais liberdades fundamentais que seja compatível com um sistema similar de oportunidades para as outras pessoas.

Segundo: as desigualdades sociais e econômicas devem estar dispostas de tal modo que tanto (a) se possa razoavelmente esperar que se estabeleçam em benefícios de todos como (b) estejam vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos (2008, p. 73).

No primeiro princípio, há uma dimensão abrangente, ou seja, todas as pessoas integrantes da sociedade devem ter satisfatoriamente direitos e liberdades básicas iguais de forma compatível. Aqui não se vê a preocupação equitativa – a não ser em relação às liberdades políticas – pois cria um projeto que se aplique de maneira igual a todos os indivíduos. Esse princípio é também conhecido como de “igual liberdade”, que nos remete à inviolabilidade de cada indivíduo, destacada por Rawls, pois as liberdades individuais devem ser garantidas e se sobrepõem a qualquer arranjo social. Pode-se afirmar que esse princípio se refere à imparcialidade na seguridade das liberdades fundamentais de cada indivíduo. Esse conjunto de liberdades é composto por elementos indispensáveis a qualquer cidadão pertencente à sociedade (liberdade política, de expressão e reunião, de consciência e de pensamento, liberdades da pessoa, direito à propriedade privada, entre outras), pois sem elas, possivelmente, não haveria como um indivíduo ter acesso à cidadania de forma integral.

Assim sendo, no primeiro princípio fica evidente que as liberdades devem ser dadas igualmente a todas as pessoas.

Se no primeiro princípio – o da *igual liberdade* – as deliberações são voltadas a todos os indivíduos no que tange à liberdade, no segundo – *princípio da diferença*<sup>3</sup> – vemos que a discussão se centra nas questões econômicas e redistributivas. Nesse ponto, se expressa com maior clareza a tentativa da equidade, pois as diferenças – desigualdades – são consideradas nesse processo de constituição de uma sociedade justa.

No caso da distribuição de renda, por exemplo, esta não tem de ser necessariamente igual, visto que há pessoas numa posição social mais favorável que outras. Dessa forma, exclui-se a igualdade na distribuição de riqueza, do contrário a desigualdade seria perpetuada, todavia, não significa dizer que os mais favorecidos seriam prejudicados, pois na concepção rawlsiana, a aplicação desse princípio deve beneficiar a todos, assim como o primeiro, embora neste já estejam explícitas as benesses devido o elemento da igualdade.

Sobre a inter-relação entre os primeiro princípio (de ordem mais abrangente por causa das liberdades) e o segundo princípio (voltado às consequências das desigualdades) o filósofo norte-americano faz um adendo e afirma:

Esses princípios devem ser dispostos em uma ordem serial, o primeiro sendo prioritário do segundo. Essa ordenação significa que as violações das iguais liberdades fundamentais protegidas pelo primeiro princípio não podem ser justificadas nem compensadas por maiores vantagens sociais e econômicas. Essas liberdades têm um âmbito principal de aplicação, dentro do qual só é possível limitá-las ou comprometê-las quando entram em conflito com outras liberdades fundamentais. Já que podem ser limitadas quando se chocam umas com as outras, nenhuma dessas liberdades é absoluta; porém, qualquer que seja a forma pela qual se ajustam em um sistema único, esse sistema deve ser igual para todos (RAWLS, 2008, p. 74).

Entende-se então que o segundo princípio não tem primazia sobre o primeiro, já que este assegura as liberdades essenciais a todas as pessoas, liberdades estas que estão acima das questões sobre distribuição de renda e riqueza. Não significa também afirmar que o segundo princípio está subordinado ao primeiro, o que ocorre é que há certa prioridade do primeiro em relação ao segundo no sentido de garantir a justiça através da igual liberdade para, só então, avaliar como se dão os arranjos sociais no que se refere às desigualdades e aplicar o segundo

---

<sup>3</sup> Em vez de “princípio de diferença”, muitos escritores preferem o termo “princípio maximin” ou simplesmente “justiça maximin”, ou alguma outra locução semelhante. Mas continuo empregando o termo “princípio da diferença” para enfatizar, primeiro, que esse princípio e a regra maximin de decisão em condição de incerteza são duas coisas bem distintas; e, em segundo lugar, que ao preferir o princípio de diferença a outros princípios distributivos, não se lança mão de regra maximin para decisão em condições de incerteza (RAWLS, 2003, p. 60).

princípio. Ou seja, as liberdades fundamentais e a igualdade são protegidas pelo primeiro princípio e a distribuição (de renda, riqueza, cargos de autoridade e responsabilidade) engendrada pelo segundo princípio devem apresentar uma compatibilidade com a ideia de igual liberdade.

De acordo com Höffe “Para Rawls, a justiça é antes de tudo uma tarefa de distribuição” (2003, p. 80). Sobre esse aspecto, há uma observação descrita por Rawls no tocante à distribuição de certos valores sociais, os quais o filósofo acredita que devam ser distribuídos igualmente, a menos que uma distribuição realizada de forma desigual resulte no benefício de todos. Fica claro então que a busca da promoção da justiça a partir dos princípios descritos não exclui o elemento da desigualdade, ou seja, a desigualdade só é prejudicial quando não gera nenhuma vantagem para ninguém, resultando assim na injustiça.

### 1.2.1 Estrutura básica da sociedade

Como se sabe, a estrutura básica da sociedade é determinada através dos princípios de justiça escolhidos por pessoas livres e munidas de racionalidade a partir do procedimento da posição original acrescido do dispositivo conhecido como véu de ignorância, portanto torna-se o objeto primeiro da justiça.

Essa estrutura pode ser concebida como o resultado de um processo de interação entre as principais instituições políticas e sociais para a formação de um sistema cooperativo na sociedade, além de constituir a forma de distribuição dos direitos e deveres básicos dos indivíduos. Pode-se entender como uma exemplificação da estrutura básica o seguinte:

A Constituição política com um judiciário independente, as formas legalmente reconhecidas de propriedade e a estrutura da economia (na forma, por exemplo, de um sistema de mercados competitivos com propriedade privada dos meios de produção), bem como, de certa forma, a família, tudo isso faz parte da estrutura básica (RAWLS, 2003, p. 13).

É nessa estrutura onde ocorrem os eventos e ações gerados pela ação das instituições e indivíduos, em outras palavras, é um contexto social específico do qual deverá resultar a justiça almejada pela obra rawlsiana. Um importante aspecto a ser considerado acerca da estrutura básica é que os princípios de justiça nela contidos não são usados para regular instituições e associações específicas na sociedade, o que ocorre é que os efeitos dos princípios estão ligados à estrutura como um todo, o que acaba reverberando em casos específicos, o que não significa dizer que estes mesmos princípios foram formulados

especificamente a casos isolados, logo, se entende que a justiça de caráter equitativo atua tem seu ponto de partida de uma estrutura que abrange várias dimensões e, conseqüentemente as influencia. Isso quer dizer, por exemplo, que “embora as igrejas possam excomungar hereges, não podem queimá-los; tal exigência tem por objetivo garantir a liberdade de consciência” (RAWLS, 2003, p. 14).

É importante salientar, na perspectiva rawlsiana, que princípios que se aplicam de forma justa e razoável à estrutura básica sejam da mesma forma aplicáveis a instituições específicas ou até mesmo certas práticas sociais. Deve-se ter claro que a estrutura básica da sociedade engloba um conjunto de instituições que constituem a sociedade, todavia, não significa dizer que determinados arranjos institucionais representam essa estrutura em sua totalidade, afinal esses arranjos específicos têm em si objetivos distintos, por isso acredita-se também que tenham suas próprias exigências, necessidades, anseios etc.

Ainda a respeito das instituições sociais Rawls acredita que seu papel está fundado em

[...] garantir condições justas para o contexto social, pano de fundo para o desenrolar das ações dos indivíduos e das associações. Se essa estrutura não for convenientemente regulada e ajustada, o processo social deixará de ser justo, por mais justas e equitativas que possam parecer as transações particulares consideradas separadamente (2000, p. 13).

Dessa forma, reafirma-se a primazia da estrutura como um todo a respeito das instituições no tocante às ações que possam promover a justiça como equidade. Já que cada arranjo institucional possui suas peculiaridades, é inevitável que uma hora ou outra haja certo distanciamento do ideal de equidade, por isso, cabe à própria estrutura básica realizar os ajustes que se fizerem necessários para que a justiça seja alcançada no contexto social, ou seja, percebem-se certas condições que buscam conduzir as ações dos indivíduos à equidade.

Até esse ponto, discorreu-se sobre como a estrutura básica da sociedade tem relevância sobre os arranjos sociais e os indivíduos de forma isolada, porém acredita-se que seja necessário citar a questão dos interesses individuais de cada pessoa, afinal Rawls defende que “uma teoria da justiça deve levar em conta a forma como as metas e as aspirações das pessoas são formadas [...]” (2000, p. 17).

De uma maneira ou de outra, a forma como a sociedade se estrutura institucionalmente acaba afetando a concepção de como os indivíduos se projetam nesse contexto social, ou seja, o querem ser e o que acabam se tornando. De certa forma, essa estrutura gera uma espécie de limitação em relação às aspirações das pessoas, pois estas acabam tendo que agir segundo o que é estabelecido a partir da estrutura básica. Fazendo uma análise, poderíamos afirmar que

nesse cenário o indivíduo se concebe e se dispõe a buscar uma posição social a partir de fatores externos, arranjos que estão além de seus interesses particulares.

A importância das instituições para a estrutura básica da sociedade se encontra no fato de que sejam justas, e estas o são a partir do momento em que assegurem a efetivação dos princípios de justiça escolhidos por cidadãos livres e iguais numa posição original sob um véu de ignorância.

### 1.3 Equilíbrio reflexivo

Em se tratando de sua origem, o método do equilíbrio reflexivo obteve uma adaptação da filosofia analítica, já que foi proposto inicialmente por Nelson Goodman e era concebido como uma forma de justificar questões a respeito da lógica indutiva, porém foi na filosofia política e na ética que esse método ganhou maior expressividade, sobretudo a partir da proposta de justiça como equidade rawlsiana.

A noção de equilíbrio reflexivo (*reflective equilibrium*) na teoria de Rawls consiste num certo movimento que envolve os princípios de justiça escolhidos de forma livre, racional e razoável através da posição original e nossas intuições morais. O que ocorre é que o processo de escolha dos princípios advindos da PO podem tornar mais consistentes nossos juízos morais ou mesmo fazer com que os revisemos, por outro lado, nossas próprias intuições morais podem servir como um auxílio para aperfeiçoar o procedimento da posição original.

O filósofo coloca esse método como um elemento central em meio à sua ideia de justiça contidas em LP, de maneira a sistematizar uma base normativa para que sejam realizadas as escolhas de caráter público, logo, a intenção é estabelecer certa harmonia entre as noções morais individuais e os princípios de justiça já escolhidos.

É importante explicitar que para se alcançar a compreensão acerca do equilíbrio reflexivo deve-se partir da

[...] ideia (incluída na noção de pessoas livres e iguais) de que os cidadãos são capazes de razão (teórica e prática) assim como têm um senso de justiça. Nas condições normais da vida humana, essas capacidades desenvolvem-se gradualmente, e, com a maturidade, são exercidas em vários tipos de justiça aplicados a todo tipo de assunto, da estrutura básica da sociedade às ações particulares e ao caráter das pessoas na vida cotidiana. O senso de justiça (como forma de sensibilidade moral) envolve uma faculdade intelectual, já que seu exercício na elaboração de juízos convoca as faculdades da razão, imaginação e julgamento (RAWLS, 2003, p. 40).



Corroborando com Rawls a respeito de elementos como o senso de justiça, Nythamar de Oliveira afirma que

[...] o senso de justiça e a faculdade de concepção do bem são inerentes a uma ideia de pessoas morais, livres e iguais, vivendo numa sociedade democrática. Assim, a ‘justiça como equidade’ procura desvelar as ideias básicas de liberdade e igualdade latentes no senso comum (OLIVEIRA, 2003, p. 13).

O equilíbrio reflexivo atua também como um tipo de aditivo ou suporte para o véu e ignorância no procedimento da posição original, pois durante a escolha dos princípios de justiça deve haver uma correspondência entre aquilo que se entende como juízos ponderados em equilíbrio reflexivo e a noção de justiça.

Sobre os nossos juízos refletidos, podemos afirmar que além de apresentarem-se como distintos dos juízos das outras pessoas, às vezes, eles próprios podem se contradizer, por isso esse processo de ponderar os juízos para se alcançar um equilíbrio que corrobore com as escolhas da posição original, bem como com os princípios de justiça acaba gerando dúvidas, como a nos é apresentada por Silveira:

A questão central é como se podem considerar esses juízos ponderados (refletidos) de justiça política mais coerentes com os juízos morais abrangentes, tanto os individuais como os das outras pessoas, sem a imposição de uma autoridade política exterior. Isto significa que os juízos podem estar em desacordo, e, para tanto, será necessária a revisão de alguns deles para se chegar a um acordo razoável sobre a justiça política (SILVEIRA, 2009, p. 151).

É importante salientar, como forma de buscar compreender questões como a supracitada, que Rawls destaca dois tipos de equilíbrio reflexivo objetivando demonstrar qual deles é mais eficaz no sentido de os indivíduos ponderarem seus juízos de maneira mais consistente e abrangente. John Rawls afirma haver o equilíbrio reflexivo restrito (*narrow*) e o amplo (*wide*). O filósofo explica a diferença exemplificando da seguinte forma:

Pensando agora numa pessoa qualquer, suponhamos que nós (enquanto observadores) encontramos a concepção de justiça política que menos exija revisões dos juízos iniciais dessa pessoa e que se comprove aceitável quando apresentada e explicitada. Quando a pessoa em questão adota essa concepção e a ela alinha seus outros juízos, dizemos que essa pessoa está em equilíbrio reflexivo restrito. O equilíbrio é restrito porque, embora as convicções gerais, os princípios fundamentais e os juízos específicos estejam alinhados, procurávamos a concepção de justiça que exigisse menos revisões para ganhar consistência, e nem concepções distintas de justiça nem a força dos vários argumentos que sustentam essas concepções foram levadas em conta pela pessoa em questão. Isso sugere que entendemos por equilíbrio reflexivo amplo (ainda no caso de uma pessoa) o equilíbrio reflexivo alcançado quando alguém considerou cuidadosamente outras concepções de justiça e a força dos vários argumentos que as sustentam. Mais exatamente, essa pessoa considerou as principais concepções de justiça política encontradas em nossa tradição filosófica [...] e pesou a força das diversas razões filosóficas e não filosóficas que as sustentam. Nesse caso, supomos que as convicções gerais, os princípios fundamentais e os juízos particulares dessa pessoa estão alinhados; mas agora o

equilíbrio reflexivo é amplo, dadas a reflexão abrangente e as várias prováveis mudanças de opinião que o precedem (RAWLS, 2003, p. 42).

Sendo assim, fica claro que na justiça como equidade utiliza-se o equilíbrio reflexivo amplo, pois ele torna-se mais eficaz no tocante às decisões tomadas por meio da utilização da razão prática, visto que analisa uma visão que abrange uma série de elementos que influenciam nas ações dos indivíduos numa estrutura social, acrescentando-se, que a partir de LP a noção de justiça como equidade para Rawls aplica-se às sociedades que detém determinadas características estruturais que podem se adequar às proposições de sua tese, diferente de TJ, onde o autor parece propor a aplicação de sua ideia a qualquer estrutura social.

### 1.3.1 Os passos do Equilíbrio Reflexivo Amplo (ER Amplo)

O equilíbrio reflexivo caracterizado como amplo torna-se uma mediação metodológica fundamental a partir de LP, como já mencionada anteriormente, tendo em vista que proporciona uma maior abrangência à prática da revisão e ponderação dos juízos. A respeito do Equilíbrio Reflexivo Amplo Norman Daniels nos aponta que

The method of wide reflective equilibrium is an attempt to produce coherence in an ordered triple of sets of beliefs held by a particular person, namely, (i) a set of considered moral judgments, (ii) a set of moral principles, and (iii) a set of relevant background theories (DANIELS, 1996, p. 22)<sup>4</sup>.

Nessa perspectiva, Daniels apresenta de forma sistemática a maneira pela qual esses três níveis interagem e busca esclarecer como eles agem numa dinâmica coerente objetivando chegar a um sistema de crenças confiável e consistente.

We begin by collecting 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 conducive to avoiding errors of judgment. For example, the person is calm and has adequate information about cases being judged. Of "fit" with the moral judgments. We do not simply settle for the best fit of principles with judgments, however, which, would give us only a narrow equilibrium. Instead, we advance philosophical arguments intended to bring out the relative strengths and weaknesses of the alternative sets of principles (or competing moral conceptions). These arguments can be construed as inferences from some set of relevant background theories. Assume that some particular set of arguments wins and that the moral agent is persuaded that some set of principles is more acceptable than the others

---

<sup>4</sup>O método do equilíbrio reflexivo amplo estabelece uma coerência entre o conjunto de crenças de uma pessoa em três níveis, a saber, entre (i) os juízos morais, (ii) os princípios morais e (iii) as teorias de fundo [tradução nossa].

(and, perhaps, than the conception that might have emerged in narrow equilibrium). We can imagine the agente working back and forth, making adjustments to his considered judgments, his moral principles, and his background theories, in this way he arrives at na equilibrium point that consists of the ordered triple (i), (ii), (iii)? We need to find morestructure here. The backgrounds theories in (iii) should show that the moral principles in (ii) are more acceptable tha alternative principles on grounds to some degree independent of (ii) ‘s match with relevant considered moral judgments in (i) (DANIELS, 1996, p. 22)<sup>5</sup>.

Como forma de demonstrar o ER Amplo na perspectiva de uma reflexão apropriada, aplicável e consistente, acredita-se ser necessário apresentá-lo através de um conjunto de passos que se complementam e tornam possível uma melhor compreensão a respeito da execução desse método.

O *primeiro passo* seria desconsiderar todos os seus juízos que não fossem ponderados. Ou seja, qualquer tentativa de julgamento comprometida, por exemplo, por situações que sofram influência de aspectos emocionais alterados, foco em interesses próprios etc. Deve-se evitar juízos que possam ser colocados em descrença no que se refere à ponderação, pois eles não representam o real senso de justiça do indivíduo, já que não haveria razão para tais julgamentos se não fosse pela existência dessas situações específicas que influenciam as pessoas.

Após o alcance dos juízos ponderados, o *segundo passo* é identificar preliminarmente quais são os *pontos fixos provisórios* do seu sistema de crenças. Esses pontos fixos são, na visão de Rawls, aquelas crenças às quais não temos disposição à rejeição, pois acreditamos veementemente serem elas verdadeiras.

Nesse segundo princípio, essa intuição de veracidade em relação a certas crenças (pontos fixos) pode ser justificada, justamente, pela nossa atitude no primeiro passo, pois rejeitamos aquilo que não se caracteriza como ponderado e damos prosseguimento com

---

<sup>5</sup>Nós começamos por coletar os julgamentos morais iniciais da pessoa e filtrá-los incluindo apenas aqueles de que são relativamente confiantes e que foram conseguidos sob condições conducentes a evitar erros de julgamento. Por exemplo, a pessoa tem informações adequadas sobre casos a serem julgados. Propomos então conjuntos alternativos de princípios morais que têm graus variados de “ajustes” com os julgamentos morais. Não basta contentarmos com o melhor ajuste de princípios com julgamentos, pois isso nos daria apenas um equilíbrio restrito. Prosseguimos com argumentos filosóficos destinados a trazer para fora os pontos fortes e fracos dos conjuntos alternativos de princípios (ou concepções morais pungentes). Estes argumentos podem ser interpretados como inferidos de algum conjunto de teorias de fundo relevantes (eu uso o termo vagamente). Suponha que algum conjunto particular de argumentos vença e que o agente moral está persuadido de que algum conjunto de princípios é mais capaz do que os outros (e, talvez, do que a concepção que poderia ter emergiu em equilíbrio restrito). Podemos imaginar o agente trabalhando indo e voltando, fazendo ajustes em seus julgamentos ponderados, seus princípios morais e suas teorias de fundo. Assim ele chega um ponto de equilíbrio que consiste no triplo ordenado (i), (ii), (iii)? Precisamos encontrar mais estrutura aqui. As teorias de fundo em (iii) deve mostrar que os princípios morais em (ii) são mais aceitáveis do que princípios alternativos com base em algum grau independente de (ii) coincidir com julgamentos morais relevantes considerados em (i) [tradução nossa].

nossos juízos livres de influências, tornando esses pontos fixos mais confiáveis e dispostos a uma sustentação. Para ilustrar o segundo passo de forma mais clara, Andreazza exemplifica utilizando dois grupos de juízos:

[...] em geral depositamos muito mais confiança nas crenças de que “a escravidão é injusta”, “devemos evitar a dor”, “ninguém deve insultar uma pessoa pela sua cor”, e “seria errado colocar fogo no gato por diversão” do que depositamos nas crenças de que “nossa sociedade deve ser regulada de acordo com uma concepção liberal de justiça”, “devemos permitir a eutanásia involuntária” e “uma mulher tem o direito de abortar depois dos três meses, se ela quiser”. Os juízos do primeiro grupo nós sentimos com certeza (“feel sure”, nas palavras de Rawls) eu são corretos, já os juízos do segundo grupo admitimos (ou pelo menos muitos de nós) que podem ser falsos porque os aceitamos com muito menos “confiança” (“much less assurance”). Os juízos do primeiro grupo são mais estáveis, pois perduram ao longo da vida de uma pessoa não importa se ela mude de país, religião, classe social ou visão política. Juízos do segundo grupo são muito mais instáveis e podem – provavelmente irão – ser modificados ou inteiramente recusados dependendo das circunstâncias contingentes da vida (2015, p. 476).

Assim sendo, logo após a recusa dos juízos não ponderados (primeiro passo), deve-se identificar aqueles juízos que podem ser considerados como pontos fixos provisórios (segundo passo), observando se não há neles instabilidade para sustentação, independentemente da situação e contexto.

Após esses dois primeiros momentos, ao identificarmos quais são os seus pontos fixos provisórios, no *terceiro passo* deve-se buscar por considerações gerais que os expliquem. A intenção aqui seria explicar o motivo pelo qual determinados juízos são estabelecidos como pontos fixos. Por exemplo, pode-se partir da ideia rawlsiana de que todos os cidadãos têm que ser tratados como sendo livres e iguais, ou seja, os pontos fixos nesse, sentido específico, foram elencados tendo como base de sustentação preservar a inviolabilidade de cada indivíduo.

É importante salientar que os juízos ponderados não-fixos não devem ser descartados, pois o indivíduo no processo do ER Amplo precisa dar conta de ponderar os conflitos gerados nesses juízos, tais conflitos se dão claramente pelo fato dessas crenças não terem o status de fixas, afinal se estão estabelecidas como não-fixas, há razões para tal. Acredita-se que esses pontos conflitantes podem se expressar em vários tipos:

Pode ser entre duas ou mais crenças morais (em um momento considera-se imoral a tortura de terroristas para obter informações úteis, mas quando a segurança de seu país passa a estar em jogo, faz-se o juízo inverso), entre razões aceitas (acredita-se que toda vida humana deve ser respeitada e, ao mesmo tempo, acredita-se que alguém tem direitos apenas se segue a legislação do seu país), entre crenças e razões, e entre crenças morais e crenças não-morais (sustenta-se que é correto realizar

aborto até o quinto mês porque tem a crença, talvez equivocada, de que o feto até o quinto mês é incapaz de sentir dor). Nós ainda poderíamos falar de outros tipos de conflitos práticos como a fraqueza da vontade, hipocrisia e conflitos entre emoções e crenças (por exemplo, quando sabemos que não faz sentido sentir raiva da pessoa que faz a previsão do tempo, quando a previsão está errada) (ANDREAZZA, 2015, p. 477).

No *quarto passo*, o último, é o momento em que se deve eliminar, tanto quanto possível, esses conflitos. Entenda-se que aqui a expressão “eliminar” não tem a intenção propriamente dita de resolver por completo as questões envolvendo os sistemas de crenças, pois esse é um processo que não finda. Já que esses passos compõem o método do equilíbrio reflexivo amplo, examinar com minúcia os conflitos existentes nas crenças proporciona um sistema coerente, o próprio equilíbrio. Isso pode ser obtido valendo-se das considerações mais gerais identificadas no terceiro passo e colocá-las como forma de revisão para a eliminação dos conflitos existentes.

Dessa forma, a intenção é conseguir chegar a uma disposição harmônica entre todos os juízos e as ideias relacionadas aos pontos fixos provisórios identificados no segundo passo. Caso haja alguma crença desalinhada com as ideias [dos pontos fixos provisórios], acredita-se que elas não expressam de fato a verdade sobre os juízos de um indivíduo, ou dizemos que a opinião do indivíduo não é essencialmente reflexiva. Essa afirmação se sustenta na ideia de que se uma pessoa, mesmo passando pelos quatro passos, ainda permanece com alguma “pendência” depois de se submeter ao ER Amplo é porque alguma falha durante o processo a impediu de atingir uma reflexão que conduza a um sistema de crenças confiável e provavelmente não alcançará um resultado conclusivo e realmente reflexivo.

Se um indivíduo conseguir completar corretamente esses passos, terá uma base de sustentação mais sólida para suas crenças e, conseqüentemente será alguém voltado à prática de ações de fato reflexivas, bem como obterá um maior grau de confiança em seus juízos. Porém, isso não significa dizer que esse processo findou-se, afinal as pessoas estão sujeitas a serem expostas a novas experiências morais ou entrarem em contato com novos sistemas de crenças, ou seja, o trabalho reflexivo precisa continuar.

Fica claro, então, que o Equilíbrio Reflexivo Amplo se apresenta como um processo que não finda e que busca se aproximar de uma prática reflexiva apropriada, apesar de nunca atingi-la por completo, estando em consonância com a própria dinâmica do pensamento filosófico que, valendo-se da racionalidade como uma de suas características, estabelece reflexões sobre determinadas problemáticas com o intuito de alcançar conhecimento, porém sabendo que esse movimento reflexivo não atingirá o nível absoluto do conhecimento.

## 1.4 O construtivismo político

Em *Uma Teoria da Justiça (TJ)*, Rawls deixa-nos a interpretação de que sua ideia de justiça como equidade pode ser aplicada às diversas sociedades, já que descreve um ideal de justiça que pode ser aplicado a qualquer sociedade sem distinção, pois acredita que o objetivo supremo de um meio social é assegurar a justiça a seus membros. Aqui Rawls não considera as particularidades dos diferentes contextos sociais em relação à sua proposta de justiça como equidade. Percebe-se uma diferença de concepção na aplicabilidade dessa teoria quando Rawls escreve *O Liberalismo Político (LP)*. Em LP o filósofo não faz uma modificação total em sua tese, na verdade ele promove um aperfeiçoamento necessário.

Ocorre que durante o amadurecimento de seu pensamento político, o filósofo percebe que em determinados contextos sociais sua proposta de justiça seria inexecutável, pois se depara com um aspecto que se torna problemático: o pluralismo das sociedades democráticas atuais. O autor busca aperfeiçoar sua tese justamente para poder lidar com essa questão do pluralismo e para estabelecer normas que regulariam de forma razoável as sociedades democrático-liberais. Para alcançar tal objetivo, Rawls busca uma maneira que se caracteriza como construtivista para obter uma justificação.

Rawls, em LP, discorre a respeito do construtivismo político da seguinte forma:

O construtivismo político é uma visão relativa à estrutura e conteúdo de uma concepção política. Afirma ele que, depois de obtido o equilíbrio reflexivo, se isso vier a acontecer, os princípios de justiça política (o conteúdo) podem ser representados como o resultado de um certo procedimento de construção (a estrutura). Nesse procedimento, modelado de acordo com a posição original, os agentes racionais, enquanto representantes dos cidadãos e sujeitos a condições razoáveis, selecionam os princípios públicos de justiça que devem regular a estrutura básica da sociedade. Esse procedimento, assim conjecturamos, sintetiza todos os requisitos relevantes da razão prática conjugado às concepções de sociedade e pessoas, também elas ideias da razão prática (2000, p. 134).

O construtivismo político desempenha, para a obra de Rawls, um papel de grande importância no tocante a estabelecer uma concepção política que leve em conta o pluralismo enquanto elemento razoável como forma de garantir o consenso numa democracia que almeje valores políticos de ordem fundamental.

Essa dimensão construtivista tem inspiração kantiana, todavia é mister ter claro que enquanto o construtivismo de Kant é moral, o construtivismo rawlsiano é político, pois a ideia de Rawls é que haja um consenso (sobreposto) que assegure a coexistência de sistemas de diferentes ordens (morais, religiosas, filosóficas) num meio social democrático-liberal, tendo

em vista a razoabilidade e o pluralismo, por isso, destaca-se a importância em estabelecer que o cerne dessa proposta é relacionado à justiça política e não a uma doutrina moral.

A noção do pluralismo presente nas sociedades democráticas contemporâneas acaba gerando certo impasse:

Por um lado, embora o livre exercício da razão humana seja uma das grandes conquistas da modernidade, pode ocorrer que a existência de uma multiplicidade de concepções de bem no seio de uma mesma sociedade gere divergências profundas e irreconciliáveis entre as diversas concepções de bem, de modo que um acordo entre elas a respeito de princípios normativos mínimos pareça impossível. Nesse caso, o pluralismo moral pode então, em certo sentido, tornar-se um grave problema para as comunidades democráticas contemporâneas. Mas por outro, se o pluralismo de doutrinas abrangentes de bem é proveniente da liberdade e do exercício da razão humana, condená-lo significa consequentemente negar o livre exercício da razão humana em todas as suas formas. Por isso, os desacordos entre os indivíduos a respeito de questões morais, frutos da incomensurabilidade entre as concepções abrangentes de bem, somados ao fato de que uma determinada concepção somente alcançará a posição de doutrina dominante e, por conseguinte, a estabilidade social, se fizer uso do poder opressor estatal, resultam em um problema fundamental de justificação normativa (DALSOTTO, 2014, p. 105).

Isso significa dizer que embora haja a problemática da diversidade de concepções que possam divergir e não chegarem a um consenso, gerando problemas sociais, há ainda a justificação desse pluralismo que está assegurado no primeiro princípio de justiça (princípio da liberdade) alcançado na posição original. Por isso, negar essa pluralidade, mesmo ela gerando pontos de vista divergentes, seria negar os próprios esforços para se obter princípios de justiça que podem garantir a equidade.

Rawls, então, direciona o entendimento de sua justiça como equidade para uma teoria que se estabelece como uma construção, ou seja, há uma tentativa em estabelecer uma relação apropriada entre uma ideia de pessoa em caráter particular e os princípios de justiça procedimentalmente estabelecidos. Isso amplia a ideia de uma teoria da justiça como a mais razoável tendo em vista os arranjos sociais que se engendram.

Para fins de sua teoria, Rawls se vale de uma ideia de pessoa que tem expressividade enquanto agente moral e não concebe os indivíduos como contempladores da moral já estabelecida. Isso orienta à noção de que o construtivismo necessita que a maneira pela qual são gerados os princípios normativos tenha como pressuposição uma certa ideia de pessoa bem como de razão prática. Entende-se então que essa filosofia prática não significa somente uma forma de identificar certos conhecimentos e torná-los aplicáveis, mas sim é ela, antes, o exercício e uso da capacidade racional como meio para solucionar problemas de ordem prática.

A partir da discussão do elemento da razão prática, Rawls lança uma descrição sobre tal, colocando como lócus as ideias de razoabilidade e racionalidade. O que seria então razoável e racional? Qual a diferença entre esses dois conceitos?

Na linguagem do dia a dia, percebemos que há uma diferença e exemplos que revelam-na imediatamente. Dizemos: “Sua proposta era perfeitamente racional, dadas suas condições privilegiadas de barganha, mas, apesar disso, não tinha nada de razoável, chegava a ser ultrajante”. Em vez de definir o razoável diretamente, especifico dois de seus aspectos básicos como virtudes pessoais. As pessoas são razoáveis em um aspecto básico quando, entre iguais, por exemplo, estão dispostas a propor princípios e critérios como termos equitativos de cooperação e a submeter-se a eles, dada a garantia de que os outros farão o mesmo. Entendem que essas normas são razoáveis a todos e, por isso, as consideram justificáveis para todos, dispondo-se a discutir os termos equitativos que outros propuserem. O razoável é um elemento da ideia de sociedade como um sistema de cooperação equitativa, e, que seus termos equitativos sejam razoáveis à aceitação de todos, faz parte da ideia de reciprocidade (RAWLS, 2000, p. 92).

Fica entendido que o conceito de racionalidade está orientado para a noção de razão instrumental, ou seja, que escolhe as formas de maior eficácia para se chegar um determinado resultado. Esse conceito acaba se tornando tão sintético e direto, que Rawls o discute de maneira mais objetiva, enquanto, sobre a razoabilidade o debate é mais alongado.

A ênfase à razoabilidade está contida no fato de que ela atua sobre a própria racionalidade no sentido de exercer certo condicionamento sobre a mesma, o que significa dizer que a razoabilidade está voltada diretamente à justiça, enquanto a racionalidade se relaciona com aquilo de bom que pode ser gerado (mesmo que não seja justo), logo, a primeira deve ter primazia sobre a segunda, já que o objetivo de todo o arcabouço teórico rawlsiano é a construção de uma sociedade justa.

### **1.5 Autonomia política**

Observa-se que Rawls realiza algumas mudanças no percurso de sua obra, sobretudo na transição de algumas ideias contidas em *Uma Teoria da Justiça para O Liberalismo Político*. Exemplo disso é a questão procedimental que se esboça em TJ na forma da posição original e em LP essa dimensão é detectada na ideia de consenso sobreposto. Isso significa dizer que Rawls constrói um percurso aberto para se discutir a respeito da justiça, ou seja, não há uma totalidade de normas acabadas e impossíveis de serem revistas.

Em relação à autonomia, em TJ o filósofo a concebe em meio à ideia de pessoa como um fim em si mesma, não dando vez às questões heterônomas e acentua-se o caráter racional



para que se obtenha autonomia. Já em LP, Rawls modifica sua visão em relação à noção de autonomia adotando um caráter político. Em se tratando da autonomia política, concebe-se que esta é fundada na razão pública e para que se possa compreender tal fundação, faz-se necessário o conhecimento a respeito da distinção que Rawls faz entre os conceitos de autonomia racional e autonomia plena. Daremos atenção daqui em diante ao estabelecimento dessa diferença conceitual.

Inicialmente Rawls caracteriza a autonomia racional como sendo artificial e se distanciando da dimensão política. Partimos então da compreensão de como os cidadãos têm a noção de que são pessoas livres e iguais, através das condições presentes na posição original e de suas deliberações.

De acordo com Rawls, é a partir de três aspectos que os cidadãos enxergam-se como pessoas livres:

[...] primeiro: como pessoas que têm a capacidade moral de formular, revisar e procurar concretizar racionalmente uma concepção do bem; segundo, como pessoas que são fontes auto autenticadoras de reivindicações válidas; e terceiro, como pessoas capazes de assumir responsabilidade por seus fins (RAWLS, 2000, p. 116).

Fica evidente que o aspecto da liberdade dá aos cidadãos a autonomia, pois as pessoas podem tornar concretas suas ideias de bem, têm poder reivindicatório e de se responsabilizar por suas ações. Rawls descreve a autonomia racional afirmando que ela

[...] baseia-se nas faculdades intelectuais e morais das pessoas. Expressa-se no exercício da capacidade de formular, revisar e procurar concretizar uma concepção do bem, e de deliberar de acordo com ela. Expressa-se também na capacidade de entrar em acordo com outros ( quando restrições razoáveis se apresentam). Assim, a autonomia racional é representada fazendo-se da posição original um caso de justiça procedimental pura. Isto é, quaisquer que sejam os princípios que as partes selecionem da lista de alternativas apresentada a elas, eles são aceitos como justos (RAWLS, 2000, p. 117).

A autonomia racional se expressa através da posição original enquanto justiça procedimental pura, dessa forma, essa autonomia se constitui por meio das deliberações próprias do procedimento da PO. Sendo assim, como forma de elucidação, há duas maneiras através das quais se entende a maneira pela qual as partes em PO são autônomas de forma racional.

A primeira é que os princípios de justiça apropriados para especificar termos equitativos de cooperação social são aqueles que seriam selecionados como resultado de um processo de deliberação racional, visualizando como um processo

realizado pelas partes. A avaliação apropriada das razões a favor de e contra os vários princípios disponíveis é determinada pelo peso que lhes atribuem as partes, e o peso de todas as razões em equilíbrio determina os princípios com os quais se concordaria (RAWLS, 2000, p. 118).

Isso significa dizer que os agentes, ou seja, as partes têm como ponto de partida suas faculdades racionais no sentido de avaliarem os princípios à disposição tendo em vista as questões que cada um concebe como sendo algo que o beneficie de forma pessoal e que gere o bem.

A segunda forma pela qual as partes são racionalmente autônomas é definida pela natureza dos interesses que orientam suas deliberações como representantes dos cidadãos. Como se considera têm duas capacidades morais, atribuímos a eles dois interesses correspondentes de ordem superior para desenvolver e exercer essas duas capacidades. Dizer que tais interesses são de “ordem superior” significa que, quando a ideia fundamental de pessoa é especificada, esses interesses são vistos como básicos e, por isso, como normalmente reguladores e efetivos (RAWLS, 2000, p. 118).

O indivíduo que não desenvolveu essas capacidades morais não pode exercê-las minimamente e não tem condições de agir como um membro cooperativo no corpo social, dessa forma justifica-se a presença de partes que assegurem princípios que garantam o desenvolvimento e pleno exercício dessas capacidades.

Entende-se que a autonomia racional está expressa na ideia de que os indivíduos possuem a liberdade para a realização de seus interesses superiores associando-os às suas capacidades morais. Rawls concebe essa autonomia como artificial por considerar que ela se realiza através das partes (pessoas artificiais) que são os sujeitos do dispositivo representativo da posição original.

A autonomia plena, diferente da racional, assegura o caráter político adotado por Rawls, sobretudo em LP. O diferencial aqui é colocar como lócus da autonomia os cidadãos de uma sociedade bem-ordenada. Assim sendo, “acredita-se que os cidadãos agindo a partir dos princípios de justiça e defendendo-os na vida pública, eles expressam a autonomia completa” (GONDIM, 2010, p. 75). Por outro lado, a autonomia racional se concentra como sendo a dos agentes artificiais que participam de construção restrita, usada para amoldar uma concepção mais geral. Rawls segue descrevendo essa autonomia:

A autonomia plena dos cidadãos, por sua vez, é modelada pelos aspectos estruturais da posição original, isto é, pela forma segundo a qual as partes se situam umas com respeito às outras, e pelos limites à informação aos quais suas deliberações estão sujeitas. Para entender como é feita essa modelagem, considere a ideia de autonomia plena (RAWLS, 2000, p. 122).

Diferentemente da autonomia racional, na autonomia plena são os cidadãos de uma sociedade bem-ordenada que expressam tal autonomia, ou seja, não há restrição às partes que participam de PO. A autonomia plena realiza-se através desses cidadãos a partir do momento em que agem em consonância com os princípios de justiça que estabelecem os termos equitativos de cooperação, aplicariam a eles próprios, ou seja, se reconhecem como pessoas livres e iguais dispostos a serem representados de forma equitativa.

Desta maneira, os interesses superiores são puramente formais e o objetivo das partes é atingir um acordo sobre os princípios de justiça que capacite os cidadãos, que são representados pelas partes, a se tornarem pessoas completas. Assim, os cidadãos de uma sociedade bem-ordenada são plenamente autônomos, aceitando e agindo conforme os princípios de justiça justos e reconhecendo como àqueles que teriam aceitado se estivessem em posição original (GONDIM, 2010. p. 76).

Rawls deixa claro, a partir de LP, que a autonomia plena expressa claramente sua ênfase na dimensão política adotada no decorrer do desenvolvimento teórico de sua obra. Ao fazer a distinção entre autonomia racional e autonomia plena, o filósofo acredita ser esta última uma característica que contribui na constituição das sociedades bem-ordenadas, afinal essa autonomia se realiza na vida pública, ou seja, ela é política.

Por se realizar na vida pública por meio dos princípios políticos de justiça e pela participação dos cidadãos nas questões de cunho público da sociedade, se afirma “que a autonomia plena que atingida pelos cidadãos é um valor político, não um valor ético” (RAWLS, 2000, p. 123). Isso deixa evidente que a justiça como equidade enquanto ideal de aplicação de princípios equitativamente justos deve estar presente na cultura pública, pois “os cidadãos realizam essa autonomia agindo de acordo com a concepção política de justiça, orientada por sua razão pública, e em sua procura do bem na vida pública e não-pública” (RAWLS, 2000, p. 124).

Constata-se então que a publicidade plena proporciona aos cidadãos compreender os princípios de acordo com a ideia de sociedade pautada na cooperação equitativa, fazendo-os assim, atingir o estado de autonomia plena.

## **1.6 Consenso sobreposto**

Numa sociedade democrática bem-ordenada na qual prevaleça a ideia de cidadãos livres e iguais, há a possibilidade da existência de uma desestabilidade causada pela ocorrência do pluralismo razoável e, conseqüentemente, de doutrinas abrangentes razoáveis<sup>6</sup>.

A presença dessas características no tecido social não é, contudo, negativa visto que expressa o elemento da liberdade que os cidadãos têm direito enquanto sujeitos participantes de uma sociedade que almeja a justiça de acordo com a tese rawlsiana. Todavia, faz-se necessária a busca de uma forma que proporcione a estabilidade social, bem como o estabelecimento de meios que levem à justiça como equidade.

Rawls direciona uma discussão acerca da ideia de que “uma doutrina abrangente e razoável não pode garantir a base da unidade social, nem oferecer o conteúdo da razão pública sobre questões políticas fundamentais” (RAWLS, 2000, p. 179). Isso significa dizer que a base para a construção da prática política numa sociedade democrática não pode girar em torno das ideias contidas numa doutrina abrangente específica, visto que a presença de outras doutrinas dessa natureza também exerce um papel importante e detém valor político ao corpo social. Sendo assim, uma única doutrina abrangente não possui condições para se estabelecer enquanto agente de deliberação do conteúdo político, pois dessa forma não haveria uma harmonia social.

Como forma de buscar solucionar essa questão Rawls discorre da seguinte forma:

[...] para que fique claro como uma sociedade bem-ordenada pode ser unificada e estável, introduzimos outra ideia básica do liberalismo político, que caminha junto com a de uma concepção política de justiça, a saber, a ideia de um *consenso sobreposto* [grifo nosso] de doutrinas abrangentes e razoáveis (RAWLS, 2000, p. 179).

O filósofo apresenta o ideal de um consenso por sobreposição que ajudaria a buscar uma solução para as questões advindas do pluralismo razoável, bem como assegurar a existência de uma concepção política de justiça pautada na equidade.

Para se chegar a esse consenso deve-se assegurar, de acordo com a perspectiva rawlsiana, uma concepção política que surge a partir dos diferentes pontos de vista de cada doutrina razoável. A partir disso, Rawls acredita que a conquista da unidade social tem base:

---

<sup>6</sup>As doutrinas razoáveis [...] a) abrangem os principais aspectos filosóficos e religiosos da vida humana, organizam e caracterizam os valores reconhecidos, de forma que sejam mutuamente compatíveis e expressam uma visão inteligente do mundo; b) identificam os valores reguladores da doutrina, estabelecendo formas de os ponderar quando entram em conflito (RAWLS, 2000, p. 59).

[...] num consenso sobre a concepção política; e a estabilidade é possível quando as doutrinas que constituem o consenso são aceitas pelos cidadãos politicamente ativos da sociedade, e as exigências da justiça não conflitam gravemente com os interesses essenciais dos cidadãos, tais como formados e incentivados pelos arranjos sociais dessa sociedade (RAWLS, 2000, p. 180).

Nota-se que o alcance desse consenso exige dos cidadãos uma postura ativa de caráter político, pois parte de suas concepções individuais baseadas numa determinada doutrina abrangente para a formulação de um ideal de justiça que considere seus interesses, mas que não os coloque como um critério de justificação exclusivo e, conseqüentemente, não hajam conflitos em relação aquilo que é de interesse próprio dos cidadãos e o modelo de justiça alcançado pelo consenso sobreposto.

É relevante enfatizar que em meios à diversidade de doutrinas abrangentes, como já exposto, não se pode eleger uma em especial como sendo a base para a concepção de justiça adotada numa sociedade de cunho democrático, pois Rawls afirma que “nenhuma doutrina abrangente é apropriada enquanto concepção política para um regime constitucional” (2000, p. 181).

Em meio à busca do consenso sobreposto, os cidadãos de forma individual precisam estabelecer uma maneira através da qual o conjunto de elementos que formam os valores da esfera política estabeleça uma relação com aqueles valores presentes em sua doutrina abrangente. Afinal, supõe-se que “os cidadãos têm duas visões, uma abrangente e outra política; e que sua visão global pode ser dividida em duas partes, apropriadamente relacionadas” (RAWLS, 2000, p. 185).

O pluralismo razoável relacionado às doutrinas abrangentes tem esse status por ser uma expressão da razão humana munida de liberdade, ou seja, não é um pluralismo geral que abarca concepções irracionais, pois é fruto do trabalho e esforço racional dos cidadãos. Por isso, a diversidade existente no tecido social demonstra a ação da razão dos seres humanos a partir da ocorrência da pluralidade razoável. Dessa forma, a partir do pensamento rawlsiano, acrescentamos que:

O fato do pluralismo razoável não é uma condição desafortunada da vida humana, que poderíamos dizer do pluralismo como tal, que admite doutrinas que não são apenas irracionais, mas absurdas e agressivas. Ao articular uma concepção política de tal maneira que ela possa conquistar um consenso sobreposto, não a adaptamos à irracionalidade existente, mas ao fato do pluralismo razoável, que resulta do exercício livre da razão humana em condições de liberdade (RAWLS, 2000, p. 190).

A ideia de consenso sobreposto partindo do pluralismo razoável e doutrinas abrangentes nos faz perceber com mais clareza que a proposta de justiça como equidade é de fato uma concepção política de justiça, já que não defende nenhuma dimensão de cunho religioso, metafísico ou epistemológico além daquelas que já estão contidas na concepção política através das doutrinas abrangentes.

Deve-se descartar a noção superficial de que o consenso sobreposto é simplesmente uma maneira de aceitação de diferentes visões em meio a uma diversidade, na verdade pode-se concebê-lo como “um importante dispositivo da instituição da unidade social” (QUEIROZ, 2003, p. 88). Ou seja, esse consenso permite que se estabeleça uma dinâmica democrática que não descarta as diferenças decorrentes das diversas doutrinas abrangentes, buscando de forma arrazoada chegar a uma concepção política aceita por todos os cidadãos enquanto livres e iguais.

[...] um consenso sobreposto não é apenas um consenso sobre a aceitação de certas autoridades, ou a adesão a certos arranjos institucionais, fundamentados numa convergência de interesses pessoais ou de grupos. Todos os que concordam com a concepção política partem de sua própria visão abrangente e se baseiam nas razões religiosas, filosóficas ou morais que essa visão oferece. O fato de as pessoas endossarem a mesma concepção política com base nessas razões não torna o fato de endossá-la menos religioso ou moral, conforme o caso, uma vez que as razões nas quais se acredita sinceramente determinam a natureza da convicção (RAWLS, 2000, p. 194).

Atingir o consenso sobreposto não significa dizer que os cidadãos renunciaram às suas convicções, mas sim que chegaram num ponto em comum (mesmo em meio à diversidade) como forma de obter uma concepção política de justiça que, para Rawls, deve ter como um exemplo padrão a justiça como equidade.

## **1.7 Razão pública**

A razão pública no arcabouço teórico rawlsiano é relacionada à busca do consenso sobreposto que se expressa em meio às doutrinas abrangentes. Nesse sentido, essa razão aparece como uma demonstração da capacidade que os membros de uma sociedade democrática têm para operar intelectual e moralmente um processo que leve à formulação de um ideal político que seja bom para todos.

Destaca-se que “nem todas as razões são públicas, pois temos as razões não-públicas de igrejas, universidades e de muitas outras associações da sociedade civil” (RAWLS, 2000,

p. 261). Em contrapartida, a razão pública é colocada como sendo um elemento característico de uma sociedade democrática composta por cidadãos livres e iguais.

Em relação ao conceito de razão pública Rawls descreve que:

[...] a razão pública é uma forma de argumentação apropriada para cidadãos iguais que, como um corpo coletivo, impõem normas uns aos outros [...] diretrizes comuns de discussão e de métodos de argumentação tornam a razão pública, ao passo que a liberdade de expressão e de pensamento torna essa razão livre (RAWLS, 2003, p. 130).

Essa forma de razão, na medida em que é compartilhada por todos de forma pública, acredita-se ter chegado a uma democracia deliberativa, já que é desempenhada pelos cidadãos componentes da sociedade e dão gênese a uma forma de governo benéfica ao povo.

Um adendo importante sobre a razão pública é que ela ocorre a partir das faculdades racionais e razoáveis dos próprios cidadãos, ou seja, é através dos agentes do meio social democráticos que esse tipo de razão é exprimida e ganha o caráter de público. A esse respeito se afirma que:

[...] a razão pública é uma forma de justificação pública que não faz apelo para nenhuma ideia transcendente, nenhum conceito além do que pode ser racional ou razoável e consensualmente aceito por cidadãos livres e iguais. Sendo assim a justificação rawlsiana é do tipo que articula o aspecto da liberdade com a publicidade da razão política, levando em consideração a realidade efetiva da existência histórica (GONDIM, 2010, p. 68).

Na concepção de uma cidadania nos moldes democráticos, a razão pública acaba demonstrando certa consideração no tocante à maneira como elas deveriam ser e agir em meio a uma sociedade caracterizada como justa e bem-ordenada.

Rawls aposta o motivo pelo qual essa razão tem caráter público através de três sentidos a saber:

[...] enquanto a razão dos cidadãos como tais, é a razão do público; seu objeto é o bem do público e as questões de justiça fundamental; e sua natureza e conceito são públicos, senso determinados pelos ideais e princípios expressos pela concepção de justiça política da sociedade e conduzidos à vista de todos sobre essa base (RAWLS, 2000, p. 262).

Pode-se observar que a discussão de Rawls nos orienta a perceber que os cidadãos acabam por formar uma dinâmica coletiva na qual exercem certo poder político uns sobre os outros, mas sem imposição, sem a necessidade de colocar para todos suas doutrinas

abrangentes como critério de escolha política, pois a virtude da razão pública gera um movimento deliberativo que culmina no consenso sobreposto.

O autor destaca que algumas questões fundamentais só podem ser resolvidas através de valores políticos, essas questões Rawls coloca como sendo o objeto da razão pública e exemplifica: “quem tem direito ao voto, ou que religiões devem ser toleradas, ou a quem se deve assegurar igualdade equitativa de oportunidades, ou ter propriedades” (RAWLS, 2000, p. 262). Tais questões servem claramente como objeto à razão pública, pois para se chegar a uma solução necessita-se de uma ponderação do ponto de vista político e é sempre desejável buscar a solução de problemas de ordem política através da razão pública.

Numa sociedade democrática a razão pública deve governar o discurso público já que esses discursos implicam na vida de todos os cidadãos, ou seja, “o ideal de razão pública aplica-se aos cidadãos quando atuam na argumentação política no fórum público” (RAWLS, 2000, p. 264) e a partir do momento em que um cidadão compreende a ideia de razão pública, se concebe enquanto agente democrático.

Em se tratando do conteúdo da razão pública, pode-se afirmar que ele se encontra na concepção política de justiça estabelecida pelo alcance do consenso sobreposto. Esse conteúdo, nas palavras de Rawls, se expressa de três coisas específicas:

[...] a primeira é que esse conteúdo especifica certos direitos, liberdades e oportunidades fundamentais (do tipo que conhecemos nos regimes democráticos); a segunda é que atribui uma prioridade especial a esses direitos, liberdades e oportunidades, principalmente no que diz respeito às exigências do bem geral e de valores perfeccionistas; e a terceira é que esse conteúdo endossa medidas que garantem a todos os cidadãos os meios polivalentes adequados para tornar efetivo o uso de suas liberdades e oportunidades básicas (RAWLS, 2000, p. 272).

A razão pública dá aos cidadãos a oportunidade de colocar-se como agentes de indagação pública acrescida de liberdade, assim se expressam os valores políticos dessa razão, além se incluírem “virtudes políticas como a razoabilidade a disposição para respeitar o dever (moral) de civilidade, os quais, enquanto virtudes dos cidadãos, ajudam a tornar possível a discussão pública refletida sobre questões políticas” (RAWLS, 2000, p. 274).

Algo que demonstra caráter de importância na ideia de razão pública é que os cidadãos precisam orientar as suas questões e discussões para a direção daquilo que concebem como sendo uma concepção política de justiça, que tem como base valores que se subtende serem firmados por outros agentes do tecido social e que cada um baseando-se num senso de justiça defenda sua concepção. Nessa perspectiva Rawls, dando enfado a essa questão, faz um adendo descrevendo que “a razão pública também exige de nós que o equilíbrio de valores



públicos que consideramos razoável num caso específico seja um equilíbrio que julgamos sinceramente que os demais também considerem razoável” (RAWLS, 2000, p. 305).

## 2 DO ENSINO DE FILOSOFIA À PROPOSTA METODOLÓGICA

### 2.1 Sobre o Ensino de Filosofia

A filosofia enquanto componente curricular no Ensino Médio é, geralmente, encarada como uma disciplina responsável por uma formação para a cidadania, pois segundo o Ministério da Educação (2006, p. 31) a filosofia na escola deve desenvolver nos alunos a “capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa [...]”. Essa tarefa parece estar associada diretamente à filosofia devido o caráter crítico-reflexivo específico dessa área do conhecimento. Pode-se observar o direcionamento desse ensino para a cidadania em documentos como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN’s) nas quais são destacadas as competências e habilidades para o ensino da disciplina, a saber: “1º) Representação e comunicação; 2º) Investigação e compreensão; 3º) Contextualização sociocultural” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 33).

A primeira competência se relaciona especificamente com os textos filosóficos, pois ao considerarmos o cânon da filosofia, não podemos deixar de trabalhar a produção realizada pelos diferentes filósofos ao longo da história. A intenção é apropriar-se dos textos de modo a realizar leituras, produções e argumentações significativas e que desenvolvam nos discentes uma atitude reflexiva.

Na segunda competência observa-se que a intenção é buscar uma relação entre o pensamento filosófico e outras formas de conhecimento tais como as ciências humanas e ciências da natureza, bem como as formas de produção cultural que implicam na vivência dos seres humanos.

Finalmente, a terceira competência está diretamente ligada à maneira através da qual os indivíduos desempenharão seu papel em sociedade, pois orienta que os conteúdos de filosofia sejam abordados levando em consideração a dimensão pessoal, histórica, social, política, cultural e tecnológica, ou seja, elementos que configuram a sociedade onde os sujeitos desse ensino participarão como agentes de transformação.

Ao realizarmos uma análise dessas diretrizes, podemos perceber que o ensino de filosofia no nível médio mais que a transmissão de conteúdos específicos, busca desenvolver nos jovens estudantes habilidades que se refletirão em suas vidas enquanto participantes de um corpo social, no qual atuarão e, conseqüentemente desempenharão certo grau de

influência na configuração social. Corroborando com essas orientações a LDB em seu Art. 35 expõe que o Ensino Médio, etapa na qual é presente o ensino de filosofia, tem como uma de suas finalidades: “III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1996).

Sabe-se que os reveses que interferem no ensino de filosofia, tais como carga horária reduzida, carência de materiais didáticos apropriados, profissionais sem formação na área, desvalorização por parte das instituições educacionais em relação a outras áreas, entre outros, dificultam a construção de metodologias que atinjam os objetivos da filosofia para o Ensino Médio, mesmo havendo as indicações nos documentos oficiais. Sobre tal construção metodológica afirma-se que “é necessária a elaboração de propostas concretas para seu ensino, de modo que não sejam somente propostos os conteúdos, mas que se atente principalmente ao modo como tais conteúdos serão desenvolvidos com os alunos” (CAMPANER, 2012, p. 14).

Ao buscar uma metodologia que se pretenda trilhar no ensino de filosofia, deve-se ter em mente as dificuldades que envolvem esse ensino, pois tendo consciência do terreno onde almejamos atuar, podemos chegar ao estabelecimento de processos metodológicos que estejam alinhados com as orientações dos documentos oficiais e também com o desenvolvimento de um ensino significativo no que se refere ao fazer filosófico<sup>7</sup>.

Tendo em vista tais orientações, a questão que se esboça está relacionada ao tipo de cidadão que se pretende obter a partir do ensino de filosofia no Ensino Médio, ou seja, como se dá sua caracterização, visto que a ideia de cidadania<sup>8</sup> é ampla e que não se deve trabalhar

---

<sup>7</sup> [...] no Brasil, a metodologia mais utilizada nas aulas de Filosofia, segundo o documento [Orientações Curriculares Nacionais], ainda é a *aula expositiva*, juntamente com debates ou trabalhos em grupo. É muito frequente, também, o uso de livro didático ou de apostilas. Esta prática não deve ser totalmente recusada, mas merece do professor um cuidado especial, para que com seu uso não abdique de sua condição de produtor de material didático e de criador de atividades em sala de aula, que respondam às condições e necessidade de seus alunos (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 138). Isso nos orienta para a ideia de que o ensino de filosofia necessita de métodos que além de articularem elementos como o diálogo e a argumentação com os aportes da leitura e da escrita também precisa de certa atenção na busca dessas metodologias, pois acompanhando a dinâmica filosófica, esse ensino também ganha um caráter de problema filosófico, por isso cada proposta metodológica tem a contribuir de acordo com os objetivos desejados, todavia nenhuma dela deve ser encarada como caminho único.

<sup>8</sup> Ao se tratar da discussão referente à cidadania, comumente nos deparamos com conceitos e interpretações diversas que acabam surgindo de acordo com o contexto e objetivos específicos a serem trabalhados em relação a essa temática. Exemplo disso é a noção sobre cidadania contida na expressão “identidade social politizada” (BOTELHO; SCHWARCZ, 2012, p. 11); a reflexão a respeito da cidadania diretamente ligada à mulher abordada a partir do termo *Cidadania no Feminino* (MORAES, 2012, p. 495) ou ainda a interpretação do senso comum que reduz a prática cidadão exclusivamente ao ato de votar. Ao se trabalhar a questão da busca pelo desenvolvimento da cidadania como um dos objetivos que justificam determinados processos de ensino, torna-se salutar esclarecer qual a concepção de cidadania que será adotada para tal.

com esse propósito sem de fato saber como atingi-lo, faz-se necessário um embasamento que fundamente o ensino de filosofia com vistas a ofertar uma proposta educativa que culmine em cidadãos autônomos no sentido político para atuarem em sociedade.

Seguindo essa discussão propõe-se o trabalho docente em filosofia a partir da ideia de justiça como equidade segundo John Rawls focando no despertar para a autonomia política de acordo com a obra rawlsiana, objetivando uma formação para a cidadania que possa culminar na gênese de uma sociedade justa.

A importância da justiça como equidade em Rawls enquanto objeto de intervenção filosófica está na concepção de que ela proporciona e afirma a autonomia política daqueles que compõem a sociedade.

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

Essa autonomia política aparece como um elemento que contribui significativamente para um ensino de filosofia que busque desenvolver uma educação para a cidadania, pois ao se trabalhar no contexto de sala de aula a noção de justiça como equidade de Rawls, pode-se desenvolver amplamente a competência da razoabilidade nos estudantes, dando-lhes os meios necessários para agirem movidos pelo desejo de uma sociedade pautada na justiça, ou seja, através da filosofia em sala de aula, a teoria da justiça como equidade pode reverberar socialmente através da formação dos alunos.

A necessidade da formação de cidadãos conscientes e pensantes sobre a estrutura na qual se inserem socialmente é cada vez maior, pois estes podem se tornar meros instrumentos para a legitimação dos governos e ficar aquém do conhecimento sobre a dinâmica social da qual fazem parte.

A obra de John Rawls ao tratar da justiça como equidade lança os aportes para que os indivíduos que formam o corpo social possam desempenhar seu papel na busca de uma sociedade justa. É valendo-se desses aportes teóricos que se pretende aplicar uma metodologia ao ensino de filosofia no Ensino Médio que utilize os passos do Equilíbrio Reflexivo Amplo (ER Amplo) para assim levar os estudantes a alcançarem um consenso sobreposto utilizando a razão prática pública e, finalmente desenvolvam a autonomia política.

## 2.2 O método

Como ponto de partida para o desenvolvimento da proposta metodológica em questão, é necessário ter mente que ela será executada a partir dos conteúdos programáticos da disciplina filosofia para o Ensino Médio, ou seja, será considerado o planejamento curricular rotineiro do professor ao qual a metodologia se encaixará.

Para que se compreenda a forma como serão aplicados os passos do ER Amplo, tomaremos como base, primeiramente, conteúdos relacionados à temática ÉTICA. Dessa forma, ficará mais claro, através de exemplificações, como esse procedimento metodológico se desenvolve nas aulas de filosofia.

Vejamos sinteticamente os passos do ER Amplo que serão utilizados no método: (i) considerar os juízos não ponderados; (ii) identificar de forma preliminar os pontos fixos provisórios; (iii) buscar considerações gerais que expliquem os pontos fixos provisórios; (iv) ponderar os juízos em meio aos conflitos existentes.

Sigamos ao modelo de trabalho docente proposto que será apresentado partindo de (a) uma temática geral; (b) problemáticas relacionadas à temática; (c) aplicação dos passos do ER Amplo.

- **ÉTICA**

- O que significa ser livre?

Vejamos como os juízos relacionados a essa problemática se comportam quando submetidos ao ER Amplo. Chamaremos o sujeito envolto nos passos dos ER Amplo de *P*.

(i) *P* julgou que todos os eventos da vida dos seres humanos estão pré-determinados; não dependem da livre adesão ou recusa de cada indivíduo em particular, pois está “escrito” e determinado, assim como no mito de Édipo. Todavia, tais crenças foram formuladas em momentos extremos como a morte prematura de um ente querido ou um acidente envolvido numa série de coincidências. O fato desses juízos se formularem a partir de situações onde a capacidade de julgamento estava comprometida não permitiu que houvesse uma ponderação, por isso devem ser desconsiderados já que sem a influência desses contextos específicos, provavelmente, surgiriam crenças diferentes.

(ii) Enquanto pontos fixos provisórios, *P* pode ter consigo as crenças de que “a morte é inevitável”; “durante a vida estaremos sujeitos às escolhas” e “nossas

escolhas sempre trarão algum tipo de consequência”. Consideramos tais afirmações como sendo pontos fixos provisórios, pois elas se sustentam independente do contexto (social, religioso, cultural etc.). Já afirmações como “tudo está escrito”; “não se pode fugir da ação do destino” ou “era mesmo pra acontecer, não havia nada a fazer quanto a isso”, não têm uma base sólida de sustentação, por isso são encaradas com menos confiança, estabelecendo-se assim como pontos não-fixos.

(iii) Em seguida *P* entenderá, através da análise das situações onde realizou seus julgamentos, que seus pontos não-fixos não encontram maneiras de se manterem como crenças confiáveis, pois, enquanto consideração geral nesse caso específico, não se pode basear a vida humana numa sucessão de eventos anteriormente estabelecidos por uma ordem cósmica, como pregavam os estóicos. Porém, um conflito se estabelece no momento em que *P* acredita que nossas escolhas têm forte influência na forma como se moldam os acontecimentos ao longo da vida, mas em outras ocasiões coloca o destino como regente da vida humana, talvez movido por comodismo ou interesses particulares. Há então um conflito existente entre diferentes crenças que precisam de ponderação. Essa situação conflitante persiste, provavelmente, porque *P* ainda realiza juízos movidos por situações que prejudicam sua capacidade julgadora.

(iv) Por fim, *P* terá que buscar resolver essa situação conflitante entre seus juízos. Uma sugestão seria simplesmente eliminar uma crença contraditória à outra, todavia isso daria início a um novo ciclo reflexivo, sem antes resolver aquele já estabelecido. A ideia então é revisitar o passo (iii) para saber em qual consideração geral ele está alicerçado [não se pode basear a vida humana numa sucessão de eventos anteriormente estabelecidos por uma ordem cósmica]. Essa consideração pode ser então utilizada como forma de revisão das crenças para se alcançar um equilíbrio, ou seja, que ao final desse processo é preciso que os juízos estejam em alinhamento com os pontos fixos provisórios.

Ao seguir os quatro passos corretamente *P* provavelmente terá maiores condições de obter crenças com uma base de sustentação, caso isso não ocorra, significa dizer que o houve certo prejuízo ao processo reflexivo.

Agora analisemos os passos do método aplicado à outra temática:

- **POLÍTICA**

- O interesse pela política surge do egoísmo?

- (i) *P* acredita que a ação política é interesseira; está baseada em anseios egoístas; os seres humanos só agem movidos por interesses individuais. Essas crenças se devem ao fato da pouca credibilidade que tem a política, sobretudo no caso da sociedade brasileira. Dessa forma, *P* acaba não avaliando suas crenças, aderindo às convicções do senso comum que abordam a política sempre relacionando-a às práticas criminosas e de ganância por poder, visto os constantes escândalos de corrupção envolvendo representantes políticos.
- (ii) Nesse caso, enquanto pontos fixos provisórios, *P* pode obter às noções de que “o envolvimento na política, seja através de cargos eletivos ou de participação, implica necessariamente em relações de poder e influência”; “inevitavelmente haverá interesses envolvidos em meio à atuação na política (podendo ser estes voltados ao bem comum ou a desejos individuais)”. Assim como demonstrado na temática anterior, essas afirmações se sustentam, já que ambas são uma realidade inquestionável na prática política. Já as crenças do tipo “toda ação política se relaciona com a corrupção” e “o envolvimento na política sempre está ligado a interesses egoístas”, *P* entende como pontos não-fixos e, portanto, a serem desconsiderados, já que foram formulados sem uma ponderação dos seus juízos.
- (iii) Enquanto consideração geral, *P* compreende que para a efetivação da ação política, no caso dos cargos eletivos ou de participação em frentes que necessitem da prática política, os indivíduos necessitam estar munidos de certo grau de poder e destaque se pretendem alcançar seus objetivos. Essa consideração justifica o porquê das crenças descritas no passo (ii) se caracterizarem umas como pontos fixos provisórios e outras como pontos não-fixos. Todavia, ainda há as relações de poder que, na perspectiva de *P* poderão levar os indivíduos a trilhar caminhos tortuosos no que se refere à sua atuação no meio político.
- (iv) *P* encontra-se então com um conflito entre os seus juízos obtidos até aqui e precisa resolver essa questão. Sugere-se novamente analisar a consideração

geral à qual *P* [para a efetivação da ação política, no caso dos cargos eletivos ou de participação em frentes que necessitem da prática política, os indivíduos necessitam estar munidos de certo grau de poder e destaque se pretendem alcançar seus objetivos]. Partindo disso, *P* compreenderá que o elemento *poder* é parte indispensável nas relações políticas, pois sem ele seria praticamente impossível realizar operacionalizações específicas do fazer político. Porém, isso não significa dizer que essa característica da política sempre resultará em atitudes egoístas por parte das pessoas envolvidas, mesmo que a ocorrência de problemas dessa ordem seja inegável, não é regra. Podemos observar então, que os juízos estabelecidos ao final desse movimento reflexivo estão de acordo com os pontos fixos vistos no passo (ii).

É importante considerar que esse método não é uma garantia de que o indivíduo sempre chegará a crenças inalteráveis, pois mesmo após esse processo *P* pode se deparar com alguém que percorreu os mesmos passos a respeito da mesma problemática, mas chegou a um sistema de crenças diferente do seu, ou ainda, pode passar por situações que o façam estabelecer novos conflitos em relação aos seus juízos. O que o método proporciona é a oportunidade de o indivíduo valer-se do máximo de recursos que o conduzam a uma atitude puramente reflexiva que o levará a obter maior confiança e estabilidade sobre seu sistema de crenças<sup>9</sup>.

Nesse percurso, o docente atua como um mediador/provocador, pois ao aplicar os passos do ER Amplo precisa estar atento às situações que vão se constituindo no decorrer do processo e assim, realizar atos de mediação para que os estudantes possam de fato executar o método. O professor é também, nesse trajeto, um provocador que tem o papel de estimular a prática reflexiva por parte dos alunos para que tenham condições de se colocarem como sujeitos ativos nesse percurso metodológico. Percebe-se então que o papel do professor<sup>10</sup> foge à rotina da aula puramente expositiva (que geralmente culmina num ensino enciclopédico e

---

<sup>9</sup> É importante enfatizar que a utilização do método proposto não deve ser encarada como regra e que essa metodologia não pode e nem deve colocar-se no status de doutrina metodológica, pois isso seria contraditório à filosofia e ao próprio método. Por outro lado, destacamos esse percurso como algo que pode vir a contribuir significativamente para o ensino de filosofia no Ensino Médio.

<sup>10</sup> [...] o professor não pode limitar-se a reproduzir o discurso do especialista, nem igualar-se a ele ou ocupar o seu lugar, mas elaborar uma modalidade de saber que não é produzida pelo pesquisador acadêmico: o saber didático-filosófico, ou seja, aquele que institui mediações capazes de possibilitar que a filosofia seja um saber ensinável (RODRIGO, 2009, p. 70). Portanto, reside no papel do professor uma importância significativa em meio ao desenvolvimento de estratégias de ensino que expressem aos alunos o caráter reflexivo e prático da filosofia, pois é o docente quem vivencia dia a dia a configuração e o contexto dos estabelecimentos educacionais, podendo assim, a partir de sua experiência valer-se da produção acadêmica para fins didáticos.



pouco significativo), pois além de dar mais espaço para a atuação direta dos estudantes, coloca-os como sujeitos centrais desse processo de ensino, afinal é a partir de suas crenças (dos alunos) relacionadas às temáticas propostas que se inicia o processo metodológico.

Ou seja, não haveria como operacionalizar os passos do ER Amplo com um roteiro pré-estabelecido, pois para o movimento reflexivo funcionar, são necessários questionamentos (problemáticas), argumentos e afirmações espontâneos por parte dos discentes. O único elemento anteriormente posto é a temática a ser trabalhada na aula e, a partir da qual se desenvolverão os passos do método.

Agora *P* terá a seu dispor elementos para auxiliá-lo em momentos de incerteza e mesmo que venha a mudar seus juízos, o fará de forma reflexiva. Assim sendo, o método do ER Amplo proporciona um trabalho reflexivo a partir daquilo que o indivíduo tem como sendo suas crenças não refletidas, sendo esse método uma expressão da dinâmica filosófica.

### 2.3 Consequências do método

A utilização do ER Amplo como método no ensino de filosofia não objetiva somente o desenvolvimento de uma prática reflexiva mais consistente, pois se na proposta rawlsiana de justiça a intenção é percorrer um caminho metodológico que culmine em cidadãos autônomos, em relação ao ensino de filosofia busca-se esse mesmo objetivo através das aulas e conteúdos dessa disciplina.

Acredita-se que a partir desse percurso metodológico pode-se levar os estudantes a atingirem um consenso sobreposto conquistado através da razão prática pública e dessa forma serem cidadãos munidos de autonomia política, ou seja, essa prática docente não se restringe à sala de aula, pois suas benesses podem reverberar em sociedade<sup>11</sup>.

Em LP Rawls coloca uma questão que orienta à discussão sobre o consenso sobreposto da seguinte forma: “como é possível haver uma sociedade estável e justa, cujos cidadãos livres e iguais estão profundamente divididos por doutrinas religiosas, filosóficas e morais conflitantes e até incompatíveis?” (RAWLS, 2000, p. 179). Essa provocação feita pelo autor nos orienta a uma possível aplicação dos passos do ER Amplo, já que se afirma haverem

---

<sup>11</sup> Ao ter contato com esse método em sala de aula, os alunos poderão utilizá-lo no seu cotidiano fora da sala de aula, e o ideal é que o façam. Mas vale ressaltar que provavelmente não seguirão a mesma sistemática utilizada durante as aulas sob orientação do professor, pois em ambientes externos alguns fatores poderão dificultar na execução dos quatro passos, porém a presença desse tipo de reflexão em questões do dia a dia podem ser um demonstrativo de que as ações realizadas em sala surtiram efeitos e aprendizagens.

conflitos de crenças dentro de sistemas específicos, ou seja, juízos não ponderados e com bases de sustentação frágeis.

A prática reflexiva desenvolvida pelo ER Amplo dá ao indivíduo a oportunidade de adquirir a capacidade para chegar a um consenso sobreposto em meio aos conflitos existentes nos contextos específicos nos quais ele se insere, por isso reafirma-se a importância desse método na prática docente em filosofia.

Se o indivíduo agora está munido da reflexão e ponderação em relação a juízos e crenças, estará mais propenso a alcançar o consenso sobreposto em meio às divergências de sistemas e opiniões encontradas no tecido social graças às competências adquiridas através dos passos do ER Amplo. Dessa forma, se conseguirá a “coexistência pacífica de interesses diferenciados, essencial para o processo democrático” (OLIVEIRA, 2003, p. 35). Ou seja, o indivíduo tem a sensibilidade para perceber que a diversidade de sistemas, mesmo contendo conflitos internos, tem formas de conseguirem existir harmoniosamente em sociedade através do consenso sobreposto, exemplo disso são os sistemas religiosos e morais (Rawls denomina de doutrinas abrangentes), que se submetidos a um processo reflexivo podem coexistir sem maiores conflitos.

O alcance do consenso sobreposto está intimamente ligado razão prática pública, pois é através dela que os cidadãos de uma sociedade democrática se expressam. Rawls descreve-a como sendo uma “característica de um povo democrático: é a razão de seus cidadãos, daqueles que compartilham o *status* da cidadania igual” (RAWLS, 2000, p. 261). Transferindo essa ideia para a sala de aula em meio ao desenvolvimento do método do ER Amplo poderíamos afirmar que é o momento em que os estudantes tornam públicos seus juízos e crenças, bem como a discussão durante o processo metodológico para se atingir o consenso sobreposto, pensemos que esse momento se realize através de atividades como fóruns filosóficos.

É importante enfatizar que no pensamento rawlsiano a razão prática pública pertence aos cidadãos que compartilham uma cidadania igual, ou seja, todos têm a oportunidade ou a igual liberdade para colocar-se como agentes dessa razão “através de argumentos e critérios que possam ser pública e consensualmente estabelecidos na elaboração de uma sociedade mais justa” (OLIVEIRA, 2003, p. 33). Sendo assim, a razão prática pública expressa o ideal de justiça em meio à sociedade através de seus cidadãos e direciona ao alcance do consenso sobreposto.

Após utilizar a razão prática pública e conseguir chegar a um consenso sobreposto, podemos afirmar que o indivíduo conquistou sua autonomia política. Isso se expressa por meio das atitudes de valor político apreendidas através do processo dos passos do ER Amplo, bem como da razão prática que dá aos cidadãos a oportunidade de expressão pública que, conseqüentemente os levará os consenso sobreposto.

Dessa forma, a autonomia política desempenha um importante papel na manutenção de uma sociedade bem-ordenada, pois os cidadãos que a atingem o fazem por conseguir desempenhar seu papel enquanto participantes livres e iguais de um meio democrático.

Assim, fica claro que trabalhar com o método do Equilíbrio Reflexivo Amplo nas aulas de filosofia, mais do que apresentar uma nova metodologia de ensino, torna viável a desenvolvimento de práticas e atitudes reflexivas importantes à prática da cidadania, já que os estudantes tomam posse de elementos do arcabouço teórico rawlsiano para atingirem a autonomia política e assim atuarem de forma livre e consciente em sociedade visando à justiça.

## **2.4 A metodologia em sala de aula**

Como já mencionado anteriormente, o método proposto será aplicado aos conteúdos curriculares estabelecidos no plano de ensino elaborado pelo professor para a disciplina de filosofia, ou seja, em se tratando de sua aplicabilidade, as ações próprias dessa metodologia ocorrerão dentro do andamento normal das aulas.

Dessa forma, buscou-se trabalhar a presente proposta de ensino da seguinte maneira no que tange à sala de aula:

- 1) Apresentação de um conteúdo específico de filosofia;
- 2) Desenvolvimento da aula de acordo com o planejamento pré-estabelecido;
- 3) Registro dos questionamentos e afirmações feitas pelos alunos em um instrumental específico;
- 4) Aplicação dos passos do ER Amplo, seguindo o modelo já demonstrado.

### **2.4.1 Os conteúdos filosóficos**

É necessário esclarecer que os conteúdos contidos no planejamento não são escolhidos necessariamente para que se submetam ao ER Amplo, ou seja, não são esses conteúdos que

devem se adaptar ao método e sim o oposto, pois é a partir da necessidade percebida em meio às aulas e das contribuições dos estudantes que há a utilização da proposta metodológica.

Os conteúdos, geralmente, são selecionados a partir de uma área específica da filosofia, como ética, política, estética, filosofia da ciência, entre outras. Dessas áreas, por exemplo, são extraídas temáticas como a questão dos valores, política e o bem comum, a dimensão política da arte e os limites éticos da ciência. E a partir disso, são estabelecidas as questões que nortearão as discussões e atividades com os alunos.

É importante que a apresentação dos conteúdos a serem trabalhados seja realizada de maneira a despertar o interesse dos estudantes para que haja a interação e contribuição por parte deles, afinal isso é essencial para a possível utilização do ER Amplo. Munido de sua experiência, o docente precisa tratar desses conteúdos distanciando-se o máximo possível da prática de apenas contar a história da filosofia ou somente reproduzir aquilo que os filósofos escreveram, prática essa ainda muito presente no ensino de filosofia no Ensino Médio.

#### 2.4.2 Desenvolvimento das aulas

As aulas que servirão como objeto prático e para análise da intervenção filosófica em voga será desenvolvidas seguindo os planos elaborados pelo docente a partir dos conteúdos selecionados para tal. A operacionalização das aulas não fugirá dos moldes comuns de um planejamento, pois a intenção não é criar uma nova maneira de se ministrar aulas, mas sim propor uma nova estratégia metodológica aplicada ao modelo de aula como o conhecemos.

Em se tratando da forma como essas aulas se desenvolverão, é necessário que conheçamos os elementos presentes nos planos de aula elaborados pelo professor, a saber: a) conteúdo programático; b) objetivos; c) estratégias de ensino; d) avaliação. Observa-se que as partes que compõem esse plano são comumente utilizadas em qualquer aula, principalmente se houver interesse em promover uma sistematização que possa levar de fato o professor a atingir os objetivos descritos no seu planejamento.

Com o aporte das aulas esquematizadas, executa-se o plano de aula como de costume e em meio a essa execução, surgirão os momentos propícios à aplicação do método proposto, isso significa dizer que o processo metodológico baseado no ER Amplo será aplicado no “fluir” da aula.

Vejamos a seguir como se apresenta um plano de aula tal qual utilizado nas ações de intervenção nas aulas de filosofia.

<b>TEMÁTICA: Conhecendo o pensamento filosófico</b>			
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar um dos elementos considerados como primordiais para a reflexão filosófica, denominado desconstrução;</li> <li>• Direcionar para atitudes que se constituem como hábito filosófico;</li> <li>• Trabalhar a ideia de reconstrução do pensamento a partir do já desconstruído; Abordar desconstrução e reconstrução como elementos que coexistem e se complementam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• .Desconstruir para compreender;</li> <li>• Reconstruir para compreender ainda melhor.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Apresentação de conceitos relacionados aos conteúdos;</li> <li>2) Momentos específicos para as contribuições dos alunos;</li> <li>3) Utilização de textos para o estímulo à participação e ao diálogo.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Texto 01: Os quatro mendigos (Rumi);</li> <li>➤ Texto 02: O que depende e o que não depende de nós (Epicteto);</li> </ul>

Quadro 01: Exemplo de plano de aula

A partir desse exemplo, fica claro que o desenvolvimento das aulas nas quais ocorrerá a intervenção filosófica descrita neste trabalho, não possui um formato diferente de uma aula na qual não houvesse essa intervenção, ficando claro que o método não pretende inaugurar um modelo inovador de aula, mas sim ser uma estratégia a mais que o professor terá à sua disposição para o alcance de seus objetivos no que diz respeito aos conteúdos de filosofia que pretende trabalhar.

#### 2.4.3 Registros das contribuições dos alunos

Anteriormente, falou-se a respeito das contribuições dos alunos como algo de grande importância para a aplicação e execução do método, pois somente a partir das indagações, afirmações e argumentações realizadas pelos estudantes é que obteremos a “matéria-prima” necessária para a operacionalização do método.

Esses registros serão realizados por meio de uma ficha específica na qual serão transcritas as falas dos alunos que acontecerão no decorrer da aula, falas essas que geralmente se apresentarão como afirmações ou questionamentos baseados nos conteúdos que estão sendo trabalhados.

O instrumento de coleta de informações (ver Apêndice G) contribuirá para organizar e tornar viável a aplicação dos passos do ER Amplo tendo em vista que sem esse suporte seria difícil ter um controle acerca da maneira como se aplicar o procedimento metodológico. Torna-se necessário esclarecer que o modelo apresentado acima não se trata do instrumento utilizado especificamente para a análise dos resultados, mas sim uma estratégia desenvolvida para auxiliar o professor durante as aulas no que se refere à metodologia que se pretende aplicar ao ensino de filosofia.

Em meio ao desenvolvimento da aula, o docente trabalhará os conteúdos por ele selecionados de forma a estimular os estudantes para a reflexão bem como a participação e, utilizando os registros específicos abordados anteriormente, poderá lançar mão do ER Amplo, tornando-o assim um percurso metodológico aplicável nas aulas de filosofia no Ensino Médio no sentido de estabelecer um ambiente educacional propício à prática filosófica.

### 3 INTERVENÇÃO FILOSÓFICA

#### 3.1 Intervenção filosófica como proposta de ensino

A pesquisa em questão caracteriza-se como uma intervenção de caráter filosófico desenvolvida com os discentes da disciplina Filosofia, tendo como cerne da intervenção a teoria da justiça como equidade de John Rawls, no sentido de apropriar-se de conceitos bem como do método presentes no pensamento filosófico rawlsiano. A intervenção será desenvolvida nas turmas de 3ª série do Ensino Médio na Unidade Escolar Artur Gonçalves de Sousa, pertencente à 3ª Gerência Regional de Educação – 3ª GRE, SEDUC – PI.

A ideia e o trabalho de intervenção filosófica estão presentes no programa de pós-graduação PROF-FILO (Mestrado Profissional em Filosofia) que objetiva estabelecer uma reflexão da prática do ensino de filosofia no nível médio brasileiro a partir da experiência docente e, partindo disso, propor ações de intervenção aliando referenciais filosóficos a práticas de ensino que propiciem uma melhoria no que diz respeito à forma como a filosofia é trabalhada enquanto disciplina componente da grade curricular do Ensino Médio.

Um projeto de intervenção pode ser definido como:

[...] um conjunto articulado de ações e pessoas motivadas para o alcance de um objetivo em comum, a partir de uma justificativa plausível, por meio de estratégias previstas, num tempo determinado (início, meio e fim), com recursos limitados e sob constante supervisão. Todo projeto de intervenção se configura ainda como uma proposta de **mudança social** [...] (DESLANDES; FIALHO, 2010, p. 23).

Ao realizar uma intervenção no ambiente escolar é sempre importante que o professor/pesquisador se atente para os anseios que o levaram a propor esse trabalho, pois é daí que nascem as ações de caráter intervencionista<sup>12</sup>. No caso da intervenção filosófica, mais que atividades de cunho didático-pedagógico, ou seja, que busquem uma melhoria de ensino salientamos que há a necessidade de se trabalhar com um embasamento teórico-filosófico, e que ao final desse trabalho tenhamos resultados que possam gerar mudanças no contexto social, do contrário, estaremos desenvolvendo mais uma intervenção pedagógica.

A pesquisa tem como ponto de partida as problemáticas identificadas no ensino de filosofia, principalmente a permanência de uma cultura de desvalorização do saber filosófico

---

<sup>12</sup> Trata-se de propor àquela instituição, àquela organização ou àquele grupo que equacione seus anseios e seus conflitos, num processo de reelaboração dos discursos vividos pelos sujeitos, dando lugar a um novo modo de pensar, de viver e de sentir a realidade, tornando-a mais satisfatória para todos os participantes do processo (DESLANDES; FIALHO, 2010, p. 24).

nas instituições educacionais, o que acaba, por vezes, resultando num ensino pouco significativo aos estudantes e perpetua a ideia errônea de que a filosofia é um tipo de conhecimento que se prende único e exclusivamente ao campo teórico sem ter uma ação transformadora no mundo. Problemáticas como essas são percebidas partindo da experiência dos professores dessa área que, geralmente relatam os mesmos anseios e preocupações, visto que as questões sistêmicas e burocráticas que permeiam os processos educativos acabam por difundir nas instituições educacionais dificuldades semelhantes entre si<sup>13</sup>.

Num contexto permeado por problemáticas e dificuldades de ensino da filosofia, a importância e o papel da intervenção filosófica ganham maior expressividade, pois com esse tipo de trabalho podem ser identificados os pontos que merecem atenção dentro desse processo educacional e assim serem trabalhados com vistas a tornar o trabalho do professor um ensino pautado numa postura de fato filosófica.

Esse trabalho intervencionista tem também a intenção de promover uma reflexão filosófica para que, através dela se desenvolva uma postura crítica por parte do docente em relação à sua prática e que ele perceba a importância que há numa abordagem realmente pautada na dinâmica filosófica ao se estabelecerem estratégias de ensino da disciplina filosofia. Ao mesmo tempo o professor depara-se com uma tarefa que lhe é imputada: além de refletir sobre sua prática, partir de um estado de convicção da necessidade de mudança e assim, ser o responsável por dar início a uma ação transformadora em relação ao ensino de filosofia, por isso, o docente enquanto sujeito implicado no próprio processo de intervenção se torna um agente de transformação.

Dessa forma, o trabalho de intervenção em voga pretende estabelecer uma atitude filosófica perante os conteúdos apresentados pelo professor nas aulas de filosofia, atitude essa que se expressará mais diretamente através da metodologia do equilíbrio reflexivo descrita por John Rawls, no sentido de desenvolver nos estudantes uma prática reflexiva e argumentativa mais consistente, para que, ao saírem do Ensino Médio, possam ter maiores

---

<sup>13</sup>Tais problemas encontrados no ensino de filosofia no Ensino Médio podem ser explicados se observarmos a carga horária reduzida (uma aula semanal nos turnos diurnos e duas aulas semanais para turmas de Ensino Médio regular noturno, neste último caso a disciplina filosofia é presente apenas na 1ª série); a atuação de profissionais sem formação na área ou mesmo em áreas afins ou ainda as problemáticas de ordem conceitual existentes nos documentos oficiais que tratam da filosofia como disciplina no Ensino Médio, como o demonstra o seguinte exposto: “Ao dizer o que se quer da filosofia, as Diretrizes acabam por fazer um movimento antifilosófico na medida e que institui nela a heteronomia comprometedora, para não dizer dilaceradora daquilo que está no cerne nascituro da filosofia, ou seja, sua autonomia de pensamento e produção de conhecimento e sua universalidade territorial de pensamento. Aqui emerge a possibilidade da filosofia como serva do Estado, ou seja, que esteja a serviço de um projeto conceitual de vida ética e civil, cuja linha fronteira entre autonomia e heteronomia filosófica, entre uma diversidade ética da filosofia aberta e desterritorializada e os moralismo e os moralismos dogmáticos é absolutamente tênue (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 128).



condições de agirem de forma consciente e razoável em sociedade. Tendo consciência disso, o docente utilizará como norte de sua ação esses objetivos, pois eles estão diretamente ligados às problemáticas que implicam diretamente no ensino de filosofia e naquilo que seria desejável que se desenvolvesse a partir da filosofia como saber escolarizado. É importante salientar que dentro desse processo, além de se trabalhar a filosofia em sala de aula numa dimensão mais reflexiva, é oportunizado certo protagonismo por parte dos alunos, pois eles se tornam sujeitos de fato ativos nesse percurso, ou seja, é deixado de lado o status de meros ouvintes, receptivos e passivos, para agirem na qualidade de agentes diretos no próprio método de ensino.

Esse tipo de intervenção, ao tratar de questões relacionadas ao ensino de filosofia, pode gerar no contexto escolar uma maior valorização da disciplina - mesmo não sendo esse o objetivo -, pois a partir dos seus conhecimentos específicos desenvolvem-se estratégias de um ensino significativo. A questão é que a filosofia enquanto saber desempenha uma responsabilidade social, e como citado anteriormente, uma intervenção dessa natureza pode acarretar mudanças na sociedade a partir do contexto da sala de aula.

Disto isto, desenvolveram-se com os alunos ações com o aporte teórico-metodológico da filosofia rawlsiana (principalmente no sentido de perceberem como a justiça como equidade no que se refere à utilização da razoabilidade e o desenvolvimento da autonomia política, podem despertar em si mesmos a noção de justiça proposta por Rawls, através das aulas de filosofia) e posteriormente, a partir de conteúdos específicos foi colocado em prática o método de John Rawls através das atividades propostas para as aulas.

Portanto, como forma de desenvolvimento da presente proposta utilizamos a prática da intervenção em sala de aula caracterizada como filosófica, apoiando-se num referencial teórico da filosofia (justiça como equidade em Rawls) com vistas a engendrar uma prática de ensino-aprendizagem significativa<sup>14</sup> e transformadora nessa disciplina.

### **3.2. Aspectos da pesquisa**

Ao propormos uma pesquisa como a que se esboça nesse trabalho, torna-se necessário nos determos na compreensão dos processos metodológicos que utilizaremos para a aplicação de tal, ou seja, qual a metodologia que norteará a intervenção enquanto uma pesquisa, que

---

<sup>14</sup> Aprendizagem significativa, segundo Ausubel, é o processo pelo qual uma nova informação (novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva à estrutura cognitiva do aluno aprendiz (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 137).

além de filosófica tem um caráter educacional. A importância disso está contida no fato de que, somente após definirmos o caminho metodológico da pesquisa é que teremos base para executarmos as ações de intervenção. Partindo do que já foi descrito anteriormente, está claro que o trabalho de pesquisa não se trata somente de uma abordagem teórica ou revisão bibliográfica. Mesmo utilizando aportes teóricos, essa pesquisa tem uma abordagem prática, pois parte da análise de problemáticas do ensino de filosofia detectadas pelo professor, para uma postura intervencionista nesse ensino, visando torná-lo um processo alinhado ao fazer filosófico em meio às práticas de ensino aprendizagem. Disto isto, criamos a ideia de um trabalho filosófico e educacional que caminha rumo à prática, envolvendo pesquisador e pesquisados, gerando mudanças<sup>15</sup> em relação à prática docente; forma como é concebida a filosofia partindo da escola e suas contribuições sociais.

O fato de a pesquisa e intervenção filosófica terem como lócus o ensino de filosofia no ensino Médio, também nos direciona na perspectiva de uma pesquisa de âmbito educacional, afinal estamos tratando dos processos educativos envoltos na filosofia a partir do momento em que ela se caracteriza como disciplina escolar. Não se trata de uma abordagem puramente pedagógica, contudo não podemos desconsiderar esse aspecto, pois mesmo a filosofia possuindo uma dinâmica particular, esta necessita de aportes didáticos para que se insira do contexto escolar.

As áreas tradicionais de saberes e atividades que integram o currículo escolar não se originam de caprichos burocráticos. Cada uma delas representa uma faceta da curiosidade humana, com características e nuances especiais que fazem com que a transmissão das realizações do espírito humano exija procedimentos e estratégias peculiares a cada uma (ROCHA, 2013, p. 40).

Nesse sentido, cabe a nós compreendermos que o fazer filosófico ao adentrar os ambientes educacionais, estará sujeito à integração de procedimentos didáticos necessários ao seu ensino, levando em consideração, é claro, as especificidades da filosofia enquanto saber que se constrói no mundo e age sobre ele. Para a pesquisa em destaque e, conseqüentemente a ação de intervenção, há a necessidade de se interpretar<sup>16</sup> num primeiro momento o contexto

---

<sup>15</sup>No que se refere às mudanças obtidas através de um trabalho de intervenção – no nosso caso intervenção filosófica – podemos caracterizá-las na perspectiva do *neomovilismo* apresentado da seguinte forma: As mudanças do tipo *neomovilismo* indicam uma atividade inovadora, procuram a invenção, a prova e a definição de soluções para problemas significativos [...] Inovar exige uma consciência nova, outras formas de articulação dos sentidos, novas perspectivas, uma espécie de explosão do conhecimento diante de situações críticas, uma reordenação dos elementos ou das partes constitutivas (GAMBOA, 2012, p. 123).

<sup>16</sup>Outras pesquisas buscam interpretar a realidade educativa de diversas maneiras; no entanto, pouco ou nada contribuem para transformá-la (GAMBOA, 2012, p. 107).

educacional específico, no caso o ensino de filosofia com todas as questões que o envolvem, mas levar em consideração também para tal análise o ambiente escolar no qual se pretende trabalhar as atividades intervencionistas, ou seja, partindo desse conhecimento é que pode galgar as formas que proporcionarão o trabalho prático. A partir disso, explicita-se que o trabalho de pesquisa da intervenção filosófica não se prende a uma análise de problemáticas educacionais, mas sim, utiliza essa análise como forma de estruturar a dimensão prática da intervenção no sentido de conquistas a transformação de uma dada realidade, sendo essa característica um dos diferenciais da intervenção filosófica.

Um importante aspecto a ser considerado em relação ao trabalho é a noção de que sem essa prática de pesquisa não obteremos subsídios para realizarmos, inicialmente, um movimento crítico da realidade do ensino que está estabelecido na escola no que tange à filosofia em sala de aula. Somente a partir dessa postura crítica e diagnóstica é que se pode agir no âmbito da transformação da prática baseando-se numa determinada teoria, pois não podemos nos lançar em direção a um trabalho dessa natureza apenas supondo quais as necessidades que serão encontradas no processo. Infelizmente, isso é uma prática ainda recorrente nas pesquisas que visam agir no escopo do ensino, independentemente de sua especificidade, como exemplifica Gamboa:

As atividades quase sempre são “programadas” de forma espontânea, sem um diagnóstico prévio das condições reais da ação, das possibilidades de inovação ou do potencial de otimização dos processos e dos sujeitos participantes. O conceito de diagnóstico é abordado ou suposto na visão sincrética dos gestores, professores ou administradores (GAMBOA, 2012, p. 110).

Em se tratando da intervenção de caráter filosófico como propomos, destacamos que assim como já discutido, é importante que haja uma etapa diagnóstica, ou seja, ter claros quais os anseios encontrados e dificuldades encontrados no processo do ensino de filosofia; como se pode agir a partir disso; que transformações podem-se obter e por que elas são significativas enquanto conquistas da filosofia partindo da sala de aula. Após esse movimento inicial é que de fato pode-se partir para ações baseadas na ideia de intervenção.

Outro elemento a ser considerado durante a intervenção é o de que, além do pesquisador, existem outros atores envolvidos nesse processo. No caso do presente trabalho, estamos lidando diretamente com alunos de Ensino Médio, ou seja, jovens estudantes com anseios e perspectivas diversas, e isso precisa ser levado em consideração, afinal todos os sujeitos envolvidos na prática de intervenção exercem certo grau de influência, no caso dos alunos isso ocorre de mais direta, pois são eles o público-alvo do trabalho. Sendo assim, deve-

se estar atento não somente para o fato da aplicabilidade das atividades da pesquisa, mas também ser dada a devida importância àqueles que serão diretamente envolvidos<sup>17</sup> na proposta filosófico educacional, levando em consideração suas contribuições.

Em meio ao desenvolvimento da proposta de intervenção, observamos que além de promover e executar o trabalho junto aos alunos, o professor também está realizando uma prática reflexiva na qual é colocada em evidência sua própria experiência docente, ou seja, ele não estará somente aplicando e direcionando as atividades estabelecidas, como também irá realizar um movimento de revisão da sua própria prática educativa, dessa forma, a intervenção também reverbera na dimensão didática.

A partir do exposto sobre a intervenção filosófica bem como da discussão traçada a respeito dos aspectos da pesquisa, entendemos que para haver um trabalho com bases metodológicas concretas, devemos nos apropriar de uma abordagem de caráter participante, sendo assim, trabalharemos norteados pela *pesquisa-ação*.

### 3.2.1 Pesquisa-ação

Foi eleita a pesquisa-ação (PA) como metodologia para a pesquisa em foco, devido sua dimensão participante e por conter em si aspectos que estão alinhados com aquilo que tem relevância dentro do processo de intervenção filosófica como desejamos trabalhar. Como o próprio termo indica, esse tipo de pesquisa é direcionado para o alcance de mudanças e a compreensão de uma dada realidade. Essas características estabelecem um maior potencial para pesquisas que pretendem de fato provocar mudanças a partir de práticas de ensino, ao invés de apenas se deter em análises. Isso possibilita maior aplicabilidade dos trabalhos que buscam uma ação transformadora, mesmo que estes tenham suas atividades realizadas diretamente no espaço restrito da sala de aula, como é o caso da intervenção em destaque.

De acordo com Baldissera

---

<sup>17</sup>É também fundamental estar preparado para convencer os outros atores de que o problema sobre o qual se quer intervir existe, exemplificando situações concretas nas quais ele se manifesta (DESLANDES; FIALHO, 2010, p. 24). Entenda-se aqui que quando nos referimos ao fato de convencer os demais atores desse processo, não significa dizer que estaremos impondo uma dada concepção, mas sim mostrando-lhes que há problemáticas inerentes ao ensino de filosofia que necessitam de estratégias que possam modificar a situação existente no que se refere aos seus aspectos negativos. Nesse caso, a demonstração de tais necessidades está mais diretamente relacionada às instâncias gestoras do meio educacional, no caso de uma escola, por exemplo, à sua equipe gestora, pois um trabalho como esse não pode ser realizado sem as devidas autorizações.

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva (BALDISSERA, 2001, p. 6).

Observamos que essa visão a respeito da pesquisa-ação está de acordo com as intenções que tem a intervenção filosófica, ou seja, a ocorrência de ações que partem dos sujeitos participantes da própria pesquisa, o que significa dizer que não há passividade por parte dos indivíduos pesquisados, pois estes também detêm um papel ativo necessário à pesquisa<sup>18</sup>.

O movimento realizado pela PA favorece em larga escala o desenvolvimento da intervenção, pois não se prende ao método de pesquisa puramente positivista<sup>19</sup> e se aproxima de estratégias de pesquisa que estão mais de acordo com o caráter filosófico adquirido pelo trabalho em descrição.

Vejamos então de forma ilustrada como se estabelece o movimento caracterizado como pesquisa-ação:

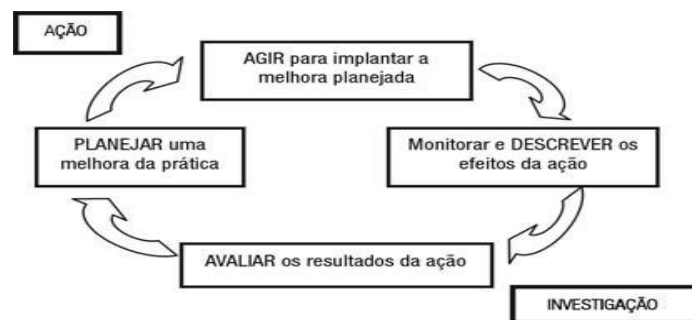


Diagrama 01: Representação em quatro fases do ciclo básico da pesquisa-ação (TRIPP, 2005, p. 446).

A ilustração deixa claros os elementos encontrados na PA que estabelecem relação direta com a intervenção filosófica, pois são justamente pontos como esses que dão vida ao trabalho intervencionista filosófico e permitem sua aplicação de modo a executar uma análise e uma prática necessárias para que se atendam os anseios da pesquisa.

<sup>18</sup> [...] observa-se que a metodologia da pesquisa-ação também compartilha do pressuposto de participação conjunta entre pesquisador e participantes [...] a participação do sujeito é condição necessária para sua aplicação, sendo que o sujeito consiste tanto dos participantes quanto dos pesquisadores (PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016, p. 10).

<sup>19</sup> Ressaltamos que o trabalho de intervenção filosófica busca se desprender do método positivista, afinal a intenção não é produzir ciência propriamente dita, mas sim realizar um trabalho essencialmente filosófico dentro do ambiente educacional no Ensino Médio, por isso, não serão encontradas análises ou qualquer prática que busquem mensurar quantitativamente dados coletados. Por isso a importância da pesquisa-ação, porque ela oportuniza análises e elaboração de estratégias com um caráter participante, ou seja, colocando pesquisadores e pesquisados dentro do processo de pesquisa, sem precisar dar a eles um aspecto numérico, pois o que predomina é uma análise qualitativa.

Como forma de estabelecer uma maior relação entre a pesquisa-ação e a execução da intervenção filosófica para que se entenda mais claramente como esse tipo de pesquisa contribui para o trabalho em questão descreveremos a seguir algumas de suas características específicas:

a) Há uma ampla e explícita interação entre o pesquisador e pessoas implicadas na situação investigada; b) Da interação resulta a ordem de prioridades dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta; c) O objeto da investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados; d) O objetivo de uma PA consiste em resolver, ou pelo menos, em esclarecer problemas da situação observada; e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações, e de todas as atividades intencionais dos atores da situação; f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende aumentar o conhecimento do pesquisador sobre o nível de consciência das pessoas e dos grupos considerados (MARTINS; THEOPHILO, 2009, p. 73).

Nota-se que algumas dessas características se expressam fortemente no trabalho de intervenção que estamos propondo, destacamos, por exemplo, o exposto em (a), já que sabemos do envolvimento e participação que têm tanto o pesquisador quanto os sujeitos pesquisados; enfatizamos também o que é colocado em (c), afinal as problemáticas que necessitam da intervenção de natureza filosófica bem como os elementos a serem investigados são advindos de uma dada constituição social que acaba se expressando e influenciando os processos de ensino. Deve-se deter demasiada atenção na característica descrita em (f), pois ela nos alerta para o perigo de cairmos num certo *ativismo*, o que quer dizer que mesmo sabendo da importância de ações práticas que visem às transformações, não se deve, todavia, tomar isso como um ponto doutrinário na pesquisa, mas sim tendo consciência de sua importância, considerar os demais aspectos que constituem a pesquisa e a intervenção em si.

Entende-se então que esse tipo de metodologia<sup>20</sup> de pesquisa carrega em si elementos que vão de encontro à ação intervencionista de caráter filosófico e lhe dá suporte para sua realização com vistas a alcançar seus objetivos com maior clareza e possibilidades de que ocorram as mudanças a que se propõe sabendo, é claro, como trilhar esse trajeto metodológico sem cair em erros que comprometam o trabalho.

---

<sup>20</sup> Nota-se que a pesquisa-ação pode ser concebida como método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos (THIOLLENT, 2011, p. 8).

### 3.3 Perfil do público-alvo

A intervenção filosófica em questão tem como público-alvo de suas ações os alunos da 3ª série do Ensino Médio da Unidade Escolar Artur Gonçalves de Sousa, escola jurisdicionada à 3ª Gerência Regional de Educação da Secretaria de Estado da Educação do Piauí. Antes de prosseguirmos com a exposição da execução das ações de intervenção, traçaremos o perfil desses estudantes, pois suas especificidades influem de uma forma ou de outra nos processos de ensino, conseqüentemente, no trabalho em questão.

Ao realizarmos trabalhos voltados ao ensino devemos considerar os fatores relacionados ao público para o qual se destinará, tendo em vista que alguns fatores podem exercer ações diretas ou indiretas no andamento das atividades propostas, gerando por vezes situações imprevisíveis que podem vir a atrapalhar o que foi planejado, por isso é importante que o professor esteja atento a esses fatos e assuma uma postura de prevenção mediante isso, principalmente ao se trabalhar no Ensino Médio<sup>21</sup>, etapa da Educação Básica marcada ao longo da história por dissabores em relação à sua estrutura organizacional e pedagógica.

Em se tratando do público específico da intervenção, o primeiro aspecto que destacamos diz respeito ao espaço geográfico ao qual pertencem (esse espaço agrega as dimensões social, política, tecnológica, entre outras). A escola que se constitui como lócus de nossa pesquisa está localizada numa cidade do interior do Estado do Piauí (Lagoa de São Francisco), município pouco desenvolvido e com características que se refletem na maneira como as pessoas – os jovens no caso – concebem a educação. O grupo dos alunos pesquisados é formado em parte por pessoas que residem na zona urbana e outra parte na zona rural, esse fato precisa ser considerado já que nesses ambientes sociais distintos, normalmente há visões diferentes acerca da educação escolar, pois na zona rural, por exemplo, ainda há dificuldades de acesso à informação. Dessa forma, o docente precisa tratar dessa realidade com atenção para que seu trabalho consiga alcançar bons resultados.

Um segundo ponto que precisamos abordar é a bagagem de conhecimentos que esses alunos trazem<sup>22</sup>, acredita-se que seja isso seja importante, já que serão suas contribuições que moverão as ações intervencionistas. Isso significa dizer que o professor não pode esperar dos alunos que estes dominem certas habilidades com maestria, visto as dificuldades de

---

<sup>21</sup> A nossa escola de Ensino Médio vive a fantasia de um aprendizado divorciado da ideia de educação básica. Por isso, todo o seu formato organizacional, curricular e docente não é para formar sujeitos autônomos, mas para conformar identidades (CARNEIRO, 2012, p. 139).

<sup>22</sup> [...] nunca é demais reiterar, a formação do aluno iniciante deve ser considerada de forma muito diversa daquela do especialista, em todos os aspectos (RODRIGO, 2009, p. 22).

aprendizado que as escolas brasileiras enfrentam. Em relação a tais aspectos, o público-alvo ainda possui alguns problemas de escrita, mas o fato de serem alunos da 3ª série do contribuiu para que não houvesse maiores dificuldades, já que na última etapa do Ensino Médio os estudantes já têm desenvolvido melhor certas habilidades. Contudo, essa dificuldade identificada na escrita não quer dizer que esses jovens estão inaptos a um trabalho filosófico, pelo contrário, têm condições para desenvolverem atitudes de caráter reflexivo e argumentativo, afinal estão participando e agindo dentro de um processo de ensino, no caso, ao tomarmos posse de quais são suas dificuldades estaremos mais preparados para desenvolver um trabalho com implicações positivas.

A terceira e última consideração a ser feita sobre o perfil dos alunos participantes da pesquisa e intervenção é relacionada à maneira como eles concebem o seu próprio processo educativo, ou seja, o sentido que lhes atribuem; o que os motiva a participar e permanecer no ambiente escolar. Infelizmente ainda nos deparamos com alunos que não têm um projeto de vida nem mesmo sabem o real motivo de estarem na escola, isso acaba gerando um ensino vazio para esses jovens. Afirma-se que “historicamente o Ensino Médio tem funcionado como um rito de passagem para a universidade” (CARNEIRO, 2012, p. 57), mas mesmo com essa concepção – que não deve ser colocada como resumo de toda uma etapa de ensino – ainda há estudantes sem um norte, sem objetivos consistentes que os façam enxergar a importância que os processos educacionais desempenham para a construção do seu futuro. Em relação ao público-alvo nos deparamos com alunos que parecem estar alheios à sua própria educação, ou seja, demonstram-se apáticos em relação à escola, sabendo disso o que se deve fazer é envolvê-los cada vez mais lhes dando a oportunidade de transformarem seu modo de enxergar a educação como mera obrigatoriedade e concebê-la como uma aliada indispensável à progressão e melhoria de vida.

Mas nem só de problemas e dificuldades se constitui o grupo que é alvo de nossa intervenção filosófica, pois observamos seu potencial ao longo do trabalho realizado, sobretudo a capacidade que os alunos têm em estarem integrados e interagirem dentro do processo, e com o auxílio do professor, conseguir desenvolver bem as atividades próprias da ação intervencionista.

Tendo consciência desses aspectos, tornou-se mais viável a realização do trabalho que propomos, pois dessa forma conseguimos ter clareza do terreno ao qual estamos atuando bem como pudemos estar preparados para as adversidades que pudessem surgir. Acreditamos que é salutar essa análise do público-alvo visto que não se pode trabalhar, sobretudo na dimensão



da intervenção, sem que se conheçam os desafios<sup>23</sup> a serem enfrentados na busca da construção de práticas de ensino realmente significativas.

### 3.4 Execução das ações de intervenção

Agora que já apresentamos os conhecimentos relacionados à matriz teórico-filosófica que norteia o trabalho bem como o método que se pretende aplicar às aulas de filosofia e o tipo de pesquisa aplicada à intervenção filosófica; é momento para nos determos em apresentar mais detalhadamente, nesta seção, como se deu a execução das ações trabalhadas na intervenção filosófica.

Para tanto, é importante saber que a intervenção em sala de aula aconteceu tendo como base um planejamento contendo dois conteúdos escolhidos para o trabalho de intervenção que se desdobraram num total de seis aulas (essa quantidade de aulas se deve ao fato de a filosofia possuir apenas uma aula semanal no Ensino Médio).

A seguir descreveremos como ocorreram as aulas apresentando seus elementos constitutivos, bem como a maneira como se deu seus desdobramentos até a utilização do método do ER Amplo. Para tal descrição, necessita-se fazer, em alguns momentos, menção das participações dos alunos e de suas falas, para isso, iremos nos referir aos estudantes que serão citados da seguinte forma: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10. O conjunto formado pelas aulas 01, 02 e 03 refere-se à temática *Natureza e cultura*, já o segundo grupo constituído pelas aulas 04, 05 e 06 se trata da temática *Sociedade, indivíduo e liberdade*. Prossigamos com nossa exposição sobre o primeiro conjunto de aulas:

#### **AULA 01:** *O limite entre dois universos*

Nessa primeira aula buscou-se abordar questões diretamente relacionadas à natureza como uma realidade independente do pensamento racional e também refletir sobre a ideia de os seres humanos tratarem desse tema, muitas vezes, como meros observadores e não como participantes do meio natural.

Ao apresentar para os alunos o conteúdo a ser estudado, deixou-se claro que esses dois universos citados se tratam da natureza e da cultura. Como forma de introduzi-los no assunto em questão e estimulá-los para que realizassem reflexões e questionamentos, foi exibido o

---

<sup>23</sup> Os desafios postos pelo ensino de massa tornaram necessário não apenas romper com certas práticas pedagógicas tradicionais, mas também aderir a uma nova concepção de ensino (RODRIGO, 2009, p. 21).

documentário “*O homem urso*”<sup>24</sup>, a partir do filme os estudantes puderam perceber que, apesar de o homem também pertencer à natureza, há uma fronteira que o separa do universo dos outros seres naturais. O documentário nos coloca diante, justamente, de situações e consequências que podem ocorrer quando o ser humano cruza tal fronteira e traz a percepção clara a respeito do limite que se estabelece entre natureza e cultura.

A partir de então, os alunos realizaram seus comentários e questionamentos a respeito dos expostos sobre o conteúdo. A2 fez o seguinte questionamento: “então mesmo sendo superiores aos animais, nós não temos condições de dominá-los?”. Ao que A4 retrucou dizendo “nós não somos superiores aos animais, só que temos capacidades que eles não têm”. A7 expôs seu entendimento do caso comentando que “pelo que é mostrado no filme, o protagonista tentou um contato direto com os ursos daquele lugar como uma forma de conviver com eles e não de mostrar que era superior”.

Após esse momento, foi perguntado aos alunos por que geralmente os seres humanos se incluem fora da natureza, ou seja, como se não pertencessem a ela? Após alguns minutos, surgiram duas respostas no mínimo curiosas. A5 respondeu que “isso acontece porque nós nascemos num ambiente onde isso é estimulado, quer dizer que, desde crianças nossos pais nos mostram que há essas diferenças, por exemplo, quando nossa mãe fala pra gente comer devagar porque estamos parecendo animais”. Já A7 acredita que isso se deve ao fato de que “existem dificuldades para que a gente se sinta como parte da natureza, porque nossa forma de viver está se distanciando cada dia mais disso”. É interessante perceber que alguns alunos carregam consigo a visão de que os seres humanos são dominadores da natureza, enquanto outros acreditam que não é bem assim, mas que o homem vem se afastando cada dia mais do meio natural.

Por fim, foi sugerida a leitura de um trecho do livro “*Cem dias entre céu e o mar*” de Amyr Klink, como uma forma de estimular nas aulas posteriores outras reflexões e discussões a respeito do assunto em estudo. O texto não se constituiu como uma atividade da aula em questão, mas sim como uma estratégia para que os estudantes tivessem contato com o conteúdo mesmo após o fim da aula e pudessem ter mais bases para prosseguirem contribuindo nas próximas aulas.

## **AULA 02:** *A cultura como construção humana*

---

<sup>24</sup>*O homem urso* é um filme documentário de Werner Herzog (EUA:2005), que conta a história real de Timothy Treadwell, ecologista norte-americano que decidiu viver entre os ursos do Alasca e acabou sendo devorado por um desses animais.

Nesta aula a intenção foi trabalhar mais diretamente a cultura como um elemento construído exclusivamente pelos seres humanos no sentido se estabelecer também uma discussão a respeito de como o homem se afasta das questões puramente relacionadas à natureza para construir conhecimento.

Com o suporte das discussões e questionamentos levantados na aula anterior, foram estabelecidos os direcionamentos para o prosseguimento das atividades. Para que os estudantes pudessem ter consigo clareza sobre a necessidade e importância de se falar a respeito dessa diferença entre natureza e cultura e quais reflexões esse assunto produz, buscou-se como forma de ilustração o “Mito de Prometeu”, pois a narrativa demonstra claramente que os seres humanos se diferenciam dos animais, devido sua capacidade em desenvolver e construir diferentes formas de conhecimento.

Após o estudo e análise da narrativa mitológica, conseqüentemente, surgiram indagações por parte dos alunos, tais como: “se somos produtores de cultura, quer dizer que nos afastamos definitivamente da natureza?” (A3); “qual a definição de cultura?” (A8); “essa nossa capacidade fazer cultura pode trazer algum prejuízo pra natureza? (A10)”. A aula teve prosseguimento com esses questionamentos como base, primeiramente foi colocado que pode ser considerado como cultura toda construção humana que envolve sua existência, tais como valores de ordem material e espiritual, práticas, teorias, instituições etc. Prosseguindo, o aluno A9 buscou responder ao questionamento realizado por A3 dizendo: “acho que só porque fazemos cultura, não quer dizer que temos que nos afastar da natureza, inclusive muitos conhecimentos que temos necessita de um contato com o ambiente natural”; A9 complementa ainda sua resposta afirmando: “por outro lado, muitas ações dos seres humanos quando desenvolvem tipos de conhecimento acabam prejudicando a natureza, como podemos ver nos dias de hoje nos problemas ambientais”, dando assim uma resposta à pergunta feita por A10.

Em seguida, foi lançada aos alunos a máxima aristotélica “O homem é um animal político” (zoon politikon). Antes de contextualizar a afirmação com a leitura de um texto sobre a Política em Aristóteles, foi dado aos alunos um espaço para que eles pudessem comentar sobre a afirmação e buscar fazer uma relação com o conteúdo em estudo. O aluno A6 fez a seguinte pergunta: “a política pode ser considerada cultura?”, após receber a resposta que a política enquanto teoria e prática pode sim ser considerada uma construção cultural, o mesmo aluno comentou: “isso de dizer que somos animais políticos faz a gente pensar que apesar de termos uma capacidade que os animais não têm porque eles não são seres racionais, nós somos também seres da natureza, digo isso por causa da palavra ‘animal’ que o filósofo

usou”. A fala do estudante A6 carrega em si uma reflexão interessante, pois nos remete à ideia de que o ser humano mesmo possuindo a característica do pensamento racional, não deixa de ter aspectos voltados à natureza, como instintos, por exemplo, ou seja, somos remetidos à noção de uma dimensão mais ampla do ser humano, nos livrando um pouco da concepção de que somos seres estritamente racionais.

A partir da leitura de um texto sobre a política na concepção aristotélica, os alunos puderam perceber mais nitidamente porque os seres humanos acabam se diferenciando dos animais, pois com base nos conceitos descritos por Aristóteles eles obtiveram a noção de que o homem necessita estabelecer contato com a coletividade, estabelecer relações de cooperação e que este possui valores os quais não podemos atribuir aos animais já que eles vivem mergulhados em seus instintos, presos num determinismo natural.

### **AULA 03:** *A ideia de natureza humana*

Na terceira e última aula deste primeiro grupo que trata da temática Natureza e Cultura, foram desenvolvidas reflexões relacionadas à ideia de natureza humana, não apenas como uma forma de concepção da essência do ser humano, mas também na perspectiva de demonstrar a presença do elemento cultura em meio a esses conceitos.

Tratou-se então de trabalhar o texto “Dos canibais”<sup>25</sup> de Montaigne, sua leitura e posterior utilização para análises nos ajudaram a construir as argumentações que se seguiram, pois esse texto evidencia pontos importantes que vem sendo discutidos ou elucidados ao longo dos conteúdos abordados.

A análise da leitura proposta conduziu o debate de forma que surgiram argumentos como o que se segue: “eu acredito que essa ideia de natureza humana tem a ver com a diversidade cultural” (A2). Quando indagado por que acredita nessa relação A2 respondeu que “há diferentes manifestações culturais no mundo, pois existem povos com culturas extremamente diferentes, acho que está relacionado com a ideia de natureza humana porque as sociedades civilizadas, por exemplo, desenvolvem conhecimento de uma forma diferente dos povos taxados de selvagens, isso mostra que existem diferentes noções de natureza humana entre esses dois exemplos e isso acaba tendo influência sobre a produção cultural”.

Após essas discussões, surgiu outro questionamento que merece nossa atenção, A1 fez a seguinte pergunta: “e se os seres humanos fossem iguais aos animais, ou seja, vivessem

---

<sup>25</sup> Extraído da obra *Ensaíos* de Michel de Montaigne (1533-1592).

somente a partir dos instintos?”, essa indagação resultou na aplicação do método do ER Amplo, como iremos descrever a seguir.

A partir do questionamento de A1, o aluno A7 fez as seguintes afirmações: “viveríamos num mundo onde não existiriam tantos males”; “não haveria desrespeito e degradação do meio ambiente”. Foram colocadas em destaque, então, tais afirmações no intuito de trabalhá-las a partir do ER Amplo, inicialmente verificando onde não há ponderação. A7 então, ao analisar suas falas, observou que realizou tais afirmações levando em consideração todo o prejuízo que os seres humanos infligem à natureza, chegando a uma conclusão radical de que somente se igualando totalmente aos animais poderíamos viver de forma completamente harmoniosa. Em meio a isso, A7 percebeu que em uma de suas afirmações encontra-se a certeza de que a degradação do meio ambiente, como a conhecemos, de fato não existiria, já que ela é causada pela produção material realizada pelo homem justamente a partir de sua capacidade intelectual de construção. Por outro lado, não há nada que certifique que se os seres humanos não fossem racionais e capazes de modificar a natureza, não existiriam os males, isso acaba se tornando apenas uma suposição.

Essa certeza identificada pode ser sustentada pelo fato de que a degradação ambiental é definida tendo em vista os prejuízos provocados ao meio ambiente através de modificações artificiais provocadas pelos seres humanos, sendo assim afirmar que “não haveria desrespeito e degradação do meio ambiente” se estabelece como uma crença confiável. Já acreditar que os males deste mundo seriam extintos caso a espécie humana agisse tal qual os outros animais, é uma afirmação que não merece confiança. O que se sabe é que não existirão males causados especificamente pelas ações movidas através da capacidade criadora do homem. Dessa forma, A7 pôde perceber que suas afirmações foram construídas de forma não ponderada e com um nível de reflexão que não lhe permitiu enxergar equívocos. Após esse processo reflexivo e de ponderação pelo qual passou, A7 compreendeu que mesmo não existindo danos ao meio ambiente, não há como saber ao certo se viveríamos em total harmonia caso não dispuséssemos de nossa capacidade racional e refletiu, ainda, sobre o fato de que não haveria toda a riqueza cultural que o homem é capaz de construir, inclusive as relações entre as pessoas – sejam essas relações sociais ou afetivas – que resultam em formas arte, ciências, religiosidade e outros tipos de conhecimento.

Por fim, foi solicitado dos alunos que produzissem uma síntese escrita a partir do que foi abordado nas três aulas ministradas, destacando as contribuições obtidas através de suas

participações. Essa atividade prática foi escolhida no intuito de perceber até que ponto os alunos conseguiram compreender a importância das discussões levantadas.

Até aqui foi descrito o conjunto das três primeiras aulas planejadas para a intervenção filosófica, prosseguiremos expondo como se deu a execução do segundo grupo de aulas que foram elaboradas tendo como base a temática Sociedade, indivíduo e liberdade.

#### **AULA 04:** *Como se constitui a sociedade?*

Nesta aula se propõe refletir acerca da ideia de construção do conceito de sociedade numa perspectiva filosófica, ou seja, analisar as noções que buscam dar uma explicação para o ato de os seres humanos viverem em grupos e estabelecerem relações entre si, gerando o que conhecemos como meio social.

Para o desenvolvimento das atividades utilizou-se como aporte teórico a concepção de Aristóteles<sup>26</sup>, já mencionadas no primeiro grupo de aulas, no intuito de demonstrar primeiramente a ideia que o filósofo tem sobre o assunto em questão para que os alunos pudessem ter base de questionamentos e argumentações.

Aristóteles coloca as cidades-Estado (pólis) como um elemento central de sua análise no que se refere à ideia de indivíduos que se agrupam para viverem em meio a diferentes tipos de relações. O filósofo coloca então que na natureza é onde se encontram as coisas perfeitas, ou seja, é nesse meio que os seres são dotados de todas as condições naturais para existir. Tudo o que está na natureza busca o melhor, isso significa que essa é uma busca para tentar bastar-se a si mesmo. Nessa perspectiva, a cidade seria uma sociedade que se basta a si mesma, e como há essa ideia de perfeição na natureza [buscar o melhor], então é disposição natural dos seres humanos viverem na cidade, pois ela acaba se tornando uma organização que não tem somente o objetivo de conservação da existência, mas também de busca pelo bem-estar. Com isso, Aristóteles acredita que a cidade está contida natureza e que o ser humano é naturalmente feito para viver em sociedade.

Após o contato com as discussões realizadas pelo filósofo, os alunos tiveram a oportunidade de darem suas contribuições. A8 fez o seguinte comentário: “Aristóteles falou que os seres humanos têm a necessidade natural de viver em sociedade, mas na verdade, se a gente for parar pra pensar, nós já nascemos dentro da sociedade e somos levados a repetir o que já é feito dentro dela, então meio que não temos muita escolha”. O aluno A2 argumentou

---

<sup>26</sup> Leitura de um trecho da obra *A Política* (ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução Roberto L. Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 3-4).

que “que mesmo a gente precisando viver em grupo, também temos um lado egoísta que pode fazer com que nos isolemos ou então leva a gente a agir por causa dos nossos interesses próprios”. A3 então respondeu: “eu acredito que Aristóteles está certo quando diz que precisamos viver em coletivo, mas também a gente precisa entender que existem pessoas que preferem não se socializar. Mas ainda assim, penso que os seres humanos têm maior necessidade para viver em grupo”.

Ao final da aula, tendo os alunos analisado e refletido acerca dos conceitos apresentados por Aristóteles, foi pedido que eles elaborassem um texto que se configura como dissertativo, ou seja, uma produção textual que expresse afirmações sobre a teoria estudada juntamente com as argumentações dos alunos a respeito do que foi debatido.

#### **AULA 05:** *Indivíduo e liberdade*

Aqui se buscou trabalhar a ideia de indivíduo e liberdade como forma de dar continuidade ao assunto abordado na aula 04, pois os conceitos bem como as reflexões realizadas anteriormente nos ajudaram a mover os debates que se seguirão.

Abordamos então a questão da liberdade do ser humano como algo inerente à concepção de uma disposição natural ou histórica dos homens para a convivência em sociedade. Como demonstrado na aula anterior, o fato de os indivíduos viverem em grupos sociais tanto pode ser determinado pela natureza quanto por aspectos do próprio indivíduo e que é a partir dessa última característica que se estabelece uma ordem racional na sociedade. A questão que se esboça aqui é a de como entender que os homens são de fato livres se há uma dimensão natural e social que determinam suas formas de pensar e agir. Em meio a isso surgiu a seguinte afirmação: “mesmo nascendo dentro de uma sociedade, nós somos livres para fazermos o que bem entendermos, o problema é que vamos sofrer as consequências” (A9), após a afirmação A4 retrucou: “mas se existem essas consequências é porque nós não somos livres de verdade”.

Para enriquecer nossa reflexão sobre essas questões, nos apropriamos do pensamento filosófico de Baruch de Espinosa, quando o filósofo discorre acerca da liberdade dos seres humanos. Iniciamos nossa análise fazendo uma abordagem sobre a imagem da pedra descrita por Espinosa quando ele diz que se uma pedra tiver a consciência sobre seu esforço, ela acreditará que estará se movimentando “porque quer” e não por motivos externos, numa comparação podemos dizer que os seres humanos acreditam que eles próprios dão origem às

suas ações, desconsiderando suas reais causas, acreditando assim que têm domínio sobre o que acreditam ser sua liberdade; uma clara crítica de Espinosa à ideia de livre-arbítrio. Não significa dizer que o filósofo não acredita na liberdade do homem, todavia ele a concebe como uma forma de compreender racionalmente aquilo que impulsiona e condiciona nossas ações para que, ao tomarmos consciência disso, possamos determinar aspectos de nossa existência.

Em seguida, foram expostos trechos pontuais do filme “*Escritores da liberdade*”<sup>27</sup> com a intenção de proporcionar aos alunos a experiência de identificar no filme os conceitos defendidos por Espinosa, além de ser uma maneira de visualização das discussões e argumentações feitas em sala de aula.

Após esse momento, retornamos à afirmação feita por A9 [“mesmo nascendo dentro de uma sociedade, nós somos livres para fazermos o que bem entendermos, o problema é que vamos sofrer as consequências”]. Partindo do exposto pelo aluno, utilizamos a proposta do ER Amplo como forma de tratar dessa questão.

Primeiramente analisamos quais fatores teriam levado A9 a formular essa argumentação, o aluno expôs que “o fato de as pessoas cometerem atos que prejudicam a sociedade mesmo sabendo que não se deve fazer isso” o levou a pensar dessa forma, além de saber também que “geralmente existem punições para esses atos”. Considerando o que foi colocado pelo estudante, observamos que de fato haverá punições, sejam de ordem legal ou não, quando os indivíduos de uma sociedade tomam atitudes que podem se tornar prejuízos seja de que ordem for. Todavia, o aluno A9 compreendeu que mesmo quando uma pessoa decide praticar um assassinato, isso não significa dizer que ela é livre para fazer isso, pois de uma forma ou de outra esse ato acaba sendo limitado, não que ele não possa ocorrer, mas sim porque está envolto em medidas legais que uma hora ou outra irá influenciar na liberdade de quem o praticou. Esta análise anterior nos orientou, também, na direção de compreender que mesmo havendo consequências para uma pessoa que cometa atos prejudiciais, isso não é garantia para afirmar que somos livres para fazermos o que bem entendermos, já que há uma série de condições que colocam esse argumento em descrédito. Dessa forma, pudemos observar que a argumentação feita pelo aluno, se não tivesse sido inicialmente combatida pelo aluno A4 e em seguida submetida a esse processo reflexivo, ganharia o status de crença confiável, pois passaria praticamente despercebida.

---

<sup>27</sup>*Escritores da liberdade* tem direção de Richard LaGravenese e é baseado numa história verídica. O filme retrata a vida de um grupo de jovens estudantes norte-americanos cuja liberdade depende do enfrentamento de difíceis condicionamentos sociais.



## AULA 06: *Sociedade e desigualdade*

Chegamos então à última aula utilizada como espaço de aplicação e análise da intervenção filosófica. Iniciamos nossas atividades distribuindo aos alunos um texto intitulado “O dinheiro como sentido da vida”, baseado na Obra *Manuscritos econômico-filosóficos* de Karl Marx. O objetivo inicial é fazer com que os discentes tenham contato, através da leitura do texto proposto, com a ideia da constituição da desigualdade social relacionada ao status que tem o dinheiro na sociedade. Após o momento dedicado para que os alunos fizessem um estudo do texto, foi proposta uma atividade em sala que denominamos de “fórum filosófico”. Essa atividade consiste basicamente em partir de uma pergunta ou argumentação sobre um determinado assunto cabendo ao professor acompanhar a participação dos alunos de maneira a manter certa organização para que possa compreender o que está sendo dito. Utilizamos o texto estudado no início da aula como referencial para essa atividade, na qual também se refletiram os assuntos abordados nas aulas 04 e 05. Abaixo descreveremos como se deu essa atividade que teve como ponto de partida um pequeno texto relacionado ao conteúdo como forma de estimular os alunos para que fizessem suas reflexões.

- Fórum filosófico

*“As desigualdades surgem de um fator bastante preciso: o sentido da vida dos seres humanos encontra-se atualmente ligado ao dinheiro ou até mesmo determinado por ele. Na ânsia pela obtenção de mais dinheiro, as pessoas acabam deixando de lado a preocupação pelo bem-estar dos outros e passam a criar uma ideia de que cada um deve ser responsável por si, buscando somente a obtenção de mais dinheiro”.*

A6: As pessoas sempre falam que dinheiro não traz felicidade, mas a questão é que sem ele fica muito difícil de viver em sociedade.

A10: Realmente, é só a gente parar pra observar nossos pais, por exemplo, muitas de suas reclamações são por causa problemas financeiros.

A2: Então como a gente pode viver na sociedade precisando do dinheiro, mas sem deixar que ele se torne o centro da nossa vida?

A5: Acredito que o problema não é o dinheiro em si, mas as próprias pessoas que passaram a dar menos importância para o próximo, independentemente da questão do dinheiro.

A2: Sendo assim, a gente pode entender que o problema não é o dinheiro e sim o ser humano que se deixa levar por aquilo que o poder financeiro representa.

PROFESSOR: Vocês conseguem fazer uma relação entre a desigualdade e o dinheiro como algo central nas nossas vidas?

A1: Sim, professor. Pra mim, a desigualdade tem tudo a ver com essas questões ligadas ao dinheiro, porque se a gente parar pra observar, quase toda vez que se fala sobre desigualdade também se fala na parece financeira. Por isso, acho que a existência do dinheiro acaba fazendo com que os seres humanos provoquem a desigualdade.

A4: Concordo. Além dos problemas que a desigualdade traz, ainda existem outros problemas gerados por causa da ganância financeira, como guerras, por exemplo.

A3: Mas a questão é que não dá pra viver sem dinheiro no mundo de hoje, ou seja, a gente acaba se tornando dependente de cédulas e moedas.

PROFESSOR: Vamos falar sobre essa dependência então. Na aula passada nós falamos sobre liberdade, vocês acreditam que o dinheiro pode interferir na nossa liberdade?

A7: Pode sim. Na sociedade em que vivemos precisamos de dinheiro para praticamente tudo, ou seja, deixamos de fazer certas coisas, de conseguir ter acesso a serviços, de ir a lugares, por exemplo, porque não possuímos dinheiro suficiente ou nenhum.

A9: Sem falar as pessoas acabam colocando rótulos umas nas outras dependendo de sua situação financeira. Por exemplo, alguém pode ser impedido de entrar ou permanecer num local, de conseguir acesso à saúde e educação de qualidade e nos casos mais graves até mesmo passar fome, tudo isso por causa da influência do dinheiro.

A8: Como já foi dito, eu não acredito que o problema seja o dinheiro e sim nós mesmos. Somos nós que nos deixamos aprisionar pela necessidade do dinheiro, mesmo que precisemos dele, acredito que possamos viver sem deixar que se torne mais importante que o restante das coisas.

A7: E se a gente pensar direito, deixamos o dinheiro interferir até no nosso tempo, por exemplo, têm pessoas que sacrificam horas do seu dia para fazer trabalho extra na intenção de ganhar mais dinheiro, claro que isso acontece geralmente por causa da necessidade de cada um.

PROFESSOR: E essa necessidade existe justamente porque existe também o dinheiro, afinal se uma pessoa precisa fazer trabalho extra para que possa ganhar mais dinheiro, é porque de certa forma ela se vê condicionada a ter que ganhar mais para suprir as necessidades que são fruto da sociedade onde a influência econômica é muito forte.

A6: Acredito que no mundo em que vivemos não dá pra ter satisfação e segurança sem dinheiro.

PROFESSOR: Vamos refletir então sobre essa sua afirmação.

A partir da fala de A6, achamos necessário aplicar o ER Amplo à sua concepção relacionada à discussão que se estabeleceu no fórum, a fim de esclarecer se esse seu juízo tem de fato sustentação ou o aluno apenas fez uma afirmação baseada numa visão equivocada e não refletida.

Inicialmente realizamos uma análise sobre os fatores que levaram A6 a se apoiar nessa afirmação. O aluno relatou que algumas das opiniões dos seus colegas reforçaram essa ideia, como o fato de que precisamos de dinheiro para praticamente tudo que vamos fazer em sociedade e que a falta de dinheiro é um empecilho para muitos dos nossos planos. Além disso, o estudante acredita que as pessoas que possuem maior poder financeiro sempre têm uma vida melhor e mais confortável. Partindo disso, buscamos identificar os pontos onde essas crenças têm fundamento e outros que não se sustentam, chegamos então à noção de que o dinheiro traz de fato certo nível de satisfação e segurança, mas que não é absoluto, por isso é equivocado acreditar que ter muito dinheiro será sempre uma garantia de que vamos ter conforto, segurança e satisfação.

Baseando-se então no conhecimento de que boa parte das pessoas que são economicamente favorecidas geralmente tem mais facilidade no acesso a bens, serviços e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida, é que foi sustentada a ideia de que realmente o poder financeiro possui o potencial para tornar a vida das pessoas mais confortável em certos aspectos, todavia, notou-se que os indivíduos que detêm maior capacidade econômica estão mais propensos a se tornarem vítimas de crimes que se relacionam com o dinheiro, ou seja, possuir uma boa condição financeira não é garantia de que teremos uma vida absolutamente mais confortável e segura. Outro exemplo para essa nossa análise seria a rotina de um empresário bem sucedido, como um dono de uma multinacional, apesar de não passar por necessidades de ordem financeira, ele terá que dispor de muito tempo e trabalho para gerenciar e manter seu patrimônio, práticas que acabam tornando o dia a dia cansativo e que podem até mesmo resultar em problemas de saúde, e ainda por cima tomam muito tempo privando a pessoa de realizar atividades de lazer e cuidados com a saúde (essa questão da interferência no tempo que temos ao longo da vida relacionada com a busca por dinheiro foi mencionada por A7 durante o fórum).

Ao final desse momento A6 demonstrou que de fato foi precipitado ao afirmar que é impossível ter segurança e satisfação sem dinheiro, apesar de ele ser necessário, pois mesmo

possuindo altas quantias não estamos isentos de passar por certos problemas como aqueles relacionados à segurança, por exemplo. Dessa forma, o discente teve acesso a uma prática reflexiva que de fato o conduziu a analisar e ponderar as crenças que tinha antes, mas que não eram totalmente confiáveis.

Ao final da aula foi pedido aos alunos que produzissem um texto síntese tendo como material de produção os conteúdos trabalhados durante as três aulas que compõem a temática “Sociedade, indivíduo e liberdade” ressaltando os principais conceitos estudados bem como as questões levantadas por eles.

Encerramos então essa seção na qual pudemos expor de forma descritiva como se deu a execução das aulas planejadas para a intervenção filosófica e de que forma as atividades propostas e a participação dos alunos conduziram à aplicação do método do ER Amplo em momentos específicos no decorrer das aulas.

Sobre essa descrição, é importante notar que na primeira aula de cada grupo (Aulas 01 e 04) o método de ensino proposto não foi utilizado, isso aconteceu propositalmente para que antes de adentrar nesse movimento reflexivo mais elaborado, fosse prudente que os alunos tivessem um primeiro contato com os conteúdos, contato esse que seria aprofundado no decorrer das aulas mencionadas. Ressalta-se também que o optou-se pela aplicação da estratégia metodológica do ER Amplo somente nas situações em que as afirmações ou perguntas dos alunos pudessem levar a uma generalização profunda das discussões estabelecidas, por isso que o método não esteve presente em todas as aulas, acreditamos que isso se configura como uma estratégia para percebermos que a proposta metodológica da intervenção filosófica deve ser inserida nas aulas planejadas como uma forma de provocar uma melhoria desse ensino e não que todo o planejamento deva-se adequar a esse método.

Outro aspecto que vale ser mencionado é o de que as duas temáticas que deram origem aos conteúdos estudados tinham uma relação quase que permanente isso foi pensado justamente para que os alunos pudessem estabelecer uma ligação entre os conteúdos que constituem as duas temáticas, proporcionando aos discentes a oportunidade de alargar as perspectivas de suas reflexões.

### **3.5 Avaliação da intervenção**

Neste ponto será feita a avaliação das consequências da intervenção, ou seja, mostrar o impacto que as atividades propostas tiveram no aprendizado dos alunos participantes desse

processo. É importante lembrar que este trabalho foge aos moldes positivistas de pesquisa, portanto não serão utilizados dados numéricos nem serão feitas verificações com o objetivo de conseguir dados exatos. Iremos estabelecer, na verdade, análises de ordem qualitativa tendo como base a participação dos alunos durante as aulas, suas contribuições e um questionário aplicado aos discentes para que estes pudessem demonstrar suas percepções acerca das aulas.

A realização da avaliação levará em conta o impacto que a aplicação do ER Amplo teve na prática reflexiva dos alunos, ou seja, se esse método proporcionou aos estudantes progressos nesse sentido bem como se os conhecimentos adquiridos com base nessas aulas tiveram condições de fazê-los chegar um consenso sobreposto, de acordo com a teoria rawlsiana e se desenvolverem atitudes que os levem à autonomia política, como foi proposto pela intervenção.

Como descrito no subitem 3.2.1 é a que pesquisa-ação norteia a intervenção, pois a partir desse tipo de pesquisa temos melhores condições de estabelecer uma problemática, executar as ações e, posteriormente avaliar sem precisar recorrer às práticas positivistas. No caso da avaliação que realizaremos, vamos utilizar como pontos norteadores alguns aspectos que a pesquisa-ação nos aponta para que possamos construir um processo avaliativo, a saber: “pontos estratégicos, capacidade de mobilização, continuidade do projeto, participação, efetividade das atividades de formação, conhecimento e informação” (MARTINS; THEOPHILO, 2009, p. 74).

Começamos por analisar a participação dos alunos durante as aulas, elemento esse que ajudou e muito para o andamento das atividades propostas. Foi a partir das contribuições dadas pelos estudantes que conseguimos prosseguir com o planejamento sem tornar a aula uma mera apresentação de conceitos com a intenção de memorizá-los. Observemos então que o disseram os alunos A2, A5 e A10, respectivamente, quando questionados a respeito de momentos específicos das aulas: “as partes que mais me chamaram atenção e que mais gostei foram os momentos que nós pudemos participar falando e interagindo com o professor”; “um diferencial das aulas foi que o professor não precisou ficar falando sozinho, pois nós também tínhamos nosso espaço pra falar”; “em alguns momentos eu me senti útil porque estava ajudando nos debates das aulas, mesmo com opiniões simples”. Aqui pode-se perceber a importância de estimular os discentes a participarem também contribuindo para o andamento das aulas, afinal foi isso que moveram nossas ações de intervenção no que diz respeito à sua aplicação. Sobre a mesma questão A1 fala que “achei muito interessante quando o professor fez a gente parar pra observar algumas afirmações que a gente fizemos e depois refletir mais

sobre elas para saber se o que a gente dizia tinha sentido ou não”; A9 fez um relato semelhante: “teve um momento da aula onde eu fiz algumas afirmações sem pensar muito sobre elas, mas em seguida a gente colocou isso para ser refletido de outra forma, de uma forma diferente e foi muito esclarecedor”.

Nesses relatos dos alunos podemos observar que eles se sentem bem quando estimulados à participação e podem dar suas contribuições para as aulas, vimos também que algumas respostas relataram pontos positivos do ER Amplo quando foi aplicado no decorrer de algumas aulas.

Dando prosseguimento à avaliação vejamos qual a percepção dos discentes a respeito de outros pontos trabalhados, partindo das indagações sobre os conhecimentos adquiridos por eles e os benefícios que conseguem perceber. A3 diz que “mesmo sendo difícil, às vezes, entender o que os filósofos dizem e o que as teorias têm a ver com as nossas vidas, a forma como as aulas foram conduzidas ajudou bastante para se entendesse um pouco melhor esses pensamentos filosóficos”; A6 fala que “agora da pra entender melhor como a filosofia pode ajudar a gente no dia a dia, porque se a gente continuar a pensar sobre algumas coisas sem refletir como foi feito sobre a questão do dinheiro, por exemplo, podemos até ter algum problema futuramente”; A8 acredita que “agora nós temos uma forma de não aceitar tudo que ouvimos ou lemos da forma como é e também vamos ter mais cuidado quando fizermos alguma afirmação”.

A respeito da atividade do fórum filosófico os estudantes disseram: “gostei muito do fórum porque foi uma maneira de organizar as coisas que a gente falava e que todos pudessem ter a chance de entender” (A4); “o fórum foi interessante, mas teria sido melhor se tivesse falado de um problema específico da nossa cidade, porque a gente conseguiria dar melhores exemplos” (A7); “o fórum foi uma atividade que a gente ainda não tinha feito em nenhuma aula e fez com que a gente percebesse que, às vezes, falamos coisas sem refletir direito” (A5). Aqui se revela um ponto falho dessa atividade, pois como ficou claro através da fala de A7, deveria ter acontecido um maior estímulo para questões mais específicas da realidade local, contudo, o aspecto positivo do fórum se sobressai, principalmente no que se refere à necessidade em se estabelecerem reflexões mais profundas em meio aos diversos assuntos.

Os alunos relataram ainda de que forma as aulas contribuíram para haver maior interesse em relação à prática da reflexão filosófica e se houve de fato essa contribuição, além de apresentarem suas opiniões a respeito dessas aulas. Assim sendo, A10 disse que “agora está mais claro que o pensamento filosófico tem um diferencial e que ele pode nos ajudar em

nosso cotidiano”; A6 avaliou os grupos de aula da seguinte forma: “foram momentos que nos ajudaram não só a conhecer um pouco mais sobre os filósofos, mas também a saber como utilizar a filosofia na nossa vida”; para A2 a filosofia acabou se tornando mais interessante, pois “deu pra enxergar que vários jeitos de utilizar o que aprendemos para tentar refletir melhor até mesmo nas outras disciplinas”; por fim, A9 diz que: “não sei se em meu dia a dia conseguirei fazer as reflexões do jeito que foi feito nas aula sobre a questão do dinheiro e da nossa liberdade, mas de agora em diante vou parar pra analisar melhor o que penso e o que escuto das outras pessoas pra tentar fazer algo parecido”.

Passemos agora, após a descrição das percepções dos alunos, ao estabelecimento de uma relação entre o que foi percebido na intervenção e os aspectos que a pesquisa-ação nos apresenta para conduzir a avaliação. Primeiramente, é nítido que o aspecto da *participação* esteve bastante presente durante as ações desenvolvidas e, inclusive, desempenhou um papel central; em relação aos *pontos estratégicos* podemos citar a decisão de não aplicar o ER Amplo em todas as aulas para evitar que não surtisse os efeitos desejados e acabasse se tornando uma tarefa sem sentido; acreditamos também que durante as aulas houve momentos com certa *capacidade de mobilização*, como o fórum, por exemplo; em relação ao *conhecimento e informação*, ficou claro nas falas dos alunos que foram proporcionados conhecimentos novos e também houve estímulo para a busca e construção do próprio conhecimento; esse último aspectos nos orienta para o fato da *efetividade das atividades de formação*, que se expressa nos benefícios descritos pelos discentes e, finalmente, citamos o aspecto da *continuidade de projeto*, pois a intervenção que foi trabalhada não deve ser considerada como algo que tem um prazo específico pra terminar, afinal trabalhamos uma estratégia metodológica que pode ter continuidade em meio às aulas de filosofia no Ensino Médio.

Ressaltamos que algumas das principais consequências observadas durante e após as aulas e também a partir do que foi relatado pelos alunos é que eles perceberam a importância que as reflexões bem construídas têm no dia a dia e que de que forma podem realizar essas ações reflexivas. Além de se mostrarem mais preparados para tratar de diferentes assuntos de uma forma que foge à superficialidade e se aproxima de uma atitude realmente filosófica, evitando que haja a permanência de conflitos e contradições, buscando certa ponderação em relação aos seus juízos.

Notou-se que as ações da intervenção filosófica têm o potencial necessário para desenvolver nos alunos do Ensino Médio, através das aulas de filosofia, a prática do consenso

sobreposto, descrito como um dos objetivos desse trabalho, isso não significa dizer que os estudantes tomaram posse do conhecimento teórico desse e de outros conceitos da teoria de Rawls necessariamente, mas sim que tiveram a possibilidade de alcançar esse consenso e também desenvolver a autonomia política na perspectiva rawlsiana como algo que se tornará presente em suas vidas enquanto agentes da sociedade.



## CONCLUSÃO

A justiça como equidade em John Rawls é uma teoria que abrange outras dimensões além daquela ligada diretamente à própria justiça, pois possui condições necessárias para que se possa haver uma reflexão e também um trabalho voltado ao escopo educacional, como é o caso da pesquisa em questão. Rawls elabora em sua filosofia elementos essenciais para que se compreenda a forma como a justiça pode vir a ocorrer em uma dada sociedade, o filósofo demonstra isso através de um percurso teórico que é descrito sistematicamente com vistas a ressaltar a aplicabilidade de sua proposta de justiça e qual o papel dos indivíduos que compõem os contextos sociais específicos. O filósofo é cauteloso ao fazer suas abordagens buscando esclarecer ao máximo de que forma seu pensamento se justifica e levando em consideração também os possíveis problemas que possam vir a ocorrer, por isso pode-se notar que em sua teoria existe o aspecto de revisão e melhoria de alguns conceitos, sobretudo como é observado de TJ a LP.

No que se refere ao campo educacional a teoria rawlsiana acaba se tornando uma importante aliada no que diz respeito tanto a questões puramente reflexivas quanto ao desenvolvimento de estratégias de ensino. Essa transposição do método rawlsiano para o ensino de filosofia, como apresentado neste trabalho, não ocorre de forma aleatória, pois para que exista uma efetividade dessa proposta de ensino são necessários alguns pontos importantes como os que foram descritos ao longo da dissertação, como uma pesquisa baseada na necessidade de transformação do ensino e também social; a identificação de problemáticas de onde se deva partir; a compreensão do contexto onde se vai trabalhar e também a maneira como operacionalizar o trabalho com base nos objetivos estabelecidos.

. Acredita-se que a importância de um trabalho dessa natureza se expressa no fato de que o ensino de filosofia adquire outras possibilidades no contexto escolar, pois tendo conhecimento de todos os problemas que cercam esse ensino, nota-se que tais atitudes de cunho intervencionista desempenham um papel eficaz e significativo no que diz respeito à filosofia enquanto disciplina escolar e nos objetivos que ela pretende desenvolver através dos conteúdos que trabalha em sala de aula. Vale ressaltar ainda que esse processo contribui amplamente para que o professor repense sua prática docente se enxergue também como filósofo e não apenas como alguém que tenha a tarefa de transmitir conteúdos específicos, ou seja, esse profissional também está implicado no processo educativo juntamente com os estudantes, ambos são sujeitos desse movimento, são agentes ativos no decorrer das ações

propostas para o trabalho de intervenção e por isso acabam sendo os indivíduos que promoverão uma transformação social.

A partir do que foi descrito na execução das ações de intervenção pode-se estabelecer uma análise avaliativa acerca do que foi realizado durante as aulas e qual seu impacto no processo educativo em filosofia no Ensino Médio. É importante lembrar que tal avaliação não teve como propósito um produto baseado em dados exatos, pois o procedimento analítico realizado é de caráter qualitativo.

Com base nas aulas ministradas obteve-se os elementos necessários para a construção da avaliação que levou em consideração, sobretudo, a contribuição dos alunos e o que ficou evidente a partir disso. Inicialmente, destaca-se um ponto importante e bastante expressivo nas atividades práticas: a participação dos estudantes. Esse aspecto contribuiu amplamente para que as aulas pudessem ser operacionalizadas e ao mesmo tempo, gerou resultados.

Enquanto resultados obtidos através da intervenção filosófica destaca-se que os alunos demonstraram um desenvolvimento satisfatório no que tange à capacidade reflexiva esperada para a realização das atividades que necessitaram do ER Amplo, bem como a possibilidade demonstrada por eles relacionada à utilização em seu cotidiano dos conhecimentos obtidos por meio das ações intervencionistas. Além disso, o que fica claro é que os jovens puderam ter contato, não de maneira teórica, mas prática de formas de ensino que os levem a alcançarem o consenso sobreposto, como nos apresenta Rawls, e desempenhar papéis sociais munidos de autonomia, o que aproxima esse ensino de chegar numa educação que culmine na prática cidadã.

No que refere à questão da utilização do método do ER Amplo como mediação metodológica para o ensino de filosofia, acredita-se que os objetivos propostos para tal trabalho foram contemplados, pois como já mencionado, notou-se certo avanço dos discentes em relação a habilidades e práticas que antes não demonstravam com expressividade, afinal o percurso da intervenção proporcionou às aulas de filosofia tornarem-se contextos nos quais houve a possibilidade de se desempenhar atitudes de caráter filosófico bem como de os estudantes conceberem-se enquanto pessoas munidas de capacidade reflexiva e demonstrarem disposição para atuarem como cidadãos autônomos e conscientes no contexto social onde estão inseridos.

Dessa forma, fica nítido que as questões esboçadas enquanto problemáticas para a pesquisa foram de fato abordadas em meio às ações práticas da intervenção tendo em vista um trabalho que buscasse agir em cima de tais questões objetivando estabelecer condições de um

ensino de filosofia que não se prenda à reprodução de teorias filosóficas, mas que utilize as contribuições próprias do arcabouço filosófico como forma de se estabelecer uma docência em filosofia baseada em métodos que sejam capazes de alcançar os objetivos a que se propõem e que estes estejam sejam norteados por atitudes filosóficas.

Portanto está claro que o desenvolvimento do presente estudo possibilitou a existência de um ambiente propício para uma transformação tanto no processo de ensino em questão quanto do contexto social no qual os alunos estão inseridos, pois eles têm contato com conhecimentos e experiências que os conduzem a atitudes filosóficas necessárias para tal, além disso, permitiu que fosse realizado um movimento analítico relacionado à configuração do ensino de filosofia no nível médio e como isso reverbera na educação dos discentes e, finalmente, apresentou uma mediação metodológica que carrega em si a capacidade para conseguir chegar a objetivos especialmente ligados à filosofia como a ideia de uma educação para a cidadania.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREAZZA, T. M. **Equilíbrio reflexivo amplo e a revisibilidade das crenças morais.** *Éthic@* - Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v. 14, n. 3, p. 473 – 489. dez. 2015.
- AUDARD, C. **Cidadania e Democracia Deliberativa.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- BALDISSERA, A. **Pesquisa-ação:** uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Sociedade em Debate*, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001.
- BONJOUR, L.; BAKER, A. **Filosofia:** textos fundamentais comentados. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. (Orgs). **Cidadania, um projeto em construção:** minorias, justiça e direitos. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20/01/2019.
- CAMPANER, S. **Filosofia:** ensinar e aprender. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.
- CARNEIRO, A. M. **O nó do Ensino Médio.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- DALSOTTO, L. M. **O construtivismo na filosofia de John Rawls.** Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art9%20rev12.pdf>>. Acesso em: 31/05/2017.
- 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, N. **Justice and Justification: Reflective Equilibrium in Theory and Practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- DESLANDES, K.; FIALHO, N. **Diversidade no ambiente escolar:** instrumentos para a criação de projetos de intervenção. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.
- GONDIM, E. **Rawls:** a razão pública prática restrita e o coerentismo. Disponível em: <[file:///C:/Users/allex/Downloads/115-395-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/allex/Downloads/115-395-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 30/06/2017.
- \_\_\_\_\_. **Rawls:** o problema da autonomia e o coerentismo. Disponível em: <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/36674/38613>>. Acesso em: 30/06/2017.

GONDIM, E.; RODRIGUES, O. M. **John Rawls: educação, cidadania e equilíbrio reflexivo.** Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/saberes/index>>. Acesso em: 28/06/2017.

\_\_\_\_\_. **John Rawls e a justiça como equidade:** algumas considerações. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed2ano1\\_artigo08\\_Elnora\\_Gondim.PDF](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed2ano1_artigo08_Elnora_Gondim.PDF)>. Acesso em: 28/06/2017.

HÖFFE, O. **Justiça política:** fundamentação de uma filosofia crítica do direito e do Estado. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **O que é justiça.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MARTINS, G. A.; THEOPHILO, C. R. **Metodologia de Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas.** 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MATTAR, A. M.; TOMAZETTI, E. M.; DANELON, M. **Filosofia como disciplina escolar.** In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (Orgs). *Ensinar Filosofia.* Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

MERLE, J. **Equilíbrio reflexivo e construtivismo:** Reflexive equilibrium and constructivism. Disponível em: <<https://pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/128>>. Acesso em: 22/05/2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

OLIVEIRA, N. de. **Rawls.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

RAWLS, J. **Conferências sobre a história da filosofia política.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Justiça e Democracia.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Justiça como Equidade:** uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Liberalismo Político.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. **Political Liberalism.** Expanded Ed. New York: Columbia University Press, 2005.

\_\_\_\_\_. **Uma Teoria da Justiça.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ROCHA, R. P. **A didática na disciplina de filosofia.** In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (Orgs). *Ensinar Filosofia.* Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula:** teoria e prática para o ensino médio. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

QUEIROZ, R. **A igual cidadania na filosofia política de John Rawls.** Disponível em: <<http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/2375>>. Acesso em: 20/05/2017.

PICHET, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLENT, M. J. M. **Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo.** Educação, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s3-s13, dez. 2016.

PINSKY, J; PINSKI, C. B. (Orgs). **História da Cidadania.** 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SEINO. E. **Os alicerces da cidadania em Kant e Rawls.** Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/viewFile/7385/5216>>. Acesso em: 03/06/2017.

SILVA, A. L. **Considerações acerca da noção de razão pública no debate Rawls-Habermas.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v19n39/a06v19n39.pdf>. Acesso em: 02/07/2017.

SILVEIRA, D. C. **O papel da razão pública na teoria da justiça de Rawls: The role of public reason in Rawls's theory of justice.** Disponível em: <<file:///C:/Users/allex/Downloads/5005-16084-1-SM.pdf>>. Acesso em: 03/07/23017.

\_\_\_\_\_. **Posição original e equilíbrio reflexivo em John Rawls: o problema da justificação.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v32n1/09.pdf>>. Acesso em: 25/05/2017.

SOARES. D. A. **Os direitos sociais e a teoria da justiça de John Rawls.** Disponível em: <[https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/51/203/ril\\_v51\\_n203\\_p237.pdf](https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/51/203/ril_v51_n203_p237.pdf)>. Acesso em: 01/06/2017.

SPECHT, I.; WEBER, T. **Justiça Equitativa e Autonomia Política em John Rawls.** Disponível em: <[http://www.edipucrs.com.br/XISalaoIC/Ciencias\\_Humanas/Filosofia/83358-IURIHUMMESSPECHT.pdf](http://www.edipucrs.com.br/XISalaoIC/Ciencias_Humanas/Filosofia/83358-IURIHUMMESSPECHT.pdf)>. Acesso em: 30/06/2017.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIPP. D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

**APÊNDICE A – PLANO DE AULA 01: “O limite entre dois universos”**

<b>TEMÁTICA: Natureza e Cultura</b>			
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer uma diferença entre as questões ligadas à natureza e o pensamento racional;</li> <li>• Refletir sobre a forma como os seres humanos abordam discussões ligadas à natureza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• .O limite entre dois universos.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Apresentação de conceitos relacionados ao conteúdo;</li> <li>2) Atividade dialogada a partir do documentário;</li> <li>3) Estudo do texto proposto.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Documentário: “O homem urso” (Werner Herzog);</li> <li>➤ Texto 01: “Cem dias entre o céu e o mar” (Amyr Klink).</li> </ul>

**APÊNDICE B – PLANO DE AULA 02: “A cultura como construção humana”**

<b>TEMÁTICA: Natureza e Cultura</b>			
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordar o conceito de cultura dando ênfase à produção humana;</li> <li>• Estabelecer os elementos que tonam os animais seres puramente naturais e homem como um ser cultural;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• .A cultura como construção humana.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Estudo do texto 01 como forma de fomentar discussões iniciais;</li> <li>2) Leitura e análise do texto 02;</li> <li>3) Relação entre as ideias dos textos propostos com o conteúdo estudo.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Texto 01: “Mito de Prometeu”.</li> <li>➤ Texto 02: “A Política” (Aristóteles).</li> </ul>



**APÊNDICE C – PLANO DE AULA 03: “A ideia de natureza humana”**

<b>TEMÁTICA: Natureza e Cultura</b>			
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir acerca da noção de natureza humana;</li> <li>• Demonstrar como a cultura exerce influência na concepção de natureza humana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• .A ideia de natureza humana.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Análise o texto proposto para estudo;</li> <li>2) Aplicação do ER Amplo;</li> <li>3) Produção de uma síntese escrita.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Texto 01: “Dos canibais” (Montaigne).</li> </ul>

**APÊNDICE D – PLANO DE AULA 04: “Como se constitui a sociedade?”**

<b>TEMÁTICA: Sociedade, indivíduo e liberdade</b>			
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir acerca da construção da ideia de sociedade numa perspectiva filosófica;</li> <li>• Analisar concepções que buscam explicar por que os seres humanos se estabelecem enquanto grupos sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• .Como se constitui a sociedade?</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Explanação a respeito do pensamento aristotélico no que se refere ao conteúdo abordado;</li> <li>2) Debate a partir das ideias contidas no texto estudado;</li> <li>3) Produção de um texto dissertativo.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Texto 01: “A Política” (Aristóteles);</li> </ul>

**APÊNDICE E – PLANO DE AULA 05: “Indivíduo e liberdade”**

<b>TEMÁTICA: Sociedade, indivíduo e liberdade</b>			
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer uma atitude filosófica perante as ideias de indivíduo e liberdade;</li> <li>• Compreender qual a relação entre liberdade e aspectos naturais e históricos por parte do ser humano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• .Indivíduo e liberdade.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Estudo do pensamento de Espinosa como aporte para as reflexões sobre liberdade;</li> <li>2) Exposição do filme como forma de buscar uma relação com os conceitos em estudo;</li> <li>3) Utilização do ER Amplo.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Filme “Escritores da Liberdade” (Richard LaGravanesse).</li> </ul>

**APÊNDICE F – PLANO DE AULA 06: “Sociedade e desigualdade”**

<b>TEMÁTICA: Sociedade, indivíduo e liberdade</b>			
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>RECURSOS DIDÁTICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar uma compreensão a respeito da forma como se constitui a desigualdade nas sociedades, relacionando essa discussão aos conteúdos trabalhados anteriormente;</li> <li>• Fazer uma abordagem sobre o sentido da vida, relacionando-o a questões advindas do contexto social e que podem exercer influência para a existência e perpetuação das desigualdades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• .Sociedade e desigualdade.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Leitura e análise do texto 01;</li> <li>2) Fórum filosófico;</li> <li>3) Uso do método do ER Amplo;</li> <li>4) Produção de um texto síntese sobre a temática “Sociedade, indivíduo e liberdade”.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Texto 01: “O dinheiro como sentido da vida”, baseado na obra “Manuscritos econômico-filosóficos” de Karl Marx.</li> </ul>

**APÊNDICE G – INSTRUMENTAL PARA REGISTROS**

Conteúdos	Questionamentos	Afirmações

## APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

### QUESTIONÁRIO

1. As aulas ministradas proporcionaram a você conhecimentos novos?
2. Quais momentos das aulas que mais te chamaram atenção em relação ao que estava sendo estudado?
3. Quais os benefícios que esse aprendizado pode trazer para os seu dia a dia?
4. Qual sua visão a respeito da atividade descrita como fórum filosófico?
5. As aulas despertaram o interesse pela reflexão filosófica? Por quê?
6. Como você avalia esses dois grupos de aulas?