

MESTRADO

EM ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

**Do preconceito ao conceito:
Reflexões sobre a pertinência dos preconceitos na
compreensão dos conceitos filosóficos**

Joana Catarina Ornelas Borges

M

2022



Joana Catarina Ornelas Borges

**Do preconceito ao conceito:
Reflexões sobre a pertinência dos
preconceitos na compreensão dos conceitos
filosóficos**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino
Secundário orientado pela Professora Doutora Paula Cristina Pereira

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Sumário

Declaração de honra	4
Agradecimentos	5
Resumo	6
Abstract	7
Introdução	8
1. A Hermenêutica de H. - G. Gadamer	11
1.1. O problema hermenêutico como problema filosófico e a sua universalidade	11
1.2. A dimensão preconceptual da experiência hermenêutica	23
1.3. A dimensão preconceptual da experiência hermenêutica e a interpretação de texto	35
2. A criação de conceitos como gênese da atividade filosófica	44
2.1. Deleuze e Guatarri: a filosofia com atividade de criação de conceitos.....	44
2.2. Silvio Gallo e a sala de aula como oficina de conceitos	52
3. Reflexões sobre a prática	63
3.1 Estratégias em sala de aula: quais ou como?	63
3.2. A necessidade de uma avaliação diagnóstica	68
3.3. Da teoria à prática: a concepção de um percurso a partir do problema hermenêutico e da criação de conceitos	74
Considerações Finais	80
Bibliografia	83
Anexos	85

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

[Porto, julho 2023]

[Joana Catarina Ornelas Borges]

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à Beatriz e aos meus pais pelo apoio e a paciência neste processo. Aos todos os que de alguma forma me ajudaram em diferentes momentos ao longo do estágio, em especial à Joana, André, Marta, Cândida e Madalena.

À minha colega de estágio e amiga Isabel Costa pela partilha constante e por termos levado o estágio até ao fim sempre num clima de cooperação e bom humor. À Filomena pela disponibilidade e a partilha da sua preciosa experiência.

À Professora Doutora Maria João Couto por tudo o que me ensinou durante todo o tempo em que fui estudante de filosofia e pelo apoio incansável durante todo o ano de estágio. À Professora Doutora Paula Pereira por apoiar sempre as ideias que pretendo desenvolver e me ajudar a desenvolvê-las melhor. Por tudo o que me ensinou até aqui e por toda a disponibilidade que sempre demonstra.

Resumo

O objetivo deste trabalho é verificar, analisar e compreender o a pertinência da dimensão preconceptual dos alunos para a compreensão dos conceitos filosóficos em sala de aula.

Para tal, foi explorado o pensamento de diferentes autores. Sobre a dimensão preconceptual da experiência humana analisamos H.-G. Gadamer e sobre a criação de conceitos em filosofia Gilles Deleuze e Félix Gattari e Silvio Gallo.

A partir destes autores defendemos uma abordagem do ensino de Filosofia no Ensino Secundário que passe tanto por reconhecer a importância da dimensão preconceptual dos alunos como a sala de aula como oficina de conceitos.

Palavras-chave: experiência, preconceitos, criação, conceitos

Abstract

This report arises from the internship carried out in the framework of the Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário (Master's Degree in Teaching Philosophy in Secondary Education) from the Faculty of Arts of the University of Porto. The aim of this work is to verify, examine and understand the pertinence of the preconceptual dimension of students in the understanding of philosophical concepts in the classroom. To that end, different authors were explored. On the preconceptual dimension of the human experience, we looked at H. G. Gadamer and on the creation of concepts in philosophy we reviewed Gilles Deleuze and Félix Guattari and Silvio Gallo. From this we defend a teaching approach for the discipline of philosophy in secondary education based on recognizing the importance of student's preconceptions and on the idea of the classroom as a concept workshop.

Key-words: experience, preconceptions, creation, concepts

Introdução

O presente relatório resulta dos conhecimentos obtidos através da observação, da prática e das reflexões realizadas ao longo da experiência de estágio como professora estagiária na Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida durante o ano letivo de 2021/2022.

É um lugar-comum dizer que os alunos acham a filosofia abstrata, complexa e, por vezes até, pouco interessante. A filosofia é uma disciplina abstrata e por vezes complexa, tal como outras disciplinas, contudo importa que os alunos compreendam que tipo de abstração e complexidade caracteriza a filosofia. Parece-nos que o desinteresse muitas vezes pode surgir do facto de não compreender a natureza da disciplina. O facto de parecer que ela se compõe de um conjunto de discussões teóricas distantes dos problemas que afetam as vidas dos jovens estudantes neste sentido. A verdade é que, em contexto de estágio, pudemos observar que, de facto, é uma ideia partilhada por muitos alunos. No nosso entender, isto pode estar relacionado com as metodologias e didáticas aplicadas ao ensino da filosofia no ensino secundário, ou a ausência destas.

O que verificamos, no contexto de sala de aula, foi a falta de enraizamento dos problemas e conceitos filosóficos na experiência de mundo dos alunos. Com isto queremos dizer que muitas vezes os problemas filosóficos não são realmente problemas que os alunos querem ver respondidos. No mesmo sentido, os conceitos que os alunos aprendem na sala de aula não respondem efetivamente a problemas sentidos pelos alunos. Enraizar os problemas e conceitos filosóficos na experiência de mundo dos alunos é precisamente permitir que o problema surja como algo a que os alunos queiram responder, a partir das suas experiências, para o poderem concetualizar. Um conceito só pode ser compreendido se for mobilizado para responder a algum problema, caso contrário é totalmente abstrato para os alunos, isto é, artificial.

Para que os alunos compreendam que tipo de abstração e complexidade caracteriza a filosofia parece ser necessário atender ao lugar concreto a partir do qual os conceitos e problemas filosóficos surgem. Nesse sentido cabe ao professor de

filosofia refletir sobre de que forma deve orientar a sua prática para que ela seja enraizada na experiência dos alunos, de forma que os problemas e conceitos filosóficos não se apresentem como artificiais eles.

É neste contexto que surge em primeiro lugar a pertinência de pensar a prática docente a partir assunção da dimensão preconceptual da experiência humana que Gadamer explora, sobretudo, na sua obra *Verdade e Método*. A partir deste autor podemos subscrever a tese de que o problema hermenêutico é transversal à experiência humana. Nesse sentido, refletir sobre os problemas inerentes à compreensão humana pode ser pertinente para compreender aquilo que pode contribuir para a distanciar os alunos da compreensão dos problemas e conceitos filosóficos. Por isso, o primeiro capítulo deste relatório introduz a Hermenêutica enquanto disciplina filosófica procurando justificar por que razão o problema hermenêutico se tornou um problema filosófico.

Através da análise que Gadamer realiza aos primeiros autores da Hermenêutica, compreendemos que os problemas inerentes à compreensão de texto são também inerentes à compreensão humana em geral. Por isso, o que é compreender, como se compreende, a partir de quê, são questões que a filosofia levanta e a que Gadamer procura responder. Retiramos desta análise duas conclusões fundamentais que iremos explorar: a universalidade do problema hermenêutico a todas as dimensões da experiência humana e a dimensão preconceptual da experiência humana.

O problema da interpretação e compreensão surge do modo como experimentamos o mundo, a interpretação e a compreensão fazem parte da forma como experimentamos o mundo, o mesmo é dizer que não existe experiência humana sem interpretação e compreensão. Como tal, o problema da interpretação não é um problema à parte da experiência humana, mas é-lhe inerente. Por outro lado, a compreensão não parte de um grau zero, não se pode compreender nada sem possuir já uma compreensão prévia sobre o assunto, isto é, um conteúdo provisório, em formação, que nos mobiliza a compreender algo e a atribuir-lhe um sentido mais preciso.

Num segundo momento do relatório pretendemos partir de Deleuze e Guattari, em especial da sua obra conjunta *O que é a filosofia?*, para compreender o que é a atividade filosófica e como é que ela acontece. Isto parece-nos útil para estarmos em melhores condições de mostrar aos alunos as suas especificidades, nomeadamente o que a caracteriza e como se concretiza. Nesse sentido, tentaremos ver de que forma a atividade filosófica pode ser caracterizada a partir da criação de conceitos, bem como de que forma ela é uma atividade mais ativa do que contemplativa ou reflexiva.

Paralelamente, pretendemos compreender como é que a filosofia se mantém ligada à experiência sensível, isto é, de que forma é que os conceitos filosóficos, sendo abstratos, partem da experiência sensível e ganham concretude à medida que são formados, conceptualizados. Iremos apresentar dois conceitos fundamentais de Deleuze e Guattari no sentido de explicitar estas ideias: os conceitos de acontecimento e de plano da imanência.

Num terceiro e último momento da exposição teórica vamos apresentar a proposta da sala de filosofia como oficina de conceitos que Sílvio Gallo apresenta na obra *Metodologia do ensino de filosofia. Uma didática para o ensino médio*. Este autor partilha a definição de filosofia de Deleuze e Guattari. Por essa razão vai defender que devemos transformar a aula de filosofia naquilo que é característico da atividade filosófica, a criação de conceitos. A aula deve ser uma oficina criativa onde os alunos criam os conceitos. Este autor irá auxiliar-nos na transição para a parte prática. Segundo Sílvio Gallo, as aulas de filosofia devem trazer as experiências de mundo dos alunos para a sala de aula para, partindo da sua problematização, criar e recriar conceitos que respondem a problemas que surgem nesse contexto. Aquilo que é fundamental trabalhar nas aulas de filosofia é o problema e o conceito que lhe responde. O autor vai propor algumas pistas de como concretizar a sala de aula de filosofia como oficina de conceitos, cujo desígnio consiste em mostrar aos alunos como os conceitos filosóficos respondem a problemas reais e por eles vivenciados.

Na parte prática do relatório, procuramos justificar e refletir a nossa prática a partir destes autores. Num primeiro momento analisamos estratégias que podem ser úteis para a aplicação destas ideias em sala de aula. As estratégias que consideramos

são as habituais, o diálogo orientado, a análise de texto e o trabalho de grupo, a diferença consiste no modo como as utilizamos, de forma a concretizar os desígnios pretendidos.

De seguida, defendemos a necessidade de uma avaliação diagnóstica no início de cada módulo para tentarmos aceder a alguns (pre)juízos dos alunos sobre os assuntos a abordar e a poder orientar o ensino a partir deles. Se por um lado eles podem facilitar a introdução de conceitos, por outro podem também dificultar, mas se for esse o caso estamos mais próximo de compreender porquê. Seja qual for o resultado desta avaliação estamos também em melhores condições para conceber as nossas aulas e, no final, avaliar o progresso dos alunos na compreensão dos conceitos filosóficos.

Por fim, descrevemos e analisamos duas aulas que foram concebidas encarando a aula como uma oficina de conceitos, partir da consideração dos (pre)juízos dos alunos sobre o problema da organização da sociedade justa. O objetivo foi perceber se houve algum progresso no domínio da conceptualização dos alunos.

1. A Hermenêutica de H. - G. Gadamer

1.1. O problema hermenêutico como problema filosófico e a sua universalidade

O problema hermenêutico tem origens pré-filosóficas, ele surge no âmbito da exegese bíblica, jurídica e filológica. Em qualquer um destes âmbitos o problema poderia ser definido, em traços gerais, como a interpretação e apropriação dos grandes textos da tradição tendo em conta a sua dimensão simbólico-normativa. Em todo o caso, eles pretendem fornecer linhas orientadoras para a praxis humana e, por isso, à hermenêutica cabia formular as regras para a sua correta interpretação. Assim sendo,

as origens pré-filosóficas da hermenêutica evidenciam uma função fundamentalmente prático-normativa¹.

A questão que nos interessa colocar é em que medida é que o problema hermenêutico é um problema filosófico. As questões filosóficas que subjazem ao problema hermenêutico, como aprofundaremos a partir de Gadamer, não pretendem analisar qual o sistema de regras mais adequado para compreender e interpretar textos. Ao invés, elas pretendem compreender o que é compreender, o que se compreende, em que condições e quais são os limites da compreensão. O problema hermenêutico apenas ganha contornos filosóficos com Schleiermacher. A compreensão é o conceito básico e a finalidade fundamental de toda a questão hermenêutica².

Considerando a análise de Gadamer em *Verdade e Método*³, surgem duas ideias fundamentais que interessa desenvolver: analisando a história da evolução da hermenêutica enquanto disciplina damos conta dos fragmentos de um sentido que enforma o problema hermenêutico como problema filosófico; e, simultaneamente, esta análise encaminha a tese de Gadamer da universalidade do problema hermenêutico.

Tanto a hermenêutica teológica como a hermenêutica filológica procuram obter um sentido. Esse sentido trata-se “no de algo que fuera totalmente desconocido, sino unicamente de algo cuyo sentido se habia vuelto extraño e inasequible.”⁴ Embora a ideia de ambas seja descobrir o sentido original do texto através de determinados procedimentos, a compreensão é entendida enquanto aquilo que torna compreensível o que é estranho⁵. Particularmente, na hermenêutica teológica o objetivo é interpretar a Escritura sagrada de acordo com o seu sentido literal.

¹ Maria Luísa Portocarrero F. Silva, «Retórica e Apropriação na Hermenêutica de Gadamer», *Revista Filosófica de Coimbra* 3, n.º 5 (março de 1994): 93–119.

² Coreth Emerich, *Questões fundamentais de hermenêutica* (São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973).

³ A versão escolhida teve em consideração o facto de eu não ler a língua original de Gadamer. Além disso, é uma versão referenciada por vários autores e a de mais fácil acesso nas bibliotecas públicas.

⁴ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y Metodo* (Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977)., p. 226.

⁵ Esta ideia tem reminiscências com o que Gadamer refere no contexto da análise ao conceito de formação apresentado por Hegel: “Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el

Considerando que o sentido literal não é imediatamente acessível ao intérprete, a compreensão engloba a relação das partes e do todo. Mais concretamente, o sentido das partes deve ser entendido na sua relação com o sentido do todo: “Es el conjunto de la sagrada Escritura el que guía la comprensión de lo individual, igual que a la inversa este conjunto sólo puede aprehenderse cuando se ha realizado la comprensión de lo individual.”⁶. Segundo esta perspectiva, as partes de um texto “(...) sus aspectos individuales deben entenderse a partir del contextus, del conjunto, y a partir del sentido unitário hacia el que está orientado éste, el scopus.”⁷.

O problema hermenêutico em contexto filosófico surge com Schleiermacher. A hermenêutica, para este autor, seria a “a arte da compreensão” e é entendida como um procedimento que visa a compreensão independentemente do conteúdo do texto. Uma característica interessante do problema hermenêutico conforme colocado por este autor é que o problema da compreensão (...) tiene lugar cada vez que por una u otra razón no existe una comprensión inmediata, esto es, cada vez que hay que contar com la posibilidad de un malentendido.”⁸ A experiência do mal-entendido e do estranho são universais e podem surgir até no diálogo, por isso o problema hermenêutico não pode reduzir-se apenas à interpretação de textos. A hermenêutica em geral é entendida como a superação do sentido da estranheza.

A estranheza é aquilo que é indissociável da individualidade humana. Onde há um “eu” e um “tu” é sempre possível o mal-entendido. No entanto, a tentativa de compreender o mal-entendido ou o que é alheio/estranho não é guiada pela busca de um sentido comum que une o “eu” e o “tu”, mas pela reconstrução do contexto vital e da real motivação que faz com que o “tu” expresse aquela determinada opinião ou ideia.

A hermenêutica é assim encarada como um processo de reconstrução do processo psicológico que esteve na base da criação do autor, isto é, do que o motivou

movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sólo mismo desde el ser outro”.
Gadamer. p. 43.

⁶ Gadamer. p. 227.

⁷ Gadamer. p. 227.

⁸ Gadamer. p. 231.

ou da sua intenção original. É um sistema de regras que permite evitar ou superar o mal-entendido, encarando todos os problemas de interpretação como problemas de compreensão. Por esta razão, a interpretação e a compreensão do texto não são separáveis, interpenetram-se. Trata-se apenas de entender a expressão da individualidade do autor, o que, como vimos, origina o mal-entendido.

Uma consequência da perspectiva de Schleiermacher é que não interessa o conteúdo do que é dito, nomeadamente a sua verdade ou falsidade ou o significado vigente na criação do autor. As regras são aplicadas universalmente⁹. A hermenêutica em Schleiermacher encontra-se associada à ideia de método. O método de Schleiermacher tem um único objetivo, aceder às motivações inconscientes do autor, isto é, “(...) *compreender a un autor mejor de lo que él mismo se habría comprendido.*”¹⁰

É neste contexto que este autor apresenta a ideia de círculo da compreensão. Existe uma espécie de congenialidade com a mente do autor que é obtida através da interpretação liberta de qualquer dogma ou tradição. Esta ideia permite abolir a habitual diferença entre intérprete e autor original¹¹, ainda que defenda a superioridade do intérprete – quem acede às motivações inconscientes.

O círculo da compreensão propriamente dito, pressupõe a integração da parte da vida do autor – o que se interpreta – no todo que é a vida do autor. Esta ideia da integração da parte no todo combina a subjetividade e objetividade no ato de compreensão. A compreensão de um texto pressupõe a compreensão do contexto a partir o qual o autor pôde expressá-lo, “Este postulado vale naturalmente para una gama que va desde la comprensión gramatical de cada frase hasta su integración en el

⁹ Essas regras pressupõe a compreensão de dois tipos: “(...) faz a distinção entre compreensão “divinatória”, só possível plenamente entre espíritos aparentados e significando uma adivinhação espontânea, oriunda de uma empatia viva, de uma vivência naquele que se quer compreender, e a compreensão “comparativa”, que se apoia em uma multiplicidade de conhecimentos objetivos, gramaticais e históricos, deduzindo o sentido a partir da comparação ou do contexto dos enunciados. Enquanto a compreensão divinatória significa uma adivinhação imediata ou apreensão imediata do sentido, a compreensão comparativa consiste numa elaboração da compreensão por meio de múltiplos dados particulares.” Emerich, *Questões fundamentais de hermenêutica*. p. 19.

¹⁰ Gadamer, *Verdad y Metodo*. p. 246.

¹¹ Joel C. Weinsheimer, *Gadamer's hermeneutics : a reading of truth and method* (New Haven: Yale University Press, 1985). p. 141.

nexo del conjunto de una obra literária, incluso del conjunto de la literatura o del correspondiente género literário.”¹². Da mesma forma, o texto, que manifesta um pensamento e um ato de criação particular do autor, insere-se no conjunto que é a vida do artista e só pode ser compreendido nesse contexto. Sendo que a vida do artista só pode ser compreendida a partir das suas partes, “(...) comprender es siempre moverse en este círculo, y por eso es esencial el constante retorno del todo a las partes y vice-versa.”¹³.

O problema hermenêutico é também discutido por W. Dilthey que inaugura a relação entre as ciências do espírito e a hermenêutica. Ao separar as ciências da natureza das ciências do espírito, o autor defende que a hermenêutica é por definição uma problemática das ciências do espírito, já que “A natureza nós esclarecemos, mas a vida da alma, nós a compreendemos”¹⁴. Neste sentido, às ciências da natureza estava associada uma metodologia explicativa e às ciências do espírito uma metodologia compreensiva. O próprio dado que serve de objeto para a aplicação da metodologia explicativa é fixo e estranho, ao passo que aquilo que serve de objeto para as ciências do espírito é o ser histórico. Nas ciências do espírito há uma homogeneização do sujeito e do objeto, aquele que investiga é o objeto das investigações. Dilthey apresenta, neste contexto, o conceito de vivência. Ao procurar compreender o ser histórico, aquilo que se compreende são as objetivações de vida deste mesmo ser, no caso a vivência, elas formam uma unidade que fomenta a sua compreensão¹⁵.

Dilthey defende que a história é um livro para ser entendido, os textos são partes da história que precisam de ser compreendidas no contexto do todo. Voltamos assim, ao círculo da compreensão. A história é um nexo estruturado com sentido que pode e deve ser compreendida no seu todo. Aquilo que o permite é precisamente esta inserção do sujeito na história que possui, ela própria, uma historicidade interna. Sem compreender esta historicidade interna e sem se compreender como sujeito histórico

¹² Gadamer, *Verdad y Metodo*. p. 244.

¹³ Gadamer. p. 244.

¹⁴ Dilthey in Emerich, *Questões fundamentais de hermenêutica*. p. 20.

¹⁵ “Es la vida misma a la que se desarrolla y conforma hacia unidades comprensibles, y es el individuo concreto el que comprende estas unidades como tales.” Gadamer, *Verdad y Metodo*. p. 283.

o indivíduo não pode compreender a realidade e a forma como nela se objetiva, nem a si próprio. Isto porque, exercer a consciência histórica é uma forma de autoconhecimento¹⁶. Existe uma coerência na experiência do indivíduo porque ela tem significado e se encontra em relação com a história. A continuidade da experiência individual faz parte da sua estrutura. O indivíduo experiencia um todo presente em cada parte, da mesma forma que cada parte pertence ao todo. É isto que possibilita que o círculo da compreensão realmente se exerça.

Uma das grandes preocupações de Dilthey foi a reivindicação de objetividade para o conhecimento histórico já que o ser é historicamente condicionado, isto é, situado. Se era necessário compreender a história como um todo, o sujeito histórico e no caso, o historiador, teria de compreender conexões estabelecidas em circunstâncias nas quais não viveu¹⁷. Não é possível viver “toda a história”, nenhum sujeito histórico pode ter a experiência do todo, apenas da parte. Contudo, a ideia de Dilthey é que elevar a consciência histórica significa desenvolver um sentido histórico, elevando-se acima dos (pre)juízos do presente¹⁸. Era possível aqui também realizar um método, diferente do de Schleiermacher tanto na forma como no objetivo, que permite a reconstrução do passado e a intenção do autor, tendo em conta o seu contexto original. Isto torna possível compreender para além de um determinado contexto histórico e independentemente dele. Esta tese parte da premissa de que o espírito é absoluto e infinito, por isso pode entender para além do que experiencia historicamente, uma vez que a consciência histórica é uma forma de autoconhecimento¹⁹.

A análise realizada em torno da história da hermenêutica enquanto problema filosófico direciona a reflexão para a universalidade do problema hermenêutico. Tanto Schleiermacher como Dilthey consideraram o problema hermenêutico filosófico e, de certa forma, universal. Schleiermacher com a ideia de que a experiência do mal-entendido e do estranho são universais e Dilthey com a ideia de que o espírito deve

¹⁶ Gadamer. p. 296.

¹⁷ “(...) nexos que ningún individuo como tal ha podido vivir”. Gadamer. p. 284.

¹⁸ Gadamer. p. 292.

¹⁹ Aqui podemos notar a influência de Hegel e a ideia do espírito absoluto que se realiza na história.

compreender e compreender-se no nexo estruturado que é a história. Da mesma forma, os dois autores procuraram desenvolver um método que proporcionasse a compreensão pretendida.

A elevação do problema hermenêutico a problema filosófico foi de facto um marco importante e sublinha a profundidade do problema da compreensão: o que é compreender, como é possível compreender o Outro, diferente de mim, como é possível alcançar uma compreensão história, sendo que sou um ser historicamente situado. Denota-se, portanto, que o problema da compreensão é muito mais universal e muito mais profundo do que a sua mera aplicação prática à interpretação de textos.

Gadamer nota a importância do desenvolvimento do problema pelos seus antecessores, mas problematiza-o consideravelmente, nomeadamente a partir da associação da hermenêutica à ideia de método e do aprofundamento da ideia da universalidade do problema. Considerando a primeira ideia, defende que desenvolver para a hermenêutica um sistema de regras que possa ser aplicado universalmente constitui uma redução e simplificação do problema. Duas razões podem ser, desde logo, enunciadas para corroborar esta tese. Reduzir o fenómeno da interpretação a um sistema de regras reduz a capacidade de julgamento dos indivíduos que interpretam, por exemplo, a capacidade de julgar a verdade ou legitimidade daquilo que lhes é transmitido. Isso retira-lhes a responsabilidade de decidir e participar naquilo que os une ao Outro. A capacidade de julgar não pode ser garantida por regras gerais²⁰.

Por outro lado, aquilo que impõe a necessidade de uma hermenêutica não é o mal-entendido²¹, mas a experiência vital que é, essencialmente, intersubjetiva e aberta ao diálogo, à relação com o outro, na procura de um sentido comum, isto é, da verdade. Nesse sentido a interpretação e compreensão de textos faz parte desta experiência vital e da procura pela compreensão desse sentido. Como podemos ler nas palavras de Gadamer, por Jean Grondin, a experiência humana vital é uma experiência hermenêutica:

²⁰ Jean [org.] Grondin, *O pensamento de Gadamer* (São Paulo: Paulus, 2012). p. 84.

²¹ O que para Schleiermacher seria a exceção, a regra era a compreensão e o acordo.

“(…) o modo da experiência humana no mundo em geral. Chamo-a de experiência hermenêutica, uma vez que o processo assim descrito repete-se constantemente no que nos é familiar. É sempre um mundo já interpretado, um mundo já ordenado em suas relações, no qual a experiência entra como um elemento novo, que destrona o que guiava as nossas expectativas, colocando uma nova ordem ao que é destronado. O primeiro elemento não é o mal-entendido. Ao contrário, o assentamento no que é familiar e no acordo possibilita o trânsito para o estranho, a assunção do que vem deste, e, com isso, a ampliação e o enriquecimento de nossa experiência de mundo.”²²

O estranho para Gadamer, ao contrário do que tínhamos visto até então, não é algo que se impõe exteriormente. Quando tento compreender o que é estranho não procuro compreender as razões do outro e “suspender-me” como “sujeito com um sentido que interpreta”. O estranho é aqui algo que me interpela, no qual procuro reconhecer um sentido e é precisamente esse sentido que me motiva à compreensão. Por esta razão, a ideia de superação do mal-entendido de Schleiermacher é bastante redutora para Gadamer, na medida em que o primeiro abandona a verdadeira motivação da compreensão. Através do modelo do método que se aplica independentemente do conteúdo do que é dito nega-se a capacidade de julgar a verdade do que é dito. Como veremos, negar essa verdade e negar a tradição é negar a exigência ética de participação num sentido comum que a todos une²³.

Gadamer defende que a compreensão não se pode basear na ideia de que alguém entende outro, unilateralmente. Aquilo que fomenta e impõe a compreensão é a procura da verdade que surge no diálogo – a verdade que diz algo aos dois -, que é, por isso, uma verdade dialógica. Simultaneamente, a compreensão não se baseia na eliminação do estranho tornando-o familiar, mas comporta uma relação dialética entre

²² Grondin, *O pensamento de Gadamer*. p. 137.

²³ Não iremos explorar a ideia da tarefa ética que é a experiência hermenêutica, mas esta ideia é fundamental na proposta de Gadamer. Isto porque na experiência humana de viver e compreender impõe-se a tarefa da abertura e implicação no diálogo, de reconhecer legitimidade e validar a autoridade, em geral, a tarefa de argumentar e decidir na procura da verdade hermenêutica.

familiaridade e estranheza que caracteriza a relação entre os seres humanos²⁴. Para Gadamer o ser humano é habitado pelo sentido e porque não o possui inteiramente é orientado para a compreensão. Nesse sentido, é-lhe característica uma relação com o mundo e consigo mesmo de familiaridade e estranheza que exige tornar-se clara. Esta é uma questão que só pode resolver-se no e pelo diálogo, na e pela relação com os outros que tal como nós são habitados por um sentido já dado e que exige reconhecer-se²⁵.

Um outro conceito que é reconhecido por Gadamer como implicado no problema hermenêutico é o de historicidade. Gadamer reconhece a importância da inclusão da problemática da historicidade no contexto do problema hermenêutico - é o sujeito histórico que compreende – e da asserção de que a história é um contínuo onde o indivíduo se encontra incontornavelmente inserido. Contudo, ao contrário do que Dilthey²⁶ afirma não é possível reconstruir um passado e um determinado contexto histórico acedendo à compreensão do texto de um autor. O contexto histórico e, em rigor, o todo que é a história e a sua coerência interna, não são experienciados como tal. O indivíduo encontra-se sempre inserido num determinado contexto histórico, circunstancial, e ele interpreta sempre nesse contexto e a partir dele. Não é possível que o intérprete se sobreponha à continuidade da história, que suspenda o seu contexto interpretativo que se realiza na sua história atual.

O erro crasso de Dilthey foi ter encarado o todo, como uma natureza fixa, determinada pronta a interpretar e a apreender pelo sujeito através de um método. Como Gadamer refere, desde logo: “No existe un método propio de las ciencias del espíritu.”²⁷. Dilthey notou a diferença entre o dado das ciências da natureza e o das ciências do espírito, o que não notou foi precisamente que a historicidade faz parte da

²⁴ Maria Luísa Portocarrero F. Silva, *O preconceito em H.-G. Gadamer : sentido de uma reabilitação*, Edição do Autor (Coimbra, 1989). p. 222.

²⁵ Aqui importa mencionar que Gadamer tem em vista a ideia de que o conhecimento se baseia na dialética entre conhecer e reconhecer. Além disso, este reconhecimento terá que ver com a validação da autoridade da tradição que desenvolveremos mais adiante.

²⁶ A crítica de Gadamer direciona-se não só para Dilthey, mas para o historicismo em geral. O que aqui nos interessa refletir é fundamentalmente a ideia de método associada à hermenêutica e as consequências desta associação.

²⁷ Gadamer, *Verdad y Metodo*. p. 36.

experiência hermenêutica²⁸. A história e a circunstância concreta do indivíduo são condições de possibilidade da compreensão em geral, são elas que marcam o que se compreende e a partir de quê. No âmbito da compreensão evidencia-se a diferença entre ôntico e histórico:

“adequação de todo aquele que conhece ao conhecido, não se baseia já no facto de ambos possuírem o mesmo modo de ser, mas recebe o seu sentido da *peculiaridade* do modo de ser, que é comum a ambos. Este consiste no facto de nem o conhecido nem aquele que conhece se darem onticamente, mas historicamente, ou seja, *participarem no modo de ser da historicidade*.”²⁹.

Aquele que compreende algo e o que é compreendido dão-se historicamente e nunca onticamente. Aquele que compreende e o outro que é compreendido compreendem-se, como dissemos, na e pela relação que se realiza numa história atual, participam nesta história, não se apresentam na sua plenitude fixa, pronta a apreender. Por outro lado, Dilthey entendeu a distância temporal que separa o intérprete e o que este procura interpretar como algo a ultrapassar. Da mesma forma, Schleiermacher também entendia ser possível ultrapassar esta distância através do processo de reconstrução. O equívoco aqui consiste em não considerar a produtividade hermenêutica da distância temporal que está contida na experiência histórica e é esquecida tanto por Dilthey como por Schleiermacher.

A produtividade hermenêutica da distância temporal foi pensada por Heidegger enquanto aquilo que oferece o modo de ser do Dasein³⁰. Esta ideia salientava o facto de que o ser não se compreende fora da historicidade. Nesse sentido, a distância

²⁸ No sentido de Gadamer o ser histórico é constituído pela sua história atual que é situada historicamente. Como veremos, o que também marca a condição hermenêutica da qual o sujeito compreende e se compreende é aquilo que a história lhe transmite. Sendo que esta história, é transmitida pela linguagem - meio através do qual ela pode ser transmitida – a linguagem é também condição da própria compreensão. A questão da linguagem é altamente analisada por Gadamer, já que ela é o meio que torna possível o encontro dos seres humanos e o mundo. Historicidade e linguagem são as duas condições da compreensão. Não iremos aprofundar essas relações aqui, pois essa temática afasta-se do âmbito da presente reflexão.

²⁹ Gadamer cit por Silva, *O preconceito em H.-G. Gadamer: sentido de uma reabilitação*. p. 202.

³⁰ Gadamer, *Verdad y Metodo*. p. 367.

temporal não é algo a superar, mas molda a produtividade e a possibilidade da compreensão. A historicidade é a morada do ser³¹.

Gadamer irá defender, por isso, que a historicidade é marcada por uma transmissão de sentido e que esse sentido procede da tradição. Na concepção de método estava implícita a ideia de que quando um sujeito conhece, eleva-se em relação aos (pre)juízos do presente. Ora, de acordo com Gadamer, não se pode opor a tradição e a investigação científica³², isto é, o conhecimento do sujeito não se separa da condição do seu próprio conhecer. A distância temporal permite reconhecer a tradição no comportamento histórico e a participação do sujeito nesse sentido comum ao longo do tempo.

É neste contexto que Gadamer desenvolve o conceito de efeito histórico. Dizer que a compreensão é determinada pela distância histórica, é dizer que estamos sempre sob os efeitos de uma história atual. Isto significa que não podemos ignorar que este efeito histórico – presente no movimento de transmissão da história no qual participamos - é aquilo que determina qual é a questão a que queremos responder (o que queremos compreender) e qual é o objeto que investigamos. Quando queremos ultrapassar a distância histórica e a nossa história atual, ultrapassamos também a verdade que podemos reconhecer no objeto que investigamos³³. Esta perspectiva implica que, se ignoramos a produtividade hermenêutica da distância histórica, ignoramos também a condição de possibilidade do nosso próprio compreender. Essa condição é aquilo que se evidencia no efeito histórico, a saber, a dimensão preconceptual da experiência humana. É ela que media toda a possibilidade de compreensão humana.

No contexto da crítica de Gadamer a Schleiermacher, dissemos que associar a experiência hermenêutica a um método reduzia a capacidade humana de julgar e participar no sentido do que é transmitido. Como a experiência humana é por definição hermenêutica, a capacidade de julgar e participar no sentido que se transmite é

³¹ Jerome (ed.) Veith, *Gadamer and the Transmission of History*. (Indiana University Press, 2015). p. 3.

³² Gadamer, *Verdad y Metodo*. p. 351.

³³ Gadamer. p. 371.

transversal a toda a experiência humana. A introdução da preconceptualidade da experiência conduz à ideia de que a experiência humana é uma experiência de transmissão e recetividade de um sentido, seja ele deliberado ou não. Como vimos, ele não se capta de uma vez por todas, realiza-se na experiência e, como aprofundaremos, na relação com o outro. Mais do que uma teoria da compreensão a hermenêutica “(...) é uma visão fundamental do que significa em geral pensar e conhecer para o homem na vida prática, mesmo quando trabalhamos com métodos científicos.”³⁴.

Assim, podemos concluir que o método é avesso à compreensão do sentido da experiência humana, isto é, a procura de um método hermenêutico desvia a hermenêutica do seu real desígnio. A experiência humana é histórica, concreta, atual, e por isso condicionada e possibilitada. Ela é uma experiência que permite entender o Outro, seja ele um texto ou outra pessoa com quem falamos, compreensão essa que não pode ser realizada através de um método. Só podemos entender o sentido do passado ou um Outro sentido quando ele é um sentido presente, quando ele é sentido para mim. Esta experiência implica evidentemente uma abertura ao que é transmitido e por isso ao diálogo com o texto, com o Outro. O voluntarismo mecanicista implícito na ideia de método esquece que esta abertura é também reconhecimento de que a consciência humana é finita e que a única maneira de aceder ao Outro e ao sentido vigente é através do diálogo e da relação com ele³⁵. Caso contrário, o sentido que se capta é um sentido artificial.

A hermenêutica de Gadamer lembra-nos que na compreensão não podemos suspender quem somos, de onde viemos, mesmo que quiséssemos. Como veremos, a ideia de preconceptualidade implica que só sabemos de onde partimos quando esse ponto de partida é posto em jogo³⁶. A experiência interpretativa é uma experiência que

³⁴ Grondin, *O pensamento de Gadamer*. p. 197.

³⁵ Silva, «Retórica e Apropriação na Hermenêutica de Gadamer». p.118

³⁶ Este é um conceito desenvolvido por Gadamer na sua obra e tem origem na análise da experiência estética. Gadamer defenderá que na experiência hermenêutica e em especial na linguagem também se dá um jogo entre o intérprete e o interpretandum. Não iremos desenvolver este conceito de agora em diante, mas, em geral, o seu significado pode ser resumido da seguinte forma: “The concept of ‘game’ frees us from the rigidity of subjective interpretation and is described as a model of experience that reveals the relational structure of being and truth. The game is a means, a medium, and yet the players remain distinct in that the game is not simply created by those who play it. Rather, the game guides the

põe em jogo os nossos preconceitos, os quais não podemos controlar, nem queremos, uma vez que eles são a condição positiva de toda a compreensão.

1.2. A dimensão preconceptual da experiência hermenêutica

A dimensão preconceptual da experiência realça a ideia de que a interpretação não é um processo meramente objetivo, mas que há um elemento subjetivo fundamental no seu processo. É no encalço de Heidegger que Gadamer resgata esta dimensão da experiência. O autor tem em mente alguns dos conceitos fundamentais de Heidegger para fundamentar a sua defesa, a saber, a antecipação de sentido, da espontaneidade da experiência e da finitude humana.

A antecipação da perfeição é para Heidegger aquilo que conduz a nossa compreensão e tem que ver com o facto de que quando tentamos compreender algo possuímos já uma prévia relação com ele³⁷, isto é, o assunto a compreender diz-nos algo, apela-nos para a compreensão do seu sentido. A espontaneidade da experiência tem que ver com a abertura que lhe é característica. Quando experimentamos algo, abrimo-nos à experiência, à experiência do novo, é-lhe característico um “querer saber”, uma orientação que a dirige, porque ela parte sempre de uma antecipação do sentido do que é experienciado, mas que é também abertura ao que daí pode vir. Isto significa que quando nos abrimos à experiência abrimo-nos ao efeito (histórico) que no momento ela constituirá, abrimo-nos à possibilidade de aprender algo, o que pode significar o abandono de algo que até então dávamos como certo³⁸. Abrimo-nos à estranheza da experiência e à possibilidade de nos reconhecermos nela e obter algo de novo que até então desconhecíamos sob aquela configuração. É desta forma que a

players who are taken by the game and who adhere to its rules, adapting to its form. The game therefore has primacy over the players, so we could say that the subject is the game itself, which reveals itself to have a definite identity which is independent of those who play. In a word, in the experience of play, the players are played by the game and not vice versa.”Chris & Keane Lawn, Niall, *The Gadamer Dictionary* (Continuum, 2011). p. 48.

³⁷ Este conceito é desenvolvido no âmbito da hermenêutica da facticidade de Heidegger e tem em vista a relação íntima que o ser mantém com a verdade. A antecipação da perfeição é entendida como antecipação de sentido, totalidade ou verdade. Para Heidegger o homem habita a verdade. Silva, *O preconceito em H.-G. Gadamer : sentido de uma reabilitação*. p. 187.

³⁸ Silva, p.184.

experiência para Gadamer concilia a antecipação e a abertura, um âmbito sobre o qual algo é compreendido e uma abertura para a compreensão³⁹.

Além destas duas vertentes a experiência tem também uma outra, a sua finitude. Tal como a experiência, historicamente situada e enraizada, a compreensão humana e a razão são finitas. A finitude é por isso uma das dimensões que caracteriza a existência humana. O ser humano sabe-se finito e a precompreensão sublinha-o no sentido em que não é possível compreender a partir do nada, suspender qualquer juízo prévio sobre a coisa que se compreende, inclusive, não é possível compreender sem ser com relação a algo que agora sabemos, fora de um tempo e de um espaço⁴⁰.

Na mesma linha do que acima referimos, a assunção da finitude do ser e da sua inserção num tempo e num espaço concretos, sublinha a necessidade que constitui a receção de um sentido para a compreensão humana, do efeito histórico para poder julgar e determinar sobre o sentido que recebe. Compreendemos, assim, que não só a experiência humana, mas também a razão humana é intersubjetiva, parte sempre de um lugar concreto e da relação com o seu objeto. No contexto da crítica a Dilthey, Gadamer tinha já enunciado que nós pertencemos à história e não o contrário, o que significa que é ela que “nos a faz a nós”, digamos, ela é o universo⁴¹ a partir do qual compreendemos.

Esta caracterização da experiência e o que lhe é característico – interpretação e compreensão – demonstra também que a nossa precompreensão ao mesmo tempo que abre é também um limite, algo que segundo Gadamer se impõe ultrapassar. Ao contrário do que o ideal moderno de razão declarou, reconhecer a precompreensão como limite da experiência que é o pensar, não implica exigir uma razão absoluta⁴² que procura pôr em suspenso todos os (pre)juízos sobre a coisa que se pretende conhecer.

³⁹ Conseguimos aqui identificar algum aprofundamento da questão da experiência com relação com a familiaridade e estranheza que anteriormente falamos e com a dialética do conhecer e reconhecer.

⁴⁰ “A experiência humana é ambígua (...) Constitui-a uma relação entre *receber* e *determinar*, que exige uma hermenêutica da finitude e sua temporalidade fundamental. Para Gadamer, esta relação é *histórico-efetiva* e põe fundamentalmente em jogo o papel dos preconceitos de todo o determinar humano.” Silva, *O preconceito em H.-G. Gadamer : sentido de uma reabilitação*. p. 70.

⁴¹ Como veremos, Gadamer designará este “universo” de horizonte.

⁴² Silva, *O preconceito em H.-G. Gadamer : sentido de uma reabilitação*. p. 356.

Gadamer reconhece que muitas vezes, as opiniões que possuímos de antemão são desafiadas pela experiência e não se confirmam nela. Mas a limitação a ultrapassar é o fechamento da experiência ao tentar circunscrever a coisa que se compreende, encarando-a como fixa e imutável, isto é, ao negar a relação, imanente à compreensão, que se mantém com aquilo que é conhecido.

A ideia de que o âmbito preconceptual era algo a negar na experiência e a exigência de uma razão absoluta que se exerce metodicamente e procura o dado objetivo é cara ao Iluminismo. De acordo com Gadamer, foi neste contexto que surgiu a depreciação do (pre)juízo. Segundo a teoria iluminista dos (pre)juízos, eles têm uma dupla origem, podem surgir da precipitação de cada um ou do respeito pela autoridade do outro⁴³.

O postulado Kantiano que exige o uso da razão, afirmando o uso da razão como a única via para levar a cabo o projeto iluminista tem como consequência a relação entre autonomia e razão e heteronomia e autoridade⁴⁴. Isto tem as suas implicações também no âmbito da hermenêutica, já que como dissemos o exercício da razão é também um exercício de compreensão e interpretação. Segundo Kant e o iluminismo a tradição é contrária à autoridade porque esta só pode ser encontrada na razão.

Conforme Gadamer nota, o projeto iluminista tem, ele próprio, por base “(...) el prejuicio contra todo lo prejuicio y con ello la desvirtuación de la tradición.”⁴⁵, isto é, a possibilidade de compreender o sentido positivo da tradição. Considerando a origem da palavra (pre)juízo percebemos que não se encontra incluída a ideia de um juízo que por definição é falso. Prejuízo significa um juízo prévio, o que implica apenas que “(...) está en su concepto el que pueda ser valorado positivamente o negativamente.”⁴⁶ Isto demonstra-nos que aquilo que está em causa aqui é que o (pre)juízo é apenas um ponto de partida – o ponto de partida do juízo – para, posteriormente, julgar se ele é positivo ou negativo, isto é, se ele é verdadeiro ou falso.

⁴³ Gadamer, *Verdad y Metodo*. p. 338.

⁴⁴ Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, 2017, p. 86.

⁴⁵ Gadamer, *Verdad y Metodo*. p.337.

⁴⁶ Gadamer. p. 337.

O conjunto dos (pre)juízos forma a base preconceitual que nos permite experienciar e pensar o mundo, a qual está fora do nosso domínio. É por essa razão que Gadamer afirma que *“Por eso los prejuicios de un individuo son mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser.”*⁴⁷. Se tínhamos dito que não é possível negar, suspender ou ultrapassar a realidade histórica do ser – ela é condição da compreensão – impõe-se à hermenêutica considerar seriamente a questão da apreensão e, por isso, da autoridade e da tradição – responsáveis pelo movimento de transmissão da história e pelo efeito histórico. Neste sentido, o que se impõe na reflexão hermenêutica é pensar a partir do seguinte ponto de partida: *“en qué puede basarse la legitimidade de los prejuicios? En qué se distinguen los prejuicios legítimos de todos los innumerables prejuicios cuya superación representa la incuestionable tarea de toda razón crítica?”*⁴⁸

A origem histórica da autoridade da tradição, como a religião, em particular, o cristianismo, encarava a tradição e a interpretação desta como o modelo a seguir, interpretando o seu sentido literal. O que acontecia era que a compreensão individual era dada antes, pela escritura. Isto significava que a autoridade do texto era anterior à sua legitimação pela razão e o reconhecimento do sentido do texto. Importa considerar, desde logo, que a oposição entre razão e autoridade não é arbitrária. Além do contexto histórico associado a esta opinião, o reconhecimento da autoridade do outro pode significar o abandono da capacidade de julgamento, muitas vezes esse é o resultado.

O outro lado da questão revela uma outra conceção da autoridade, a saber, a autoridade pode trazer consigo verdade. Como dissemos antes, o movimento da história caracteriza-se pela transmissão de um sentido, um sentido comum, que pode ser reconhecido. Isto significa que reconhecer a autoridade do Outro não é necessariamente um processo de abandono da razão e de submissão, mas, algo que é característico ao conhecer em geral, ao processo de autocompreensão de si e do

⁴⁷ Gadamer. p. 344.

⁴⁸ Gadamer. p. 344.

mundo em geral⁴⁹. Para Gadamer, reconhecer a autoridade de Outro não é algo que se consente, obedece ou tolera, é um ato ativo que advém da aquisição por legitimidade ou validade do ponto de vista da verdade. Eu reconheço autoridade no outro porque lhe reconheço superioridade do ponto de vista do conhecimento sobre o assunto a ser compreendido⁵⁰.

Considerando o primado da relação e a ideia de que a razão se exerce intersubjetivamente não é difícil compreender que a implicação que esta proposta tem é que a superioridade não é algo que permanece e se mantém de uma vez para sempre. Esta superioridade é também, sempre, validada historicamente e exige um constante diálogo e revisão com a tradição e a autoridade. Constitui uma tarefa e uma exigência ética, como desde logo indicamos, de abertura para o diálogo com o outro, o que implica estar disposto a “pôr à prova os nossos (pre)juízos”, reconhecendo o seu carácter provisório. Isto implica estar aberto à crítica e reconhecer também a autonomia do Outro.

Neste sentido, a tradição é algo a que reconhecemos constantemente autoridade. Validamos constantemente costumes e tradições através de um processo, mais ou menos consciente, de legitimação e reconhecimento de um sentido, de uma verdade. Tradição é precisamente isso, algo que tem em si o fundamento da sua validade⁵¹. Sendo que ela caracteriza o movimento de transmissão do sentido na história exige-se que ela seja afirmada, assumida e cultivada⁵². Manter a tradição é um

⁴⁹ Esta ideia reverbera a dialética do reconhecimento do Hegel. Apesar das diferenças que Gadamer esclarece em relação a este assunto, isto é, que o comportamento histórico do indivíduo não é um movimento de autorefletir-se, mas de uma experiência da realidade que é real, a dialética do reconhecimento do mesmo e do outro é algo que subscreve. “La vida del espíritu consiste más bien en reconocerse a sí mismo en el otro. El espíritu orientado hacia el conocimiento de sí mismo se ve enfrentado a lo «positivo» que se le aparece como extraño, y tiene que aprender a reconciliarse con ello reconociéndolo como propio y familiar.” Gadamer. pp. 420-421.

⁵⁰ “La verdadera esencia de la autoridad reside en no poder ser irracional, en ser un imperativo de la razón, en presuponer en el otro un conocimiento superior que rebasa el juicio propio. Obedecer a la autoridad significa entender que el otro -también la voz que resuena desde la tradición y la autoridad- puede percibir algo mejor que uno mismo.” Gadamer. p. 45.

⁵¹ “Precisamente esto es lo que llamamos tradición: lo fundamento de su validez”. Gadamer. p. 348.

⁵² Gadamer. p. 349. Com esta ideia do cultivo e da afirmação da história Gadamer faz notar a relação da tradição e da autoridade desta com o conceito humanista de formação que é desenvolvido logo no início da sua obra. Gadamer. pp. 38-48.

ato de liberdade e não de subjugação da razão. A consciência histórica e a hermenêutica não exigem, por isso, uma oposição à tradição. A consciência histórica é exercida na participação na tradição e isto acontece porque reconhecemos o seu sentido vigente. A tradição marca a forma como experimentamos o mundo e o conhecimento que resulta dessa experiência, isto porque ela:

“(...) [transmite também] os reais determinantes de nossa vida, as condições de produção etc. (...) Isso não é nada mais que a experiência. Ela se dá sempre que se experimenta o mundo, sempre que se supera o estranhamento, onde resulta iluminação, intuição, apropriação.”⁵³

Como iremos ver adiante, reconhecer o sentido vigente, compreender o que é dito, exige que, por um lado, aquilo que pretendemos compreender tenha relação conosco, isto é, nos motive para a sua compreensão porque vai ao encontro da nossa história – aquela cujo significado permanece em nós de algum modo. Por outro lado, as questões que são respondidas por Outro, ou que surgem na relação com o Outro não surgem impostas, não nos são alheias, pelo contrário, partem de nós, são questões, também elas, nossas. O que procuramos compreender é o sentido da pergunta. Gadamer diz-nos: “Toda ocurrencia tiene la estructura de la pregunta.”⁵⁴ Compreender o sentido da pergunta e reconhecer que são as nossas próprias perguntas que vemos respondidas caracteriza a experiência hermenêutica enquanto tal.

No âmbito da relação com a tradição, ela vale não porque reconhecemos a alteridade do passado – algo de outro contexto, uma verdade inserida na história -, mas porque ela nos diz a nós, a quem a procura compreender. Ainda assim, a tradição é, sempre, uma alteridade. A experiência hermenêutica é sempre uma experiência de relação com a alteridade, mas a abertura que a caracteriza é que determina se essa alteridade permanece para nós na sua estranheza, como um Outro diferente de nós, como algo que nos é desconhecido. Se a abertura acontecer, isto significa que o ponto

⁵³ Grondin, *O pensamento de Gadamer*. P. 109.

⁵⁴ Gadamer, *Verdad y Metodo*. p. 445.

de vista do Outro pode vir a ser reconhecido na sua diferença, torna-se “(...) um outro aspeto do que é “meu” (“o diferente do próprio”)⁵⁵.

A autoridade da tradição é uma autoridade por confiança ou solidariedade, diferente da autoridade conforme concebida pela concepção moderna, a autoridade por sanção⁵⁶. A autoridade para Gadamer exige que o portador concreto da autoridade seja idêntico ao sujeito que a recebe – há uma relação de identidade -, isto porque o sujeito se identifica com o portador da autoridade no objetivo transcendente. Este objetivo transcendente é, creio, o sentido comum que deve ser partilhado. Além disso, a relação entre o que recebe a autoridade e o seu objetivo transcendente deve ser totalmente independente da vontade do portador da autoridade⁵⁷. Caso contrário seria uma autoridade por imposição e não resultaria de um diálogo aberto entre ambos.

Esta tríade – preconceito, tradição e autoridade - que fomos explicitando, pode ser resumida da seguinte forma: o preconceito, reforça a ideia de que a autoridade exerce um efeito preconceitual sobre o presente, independentemente da vontade do portador da autoridade – a tradição. Esta autoridade, não se impõe, mas dá-se na relação que quem tenta compreender a tradição tem com ela. Dessa forma ela acontece pela sua legitimidade e o seu reconhecimento, dá-se por solidariedade. Conforme nos refere Gadamer, a autoridade não é submissão, nem abdicação da capacidade de julgar, é antes reconhecimento e validação do conhecimento que nos é transmitido por Outro:

“Es verdad que la autoridad es en primer lugar un atributo de personas. Pero la autoridad, de las personas no tiene, su fundamento último en un acto de submisión y de abdicación de la razón, sino en un acto de reconocimiento y de conocimiento: se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacia respecto al propio. La autoridad no se otorga sino que se adquiere, y tiene que ser adquirida si se quiere apelar a ella.”⁵⁸

⁵⁵ Silva, *O preconceito em H.-G. Gadamer : sentido de uma reabilitação*. p. 264.

⁵⁶ Maria Luísa Portocarrero Ferreira da Silva refere-se muitas vezes a uma autoridade por solidariedade, que pode ser identificada na análise que Gadamer faz do conceito de *sensus communis*.

⁵⁷ Silva, *O preconceito em H.-G. Gadamer: sentido de uma reabilitação*. p. 270.

⁵⁸ Gadamer, *Verdad y Metodo*. p. 347.

Importa também reforçar que quando referimos que se obtém o reconhecimento do ponto de vista do outro na sua alteridade, não estamos a falar de um ponto de vista em que um se dá ao outro de uma vez por todos. O Outro não é um objeto fixo, estático, que está ali para ser captado por outro ou apreendido⁵⁹. Pelo contrário, este ponto de vista e a compreensão que resulta da nossa relação com o outro é sempre, a cada momento concreto em que esta relação acontece, resultado da relação e do encontro com o outro – é aí que o sentido comum se revela e pode ser reconhecido. A expressão “sentido para mim”, que anteriormente já utilizamos, significa que se é um sentido para mim, que sou um ser concreto historicamente situado, ele não pode ser fixo e pronto a apreender por um qualquer sujeito. À hermenêutica e à compreensão em geral subjaz a relação entre a identidade e a alteridade, algo é idêntico a si e, simultaneamente, diferente de outro pela relação que mantêm entre si. Segundo Gadamer: “Também nós podemos dizer quando distinguimos: ser diferenciado é ser conhecido.”⁶⁰ Eu reconheço-me na relação e reconheço o outro na sua diferença.

A questão de a alteridade ser lugar de sentido e onde posso reconhecer um sentido “para mim” remete-nos para a análise que Gadamer apresenta do modelo de clássico⁶¹. O conceito de clássico, um conceito caro à história das artes e da literatura, em particular, é um conceito que ao longo da história tem um sentido normativo. Apesar de algumas vezes ter sido entendido também como tendo um sentido histórico descritivo, permaneceu de forma mais ou menos implícita, o sentido normativo. A ideia de Gadamer com a introdução do conceito de clássico é defender que o clássico tem um sentido normativo, de facto, mas “(...) es algo más que el concepto de una época o el concepto histórico de un estilo, sin que por ello pretenda ser un valor supra-histórico.”⁶² O sentido normativo, deve-se ao facto de um clássico ser reconhecido

⁵⁹ Aqui esclarecemos que investigar e procurar compreender a tradição acontece sempre num movimento histórico determinado, por isso também não há um objeto específico sobre o qual se investiga. Segundo Gadamer, esse objeto nem sequer existe. Não existe a possibilidade de um conhecimento completo da história. Gadamer. p. 353.

⁶⁰ Silva, *O preconceito em H.-G. Gadamer: sentido de uma reabilitação*. p. 236.

⁶¹ Gadamer, *Verdad y Metodo*. pp. 353-360.

⁶² Gadamer. p. 356.

como tal ao longo de várias épocas. Contudo, o conceito de clássico não é um conceito que existe independentemente da história, ou seja, que existe sempre além da história e do momento histórico concreto.

Tal como tínhamos referido, a tradição é transmitida pelo movimento da história e é reconhecida nele. Da mesma forma, todo e qualquer objeto que seja estudado na história sofre este efeito que é a mobilidade histórica. Isso serve também para a compreensão em geral, como vimos. Se algum objeto histórico – no caso aquele que se insere na categoria de clássico – é conservado na história é porque ele contém algo que é reconhecido como verdade, como sentido. Nas palavras de Gadamer: “(...) es clásico lo que se mantiene frente a la crítica histórica porque su dominio histórico, el poder vinculante de su validez transmitida y conservada, va por delante de toda reflexión histórica y se mantiene en medio de éste”⁶³. Aqui denota-se que o clássico é um exemplo do reconhecimento da autoridade. Chamamos clássico a algo sobre o qual reconhecemos autoridade, ele mantém a sua validade ao longo do tempo. Gadamer continua, “Lo clásico es lo que se há destacado a diferencia de los tempos cambiantes y sus efímeros gustos; es asequible de um modo inmediato;”⁶⁴

O clássico é assim algo cujo sentido permanece reconhecível em momentos distintos. Isso não significa que o seu significado seja intemporal e reproduzível, ele é antes “(...) una espécie de presente intemporal que significa simultaneidade com cualquier presente.”⁶⁵, o que aqui significa que deve e pode ser atualizado em qualquer momento. Neste sentido, como veremos, a norma não tem uma função niveladora e subjugadora, mas vinculante e que exige atualização no presente. A validade que um qualquer objeto clássico contém advém do facto de um clássico ser algo que “(...) se conserva *porque* se significa e se interpreta a sí mismo.”⁶⁶ Isso sublinha o carácter de acessibilidade imediata que acima mencionamos. Ele tem a potencialidade de se atualizar porque se torna familiar a cada presente, diz algo sobre este presente

⁶³ Gadamer. p. 356.

⁶⁴ Gadamer. p. 357.

⁶⁵ Gadamer. p. 357.

⁶⁶ Gadamer. p.359.

também. Não se sobrepõe à história, mas contém um significado intemporal imanente que só pode ser acedido desde um qualquer presente. É isto que significa atualizar-se a cada momento histórico.

Uma última ideia que Gadamer assinala em relação ao conceito de clássico é que um objeto é clássico por conter esse significado permanente que se atualiza a cada presente e, por isso, marca a presença e o vínculo de quem o compreende ao mundo, ao sentido comum que é transmitido ao longo da história. O modelo do clássico assinala a mediação histórica contínua entre o passado e o presente, o sentido vigente e que sempre motiva a pergunta que queremos ver respondida. Por esta razão, Weinsheimer no contexto da sua análise à obra *Verdade e Método* refere “Past and present are mediated and integrated of mediation.”⁶⁷

Se pertencemos a uma tradição e se ela é o ponto de partida para a nossa compreensão, então a questão que se coloca é a de como podemos compreender a tradição e aquilo que nos é transmitido de forma crítica. Dito de outra maneira, como é que, sabendo que aquilo que compreendemos parte sempre de uma apreensão e motivação prévias em relação aquilo que está a ser conhecido, podemos ter consciência dos nossos (pre)juízos. Ora, aqui direcionamos a tarefa hermenêutica num novo sentido, a saber, a distinção entre (pre)juízos legítimos e (pre)juízos ilegítimos. A nosso ver, esta distinção acaba por ser uma consequência das teses de Gadamer relativamente à génese da experiência hermenêutica.

As características da experiência hermenêutica que Gadamer assume, na esteira de Heidegger, referem a compreensão humana na sua finitude. Ela não pode partir do zero, nem conhecer algo apreendendo-o na sua totalidade. Ela conhece sempre a partir de um tempo e de um espaço. Por isso, parte sempre de conceitos prévios que são provisórios. Este carácter provisório é determinante para compreender a distinção que agora apresentamos. O carácter provisório dos preconceitos é a condição do reconhecimento do novo, do sentido que advém da abertura à relação

⁶⁷ Weinsheimer, *Gadamer's hermeneutics: a reading of truth and method*. p. 133.

com a alteridade. Os preconceitos têm de ser substituídos por outros mais adequados, até porque, como dissemos, eles nem sempre se confirmam nas coisas.

Gadamer diz-nos que os nossos preconceitos condicionam a compreensão das coisas e que nos fazem errar, mais concretamente, os (pre)juízos falsos estão na origem dos mal-entendidos. Mas os (pre)juízos verdadeiros são condição para a nossa compreensão, isto porque se não os possuíssemos não podíamos compreender de todo. Se a coisa não nos disse nada, se na nossa consciência não possuímos um conteúdo que nos permite introduzir os elementos daquilo que se compreende, não podemos compreendê-la. Eles são, uma vez mais, a orientação do sentido que procuramos e que só podemos obter através da relação presente com a coisa. É por isso que o conteúdo não pode ser, nem é, definitivo, ele é antes um esboço de compreensão que por não ter traços definitivos pode ser sempre (re)configurado.

A consciência da verdade ou falsidade dos (pre)juízos resulta da aplicação do seu sentido no presente⁶⁸, se eles não se confirmam nas coisas, então são falsos. Como para Gadamer tudo depende da relação dialógica entre um “eu” e um “tu”, a confirmação não é entendida no sentido de uma verdade objetiva, como aquela que se obtém por via metódica. A verdade é antes validação na situação concreta pela relação com outro, surge pela relação e pela efetuação. A tarefa hermenêutica é aqui “(...) Elaborar los proyectos correctos y adecuados a las cosas, que como proyectos, son anticipaciones que deben confirmarse «el las cosas». Aquí no hay otra objetividad que la convalidacion que obtienen las opiniones previas a lo largo de su elaboracion.”⁶⁹

Os preconceitos falsos são também aqueles caracterizados pelo fechamento, o que não se põe em causa e se fecha à interpretação e à distância temporal. Por outro lado, os verdadeiros caracterizam-se por se porem em questão e por estarem abertos ao envio de sentido que se transmite na história. Neste sentido, Gadamer vai defender que aquilo que permite resolver a questão dos (pre)juízos falsos e verdadeiros é a distância temporal, “Sólo la distancia en el tiempo hace posible resolver la verdadera

⁶⁸ O conceito de aplicação é muito importante para Gadamer no contexto da teoria hermenêutica. Sem aplicação não pode haver compreensão. Desenvolveremos esta ideia no próximo subcapítulo.

⁶⁹ Gadamer, *Verdad y Metodo*. p. 333.

cuestión crítica de la hermenêutica, la de distinguir los prejuicios *verdaderos* bajo los cuales *comprendemos*, de los prejuicios *falsos* que producen los *malentendidos*.”⁷⁰

Esta distância retoma o tópico da relação de familiaridade e estranheza característica da experiência que referimos anteriormente. O facto de que quem interpreta algo, por exemplo, a tradição, o fazer sempre a partir de um presente que forma as condições sob as quais interpreta e o facto de a tradição ter também ela um contexto próprio de sentido - o passado - torna possível não ultrapassar a distância temporal, mas explicitar um sentido presente⁷¹. Se não houvesse esta distância não era possível haver conhecimento, isto é, reconhecer o estranho a partir do familiar. A estranheza e a familiaridade são aqui a distância e a proximidade entre quem interpreta. Isto aplica-se tanto na tradição como na relação com Outro que tem sempre condições de interpretação diferentes da minha⁷². A distância não é, assim, algo a ultrapassar, mas aquilo que nos permite compreender o Outro.

A verdade do preconceito é visível através da relação de um “eu” e de um “tu” que conhecem e se conhecem pelo acontecer em aberto, pela relação e pelo diálogo. Compreender a distância que caracteriza a relação dos dois é compreender que ela implica que não posso suspendê-la, mas que a partir dela posso reconhecer a diferença e reconhecer-me nela. A relação de um “eu” e de um “tu” é aquela que permite distinguir os preconceitos falsos dos errados. É na relação que me exponho ao erro, à abertura da questão, sem privilégio sobre o outro, que me possibilito novas compreensões sobre um determinado assunto, diferentes das que possuía até então que podem, inclusive, ser compreensões sobre as quais eu nunca pude pensar.

A tradição, como núcleo da dimensão preconceptual da experiência, ocupa, assim, um lugar determinante na distinção dos preconceitos falsos e verdadeiros. É no encontro com a tradição, no diálogo permanente que mantemos com ela, que tomamos consciência dos nossos preconceitos. Ela é fonte e lugar de decisão para a

⁷⁰ Gadamer. p. 369.

⁷¹ Gadamer vai chamar a estas condições o horizonte. Iremos desenvolver esta ideia no próximo subcapítulo.

⁷² O horizonte.

tomada de consciência da verdade ou falsidade deles, na medida em que nos interpela, mantém acesa a pertinência da questão, a procura e antecipação de sentido. Ela ao mesmo tempo que nos oferece a condição do próprio pensar impõe a necessidade de suspender os (pre)juízos e decidir sobre a sua validade.

A tarefa hermenêutica é, de facto, uma exigência ética, de decisão, implicação e participação no sentido comum que exige sempre aplicação ao presente. A consciência da verdade dos preconceitos como tarefa hermenêutica fundamental exige abertura, cultivo e aprofundamento da relação com o Outro, já que só o Outro, igual a mim, pode suspender os meus preconceitos⁷³.

1.3. A dimensão preconceptual da experiência hermenêutica e a interpretação de texto

Do ponto de vista da interpretação de texto propriamente dita, parece que até aqui pouco dissemos. No entanto, em certas partes da sua obra, Gadamer procura concretizar um pouco mais esta temática esboçando em traços gerais como deve proceder-se à interpretação de texto tendo em conta os conceitos que anteriormente foram apresentados. Para este esboço contribuem fundamentalmente quatro principais influências que identificamos e que, a nosso ver, de certa forma se interligam, a saber, a hermenêutica teológica e jurídica, a ética aristotélica, particularmente as bases da *phronesis*, o modelo do diálogo socrático e a lógica de pergunta e resposta de R. G. Collingwood. Neste subcapítulo procuraremos explicitar de que forma estes modelos contribuem para concretizar um esboço da hermenêutica de Gadamer mais direccionado para a interpretação de texto.

Para a hermenêutica teológica não existiriam regras diferentes relativamente a outras formas de tradição⁷⁴. Algo que, desde logo, Gadamer refere é que a

⁷³ A experiência hermenêutica relaciona-se com a exigência ética de acesso à verdade, por isso implica “Suspender a sua parcialidade, estar aberto ao outro e ao diálogo; receber do Outro e com o outro o seu sentido é, pois, a condição hermenêutica fundamental da identidade, do sentido e da verdade.” Silva, O preconceito em H.-G. Gadamer: sentido de uma reabilitação. p. 223.

⁷⁴ Gadamer, *Verdad y Metodo*. p. 397.

compreensão do texto é dada antes pelo todo que é a Escritura. Esta hermenêutica encara o objetivo da interpretação de texto como a interpretação de um sentido literal que é dado anteriormente pela Escritura. A tarefa aqui é interpretar a verdade vigente que se torna acessível através do texto. Por isso, esta verdade é encarada como “mensagem”, ela não depende da ideia de quem a interpreta, mas da força da própria palavra. Isto significa que “El mensaje no puede separarse de su realización”⁷⁵. Uma outra ideia característica da hermenêutica teológica é a ideia de precompreensão, isto é, o intérprete possui desde logo relação com o tema, nomeadamente pelo facto desse tema lhe dizer respeito. Neste sentido, quem interpreta a Escritura não só pressupõe a sua verdade, mas é afetado por ela, isto é, pela verdade vigente da Escritura. É pelo intérprete estar de certa forma implicado pelo texto que a tarefa da compreensão, aqui, só se concretiza no próprio ato de interpretar, embora a interpretação possível de obter através do texto se mantenha circunscrita ao sentido do texto – o sentido literal.

Apesar da tónica no sentido literal do texto, a ideia de que o intérprete se implica na tarefa da compreensão e é afetado pela verdade do texto, sendo daí que decorre a motivação para a compreensão do sentido vigente, é determinante para Gadamer. Isto porque é a partir desta ideia que Gadamer vai defender que tanto a hermenêutica teológica como a jurídica inauguram um momento inerente à compreensão e sem o qual ela não se torna possível, o da aplicação. Para Gadamer a abordagem metodológica moderna da hermenêutica esqueceu este momento sob pena de ter esquecido também a possibilidade de compreensão do sentido do que é transmitido.

A ideia da verdade universal que pode ser apreendida por um intérprete implicado e motivado pelo sentido do texto é transversal à hermenêutica teológica e à jurídica e perfaz o desenvolvimento da importância da aplicação na interpretação de texto. O interesse da hermenêutica não é, assim, a mera apropriação cognitiva do

⁷⁵ Gadamer. p. 403.

texto, mas principalmente uma apropriação prático-normativa⁷⁶. A motivação para a interpretação surgia do intérprete que pretendia obter um sentido comum a partir do texto e uma orientação para a sua ação em conformidade com ele.

Relativamente à hermenêutica jurídica esta ideia prático-normativa era também visível, já que ela surge para auxiliar a praxis jurídica⁷⁷. No entanto há uma característica no texto jurídico que exige especial atenção, “(...) debe ser interpretado juridicamente y comprendido historicamente.”⁷⁸ Esta ideia faz surgir uma questão que para Gadamer é fundamental neste âmbito, a saber, “(...) *si existe una diferencia unívoca entre el interés dogmático y el interés histórico.*”⁷⁹ Excluindo as diferenças óbvias, o dado concreto que o jurista tem como referência ao contrário do historiador da lei, existem ideias importantes a reter nestas duas formas de compreensão. O historiador tem de considerar as alterações dos contextos históricos e a compreensão da lei exige uma mediação entre o seu contexto atual e o da lei que estuda. No caso do jurista, a sua tarefa é aplicar e compreender o conteúdo da lei tendo em conta o contexto atual⁸⁰. No entanto, para aplicar uma determinada lei ao contexto atual o jurista nunca pode desligar-se do seu sentido original. A conclusão a que Gadamer chega é que os dois se interligam. É preciso analisar as alterações dos contextos históricos sobre os quais uma determinada lei se aplica, até porque é a única forma de distinguir o seu sentido original e as suas aplicações práticas ao longo do tempo. Simultaneamente, não é possível determinar o conteúdo normativo fora do caso sobre o qual ela se aplica. Se as circunstâncias de aplicação de uma norma mudam, então também é preciso determinar, de novo, a sua função normativa⁸¹.

Por outro lado, a relação entre a história e a aplicação sublinha também um outro importante fator. Se há alteração do contexto histórico e se a ideia é compreender ao longo dos determinados contextos históricos, assume-se uma certa

⁷⁶ Silva, «Retórica e Apropriação na Hermenêutica de Gadamer». p. 98.

⁷⁷ Gadamer, *Verdad y Metodo*. p. 396.

⁷⁸ Gadamer. p. 397.

⁷⁹ Gadamer. p. 397.

⁸⁰ Gadamer. p. 397.

⁸¹ Gadamer. p. 399.

continuidade do passado em relação ao presente. Por esta razão, a hermenêutica jurídica é também um exemplo da importância de preservar a tradição e de a compreender, enquanto se exige uma aplicação prática e uma atualização no presente. É a tradição que suscita os problemas do presente, é ela que “(...) habla siempre al presente y tiene que ser comprendida en esta mediación, más aún, como mediación.”⁸²

A hermenêutica jurídica é assim um caso especial e modelar de um dos conceitos mais importantes da hermenêutica de Gadamer, a aplicação. Neste contexto, a tarefa da interpretação é concretizar a lei, o que é o mesmo que dizer, a sua aplicação⁸³. A conclusão a que Gadamer chega é que, apesar da fecundidade das concepções jurídica e teológica da hermenêutica elas não entendiam a aplicação como uma forma de liberdade em relação ao texto. A tarefa da aplicação é transversal a todas as formas de compreensão textual e é graças a ela que a interpretação pode constituir uma forma de liberdade. A possibilidade de aplicação e compreensão da tradição a partir do presente permite desenvolver a consciência da história dos efeitos que acima tratamos. Compreendermos o que é dito sobretudo porque aplicamos ao sentido presente. E esta compreensão e aplicação são também uma forma de efeito que parte de um acontecer que é, ele próprio, experiência de um efeito.

Um outro modelo que serve de base à análise de Gadamer neste contexto é a ética aristotélica, nomeadamente o modelo da *phronesis*. A ideia de que se compreende uma norma a partir da sua aplicação concreta é também algo que pode ser identificado na proposta da ética aristotélica. Encarando assim o problema hermenêutico podemos direcioná-lo para a problemática entre o geral e o particular.

O ponto de partida da ética aristotélica é compreender o papel da razão na ação moral. Para Aristóteles o problema do método é determinado pelo objeto e no caso da ética, se a felicidade é o sumo bem e, portanto, objetivo último das ações humanas, então o objeto da ética aristotélica são as ações humanas, ou a ação humana. Contudo este objeto é caracterizado pela mutabilidade e regularidade limitada, por isso é difícil

⁸² Gadamer. p. 401.

⁸³ Gadamer. p. 401.

haver algo que possa ser chamado de leis do âmbito da ética. Não é possível um conhecimento objetivo no âmbito da ética que possa ser obtido por um método porque aquilo que o ser conhece no âmbito da ética afeta-o de forma imediata. Mais ainda, o ser sabe-se através da sua determinação e como determinação sua⁸⁴. Aqueles que são os valores de referência para orientar uma ação moral dependem da situação prática em que o agente se encontra. A ética aristotélica assume que a norma e aquilo que orienta a ação só pode ser decidido através da situação concreta e da análise que dela resulta, por outras palavras, o problema da ação moral só pode ser resolvido em situação.

A ação moral de Aristóteles resgata também o problema hermenêutico, dado que existe sempre um ponto de partida, julgar e decidir sobre o que fazer numa ação que se queira moral exige um processo de interpretação, compreensão e aplicação. Isto é, quando queremos agir moralmente, tendo em conta a proposta aristotélica, precisamos de compreender em função da norma como é que ela se aplica concretamente. Isto porque, como a norma é geral, por exemplo, as nossas considerações sobre justo e injusto, sobre bem ou mal, corajoso ou temeroso, nunca podem definir a priori uma resposta para as especificidades que surgem no contexto da situação. Esta exige, pois, uma revisão das nossas normas e uma ação em função delas, mas simultaneamente uma atualização destas em função das exigências das circunstâncias.

Esta norma em relação à qual nós agimos não é uma norma rigorosa, do género de um universo de conceitos fechados prontos a usar em cada ação. Conforme Gadamer refere são “(...) imágenes directrices por las que se guía.”⁸⁵ Neste contexto, Gadamer resgata a distinção entre o saber prático da *phronesis* e a *tekne*.

A *tekne* é um saber prévio, que determina e guia a ação, por exemplo, um objeto que se vai criar. Ao mesmo tempo, contém em si mesmo a aplicação desse saber a cada situação concreta. Através da experiência, quem adquiriu uma determinada técnica

⁸⁴ Gadamer. p. 384.

⁸⁵ Gadamer. p. 389.

pode desenvolver uma espécie de superioridade em relação ao objeto, no caso de este não obedecer às suas pretensões. Em todo o caso, este dominar do objeto advém do saber do ofício e não da experiência do ofício. Demonstra-se, assim, a diferença entre saber teórico e saber prático. Esta diferença tem paralelo com o saber moral no sentido em que, “Pues también para este es claro que la experiencia nunca basta para una decisión moralmente correcta. También aquí se exige que la actuación esté guiada desde la conciencia moral.”⁸⁶ Ainda assim, a *tekne* e o saber prático distinguem-se, o saber prático é um saber de si e determinado a partir de si. Além disso, a consciência moral não se domina a si mesma, como o artesão domina o seu objeto e a *tekne* é algo que se pode esquecer, ao contrário do saber moral. Por outro lado, o saber técnico tem em vista fins particulares e o saber prático fins gerais⁸⁷.

A *phronesis* não tem em vista orientar a eleição dos meios adequados para os fins desejados. Ela é muito mais que isso, “Através da concreção da reflexão moral, ela define o próprio “fim” apenas em sua concreção, a saber, como aquilo que “deve ser feito” (*como prakton agathon*)⁸⁸. A ética aristotélica implica uma espécie de cultivo constante que vinculando o ser à decisão ética procura desenvolver-se e saber-se eticamente falando. Quanto mais o ser age mais aprende de si e dado que este saber não é ensinável a aplicação é uma tarefa ética por excelência. É um constante movimento do particular ao geral e do geral ao particular, da normatividade à multiplicidade.

O que Gadamer conclui relativamente ao contributo da ética aristotélica para a hermenêutica é que a aplicação é mais do que relacionar algo geral e prévio a uma situação particular. Pelo contrário, “El intérprete que se confronta con la tradición intenta aplicársela a sí mismo.”⁸⁹ O que significa que o intérprete compreende não só o dizer da tradição e o seu sentido, mas sobretudo o seu significado pela relação que

⁸⁶ Gadamer. p. 387.

⁸⁷ Gadamer. p. 392.

⁸⁸ Grondin, *O pensamento de Gadamer*. p.182.

⁸⁹ Gadamer, *Verdad y Metodo*. p. 396.

mantém com ela, pela relação concreta em que se encontra. Ele só pode entender tendo em conta o que ele diz em relação a essa tradição.

Interpretar o sentido de um texto, depende de como a pessoa é, tanto como a decisão moral a tomar em situação depende das “imagens diretrizes pelas quais se guia” que são as que fazem sentido para essa pessoa. Parece que o paralelo que Gadamer elabora aqui vai tão longe quanto a ideia de que, como o agir ético depende mais do nosso ser que do esquema orientador, a interpretação do texto e a interpretação do sentido vigente depende mais do nosso ser – histórico, concreto - do que do sentido literal ou original, ainda que o intérprete não disponha do texto, isto é, não o possa interpretá-lo como quer.

Um outro modelo determinante para auxiliar a proposta de Gadamer, particularmente no que concerne à interpretação de texto, é o modelo dialógico de Platão. Como já tínhamos visto, o conceito de experiência é para Gadamer caracterizado pela abertura e a experiência hermenêutica é universal à forma como o ser experimenta o mundo. Gadamer relaciona o modelo dialógico de Platão com a abertura estrutural que caracteriza a consciência hermenêutica e a experiência em geral que gera conhecimento, porque ela parte sempre da atividade de perguntar. A experiência e o conhecer em geral partem sempre de uma pergunta se é «así o de outro modo»⁹⁰, o que significa que existe desde logo uma limitação do seu âmbito. Tal como a experiência se sabe finita, o ser sabe-se finito, também a pergunta implica a consciência de uma finitude e de um saber limitado, ou seja, o saber que não se sabe que Sócrates reiterava.

Se na base da experiência hermenêutica reside a procura de um sentido, então a pergunta é fundamental. Ela constitui uma orientação de sentido – o que caracteriza a experiência humana em geral -, enquanto fecha o âmbito da interpretação ela abre também a possibilidade de saber o que ainda não se sabe⁹¹. A abertura da pergunta implica, por isso, uma postura que não procura provar a sua razão, que não tem já uma

⁹⁰ Gadamer. p. 349.

⁹¹ Fechar, aqui, significa direcionar, limitar o âmbito para não cair no vazio.

resposta fixada, pois quem o faz não pode perguntar nada. Provar que se tem razão implica não querer saber, o mesmo é dizer, que implica não saber que não se sabe, fechar-se ao conhecer e ao diálogo.

Por esta razão, a pergunta precede qualquer resposta mesmo que provisória. A antecipação da pergunta é condição do conhecer e este caminho para o conhecimento vê o seu paralelo na dialética da pergunta resposta, no diálogo aberto e que procura o conhecimento de ambas as partes. Já vimos que para Gadamer o conhecimento é possível na e pela relação, por isso o diálogo e a abertura ao diálogo constituem um caminho por excelência em direção ao conhecer. Ainda assim, não é um mero diálogo sem direção prévia e sem uma postura que lhe é própria, pois ele exige certas condições se quer conduzir ao conhecimento. Considerando a importância em distinguir entre (pre)juízos legítimos e ilegítimos que expusemos anteriormente, dialogar é pôr em questão as antecipações e opiniões prévias e permitir sopesar diferentes perspectivas, por exemplo, a nossa e a oposta. A opinião impede a pergunta, porque em princípio crê saber a resposta.

Não é possível pôr em suspenso as antecipações e partir do zero. Os limites da pergunta são precisamente a delimitação implicada no seu horizonte⁹². Se não houver um horizonte na pergunta não há nada para decidir, isto é, não há um sentido, uma orientação que nos permita chegar a um sentido, a conhecer algo novo e a obter uma resposta. A arte de perguntar e continuar a perguntar, para a qual não existe um método, é aquilo que caracteriza o pensamento. Pensar é perguntar. É por isso que a pergunta não se faz, impõe-se, acontece e dirige abertamente.

O diálogo é, por definição, aberto, se for fechado não é um diálogo, mas sim uma exposição. Um diálogo nasce da construção conjunta da pergunta e da resposta, da direção em relação ao que se quer conhecer e implica considerar efetivamente a opinião contrária do Outro. O que significa considerar que ele pode realmente saber do assunto e, mais do que isso, considerar que através da sua opinião podemos realmente vir a saber mais do assunto. O diálogo hermenêutico procura a verdade, uma

⁹² Gadamer, *Verdad y Metodo*. p. 441.

verdade que não é de um ou de outro, mas a que os dois chegaram precisamente porque se abriram ao diálogo e à relação. Para Gadamer, aquilo que se exige na tarefa interpretativa é um diálogo com a tradição, a sua constante atualização no presente, o que implica manter sempre um diálogo aberto com ela. Este diálogo pode significar que a cada momento um determinado texto que é interpretado pode ser interpretado de maneira diferente, pode ganhar novas formas de sentido, um sentido sempre presente, mas comum, porque pode ser partilhado e se aplica ao presente.

A lógica da pergunta e resposta de R. G. Collingwood é também um modelo apresentado por Gadamer no contexto da sua proposta hermenêutica. Collingwood sublinha a ideia de que o fenómeno hermenêutico contém em si o carácter estrutural do diálogo. Mais concretamente, o texto coloca desde logo uma pergunta ao intérprete e é daí que parte a interpretação⁹³. O texto é sempre resposta a uma pergunta, orienta a interpretação, por isso quando compreendemos um texto compreendemos, principalmente, a nossa pergunta de partida. Compreendemos, pois, o horizonte segundo o qual interpretamos o texto.

A pergunta, porque ela diz respeito ao horizonte a partir do qual se interpreta, é sempre mais ampla do que o que é dito no texto e é por isso que o texto tem sentidos possíveis. No contexto da discussão sobre a mobilidade histórica do objeto, compreendemos que esta mobilidade determina a compreensão que o objeto tem aqui e agora. A continuidade do acontecer e o acontecer próprio dos textos expressam um momento da história dos efeitos e são eles próprios também um efeito.

Aqui, podemos aprofundar aquilo que queríamos dizer quando referimos que a tradição é uma possibilidade histórica que determina a nossa compreensão. A tradição desenha o horizonte da nossa compreensão, isto é, o horizonte histórico no qual reconstruímos o sentido do texto. Ela possibilita que, reconhecendo nele um sentido vigente, reconstruamos não um sentido original, mas fundemos horizontes⁹⁴.

⁹³ Gadamer. p. 447.

⁹⁴ Gadamer. p. 452.

A possibilidade de compreender um texto passa pelo reconhecimento daquilo que a tradição é para nós enquanto pergunta. Reconhecer a pergunta na tradição permite que o meu horizonte, histórico e interpretativo, concreto, situado, se funde com outro horizonte com as mesmas características. Isto acontece não por capturar o sentido histórico, mas por se ter concretizado a transmissão do sentido comum no movimento que é a história.

O horizonte é para Gadamer a fábrica dos preconceitos que se formam no viver histórico, “It is this fabric of prejudices that Gadamer has in mind when he speaks of one’s horizon.”⁹⁵. A produtividade da distância, a abertura ao diálogo e à pergunta com a tradição são agora o que possibilita a identidade da diferença, a diferença de horizontes e a sua possível fusão. Significa perguntar com o passado e permitir que ele me pergunte a mim e responda comigo. Compreender um texto é fundir horizontes, o que significa ampliar a compreensão do sentido na história, e do sentido do ser na história.

2. A criação de conceitos como génese da atividade filosófica

2.1. Deleuze e Guatarri: a filosofia com atividade de criação de conceitos

Neste subcapítulo pretendemos analisar a proposta de caracterização da atividade filosófica e da filosofia enquanto disciplina presente na obra *O que é a Filosofia?* de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Faremos, desde logo, duas salvaguardas importantes, alguns dos conceitos que iremos apresentar são complexos e podem ser também encontrados noutras obras dos autores, mais aprofundados ou até com algumas alterações. No mesmo sentido a definição de filosofia, particularmente em Gilles Deleuze, vai sendo ampliada ao longo das suas obras, por isso, a definição que aqui nos interessa apresentar é aquela que o autor apresenta juntamente com Félix Guatarri na obra supramencionada.

⁹⁵ Veith, *Gadamer and the Transmission of History*. p. 22.

De forma a podermos explicitar esta definição, bem como os conceitos que a constituem, vamos expor fundamentalmente três conceitos: o conceito de conceito filosófico, o conceito de acontecimento e o de plano da imanência, isto porque estes autores relacionam conceito, acontecimento e plano da imanência. A definição de filosofia apresentada por Deleuze e Guattari caracteriza a filosofia enquanto atividade criadora de conceitos. Estes autores consideram que os conceitos são gerados no plano da imanência, é o plano da imanência que torna possível a sua criação⁹⁶.

Os autores começam por lembrar que o personagem do filósofo aparece com os gregos e é aquele que procura a sabedoria. O filósofo nunca possui a sabedoria de antemão, pelo contrário procura-a, produ-la. Isto porque ele inventa e pensa o conceito⁹⁷. Se ele inventa o conceito, a tarefa da filosofia é necessariamente criativa. É neste contexto que os autores apresentam o filósofo como “amigo do conceito”⁹⁸, isso significa que “(...) o filósofo é conceito em potência”⁹⁹.

Com a introdução da ideia de potência, de potencialidade, os autores pretendem defender que a atividade filosófica não encontra os seus conceitos prontos a serem apreendidos, mas é antes uma atividade criativa que produz os seus conceitos. Neste sentido, podemos dizer que o filósofo possui o conceito em potência e ao criá-lo atualiza-o. O filósofo é aquele que cria conceitos e não outro qualquer, um cientista ou um artista, porque a atividade de criar conceitos é específica da filosofia e o filósofo é o único que possui a competência para o fazer¹⁰⁰.

Se se encara a tarefa da filosofia como criação de conceitos, torna-se incoerente assumir que um filósofo recebe os conceitos de outros filósofos e lhes faz alterações,

⁹⁶ Optámos por não aprofundar um outro conceito que também nos parece importante neste contexto, a saber, o de personagens conceptuais, porque não nos parece determinante para a análise que pretendemos fazer a partir destes autores na parte prática do relatório. Pelo mesmo motivo, não aprofundaremos o conceito de geofilosofia, já que direciona a discussão mais para o âmbito de uma crítica à história da filosofia. Também não iremos aprofundar as distinções e aproximações – a transversalidade - entre arte, ciência e filosofia, que embora interessantes podem criar alguma dispersão no âmbito da parte prática.

⁹⁷ Nisto distingue-se dos sábios.

⁹⁸ Gilles Deleuze, Guattari Félix, *O que é a filosofia*, (Biblioteca de textos universitários) (Lisboa: Editorial Presença, 1992). p.12.

⁹⁹ Deleuze, Guattari. p.12.

¹⁰⁰ Deleuze, Guattari. p. 35.

sejam de pormenor, sejam mais aprofundadas. Se o fizesse retirava todo o elemento criativo associado à atividade. Por isso, os autores defendem que esta atividade é uma atividade que se move pela desconfiança, desconfiança em relação aos conceitos se eles não tiverem sido criados pelo próprio filósofo¹⁰¹.

Segundo Sílvia Gallo, aquilo que Deleuze pretende é criar uma filosofia do múltiplo e não do uno, o que significa direcionar o âmbito da filosofia para o concreto. Por oposição, a história da filosofia demonstra direcionar o seu âmbito para o abstrato¹⁰². Por outro lado, dissemos que se o filósofo é criador de conceitos então não existe conceito sem criação, sem a atividade criativa do filósofo. A criação é, então, a condição para fazer filosofia e se a filosofia cria conceitos, o que é o conceito para estes autores, aquilo que a atividade filosófica cria e que a caracteriza?

Convém notar que uma das grandes questões, e objetos de reflexão, da filosofia ao longo da sua história foi a dos Universais. Para os autores que apresentamos, a filosofia não pode pretender ascender aos universais para explicar a multiplicidade das coisas que existem, isto é, o objeto e a resposta não são os universais. Todos os conceitos são singulares, envolvem a singularidade¹⁰³ e, simultaneamente, apresentam várias componentes, multiplicidades. São uma mistura entre multiplicidade e singularidade, contêm “(… *um número finito de componentes heterogêneas, percorridas por um ponto de sobrevoo absoluto, a uma velocidade infinita.*”¹⁰⁴ Contêm o múltiplo embora se circunscrevam a um determinado universo que define a

¹⁰¹ Deleuze, Guattari. p.13.

¹⁰² Sílvia Gallo, «O que é a filosofia da educação? anotações a partir de Deleuze e Guattari», *PERSPETIVA* v.18, n.º n.34 (2000): p.49-68. p.51.

¹⁰³ A relação entre conceito e singularidade remete para o outro conceito determinante na obra de Deleuze que vamos expor, o de acontecimento. Segundo Pellejero, Deleuze procura compreender o sentido de uma proposição e isso vai levá-lo ao conceito de acontecimento. (Pellejero, 2014, p.38). Isto acontece porque é o acontecimento que possibilita a linguagem. O acontecimento dá conta das singularidades e, não sendo um estado de coisas - contendo elementos estáticos e prontos a serem captados -, ele não cessa de redistribuir as singularidades que o compõe formando um só acontecimento, isto é, aquilo que abre ou permite todo o plano do possível. Deleuze defende uma lógica do sentido a partir de uma lógica do acontecimento em oposição a outras formas de compreensão a partir do sujeito, da estrutura ou da história.

¹⁰⁴ Deleuze, Guattari, *O que é a filosofia?* p. 26.

inseparabilidade das suas componentes. É por esta razão que “Os universais não explicam nada, têm de ser explicados.”¹⁰⁵

Observando a história da filosofia os autores reparam que os filósofos não se dedicaram a conceitualizar o conceito, assumem-no como dado. Isto denota uma ideia importante. O conceito é criado, não se forma, isso acontece porque ele se põe a si próprio e é por isso que pode ser reconhecido¹⁰⁶. Além disso, nenhum conceito tem um carácter totalmente definido, penso que podemos dizer, definitivo. Ele caracteriza-se pelas suas componentes que mantêm relações entre si e se abrem a novas relações com outros conceitos, ele “é um todo fragmentário”¹⁰⁷.

Por outro lado, um conceito refere-se sempre a algum problema, ele surge do problema. O conceito nunca pode surgir do nada, o nada não tem sentido ou algo a compreender, ele refere-se sempre a problemas “(...) mal vistos ou mal colocados (...)”¹⁰⁸. O conceito parece surgir através do deslocamento da questão, de uma espécie de abertura de um novo sentido possível, que rompe com o sentido que se perfaz sobre as possibilidades do presente. O conceito impõe-se, assim, na medida em que se impõe ao que “está dado”, enquanto sentido no presente estado de coisas, contrariando-o.

Ao mesmo tempo que um conceito tem componentes de outros conceitos e que se ligam a outros, ele precisa de ser reativado, atualizado ou explicitado porque esses componentes não respondem aos mesmos problemas agora e no passado. Eles mantêm uma relação, mas essa relação tem de ser explicitada, “ajustada” e reconfigurada. Ainda assim, como a relação se sustenta nos problemas a que responde, são necessários o ajuste e a reconfiguração, isto é, o desenvolver desses mesmos

¹⁰⁵ Deleuze, Guattari. p. 14.

¹⁰⁶ Deleuze, Guattari. p. 17.

¹⁰⁷ Deleuze, Guattari. p. 26. Aqui podemos mais uma vez notar a relação entre conceito e acontecimento. “Se as singularidades são verdadeiros acontecimentos, comunicam num só e mesmo acontecimento que não cessa em redistribuí-las (...). Cada combinação, cada distribuição é um acontecimento; mas a instância paradoxal é o Acontecimento no qual comunicam e se distribuem todos os acontecimentos, o único acontecimento do qual todos os demais são fragmentos e farrapos.”

Deleuze cit. por Pellejero, 2014, p. 40.

¹⁰⁸ Deleuze, Guattari. p.22.

problemas. Nesse sentido, o conceito impõe-se num presente estado de coisas que se constitui na história, mas corta com esta, dá-lhe um novo sentido¹⁰⁹.

O conceito gera-se espontaneamente, as relações que se criam dentro do conceito vão surgindo de forma ordenada por relações de vizinhança¹¹⁰, de aproximação: “As relações no conceito não são nem de compreensão nem de extensão, mas apenas de ordenação, e as componentes do conceito não são nem constantes nem variáveis, mas puras e simples *variações* ordenadas segundo a sua vizinhança. São processuais, modulares¹¹¹. Estas relações de aproximação e vizinhança de variações ordenadas parecem sublinhar a concretude que Deleuze quer dar à atividade filosófica, já que se referem aquilo que o autor denomina de acontecimento.

O conceito capta aquilo que Deleuze denomina de acontecimento. O acontecimento ainda que não se reduza ao mundo vivido, surge a partir deste e não de uma qualquer essência a aceder. Ainda que os autores defendam que o conceito não tem corpo, o que quer dizer que não se materializa concretamente, ele tem efetividade nos corpos. Ele diz o acontecimento precisamente neste sentido, refere-se a um conjunto ordenado, mas de multiplicidades, modificações, que não representam um estado de coisas concreto, mas que, no entanto, acontece¹¹².

¹⁰⁹ Deleuze distingue história e devir. O devir é aquilo que faz a história, no sentido em que rompe e transforma o seu curso. A história é o lugar e a condição de possibilidade do devir. Neste sentido, o conceito relaciona-se mais com o devir, no sentido em que diverge e se impõe como algo novo. Seguindo Pellejero, “Do mesmo modo, todo o conceito tem a sua história, que passa por vários problemas e vários planos (num conceito há, na maioria das vezes, troços e componentes de outros conceitos, que correspondiam a outros problemas e supunham outros planos), mas, por outro lado, todo o conceito tem um devir ou entra num devir com conceitos e problemas que se situam sobre o seu próprio plano.” Pellejero. p.73.

¹¹⁰ Aqui parece adequar-se o exemplo que os autores dão do conceito de “eu” de Descartes. Por um lado, ele fecha-se como totalidade fragmentária, pelas relações de vizinhança dentro do conceito, por outro, cria pontes-encruzilhadas – conceito de deus – que tem novas componentes também. É neste sentido que os autores caracterizam o conceito como absoluto e relativo. Relativo aos problemas que é suposto resolver, absoluto pela condensação que opera, a sua delimitação. É um todo fragmentário. Deleuze, Guattari, *O que é a filosofia?* p. 29-30.

¹¹¹ Deleuze, Guattari. p. 25.

¹¹² O acontecimento e o estado de coisas não se separam, mas o acontecimento excede-o. “Sem dúvida que o acontecimento não é apenas feito de variações inseparáveis, ele próprio é inseparável do estado de coisas, dos corpos e do vivido nos quais se actualiza ou se efectua. Mas dir-se-á também o inverso: o estado de coisas não é separável do acontecimento que excede, no entanto, por todos os lados a sua actualização.” Deleuze, Guattari. p. 140.

Neste sentido atualidade e acontecimento são conceitos distintos. A atualidade constitui o horizonte das possibilidades do presente, as condições de possibilidade que o sujeito habita e a partir das quais pode falar sobre si. A atualidade confere ao sujeito as condições do próprio discurso. O acontecimento é o que define a história, é aquilo que permite que um sujeito se afirme sobre o atual estado de coisas, cortando com ele, com a atualidade e o horizonte das possibilidades. É nesse sentido que Deleuze refere que o acontecimento:

“(...) esquia todo presente porque está livre das limitações de um estado de coisas, sendo impessoal e pré individual, neutro, nem geral nem particular, eventum tantum...; ou antes que não tem outro presente senão o do instante móvel que o representa, sempre desdobrado em passado-futuro, formando o que convém chamar de contra-efetuação.”¹¹³

Os acontecimentos são aquilo que oferece a consistência ao conceito e no entanto não são estados de coisas do tipo dos que as proposições tentam descrever. O acontecimento atualiza-se num estado de coisas, não é esse estado ou algo corpóreo, mas imaterial, incorpóreo. Ele não se fixa nem se mostra claramente, como o estado de coisas, ele é um movimento infinito. Ele é: “Real sem ser actual, ideal sem ser abstrato. (...) estado de coisas no qual se actualiza, mas, até neste estado de coisas, ele é pura imanência do que não se actualiza ou do que permanece indiferente à actualização, uma vez que a sua realidade não depende disso.”¹¹⁴ A sua realidade não depende daquele estado de coisas específico no qual se atualiza.

O acontecimento é assim entendido como um devir que sempre se atualiza, aquilo que os autores chamam de “entre-tempo” e “Todos entre-tempos se sobrepõem, enquanto os tempos se sucedem (...) Quando o tempo passa e leva o instante, há sempre um entre-tempo para trazer o acontecimento. É um *conceito* que apreende o acontecimento, o seu devir, as suas variações inseparáveis (...).”¹¹⁵ O conceito parece referir-se a este entre-tempo e isso significa que ele capta as

¹¹³ Zourabichvili, François, *O vocabulário de Deleuze*, Brasileira. Rio de Janeiro, 2004. p. 6.

¹¹⁴ Deleuze, Guattari, *O que é a filosofia?* p. 138.

¹¹⁵ Deleuze, Guattari. p. 140.

componentes de um devir que a todo o momento traz alteração e mudança, mesmo quando nada se passa¹¹⁶. É nesse sentido que o acontecimento permite a consistência do conceito, ele funciona como força de transformação, de ruptura e mudança e o conceito apreende o sentido da mudança que a partir daí se produz. Apreender o sentido da transformação que nunca se instaura completamente – em constante devir – constitui o movimento (ou a experimentação) do próprio pensamento, constitui também, penso que podemos dizer, a atividade da filosofia¹¹⁷.

Compreendemos agora como o acontecimento colabora na definição do conceito ou, melhor dizendo, como acontecimento e conceito são conceitos que se implicam reciprocamente. Da mesma forma, compreendemos que o conceito é um conjunto heterogêneo de componentes que caracterizam o “sobrevoo absoluto” que é o movimento do vivido. Este sobrevoo absoluto é o próprio pensamento em ato¹¹⁸.

No início deste subcapítulo referimos que os conceitos são gerados no plano da imanência e que é este plano que torna possível a sua criação. Segundo Deleuze e Guattari, “Se a filosofia começa com a criação de conceitos, o plano de imanência deve ser considerado como pré-filosófico.”¹¹⁹ Nesse sentido a atividade filosófica consiste em talhar um plano, o plano da imanência, e criar conceitos sobre esse plano. O plano da imanência é para estes autores a imagem do pensamento:

“(…) a imagem por este construída do que significa pensar, fazer uso do pensamento, orientar-se no pensamento. (...) A imagem do pensamento só retém o que o pensamento reivindica por direito. O pensamento reivindica «somente» o movimento que pode ser levado até ao infinito. O que o pensamento reivindica de

¹¹⁶ Deleuze, Guattari. p. 139.

¹¹⁷ No contexto da ideia de contraefetuação, Pellejero sugere uma semelhança entre contraefetuar e experimentar, nesse sentido “(...) experimentar é estar aberto ao acontecimento, mas não simplesmente para acolhê-lo ou encarná-lo, mas para prolongá-lo. A contraefetuação consiste em extrair, em recuperar e preservar o sentido do que se passa, independentemente das condições históricas da sua realização, para ser retomado, recomeçado e revivido noutras circunstâncias históricas (...)”. (Pellejero, 2014, p.83).

¹¹⁸ Deleuze, Guattari, *O que é a filosofia?* p. 26.

¹¹⁹ Deleuze, Guattari. p. 40.

direito, o que ele selecciona é o movimento infinito ou movimento do infinito. É este que constituiu a imagem do pensamento.”¹²⁰

O plano de imanência apresenta-se então como a imagem do pensamento, como aquilo que permite afirmar o próprio pensamento enquanto sobrevoo absoluto do movimento do vivido. O plano da imanência permite orientar-se no pensamento, quer dizer, experimentar, realizar o pensamento como experimentação no sentido de se abrir ao acontecimento e, como veremos, cortar o caos, aquilo que impede o pensamento enquanto movimento infinito¹²¹.

Por outro lado, o plano da imanência como pré-filosófico revela-se uma asserção determinante no que concerne à concretude que Deleuze pretende impor à definição de filosofia e à atividade filosófica. O facto deste plano ser pré-filosófico não significa que ele tenha uma qualquer anterioridade em relação à filosofia. Ele não existe, nem existiu nunca antes da filosofia, ele “(...) *não existe fora da filosofia*”¹²². O plano da imanência apela à criação de conceitos porque ele é como “(...) um corte do caos e actua como um crivo.”¹²³ É a partir do plano da imanência que o filósofo retira a consistência do que acontece preservando a abertura que exige o sobrevoo infinito da multiplicidade e supera o não pensamento – o caos¹²⁴.

Dissemos inicialmente que a filosofia procurava a singularidade e é justamente aqui que podemos resgatar essa ideia. O plano da imanência apresenta a multiplicidade e à filosofia cabe ordenar o movimento da multiplicidade, circunscrever as componentes, conciliar o absoluto e o relativo próprio do conceito. A tarefa da filosofia

¹²⁰ Deleuze, Guattari. pp. 37-38.

¹²¹ Na obra em análise os autores relacionam pensamento com experimentação “Pensar e experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está a fazer – o novo, o notável, o interessante, que subsistem a aparência de verdade e são mais exigentes do que esta. O que se está a fazer não é o que acaba, mas também não é o que começa. A história não é experimentação, é apenas o conjunto das condições quase negativas que tornam possível a experimentação de qualquer coisa que escapa à história. Sem história a experimentação permaneceria indeterminada, incondicionada, mas a experimentação não é histórica. É filosófica.” Deleuze, Guattari. p. 99.

¹²² Deleuze, Guattari, *O que é a filosofia?* p. 41.

¹²³ Deleuze, Guattari. p. 42.

¹²⁴ “O caos não é um estado inerte, não é uma mistura ao acaso. O caos caotiza, e desfaz toda consistência no infinito. Zourabichvili, 2004, p.39.

é, assim, criar o conceito a partir da multiplicidade do vivido, libertar o acontecimento na sua singularidade e isso, sempre, de novo.

2.2. Silvio Gallo e a sala de aula como oficina de conceitos

A caracterização da atividade filosófica como criação de conceitos elaborada por Deleuze e Guattari apresenta algumas implicações práticas no âmbito da filosofia da educação. Deleuze e Guattari denominaram a sua caracterização do conceito e da criação de conceitos em filosofia como uma pedagogia do conceito. Silvio Gallo encarou a proposta destes autores como contendo já os genes de uma proposta educativa, procurando aplicar alguns dos seus conceitos à leção da filosofia. É neste contexto que Gallo apresenta a sua proposta de fazer da sala de aula de filosofia uma oficina de conceitos¹²⁵.

Num artigo em que Silvio Gallo escreve para um *dossier*¹²⁶, onde se compilam vários estudos sobre Gilles Deleuze, apresenta a ideia de que o professor de filosofia deve ser um “professor-militante”¹²⁷. Ser um “professor militante” significa, neste contexto, que o professor não apresenta as possibilidades aos alunos, por exemplo, de um mundo novo, no sentido de uma crítica ao mundo atual. Não diz como esse mundo novo deve ser. Pelo contrário, o professor-militante “vive a miséria dos alunos”¹²⁸, ou seja, procura trazer as vivências dos alunos para a sala de aula, vivências essas que ele também vive, e a partir daí “(...) *produzir a possibilidade do novo*”¹²⁹. O mundo novo que surge e se discute em sala de aula, é um mundo criado coletivamente: “O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível

¹²⁵ O autor propõe as famosas etapas de divisão do trabalho em sala de aula: sensibilização, problematização, investigação e conceptualização.

¹²⁶ «Gilles Deleuze Dossier», *Educação & Realidade* v.27, n.º n.2 (2002): 5–226.

¹²⁷ Recuperando a distinção que Toni Negri faz entre profeta e militante, Gallo distingue o professor-profeta do professor-militante. O professor-profeta é um professor que dirige, que diz aos alunos o que fazer, encaminhando o pensamento numa determinada direção.

¹²⁸ Gallo entende que “viver a miséria dos alunos” implica que o professor experimenta, isto é, encarna, também os problemas que surgem no contexto da experiência de vida dos alunos, na experiência do mundo em geral. A miséria dos alunos pode ser económica, “(...) miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores.” «Gilles Deleuze Dossier». p. 171.

¹²⁹ «Gilles Deleuze Dossier». p. 171.

de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente.”¹³⁰.

No contexto da ideia de que o professor-militante é aquele que pode concretizar a tarefa de viver a miséria dos alunos e construir coletivamente algo novo, o autor defende que a aula de filosofia deve, então, ser um lugar de construção coletiva. A construção coletiva consistiria precisamente em, partindo da miséria dos alunos e da miséria do mundo, procurar coletivamente, com os alunos, formas de superar ou de romper com a situação na qual se encontram. É precisamente aqui que se concretiza a militância que adjetiva o professor, já que ele procura, conjuntamente, formas de ruptura relativamente a essa miséria para fazer surgir um horizonte de possibilidades, novo, aberto e, sobretudo, criativo.

O professor-militante é aquele que luta por aquilo que Gallo denomina de educação menor¹³¹. A educação menor é aquela que procura resistir face ao que uma educação maior¹³² pretende impor. A educação maior é uma espécie de “máquina de controle”¹³³ cujo objetivo é controlar ou impor o que se pensa e, de certa maneira, a forma como se pensa. Por outro lado, a educação menor opera segundo a premissa de que não há forma de controlar a aprendizagem.

A aprendizagem constitui-se fora dos limites de qualquer controlo. É impossível prever como se aprende e o que cada um retira daquilo que aprende. Por isso, a aprendizagem, segundo a perspectiva de uma educação menor¹³⁴, constituiu o lugar onde se opera a resistência, a revolta e onde se engendram formas de romper com o

¹³⁰ «Gilles Deleuze Dossier». p. 171.

¹³¹ O termo surge de uma adaptação que o autor faz da expressão «literatura menor» cunhada por Gilles Deleuze e Félix Guatarri.

¹³² Silvio Gallo denomina educação maior aquela que o Estado concebe e organiza, sob a forma de um sistema educativo, no sentido de manter um certo controlo e manutenção do sistema.

¹³³ «Gilles Deleuze Dossier». p. 174.

¹³⁴ “A permanência do potencial de uma educação menor, a manutenção de seu caráter minoritário está relacionada com sua capacidade de não se render aos mecanismos de controle; é necessário, uma vez mais, resistir. Resistir à cooptação, resistir a ser incorporado; manter acesa a chama da revolta, manter em dia o orgulho da minoridade, manter-se na miséria e no deserto. Educação menor como máquina de resistência”. «Gilles Deleuze Dossier». p. 177.

controle e a uniformização do pensamento que este exerce. O professor-militante é o professor que exerce o combate no âmbito na sala de aula¹³⁵.

A primeira ideia particularmente interessante desta perspectiva é a de que a aula de filosofia deve ser um lugar de construção coletiva, o que significa que nela se constrói coletivamente algo novo. Essa construção coletiva não surge espontaneamente, mas envolve discussão e problematização conjunta do professor e dos alunos. Se aquilo que se cria é algo novo, então há uma singularidade nesse produto que é criado. Da mesma forma, se é um processo coletivo, todo o singular contribui para esse produto coletivo, ele é um composto de singularidades que estabelecendo relações entre si formam o novo¹³⁶. É nesse sentido que Gallo defende que na educação menor “Assim, todo o ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza.”¹³⁷

Na obra *Metodologia do ensino da filosofia: uma didática para o ensino médio*, Gallo, Silvio Gallo defende, mais concretamente, que o ensino da filosofia deve oferecer ainda uma outra resistência, a resistência face à aceleração dos tempos hipermodernos onde vigora aquilo que o autor designa como império da opinião¹³⁸. Segundo o autor, a aceleração dos tempos modernos impede o pensamento, a qual podemos caracterizar como o caos¹³⁹. De forma a estabelecer uma espécie de consolação face à impossibilidade de pensar e compreender o mundo vivido, de ter tempo para o pensar, impõe-se uma sociedade da opinião que difunde uma opinião generalizada para a uniformizar, operando, assim, um falso corte com o caos. Isto porque, não se instaura realmente o pensamento próprio, mas a repetição de um pensamento, do pensamento da maioria, porque isso nos dá uma sensação de controle face aos caos¹⁴⁰.

¹³⁵ Naquilo que o autor denomina de micropolítica, a sala de aula, a sala dos professores, o sindicato, por oposição à macropolítica, o sistema educativo e seus documentos.

¹³⁶ Começa aqui a revelar-se alguma relação com o conceito de acontecimento em Deleuze. Procuraremos estabelecer uma relação mais clara entre a filosofia a sala de aula e a criação de conceitos – que procuram captar o acontecimento.

¹³⁷ «Gilles Deleuze Dossier». p. 176.

¹³⁸ *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio* (Campinas, SP: Papirus, 2012). p. 25.

¹³⁹ O caos aqui tem o mesmo sentido que o caos anteriormente referido por Deleuze e Guatarri.

¹⁴⁰ “A dificuldade do pensamento, o tempo necessário para seu exercício, as ideias que nos escapam; tudo isso nos aproxima do caos, que nos apavora. E é para fugir do caos que nos agarramos às opiniões;

Perante o diagnóstico dos tempos sobre os quais decorre o ensino da filosofia, Silvio Gallo defende a concretização das formas de resistências considerando principalmente três autores, Deleuze e Guatarri, como dissemos, e Jacques Rancière. Seguindo Deleuze e Guatarri, aquilo que caracteriza a filosofia é o conceito e, portanto, tal como os autores defendem, o ensino deve realizar o movimento que permite a criação do conceito. Desenvolveremos esta ideia adiante. A partir de Rancière, Silvio Gallo irá defender a pertinência da figura do mestre ignorante no ensino da filosofia.

Rancière critica aquilo que designa por modelo de explicação¹⁴¹, já que esse modelo é “anti-filosófico”¹⁴², isto porque este modelo encara o ensino da filosofia a partir da ideia de que ensinar é fazer com que os alunos aprendam o que se ensina e isso significa que podem posteriormente reproduzir o que aprenderam¹⁴³. A figura central deste modelo é o mestre, o mestre é aquele que domina e transmite um conjunto de conhecimentos, os quais os alunos não poderiam alcançar sem ele. Este modelo é anti-filosófico precisamente porque impede que os alunos realizem aquilo que caracteriza a atividade filosófica, a experiência de pensamento, isto é, do seu próprio pensamento.

O modelo que Rancière critica parte de uma concepção que deve ser negada se se quer fazer surgir algo novo, a criação ou recriação do conceito nas aulas de filosofia. Este modelo encara as inteligências como desiguais, sobretudo entre quem ensina e quem aprende. Nesse sentido, o mestre não pode prescindir do seu papel de explicador, “de controlar o que cada um aprende, como aprende, quando aprende, ao manter o aprendiz sob o domínio de um mestre explicador.”¹⁴⁴ Sob o pressuposto de diminuir as

elas nos oferecem uma proteção contra o caos.” *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio*. p. 24.

¹⁴¹ Este é o modelo característico daquilo que o autor designa por sociedade pedagogizada, que controla e impede o pensamento porque define como se deve pensar.

¹⁴² *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio*. p. 50.

¹⁴³ Esta é uma ideia que pretendemos retomar no contexto do modelo de avaliação em filosofia no capítulo seguinte.

¹⁴⁴ *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio*. p. 117.

desigualdades, difundindo a mesma explicação a todos da mesma forma, este modelo resulta naquilo que Rancière denomina de “embrutecimento”¹⁴⁵.

A oposição a este modelo constitui uma forma, ou a forma, de emancipação intelectual. Em primeiro lugar, a premissa da qual se parte é precisamente a igualdade das inteligências entre quem ensina e quem aprende, isto porque o mestre não é encarado como alguém que está acima ou que têm o controlo do que se deve aprender. Pelo contrário, o mestre é encarado e encara-se como alguém que partilha a ignorância. Nesse sentido, o mestre é um companheiro de viagem, da experiência do pensamento que tenta exercer o seu pensamento na miséria, no caos¹⁴⁶. O mestre ignorante é aquele transmite o sentimento de ignorância para que o aluno sinta a necessidade de pensar sobre o que ignora. O mestre ignorante não fecha as possibilidades da aprendizagem, abre-as, e permite ao aluno emancipar-se, fazer o caminho por si.

Por esta razão, Silvio Gallo refere que o ensino da filosofia não pode ter um método, não pode basear-se num conjunto de regras que regulam o processo de aprendizagem, com vista a transmitir certos conteúdos para atingir certos objetivos. Como já dissemos, não se pode exercer controlo sobre aquilo que alguém aprende. A aprendizagem dá-se fora desses limites. O ensino da filosofia não se pode basear num modelo de transmissão de conteúdos filosóficos¹⁴⁷ que o aluno depois é capaz de reproduzir¹⁴⁸. Ele deve procurar proporcionar uma experiência de pensamento que toma lugar a partir da relação entre professor e aluno, uma relação, como dissemos, de igualdade. Na esteira de Deleuze e Guatarri, Gallo afirma, a aprendizagem não é um

¹⁴⁵ O embrutecimento significa impedir o aluno de exercer o próprio processo que é aprender. O aluno nega-se, não aprende, nem se aprende, não experimenta os seus problemas, nem os pode pensar, sujeitando-se ao saber do mestre, aos problemas e formas de os pensar que este lhe impõe.

¹⁴⁶ *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio*. p. 86.

¹⁴⁷ Sejam eles mais temáticos ou históricos como o autor explica na obra em análise. Ambos os casos impedem a experiência filosófica, não encaram a filosofia e a tarefa de ensinar tendo em conta aquilo que a caracteriza, a experiência de pensamento que leva à criação do conceito.

¹⁴⁸ Uma ideia que podia ser interessante explorar a partir daqui é a ideia de que olhando para a AE'S da disciplina, muitas vezes o que se pretende a partir delas é solicitar aos alunos que reproduzam as teses e argumentos dos autores, isto é, que saibam identificar a teses do autor e os argumentos que a sustentam. Obviamente não consideramos que não haja necessidade disto, até porque é característico da filosofia que os filósofos apresentem teses e argumentos que as sustentam. Mas o que até aqui temos visto e continuaremos a ver é que pensar e pensar filosoficamente é muito mais que isso.

fazer como alguém, professor ou filósofo, mas é um fazer com alguém, com o professor, com os outros em sala de aula¹⁴⁹.

Aqui chegados, podemos concluir que é com muita apreensão que podemos falar de um método para ensinar filosofia. Silvio Gallo vai propor, retomando a ideia de Deleuze e Guatarri, uma pedagogia do conceito e o chamado método regressivo¹⁵⁰ de forma a tornar mais concreta a sua proposta da sala de aula como oficina de conceitos. Contudo, a palavra método¹⁵¹ não tem o sentido de regras universais a serem aplicadas, mas o de estabelecer algumas pistas ou coordenadas mais concretas relativamente à forma de concretizar a sala de aula como oficina de conceitos.

Seguindo Deleuze e Guatarri, Gallo defende que, a aprendizagem é da ordem do acontecimento¹⁵², tendo em conta que a aprendizagem é aquilo que rompe a qualquer forma de controlo e, por isso, a experiência de pensamento pode surgir precisamente aí procurando os seus próprios caminhos, as suas próprias respostas. Como vimos, aquilo que capta o acontecimento é o conceito e isso acontece porque o acontecimento é, em si, problematizante. O conceito surge sempre de um problema, surge da necessidade de lhe responder. O problema é, então, o motor da experiência filosófica¹⁵³ e aquilo que fomenta o pensamento e a criação de conceitos. Isso baliza, desde logo, a abertura da experiência filosófica, isto é, ela não é um vale tudo. O problema é a objetividade¹⁵⁴, circunscreve, objetiva e norteia a experiência de pensamento.

Na conceção de sala de aula que Gallo apresenta, o ponto de partida da experiência filosófica é o problema, até porque a filosofia é, ela própria, mais

¹⁴⁹ “Não se trata, aqui, de em seguida convidar o estudante a “fazer como” o filósofo, mas sim de procurar despertá-lo para a possibilidade desse fazer filosófico e lançar um convite para “fazer com”. *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio*. p. 115.

¹⁵⁰ *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio*. p. 107.

¹⁵¹ Na obra em análise Gallo compara o seu método a uma espécie de modelo semelhante ao da cartografia. *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio*. p. 90.

¹⁵² “O aprender é um mistério, fruto de encontros ao acaso. O aprendido é da ordem do acontecimento, daquilo que não pode ser controlado, medido, circunscrito.” *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio*. P.88.

¹⁵³ *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio*. p. 74.

¹⁵⁴ *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio*. p. 88.

problema do que solução. Qualquer lógica que parte da solução é, como vimos, antifilosófica. É, por isso, necessário, partir de problemas e, sobretudo, defini-los: “(...) é vivê-lo, experimentá-lo sensivelmente, pois as soluções são engendradas pelo próprio problema, no próprio problema.”¹⁵⁵ É preciso, por isso, que cada um experimente os seus próprios problemas.

Tendo em conta a aceleração dos tempos que impedem o pensamento, a aula de filosofia é um espaço de resistência se desenvolver nos alunos aquilo que o autor designa por paciência do conceito¹⁵⁶. O ato de produção de um conceito, além de criativo, é demorado, pois há um caminho a percorrer, o de delinear as relações que se estabelecem no seu interior e compreender as componentes de forma a responder ao problema pretendido. Nesse sentido, para que na aula se produza ou recrie um conceito é necessária uma pedagogia do conceito, isto é, desenvolver a aula de forma a proporcionar a produção do conceito¹⁵⁷.

Para desenvolver a pedagogia do conceito em sala de aula, a ideia do autor é que a aula decorra segundo etapas abertas - cada professor aplica à sua sala de aula com os materiais por si selecionados tendo em conta as especificidades da sua turma – mas que consideram a perspetiva que até agora foi apresentada. Em primeiro lugar, elas devem trazer elementos para a aula que se relacionem com as vivências dos alunos, de forma que eles não considerem que aquilo que surgirá tratado em aula lhes seja imposto, isto é, não lhes diga respeito. Se esses elementos lhes dizem respeito, a ideia é compreender em que medida eles são problematizantes. Neste momento deve surgir a necessidade de responder a um problema, compreender as questões que surgem a partir daquele elemento que conhecem.

Além disso, importa salvaguardar, a aula de filosofia não é construída no vazio. Há uma matéria-prima¹⁵⁸ que constitui o produto a ser pensado, trabalhado, e, se a experiência assim o fizer, alterado. Esta matéria prima é a história da filosofia, os

¹⁵⁵ *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio.* p. 77.

¹⁵⁶ *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio.* p. 94.

¹⁵⁷ É neste contexto que Gallo propõe as 4 etapas, sensibilização, problematização, investigação e conceptualização.

¹⁵⁸ *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio.* p. 98.

conceitos já produzidos que respondem aos mesmos ou a outros problemas que podem estabelecer alguma relação com os nossos. Os alunos devem trabalhar, investigar, os conceitos já criados para responder a esses problemas ou problemas semelhantes.

Por fim, este processo pretende que os alunos sejam capazes de compreender se os conceitos que encontraram respondem de forma satisfatória a esse problema, se contribuíram para pensar melhor esse problema, mas precisam de alguns ajustes, ou se eles não respondem ao problema agora e porquê. Isto significa que há sempre algo a retirar da reflexão sobre os conceitos, ela contribui sempre para a criação ou recriação de conceitos. De certa forma, podemos dizer, tudo isto contribui também para realizar a resistência produzida pela paciência do conceito que há pouco mencionamos.

A filosofia distingue-se de outras atividades que permitem pensar o mundo e a experiência humana no mundo¹⁵⁹ em geral porque é a única que cria de conceitos. Sendo que o conceito surge de problemas, os conceitos configuraram o problema e procuram responder-lhe. Aquilo que justifica a filosofia e a sua atividade é precisamente a persistência do problema¹⁶⁰. Eles podem ser problemas já respondidos por outros filósofos e agora reconfigurados, atualizados, ou novos problemas que surgem, como vimos, no plano da imanência¹⁶¹. De qualquer forma, podemos concluir que o problema tem sempre origem na experiência sensível, na miséria do mundo que cada um vive.

¹⁵⁹ Tal como Deleuze e Guattari o autor refere-se às ciências e às artes.

¹⁶⁰ *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio*. p. 56.

¹⁶¹ Deleuze critica a teoria do conhecimento enquanto reconhecimento de Platão e aqui importa mencionar que ela é de alguma forma seguida por Gadamer. Para Deleuze o conhecimento surge a partir de um pensamento original e genético e não a partir do reconhecimento de algo já presente, no caso de Gadamer, o sentido vigente. Para Gadamer reconhecer não é no mesmo sentido que Platão. Embora se refira a um sentido comum, este sentido não é de nenhuma forma dado anteriormente. Neste sentido não resulta aqui propriamente uma contradição entre os autores que temos vindo a seguir porque parece-nos que a crítica de Deleuze não se aplica a Gadamer. Isto porque analisando Gadamer a partir de Deleuze, ele “atualiza” o conceito de Platão e torna-o seu, com diferenças muito substanciais, por exemplo, com a introdução do conceito de efeito, sentido vigente, aplicação, entre outros.

De certa forma, penso que podemos afirmar, a única maneira de estabelecer a ligação entre os alunos e a filosofia, isto é, entre o mundo dos alunos e a aula de filosofia, para que possam compreender o que é a atividade filosófica é através do problema. Dito de outra maneira, o conceito vem do problema e não o contrário, o conceito capta o acontecimento que é aquilo que gera a problematização. Nesse sentido, se se pretende que os alunos possam realizar a experiência filosófica na aula de filosofia tem de se partir do problema.

O método regressivo que Silvio Gallo apresenta parte precisamente desse pressuposto. Proporcionar aos alunos a experiência filosófica do pensamento, investir no problema e não na solução, encarar a aprendizagem como experimentação. O corte com o caos, a rutura com o não pensamento ou com o pensamento imposto só se realiza se não houver aquilo que o autor designa de falso problema¹⁶². Se o problema não for vivido, experimentado, ele é artificial, então ele não responde a nada, porque não há necessidade de responder a um problema, ele não é realmente um problema, como tal, não é motor de pensamento.

O método regressivo¹⁶³ propõe que se parta do conceito para compreender o problema. A ideia é que os alunos possam compreender por si de que forma aquele conceito responde a um problema – qual é o problema que determinado conceito pretende responder. Neste contexto é interessante atentar na seguinte citação: "Que papo é esse de dúvida em Descartes, será que ele não tinha mais o que fazer?"; "Que viagem é esta de Platão, ao falar de um 'mundo das Ideias'?". A filosofia parece algo muito abstrato quando não sabemos de onde saíram os conceitos, que movimentos fez o filósofo para criá-los."¹⁶⁴

¹⁶² *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio.* p. 74.

¹⁶³ "E aí estão as pistas para um "método regressivo" no ensino de filosofia:

- 1) escolher um texto ou uma parte de um texto de um filósofo;
- 2) ler esse texto com os estudantes;
- 3) evidenciar o conceito proposto pelo filósofo ali;
- 4) investigar o problema ou os problemas que moveram o filósofo.

a criar tal conceito." *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio.* p. 114.

¹⁶⁴ *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio.* p. 111.

A questão aqui reside precisamente na preocupação de fazer com que os alunos saibam de onde saíram os conceitos, realizem o movimento de pensamento que possibilita a criação daquele conceito, ou seja, que o encara como resposta a um determinado problema. O conceito é racional, já dissemos, incorpóreo e capta um sentido, o problema vem da experiência sensível e, por isso, não é compreendido, mas vivido¹⁶⁵. É por isso que Gallo propõe uma regressão do conceito ao problema, esta é a única forma de permitir aos estudantes pensarem os seus próprios problemas, terem realmente uma experiência filosófica e, na melhor das hipóteses, criarem ou recriarem conceitos. Ao entenderem os problemas, a filosofia torna-se concreta e deixa de parecer abstrata ou artificial.

A prática do ensino de filosofia deve, então, incluir o conceito e o problema, mais do que isso, deve realizar-se em torno deles. A aula para Silvio Gallo deve ser encarada como uma “oficina de conceitos”. A metáfora oficina não é arbitrária. Para Gallo a aula de filosofia “(...) deve ser vista como um local de trabalho onde os conceitos sejam ferramentas manipuláveis, como um laboratório onde se façam experiências e experimentações com os conceitos.”¹⁶⁶ Nesta concepção de aula não se transmite meramente a história ou se discutem os temas da filosofia, ainda que os temas e a história façam parte daquilo que se produz em filosofia, mas cria-se e recria-se conceitos, se quisermos, a aula torna-se num acontecimento¹⁶⁷. Isto implica que a aula tenha uma componente iminentemente prática, ativa, e essa atividade realiza-se pela experiência do pensamento, isto é, a aula é um laboratório onde se realizam experiências de pensamento.

¹⁶⁵ *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio*. p. 111.

¹⁶⁶ *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio*. p. 57.

¹⁶⁷ Conforme descreve Gallo, “Na “oficina filosófica” que se torna a aula nessa dimensão, cada aluno procurará então, manejando essas diferentes ferramentas, recriar conceitos ou mesmo criar novos conceitos que possam iluminar o problema colocado. Produzir o acontecimento, por meio dessa experiência, dessa aventura do pensamento, criando conceitos que sejam importantes, interessantes e instigantes, pelo menos para aqueles que ali estão: nisso consistirá a aula de filosofia, se tomarmos a perspectiva de filosofia proposta por Deleuze e Guattari como elemento norteador de nossa prática de ensino.” *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio*. p. 94.

Na oficina de filosofia os alunos não vão propriamente aprender a ser filósofos, não seria sensato exigir uma tarefa do género, a ideia é antes proporcionar-lhes a experiência filosófica, o pensamento. O facto de não se exigir que os alunos sejam filósofos, mas que pensem, não significa que a aula tome meramente a forma de diálogo em que cada um exprime a sua opinião, como muitas vezes acontece. Aqui, o problema não é a aula ser em torno de um diálogo, já que a filosofia é também dialógica. O que importa perceber é se o diálogo serve ou não para produzir conceitos, dito de outra maneira, se se produz ou não conceitos a partir dele. Por outro lado, se a aula é uma construção coletiva e uma criação, ela não é meramente contemplativa ou reflexiva, é ativa. A reflexão é uma atividade. A especificidade filosófica de uma aula caracteriza-se pela sua componente ativa.

Em jeito de conclusão, existem ainda algumas ideias que são importantes de salientar no que concerne ao papel do professor em sala de aula. Como se disse, não foi elaborado um método, mas pistas para concretizar a aula de filosofia como criação de conceitos. Isso acontece, sobretudo, porque não há fórmulas para fazer os problemas aparecerem. O que caracteriza o problema é a sua singularidade, isso exclui a possibilidade de descobrir uma fórmula. O problema não se formula, enfrenta-se, vivencia-se. Essa é a estratégia que cabe adotar ao professor de filosofia. Enfrentar um problema com os alunos, o que significa que todos se empenham – em condições de igualdade – a pensarem-no concetualmente. Não há soluções fora de problemas, por isso o professor é parte da solução, tal como o aluno, na medida em que está também dentro do problema.

O professor ignora, tal como os alunos, a resposta pronta, a solução para aquele problema e, por isso, abre a possibilidade¹⁶⁸ de se relacionar com os alunos de

¹⁶⁸ Tal abertura implica algo que Deleuze denomina de pensamento sem imagem. Na medida em que se experimenta os próprios problemas e se possibilita o aparecimento de algo novo, o professor não pode ensinar segunda uma imagem de pensamento, isto é, a sua conceção de filosofia. É inegável que o professor tem uma conceção de filosofia, mas se ensinasse a partir dela encaminhava o aluno a pensar de uma determinada maneira, logo impediria o surgimento do novo.

forma que cada um faça o seu percurso, isto é, ele dá o ponto de partida sem nunca saber o ponto de chegada, nem aspira a tal¹⁶⁹.

Sendo que cada um pensa a partir do problema, conforme experimentado por si, a própria solução surge a partir de um percurso criativo a desenvolver. Isto obviamente não quer dizer que cada um tem o seu problema e que cada um o define e soluciona à sua maneira. Pelo contrário, como dissemos, o problema tem um sentido objetivo porque parte do mundo vivido, que é um mundo que todos partilham. A maneira como ele é concebido e percebido por cada um é que pode tomar diferentes formas, mas isso acontece porque elas são próprias do cunho criativo de cada estudante e próprias de tudo o que contribui para que cada estudante entenda o problema “à sua maneira”, com as suas vivências, o seu contexto específico, etc.

Os alunos não aprendem todos da mesma maneira e, como tal, não é possível ensinar os conceitos filosóficos aos alunos da mesma maneira. É por isso que o ensino da filosofia tem de partir dos problemas que os próprios alunos concebem que orientam o estudo dos conceitos, temas e história da filosofia. Nesse sentido, o professor tem de considerar na escolha dos problemas que pretende desenvolver em sala de aula o enraizamento nas experiências dos alunos, o mundo em que eles vivem e de que forma é que esse problema pode ser um problema para eles. O professor tem assim, o papel fundamental - e segundo Gallo, podemos dizer, revolucionário - de estabelecer a mediação entre o mundo vivido, e o caos que aí se instaura, e a criação do conceito.

3. Reflexões sobre a prática

3.1. Estratégias em sala de aula: quais ou como?

Nesta parte do relatório pretendemos analisar algumas estratégias e recursos que parecem contribuir para encarar o trabalho a desenvolver em sala de aula considerando o ideário dos diferentes autores que temos vindo a apresentar ao longo

¹⁶⁹ *Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio.* p. 116.

do presente relatório. Um dos problemas que, desde logo, identificamos no contexto da Prática de Ensino Supervisionada [PES], tanto pela prática como pela observação de aulas foi a falta de enraizamento dos problemas e conceitos filosóficos na experiência de mundo dos alunos que muitas vezes é assumida e seguida na prática docente. Encara-se a filosofia como uma atividade concetual, complexa, difícil e sobretudo ligada ao pensamento abstrato. Muitas vezes encara-se a abertura dos problemas característica dos problemas filosóficos como uma complexidade e por isso convém que na aula tudo seja bem orientado no sentido de transmitir as teses e argumentos de um autor para que depois os alunos saibam transmiti-las também.

No nosso entender e, inclusive, seguindo os autores que temos vindo a apresentar, a ideia de que a filosofia é abstrata, subjetiva, estilo solilóquio egóico, pode ser muitas vezes causada pelo mau entendimento do que se faz em filosofia e do que caracteriza a atividade filosófica. Concebemos que neste mau entendimento professores de filosofia não estejam imunes responsabilidades. No contexto da [PES] pudemos notar uma crescente tendência do incentivo às estratégias e recursos digitais, à introdução nos meios digitais que os alunos usam, como redes sociais por exemplo. Esta era uma estratégia adotada no sentido de tentar motivar os alunos para a discussão filosófica, já que é através destes meios que os alunos comunicam e que os motivam em geral a comunicar e conhecer – ver notícias, etc.

Ainda que consigamos entender a pertinência da introdução dos meios digitais em sala de aula¹⁷⁰, até porque estamos na era digital, não nos parece que esta seja a solução para o desinteresse que os alunos mostram pela disciplina ou para a dificuldade que sentem em compreender os conceitos filosóficos. Foi neste sentido que colocamos a questão de partida deste subcapítulo da seguinte forma relativamente às estratégias a eleger em sala de aula, eleição que sabemos nem sempre ser simples ou intuitiva: quais ou como?

O que nos parece, tendo em conta a parca experiência que possuímos, a conceção que partilhamos de filosofia e o seu ensino, não é aquela que questiona mais

¹⁷⁰ Não é nosso objetivo discutir este assunto aqui.

no primeiro sentido. Quais as estratégias que devemos adotar para despertar o interesse pela filosofia? Algo que se ouve muito neste contexto é: “temos que nos atualizar.” Não pretendo defender que a atualização – por exemplo relativamente à oferta digital e suas potencialidades - não seja relevante, até porque esse é um contexto importante no primeiro autor que seguimos. Mas atualizar aqui tem um sentido pejorativo. Parece significar que temos de alterar a filosofia, torná-la mais atrativa adaptando ao contexto atual, dar-lhe uma aparência mais “leve”¹⁷¹.

A atualização necessária à filosofia para nós não significa isto, mas dar aos problemas e conceitos a atualidade necessária para que eles possam ser compreendidos. Por isso defendemos mais que a questão não é quais, mas como, isto é, como usar as estratégias. Ainda que possa haver estratégias novas e devemos sempre procurá-las se ajudarem nos nossos desígnios para as aulas¹⁷², não há nenhum problema com as estratégias mais usuais nas aulas de filosofia, o diálogo orientado e a análise textual. Defendemos que elas devem continuar a ser privilegiadas porque a filosofia é uma atividade dialógica e transmitida a partir de textos. Aliás, como vimos com Gadamer, o conhecimento é um movimento dialógico e o texto deve ser o meio a partir do qual ou com o qual estabelecemos o diálogo, já que é um dos meios mais preponderantes que nos proporciona o contato com a tradição. Os conceitos e teses filosóficos não são mais nem menos do que partes da tradição da história.

Considerando que os preconceitos são aquilo que motiva a interpretação, uma das estratégias de eleição será a análise de texto¹⁷³. Como veremos no próximo subcapítulo, procuramos aceder aos (pre)juízos dos alunos como ponto de partida para selecionar os textos, com vista a contribuir para a sua problematização. Os (pre)juízos que os alunos possuem sobre determinado assunto estão diretamente relacionados com as suas vivências, é por causa delas, a partir delas e pelo que delas lhes é

¹⁷¹ Por exemplo, colocar problemas discutidos por I. Kant e o Stuart Mill numa conversa de whatsapp. Isto aparece dar uma falsa atualização aos problemas filosóficos, no sentido em que lhes dá uma aparência de atualidade, na forma como os apresenta, mas nem sempre revela uma atualização no conteúdo, isto é, não se procura encaminhar o problema em si na sua pertinência atual.

¹⁷² Iremos ver mais adiante uma estratégia desta natureza na aula em que lecionei no contexto do problema da organização de uma sociedade justa a partir de John Rawls.

¹⁷³ Para clarificar, outra das razões é o facto de o texto ser o meio de acesso à filosofia por excelência.

transmitido que possuem esses mesmos (pre)juízos. Assim, podemos enraizar a filosofia nas vivências dos alunos, potencializar a problematização e trazer os conceitos a partir delas. Outra estratégia que nos parece dever ser privilegiada é o diálogo orientado¹⁷⁴. Como vimos, Gadamer defende que um diálogo só se torna nisso mesmo quando encontramos algo que ainda não tínhamos encontrado na nossa experiência própria de mundo. Por um lado, traz algo de novo à nossa experiência e isso só acontece porque partimos de uma precompreensão sobre o assunto - que pode ou não subsistir. Mesmo que subsista, há sempre algo de novo que se aprende¹⁷⁵. Por esta razão parece que o diálogo orientado também não pode ser criado artificialmente, mas tem de ir ao encontro da experiência dos alunos e proporcionar o encontro com algo que permite aprofundar a sua compreensão. Outra condição do diálogo é que parece ser uma condição para o trabalho filosófico em geral, já que também o mencionamos a partir de Gallo, é que devemos partir para o diálogo com os alunos estabelecendo uma relação de igualdade entre professor e aluno. Mais ainda, com Gadamer sabemos que esta igualdade, muitas vezes podia levar-nos a reconhecer a superioridade do interlocutor. Não há nenhum problema em reconhecer que podemos ficar a saber mais e melhor filosofia no diálogo com os alunos. É nossa convicção que esse é mesmo o caso. Através das questões e das respostas que os alunos em situação de compreensão de um problema ou conceito colocam temos que a todo o momento refazer a forma como pensamos os conceitos, outras perspectivas se levantam e exigem que nós também façamos aquilo que poderíamos chamar de “ordenação das componentes” do conceito.

Neste sentido, penso que também podemos pensar no diálogo como veículo que procura potencializar a criação de conceitos, já que é com os alunos que podemos desenvolver o problema e a necessidade de criar o conceito para lhe responder. Por essa razão, ao invés de transmitir os conceitos, o diálogo tem de permitir a formação

¹⁷⁴ Sabemos que esta estratégia já é privilegiada, mas a nosso ver, nem sempre da forma mais adequada.

¹⁷⁵ Aqui obviamente referimo-nos à possibilidade de os preconceitos serem verdadeiros, mas a partir da relação com o Outro há sempre algo novo que é reconhecido.

do conceito por parte dos alunos, sendo que o problema filosófico enraizado nas vivências dos alunos e nas nossas é o fio condutor do diálogo. O papel do professor é orientar para a necessidade de criar o conceito, de este responder ao problema filosófico.

Uma outra estratégia que nos parece ser importante privilegiar é o trabalho de grupo. Para esta estratégia temos em vista em especial Gadamer e Gallo. Considerando o primeiro, defendemos que a compreensão do mundo surge sobretudo através do diálogo e da relação com o Outro, surge a partir deles, o espaço do comum e do universal¹⁷⁶. Assim sendo, a tentativa de compreensão dos alunos, tendo em conta o problema filosófico, e a necessidade de lhes responder com conceitos, é enriquecida pela dimensão da relação entre os sujeitos, os quais pretendem compreender o mundo em que necessariamente convivem. Isto parece permitir aumentar o enraizamento dos conteúdos filosóficos ao presente e possibilitar a aplicação do seu sentido presente, bem como contribuir para que os alunos encontrem algo que não haviam encontrado na sua experiência de mundo.

Por fim, considerando Gallo, o trabalho de grupo parece ser uma estratégia particularmente fecunda para proporcionar a criação ou recriação do conceito. Defendemos que ensinar filosofia exige que nas aulas os problemas e os conceitos se construam coletivamente, os conceitos em sala de aula resultam da construção coletiva. Isto porque eles resultam de uma problematização e discussão acerca das suas vivências – a sua miséria - de forma a romper com elas e criar algo novo. O novo que aí se cria é o resultado da concetualização singular - dos alunos e do professor e da relação entre ambos - das vivências de cada um. Por essa razão ele é um produto coletivo, composto por essas singularidades, é uma construção coletiva.

¹⁷⁶ Silva, *O preconceito em H.-G. Gadamer : sentido de uma reabilitação*. p. 189.

3.2. A necessidade de uma avaliação diagnóstica

Algo que pudemos observar durante a PES, do ponto de vista da avaliação, foi a dificuldade que surge, tendo em conta as AEs¹⁷⁷, em avaliar a progressão de conhecimentos dos alunos ao longo dos períodos. Não querendo aprofundar a discussão sobre a estrutura do programa, parece-nos que no contexto da avaliação ela pode criar alguns problemas. Isto porque, desde logo, um aluno pode ser “melhor” num determinado tema e “pior” noutra, lecionados em diferentes momentos.

As AEs, tal como já o antigo Programa de Filosofia¹⁷⁸, encaminham para uma avaliação criterial¹⁷⁹, que nos parece pertinente, já que há competências transversais à filosofia que podem ser avaliadas em todos os temas. Se atentarmos nas AEs, as competências de problematização, conceptualização e argumentação indicam esta transversalidade. Nesse sentido a avaliação passa, sobretudo, por considerar que o aluno deve realizar o seguinte:

“Ao nível da problematização, pretende-se que:

Identifique, formule e relacione com clareza e rigor problemas filosóficos e justifique a sua pertinência.

Ao nível da conceptualização, pretende-se que:

Identifique, clarifique e relacione com clareza e rigor conceitos filosóficos e os mobilize na compreensão e formulação de problemas, teses e argumentos filosóficos.

Ao nível da argumentação, pretende-se que

¹⁷⁷ Direcção-Geral da Educação – Aprendizagens Essenciais - Filosofia 11º ano | Articulação com o Perfil dos Alunos. Ministério da Educação, 2018. Disponível na internet: <URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf>.

Direcção-Geral da Educação – Aprendizagens Essenciais – Filosofia 10º ano | Articulação com o Perfil dos Alunos. Ministério da Educação, 2018. Disponível na internet: <URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf>.

¹⁷⁸ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Programa de Filosofia: 10º e 11º anos. Ministério da Educação, 2001. Disponível na internet: <URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/filosofia_10_11.pdf>.

¹⁷⁹ Este é um tipo de avaliação que se distingue da normativa. Algumas das definições que foram fornecidas para este tipo de avaliação foram: “Scriven (1991) fala de critérios como indicadores de sucesso ou de mérito e de norma como o desempenho comparativo dos indivíduos num grupo, na realização da mesma tarefa. Meirieu (1992) define critérios como elementos que permitem ao sujeito verificar que realizou bem a tarefa proposta e que o produto da sua actividade se ajusta às aprendizagens a realizar. “Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem”/IIE Lisboa: IIE, 1994. p. 1.

Identifique, formule teorias, teses e argumentos filosóficos, aplicando instrumentos operatórios da lógica formal e informal, avaliando criticamente os seus pontos fortes e fracos.

Compare e avalie criticamente, pelo confronto de teses e argumentos, todas as teorias dos filósofos apresentados a estudo.

Determine as implicações filosóficas e as implicações práticas de uma teoria ou tese filosófica.

Assuma posições pessoais com clareza e rigor, mobilizando conhecimentos filosóficos e avaliando teses, argumentos e contra-argumentos.”¹⁸⁰

Importa neste momento dizer que no contexto da PES a nossa experiência no âmbito da avaliação foi manifestamente insuficiente. Os elementos de avaliação foram exercícios de certificação de aprendizagens realizados em aula e houve muito pouca discussão em torno deles. Além disso, em termos de elaboração de testes e outros elementos de avaliação que contribuíram para a avaliação sumativa dos alunos, a nossa participação foi inexistente. Por isso, não aprofundaremos muito os parâmetros da avaliação, apenas pretendemos refletir algo que detetamos pela observação e que posteriormente fomos tentando implementar, na medida do possível, na nossa prática docente.

A avaliação que se desenvolve a partir dos critérios específicos discutidos no início do ano, os contornos da avaliação sumativa e formativa, permitem avaliar as competências que são requeridas, isto é, se os alunos adquiriram ou não, melhor ou pior estas competências. O que nos parece é que o tipo de avaliação que é seguido, pelo menos, tendo em conta aquilo que pude observar, não permite rigorosamente avaliar porque é que o aluno não adquiriu aquelas competências. Não parecem

¹⁸⁰ Direcção-Geral da Educação – Aprendizagens Essenciais - Filosofia 11º ano | Articulação com o Perfil dos Alunos. Ministério da Educação, 2018. Disponível na internet: <URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf>.

Direcção-Geral da Educação – Aprendizagens Essenciais – Filosofia 10º ano | Articulação com o Perfil dos Alunos. Ministério da Educação, 2018. Disponível na internet: <URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf>.

¹⁸⁰ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Programa de Filosofia: 10º e 11º anos. Ministério da Educação, 2001. Disponível na internet: <URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/filosofia_10_11.pdf>.

contribuir muito para compreender porque é que um aluno é melhor ou pior neste ou naquele tema. Sobretudo, não parecem contribuir para procurar, desde logo, aquando do início de uma determinada temática, auxiliar o aluno a superar algumas dificuldades que podem ter que ver com razões muito diferenciadas que aqui não nos interessa explorar.

A nosso ver, a avaliação diagnóstica, conforme refere o próprio Programa¹⁸¹ permite, de certa forma, no início de cada módulo ajudar neste problema. Uma avaliação diagnóstica é, por definição, uma avaliação “antes da ação” e tem uma função de previsão¹⁸². Isto corrobora a ideia de que devemos fazê-la antes de ensinar diferentes temáticas, porque cada uma delas desenvolve as competências filosóficas tendo em conta as suas especificidades, do tema, do problema, do autor. Além disso, ela pode ajudar-nos a prever quais poderão ser os conceitos mais difíceis de introduzir, se, por exemplo, os alunos não possuem qualquer (pre)juízo sobre ele ou, por outro lado, pode dar-nos algumas indicações relativamente ao nível de problematização que o aluno já realizou sobre o problema filosófico que será discutido.

Realizando esta avaliação no início de cada temática podemos compreender de que forma o aluno manteve as ideias e noções relativamente aos conceitos que já possuía ou de que forma as alterou. Podemos ver se o facto de ter mantido estas ideias e noções se deveu, de certa forma, ao aluno já dominar em geral os conceitos, bem como, podemos verificar se o facto de as ter resultou do conhecimento introduzido que ajudou a aprofundar filosoficamente o conceito.

A abordagem ao módulo do John Rawls foi pensada em colaboração com a minha colega de estágio Isabel Costa, já que, de acordo com a calendarização e distribuição de tempos previamente acordada, só poderia lecionar duas aulas ao 10º ano de escolaridade no 3º período. Não iremos analisar todos os momentos dessa

¹⁸¹ Diagnóstica e prognóstica (análise das condições de possibilidade de trabalho filosófico: limites e potencialidades linguísticas, competências e deficiências discursivas, dificuldades e facilidades de comunicação); Programa Oficial (2001, p. 23)

¹⁸² Gérard Figari, *Avaliar: que referencial?*, (Ciências da educação) (Porto: Porto Editora, 1996). p. 99.

abordagem neste subcapítulo porque aqui interessa discutir mais o que pudemos elaborar considerando a avaliação diagnóstica de que temos vindo a falar.

A abordagem seguiu a seguinte estrutura:

Foi fornecido aos alunos um formulário¹⁸³ de forma a poder aferir algumas ideias que os alunos possuem relativamente a estes temas, nomeadamente as suas concepções de justiça social;

Realizou-se uma atividade letiva denominada “Literacia Política”¹⁸⁴. Esta atividade foi concebida para introduzir algumas noções importantes que serão mobilizadas na abordagem ao tema “O problema da organização de uma sociedade justa”, prevista pelas Aprendizagens Essenciais de Filosofia do 10º ano.

Introduziu-se o problema da sociedade justa e na aula seguinte o conceito de véu de ignorância. Estas duas aulas foram lecionadas pela colega Isabel Costa.

Na aula seguinte consolidou-se o conceito de véu de ignorância e introduziram-se os princípios de justiça de John Rawls.

Por fim, introduziu-se a utilização da regra maximin e a rejeição do utilitarismo por John Rawls. No final da aula os alunos voltaram a responder às questões do formulário, sendo que possuíam mais conceitos para lhes responder. As perguntas foram também reformuladas de forma a direcionar os alunos a mobilizarem os conceitos de Rawls¹⁸⁵. O antes e o depois do formulário permitiu-nos retirar algumas conclusões tendo em conta as respostas dos alunos nos dois momentos.

Num primeiro momento, nas respostas aos formulários antes da atividade letiva, 70 alunos de diferentes turmas responderam ao questionário. Vamos apenas analisar uma das turmas, porque foi nessa que lecionamos, mas as respostas dos alunos das diferentes turmas tiveram mais similaridades do que diferenças. Fizemos uma análise geral porque isso parece permitir-nos aproximar-nos, de alguma forma, ao universo preconceptual dos alunos. Contudo, importa notar, com as devidas reservas,

¹⁸³ Conferir Anexo 1.

¹⁸⁴ A estrutura desta atividade e alguns detalhes do seu desenvolvimento podem ser conhecidos no anexo 2.

¹⁸⁵ O formulário reformulado pode ser visto no anexo 3.

que compreendemos que aquilo a que tivemos acesso através dos formulários foram, na melhor das hipóteses, alguns (pre)juízos dos alunos.

Relativamente à primeira questão, 54 alunos optaram pela igualdade, 13 pela liberdade e dois pela opção “Nenhum dos dois”.

Na questão de ordenação, nota-se que nem sempre os alunos mantêm a coerência relativamente ao valor que estabeleceram como prioritário. Quando elegem a liberdade como valor prioritário, muitas vezes priorizam o direito à saúde e à educação, por exemplo, relativamente às liberdades de expressão e de pensamento. Apenas 4 ou 5 demonstram alguma coerência elegendo as liberdades de expressão e de pensamento, antes ou após do direito à saúde, sendo que este foi o que mais elegerem em primeiro lugar. Apenas um elege em primeiro lugar a proteção da propriedade privada quando coloca a liberdade como valor prioritário.

A maioria dos alunos elegeram a igualdade como valor prioritário, contudo também não existe sempre coerência relativamente à ordenação prevista pela terceira questão. Muitas vezes elegem a igualdade, mas colocam como prioritárias as liberdades de expressão e pensamento, existe até um caso que coloca como prioritária a proteção da propriedade privada de cada um. O princípio que os alunos mais elegeram em primeiro lugar foi o direito à saúde, embora a diferença não seja assim tão grande relativamente às segundas maiores escolhas, a liberdade de expressão e a igualdade perante a lei.

Na quarta questão nota-se que os alunos foram, de alguma forma, influenciados por alguns conceitos utilizados anteriormente. Utilizam esses conceitos muitas vezes não demonstrando uma clara compreensão deles, até porque optam por não desenvolver as suas respostas. Isto parece também demonstrar alguma falta de reflexão e aprofundamento destas questões, embora se reconheça que a pergunta denota um grau de complexidade e generalidade bastante significativo. Na generalidade, os alunos pensam que uma sociedade justa é aquela onde as pessoas partilham os mesmos direitos e liberdades. Referem bastantes vezes a importância de todos terem as mesmas oportunidades, bem como parecem identificar a necessidade

de um equilíbrio entre a liberdade e igualdade, isto é, aquilo que entendem por justiça social.

Na quinta questão, a esmagadora maioria dos alunos assumem que uma sociedade com desigualdades sociais não pode ser justa. Quando assumem que pode, estabelecem a condição de ter de existir um sistema de liberdades e garantias prévio para que se possa considerar a sociedade justa. Os alunos que defendem que uma sociedade com desigualdades sociais pode ser justa parecem, de alguma forma, relacionar estas desigualdades com as capacidades individuais. Os alunos que assumem que uma sociedade com desigualdades sociais não pode ser justa defendem, na generalidade, que os cidadãos não têm as mesmas oportunidades e por isso a sociedade não é justa. Por outro lado, também referem a importância de que todos os cidadãos sejam iguais perante a lei e não sejam prejudicados tendo em conta o seu género, etnia, ou classe social.

Relativamente à sexta questão, a esmagadora maioria dos alunos concorda que o estado deve combater as desigualdades sociais. Os alunos parecem defender que o estado, independentemente do que acham que significa, deve contribuir para a justiça social. Mesmo que ainda não compreendam bem este conceito, defendem que deve haver interferência na distribuição da riqueza de forma a criar justiça social e a garantir os bens essenciais para todos os cidadãos. Da mesma forma, regra geral, os alunos referem a importância de existirem leis para garantir que não existe discriminação e o estado é quem tem de garantir essas leis.

A última questão relaciona-se com a anterior porque pretendemos saber se os alunos compreendem, de alguma forma, o conceito de estado e se, por isso, as suas ideias pressupõe algum entendimento do conceito. Nesta questão pudemos perceber que muitos identificam o estado com o governo. Por outro lado, existem também muitos alunos que não sabem o que é o estado e por isso parecem ter procurado o significado na internet. Na generalidade nota-se que os alunos não conhecem o significado do conceito.

A elaboração deste formulário permitiu estruturar as aulas seguintes a partir das dificuldades que os alunos demonstram em alguns conceitos, do domínio que

demonstram sobre outros, bem como os (pre)juízos que expressam, alguns dos quais, repetidamente. Como iremos ver, uma das aulas foi construída no sentido de desconstruir alguns dos (pre)juízos demonstrados que poderiam levar a uma compreensão desadequada, particularmente do conceito de véu da ignorância de John Rawls.

3.3. Da teoria à prática: a concepção de um percurso a partir do problema hermenêutico e da criação de conceitos

As aulas que serão analisadas neste subcapítulo foram concebidas considerando a pertinência dos preconceitos para a compreensão e neste caso, para a compreensão dos alunos dos conceitos filosóficos em contexto de sala de aula, bem como a ideia da aula de filosofia como oficina de conceitos¹⁸⁶.

A primeira aula que tinha como objeto a consolidação do conceito de véu de ignorância e a abordagem aos princípios de justiça de Rawls¹⁸⁷, foi concebida considerando o seguinte contexto: os alunos possuíam alguns (pre)juízos sobre aquilo que é a consideração do que é justo ou injusto para a organização de uma sociedade; na atividade letiva tiveram oportunidade de conhecer algumas ideias políticas de os partidos que contribuem para decisões no âmbito da sociedade em que vivem; nesta atividade puderam também conhecer exemplos mais concretos do ponto de vista da influência que as perspetivas políticas e as decisões tomadas a partir delas têm no seu dia a dia, na escola, no âmbito cultural e noutras realidades com as quais contactam.

Na aula de introdução ao problema filosófico em questão, lecionada pela colega Isabel Costa, foram-lhes instigadas algumas pistas para pensar a dimensão do problema da sociedade justa, através da problematização de alguns conceitos e o paralelo com algumas situações do seu dia a dia. Um exemplo de uma situação muito interessante

¹⁸⁶ As fundamentações científicas e pedagógico-didáticas, bem com a sua planificação podem ser consultadas no anexo 4.

¹⁸⁷ Primeira das duas que podem ser consultadas no anexo 4.

foi colocado por uma aluna no contexto da discussão do mérito escolar ser uma questão de estudo e esforço. Ela questionou ao colega que defendia o mérito, se considerava que um aluno com facilidades financeiras e acesso a diferentes recursos de estudo tem as mesmas condições para o sucesso escolar que um que vai para a escola “a pensar se vai jantar.” Isto desenvolveu o debate em torno da diferença entre a escola pública e privada, introduzindo muitas pistas no âmbito da discussão do problema da organização da sociedade justa e da interferência ou não do estado nas desigualdades sociais e de que forma. Essa discussão já tinha sido iniciada no formulário e na atividade e aqui foi claramente aprofundada.

Na aula seguinte introduziram o conceito de véu de ignorância, e procederam à análise sobretudo semântica de um texto de Rawls onde ele define as condições do véu de ignorância, mais concretamente as condições que Rawls refere que os agentes da escolha sob o véu desconhecem. Estas condições foram retomadas na aula seguinte.

Sabidas as condições do véu, introduziu-se a aula seguinte retomando aquilo que eles sabiam para que os alunos pudessem aplicar “a escolha sob o véu de ignorância”. Como interpretaram o texto de Rawls na aula anterior, parece-nos que a aplicação do sentido do texto a uma situação hipotética¹⁸⁸, que apesar do carácter improvável poderia ser uma situação do mundo atual dada a evolução tecnológica que vivemos, foi pertinente. É importante notar que os grupos inicialmente formados não foram rigorosamente os mesmos que já se verificaram em aulas anteriores. Isto demonstrou que os alunos, de certa forma, aderiram à ideia de formar o grupo com quem discutem política ou formariam um partido político e isso parece ter tido frutos na discussão que se gerou em alguns grupos.

Os alunos estiveram de tal forma envolvidos na escolha que pediram mais tempo para concretizar com rigor a tarefa proposta. A discussão em torno das decisões a tomar envolveu os elementos dos grupos, isto é, notou-se o envolvimento dos alunos enquanto grupo em torno das decisões a tomar, não se verificando, por exemplo,

¹⁸⁸ A organização de uma nova sociedade em Marte. Para analisar os detalhes da situação proposta, consultar a primeira fundamentação que consta no anexo 4.

alunos que quiseram monopolizar as discussões diminuindo a participação de elementos geralmente menos participativos. Os alunos demonstraram inclusivamente discussões interessantíssimas sobre o que seria justo ou não tendo em conta o que era pretendido no exercício: o esforço do trabalho, a importância em termos de funcionalidade, as especificidades do trabalho noturno, elementos práticos como a ponderação das percentagens, a criação de muitos subsídios de compensação como risco, rendimento, noturno. Aliás, eles discutiram pormenores sobre os quais não estavam indicadas pistas no próprio exercício, por exemplo, o trabalho noturno ser um trabalho deve ser mais bem remunerado e as condições concretas do trabalho, bem como a discussão entre trabalho intelectual vs manual.

Além disso, apesar desta turma ter elementos muito participativos, que muitas vezes procuram criar algumas discussões que, embora interessantes, podem dispersar o fio condutor da aula, o fio condutor foi mantido. Para além de se ter notado que os alunos procuram corresponder ao solicitado no exercício, penso que a organização de aula previamente concebida facilitou a manutenção do fio condutor, bem como o facto de ter sido claro para os alunos o que tinham de fazer e qual seria a estrutura da aula.

Notou-se por vezes algum burburinho na parte mais expositiva e de reunião das ideias principais que os alunos puderam intuir na organização de uma sociedade justa, algo que apesar de já ser comum em sala de aula com esta turma, denotou um envolvimento muito grande dos elementos na continuidade da discussão, na abertura e na insatisfação pelo facto de quererem resolver o problema com mais pormenor.

O objetivo principal da aula foi concretizado, a meu ver: envolver os alunos, fazê-los sentir o problema e a necessidade de lhe responder e procurarem criar conceitos para responderem a questões do género: o que significa trabalho noturno? ele deve ser entendido envolvendo que condições? o trabalho é todo igual? Quais são as diferenças? Notou-se um esforço dos alunos em torno dessas respostas¹⁸⁹. Além disso, no final realizamos um brainstorm para chegar aos princípios de justiça que foi em geral muito intuitivo, tanto pelas ideias que os alunos já possuíam como pela

¹⁸⁹ O resultado pode ser consultado no anexo 5.

discussão que acabaram de realizar “sentindo o problema”. Dessa forma, não só se pôde ver que algumas das suas ideias vão ao encontro da proposta de J. Rawls, como foram enriquecidas ou desconstruídas pela proposta do autor, embora não suficientemente e foi isso que procuramos explorar na aula seguinte.

Assim sendo, o objetivo principal da segunda aula era desconstruir algumas ideias que os alunos demonstraram na execução do exercício da aula anterior, nomeadamente a de que os “entertainers” são uma profissão menos importante para a sociedade. Apesar dos alunos terem distribuído o valor que tinham de forma generosa notou-se uma desvalorização “pelas pessoas que escolhem ser entertainers”. Por essa razão, retomou-se esta ideia para consolidar a justificação dos princípios que Rawls apresenta, nomeadamente as ideias de lotaria social e natural. Para as justificar Rawls defende a ideia de que todos devem poder seguir o seu projeto racional de vida e que é isso que uma sociedade deve considerar como prioridade numa sociedade justa. É também em função disso que surgem os outros princípios de justiça que Rawls apresenta.

Partimos da confrontação aos alunos, inserindo variáveis como “e se fossem todos entertainers?” para analisarem as decisões que tomaram e as razões que estiveram na sua base, nomeadamente a de que “os entertainers” eram como que dispensáveis para a sociedade – “uma sociedade não pode existir sem cientistas, mas pode sem entertainers”. O que tentamos desconstruir foi a conformidade destas ideias com a proposta de Rawls, nomeadamente com a defesa da escolha dos princípios na posição original sob o véu de ignorância e daquilo que este se propunha a realizar – os princípios de uma sociedade justa, com base na ideia de permitir o projeto racional de vida de cada um, as concepções de bem, sabendo que a sociedade tem recursos limitados e que precisa de ter uma estrutura básica.

Foi a desconstrução das ideias iniciais que permitiu, consolidar os princípios e introduzir a regra maximin como aquela regra com base na qual os seres racionais vão decidir numa situação com as características da posição original Rawlsiana. Assim, a estratégia desta aula impôs-se diferente, de confronto com as ideias dos alunos, de desconstrução delas para que fosse possível uma compreensão rigorosa dos conceitos

de Rawls. Esta estrutura parece ir ao encontro de aquilo que Silvio Gallo denomina de método regressivo. Não o fizemos necessariamente a partir de um texto onde os alunos identificam o conceito e tentam compreender o problema, mas analisamos os conceitos que os alunos construíram e inserimos variáveis que permitem compreender que as suas ideias devem continuar a ser problematizadas, tanto para entenderem melhor os conceitos dos Rawls como a justiça dos próprios conceitos que eles procuraram formar. Parece-me que só assim seria possível permitir esta compreensão.

A desconstrução também parece ter fomentado interesse e motivação da parte dos alunos em perceber porque é que as suas ideias não estavam conformes e a necessidade de voltar a justificar as suas escolhas. No final da discussão, parece que os alunos conseguiram rever algumas ideias e, apesar de puderem mostrar alguma insatisfação dada a dificuldade de conceber a posição original e tentar pô-la em prática, identificaram o carácter inconciliável dessas ideias com a escolha na posição original. A retoma do formulário e alteração das questões em função do autor estudado também se apresentou como elemento motivador, já que os alunos reconheceram o formulário e demonstraram predisposição para responder, inclusive procuraram utilizar os conceitos do autor.

Fazendo uma breve análise das respostas do formulário porque ele não pretendia ser um elemento de avaliação propriamente dito para os alunos, era mais o contrário, avaliar se o percurso que o professor desenvolveu com eles e a aplicação dos conceitos que até aqui apresentamos puderam ser fecundos do ponto de vista do ensino de filosofia, em concreto, no âmbito da temática em questão. Por outro lado, o preenchimento foi logo no final da aula, imediatamente depois de terem abordado os conceitos e os problemas, o que nos parece que muitas vezes não permite que os alunos problematizem e consolidem totalmente o que pensaram e discutiram, isto é, retirem conclusões mais sólidas. Além disso, o tempo para o fazerem não excedeu os 25 minutos.

Relativamente à primeira questão pudemos verificar que os alunos compreenderam a proposta de Rawls no sentido de os princípios de justiça serem todos no sentido de garantir o primeiro, a liberdade. A maior parte dos alunos encaminhou a

resposta neste sentido. Alguns estabelecem a relação com os princípios da escolha sob o véu de ignorância referindo que princípios como a liberdade são aqueles que escolhemos numa situação imparcial. É também de referir que alguns alunos até relacionam com a ideia das concepções de bem que todos queremos preservar.

A segunda pergunta é uma pergunta com um nível de complexidade substancial. Organizar aqueles princípios em geral e na proposta de Rawls não é fácil e pode até ser controverso. Mas o que pretendíamos aqui era verificar se após a proposta de Rawls, um liberal, os alunos eram capazes de estabelecer uma maior coerência dos princípios e dos valores aos quais eles se referem, visto que tinham demonstrado alguma incoerência no primeiro formulário. Notamos que os alunos mostraram um maior domínio destes princípios com relação aos valores a que se referem mais diretamente. Os únicos que pareceram apresentar maior dificuldade foram o direito à educação e a proteção da propriedade privada. O segundo não foi abordado em qualquer uma das aulas.

A terceira pergunta, dividida em duas, pretendia que usassem a informação que tinham e o sentido que foram dando aos conceitos até então para interpretar o texto. Como as perguntas eram claras, parece-nos que os alunos não interpretaram detalhadamente o excerto, usando citações para desenvolver e justificar, mas em geral compreenderam o sentido e relacionaram com aquilo que discutiram. As respostas às alíneas foram no sentido mais ajustado ao autor, e, particularmente na primeira alínea, importa mencionar que nesse caso os (pre)juízos já demonstravam alguma concordância com a proposta de Rawls nessa questão. No início já consideravam que as circunstâncias, classe social, etc, influenciam na questão da liberdade. Na segunda alínea importa mencionar que a maior parte relacionou a necessidade do conceito de regra maximin como a forma garantir a justiça dos princípios.

Na quarta pergunta, os alunos respondem corretamente e relacionam bastante com a ideia de que uma sociedade pode ser justa se dela resultar benefício para os menos beneficiados. Pese embora, estabeleçam poucas vezes relações com os princípios escolhidos numa situação equitativa e a definição de justiça de Rawls como justiça como equidade.

Por fim, relativamente à quinta pergunta importa mencionar que o conceito de estado não foi abordado em nenhuma das aulas, nem aprofundado na atividade. Tudo o que foi falado, obviamente foi encaminhando pistas para a definição do conceito, mas não se abordou o conceito diretamente. No entanto, os alunos parecem ter refletido sobre algumas dessas pistas e o que encontramos nas respostas foram a associação do estado ao coletivo dos cidadãos e à ideia de instituições soberanas.

Considerações Finais

O problema hermenêutico é um problema que também pode ser pensado no contexto do ensino da filosofia. Se queremos obter compreensão por parte dos nossos alunos sobre problemas e conceitos filosóficos, então temos de perceber as condições sob as quais eles compreendem. O domínio preconceptual da experiência humana tem de ser encarado nas aulas como ponto de partida para a leção porque, como vimos com Gadamer, o problema hermenêutico é universal e não há interpretação sem preconceitos. Sem procurar aceder a qualquer (pre)juízo que os alunos possuem sobre um determinado assunto filosófico cremos que será muito difícil, ou até mesmo impossível, enraizar os problemas e conceitos na experiência de mundo dos alunos. Se é a experiência que permite a formação dos (pre)juízos, temos de trazer a experiência dos alunos para a sala de aula, temos de procurar que eles sintam a necessidade de, no contacto com o material filosófico – texto ou outros recursos – compreender o seu sentido, na medida em que respondem a problemas que são seus.

Usando os termos de Gadamer, só a partindo dos (pre)juízos e confrontando-os com Outro – a relação com o texto, um professor, um colega – é que eles se podem pôr à prova. Pô-los à prova significa abrir-se ao conhecimento, à possibilidade de estarem errados ou certos, sabendo que esta abertura constitui sempre a possibilidade de aprender algum novo, atualizar um sentido presente e comum, um sentido que diz respeito à experiência humana de viver em geral. Sem possuir qualquer prejuízo sobre um determinado assunto filosófico pensamos ser muito difícil, ou até mesmo impossível, enraizar os problemas e conceitos na experiência de mundo dos alunos. Até

porque é a experiência que permite a formação dos (pre)juízos e se eles não existem é porque não tivemos nenhuma experiência sobre o assunto.

Não nos parece que esse seja o caso dos problemas filosóficos, acreditamos que a filosofia não parte do abstrato. Penso que já desconstruímos essa imagem da filosofia. Se a filosofia parte da experiência e do que dela resulta, devemos tentar aproximar-nos do universo preconceptual dos alunos por o seguinte:

“Muito antes de nos compreendermos a nós mesmos de um modo crítico-reflexivo, compreendemo-nos já de um modo pré-crítico ou natural na família, na sociedade civil ou no estado em que vivemos. Partimos sempre de um horizonte concreto e situado de compreensão, isto é, de uma pertença fundamental à comunidade linguística que nos liga à tradição.”¹⁹⁰

A filosofia discute problemas da experiência sensível e é assim porque ela discute, problematiza e aprofunda, o plano pré-crítico ou natural da experiência humana no mundo. O horizonte de compreensão dos alunos tem de ser considerado nas aulas de filosofia e o que pode resultar é a ampliação desse horizonte com o sentido presente dos problemas filosóficos, isto é, um enriquecimento da concetualização da realidade.

Por outro lado, entendendo a filosofia como uma atividade criativa - criação de conceitos - e como uma atividade que parte da experiência concreta no mundo, todos podem pensar filosoficamente. Por isso, impõe-se encarar os alunos como capazes de conceber os problemas, os seus próprios conceitos e os de outros. É preciso que eles sintam a necessidade de que os problemas em contexto de sala de aula sejam respondidos por eles e que os conceitos filosóficos ou problemas filosóficos não lhes são impostos, isto é, simplesmente explicados.

Penso que mostramos como a ideia de método na compreensão é problemática e que o mesmo se aplica à aprendizagem. Com as devidas especificidades¹⁹¹, todos os

¹⁹⁰ Gadamer, *Verdad y Metodo*. p. 462.

¹⁹¹ A crítica ao método de Gadamer dirige-se ao problema da interpretação e compreensão e a de Gallo, com Deleuze e Guatarri, à aprendizagem. Contudo, parece-nos que ambos são pertinentes para encarar a reflexão da aprendizagem da filosofia como não podendo objetivar a um método.

autores que até aqui nos guiaram problematizam a ideia de método. Na aula de filosofia esperamos a compreensão dos alunos dos conceitos e problemas e esperamos que haja aprendizagem. Se existe um problema em encarar tanto a compreensão como a aprendizagem com base num método, então a aula de filosofia não seguir um conjunto de regras para concretizar uma determinada aprendizagem. A experiência humana em geral é interpretativa e, por isso, abre-se ao outro. A aprendizagem “vaza”. Esse vazamento, particularmente no caso da filosofia, sublinha não só o facto de ela fugir a qualquer controlo, mas também o de ela exigir uma relação ao invés de uma transmissão.

É através da relação que esse vazamento pode surgir, pode adensar-se, isto é, pode ter lugar como experiência de pensamento. O professor que partilha a ignorância, que partilha a pergunta, que se dá à relação é o professor que permite que o pensamento se realize como experiência. Tanto o seu como o dos alunos. E é o professor que permite a criação ou recriação de conceitos.

Esta postura exige seguramente trabalho, tempo, adequação das estratégias tendo em conta as especificidades dos alunos. É por isso que nos parece tão importante uma avaliação diagnóstica, ela parece colaborar no sentido de conhecer um pouco dessas especificidades, como os alunos compreendem, a partir de quê. A partir daí temos o material necessário para procurar desconstruir (pre)juízos que impedem uma compreensão mais aprofundada dos problemas e conceitos e construir ou reconstruir os conceitos que respondem aos problemas atuais.

A importância da filosofia nomeadamente no currículo passa também por dar ferramentas aos alunos para pensarem o mundo à sua volta, se pensarem e para pensarem melhor. Encarar a aula como oficina, isto é, fazer com que os alunos tomem nas mãos o labor do conceito, é fornecer mais e melhores ferramentas nesse sentido. Penso que estas ferramentas colaboram para exercer o pensamento na era digital, para afirmar a filosofia e a sua pertinência nessa era, tanto ou mais do que uma reflexão sobre o uso das ferramentas digitais na sala de aula. As ferramentas que fornecemos aos alunos não são mais nem menos do que os conceitos filosóficos atualizados para pensar e compreender o mundo vivido.

Bibliografia

- Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. 6ª Edição. (Textos clássicos). Lisboa: Quetzal, 2018.
- Deleuze, Guattari, Gilles, Félix. *O que é a filosofia?* (Biblioteca de textos universitários). Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- Diálogos, Gilles Deleuze e Claire Parnet*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- Domingues, José António. «Diálogo Hermenêutico». *LusoSofia: press, Artigos LUSOSOFIA*, 2009.
- E. Palmer, Richard. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 1996.
- Emerich, Coreth. *Questões fundamentais de hermenêutica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.
- Figari, Gérard. *Avaliar: que referencial?* (Ciências da educação). Porto: Porto Editora, 1996.
- Franco de Sá, Alexandre. «Linguagem e Política: sobre uma “Kehre” implícita na filosofia de Martin Heidegger». *LusoSofia: press, Artigos LUSOSOFIA*, 2009.
- Gadamer, Hans-Georg. *Philosophical Hermeneutics*. University of California Press. Berkeley, 1977.
- . *Verdad y Metodo*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977.
- Gallo, Sílvio. «A FILOSOFIA E SEU ENSINO: CONCEITO E TRANSVERSALIDADE». *ETHICA* Nº13, n.º Nº1 (2006): P. 17-35.
- . *Filosofia: experiência do pensamento*. 2ª edição. São Paulo: Editora Scipione, sem data.
- . «O que é a filosofia da educação? anotações a partir de Deleuze e Guattari». *PERSPETIVA* v.18, n.º n.34 (2000): p.49-68.
- «Gilles Deleuze Dossier». *Educação & Realidade* v.27, n.º n.2 (2002): 5–226.
- Grondin, Jean [org.]. *O pensamento de Gadamer*. São Paulo: Paulus, 2012.

- Kant, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Edições 70, 2017.
- Lawn, Niall, Chris & Keane. *The Gadamer Dictionary*. Continuum, 2011.
- Metodologia do ensino da filosofia: Uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- Pellejero, Eduardo. *Mil cenários: Deleuze e a (in)atualidade da filosofia*. Natal, 2014.
- Rawls, John. *A theory of justice*. Cambridge, Massachussets: The Belknap Press of Harvard University Press, 1971.
- Silva, Maria Luísa Portocarrero F. *O preconceito em H.-G. Gadamer : sentido de uma reabilitação*. Edição do Autor. Coimbra, 1989.
- . «Retórica e Apropriação na Hermenêutica de Gadamer». *Revista Filosófica de Coimbra* 3, n.º 5 (março de 1994): 93–119.
- Veith, Jerome (ed.). *Gadamer and the Transmission of History*. Indiana University Press, 2015.
- Weinsheimer, Joel C. *Gadamer's hermeneutics : a reading of truth and method*. New Haven: Yale University Press, 1985.
- Zourabichvili, François. *O vocabulário de Deleuze*. Brasileira. Rio de Janeiro, 2004.

Anexos

Anexo I – Formulário Atividade Letiva

1. Nome e Turma:¹⁹²

No questionário constaram as seguintes questões:

2. Qual destes valores é prioritário numa sociedade justa?

Liberdade

Igualdade

Nenhum dos dois.¹⁹³

3. Ordena os seguintes princípios por ordem de importância, considerando a seguinte questão: Que princípios devemos seguir para termos uma sociedade justa?

- Igualdade de oportunidades no emprego;
- Liberdade de Expressão;
- Distribuição equitativa da riqueza;
- Direito à educação;
- Proteção da Propriedade Privada de cada um;
- Pleno emprego (emprego para todos os cidadãos);
- Direito ao voto;
- Direito à saúde;
- Liberdade de pensamento;
- Igualdade perante a lei;
- Salários Justos;
- Direito à segurança social; (ex: subsídio de desemprego, reforma).

¹⁹² De forma a não condicionar as respostas dos alunos, sugeriu-se-lhes que, se quisessem, colocassem apenas a turma. Não realizamos questionário anónimo porque, como pretendemos analisar o progresso dos alunos relativamente aos conceitos abordados, necessitamos de saber a turma em que vamos lecionar e analisar as aulas de abordagem do tema.

¹⁹³ Apesar de termos poucos alunos a optar por esta terceira opção, gostaríamos de ter colocado a hipótese “Outro: Qual?”, mas devido às características deste formulário não foi possível.

4. Tendo em conta a ordem que estabeleceste, em que se baseia, então, uma sociedade justa?
5. Uma sociedade com acentuadas desigualdades sociais pode ser justa? Justifica.
6. Já deves ter ouvido a seguinte frase: “O Estado deve combater as desigualdades sociais”. Concordas com a afirmação anterior? Porquê?
7. O que é o Estado?

Anexo II – Estrutura Atividade Letiva e desenvolvimento

A atividade consistiu num conjunto de questões direcionadas para 6 membros de partidos políticos com assento parlamentar, os que aceitaram o convite, de forma que os alunos pudessem reconhecer a ligação dos temas que irão abordar à sua vida concreta, nomeadamente à sociedade na qual se inserem e a sua respetiva organização.

Os partidos que aceitaram o convite foram o Partido Socialista, o Partido Comunista Português, o Bloco de Esquerda, o Livre, o Partido dos Animais e da Natureza e a Iniciativa Liberal. As perguntas que procuraram responder foram as seguintes:

- Quais os valores fundamentais que devem reger uma sociedade justa?
- Quais os princípios que devem reger uma sociedade justa?
- O estado tem o direito de interferir na distribuição da riqueza de uma sociedade, de forma a diminuir as desigualdades sociais? Porquê?
- Que ideias apontam para a resolução de problemas políticos da sociedade portuguesa, nomeadamente, desigualdades salariais, desemprego, emigração jovem?¹⁹⁴

Na elaboração das questões, houve alguma dificuldade em elaborar questões gerais, de forma a não direcionar o debate para discussões partidárias. Por outro lado, o carácter mais geral das questões talvez tenha gerado uma maior dificuldade por parte dos partidos em responder às questões de forma completamente adequada aos alunos.

Os partidos tiveram alguma dificuldade em relacionar as respostas mais gerais, por exemplo, dos valores e princípios, com situações mais ligadas ao quotidiano dos alunos. A ligação ao quotidiano ou a algumas noções que os alunos já ouviram foi mais concretizada na terceira questão, com a menção à necessidade das contribuições sociais e da tributação para garantir mais justiça social.

¹⁹⁴ Devido a um atraso com a aula que decorreu imediatamente antes da atividade, não foi possível realizar esta questão, caso contrário não seria possível executar o momento de intervenção por parte dos alunos na atividade.

Não obstante, os partidos foram ao encontro das expectativas de resposta às questões. Concordaram, no geral, na necessidade de conciliação dos valores da igualdade e liberdade e que um ideal de justiça tem de ir ao encontro dessa conciliação, de um equilíbrio entre eles. Neste âmbito as leis devem procurar por um lado garantir um sistema mais extenso de liberdades individuais possível, compatível com um sistema de garantias que promova a justiça social, nomeadamente através da garantia de direitos fundamentais como a saúde, educação, habitação, segurança social e igualdade de oportunidades. Também se introduziu de forma breve a diferença entre a lei e a justiça, no sentido em que a lei procura ser justa, mas por vezes na aplicação concreta a lei pode promover injustiça.

Apesar das diferenças ideológicas entre os partidos, na questão mais direcionada para o papel do estado na economia, pareceu clara a relação de que o estado tem um papel preponderante na distribuição da riqueza de forma a garantir maior justiça social. Uma das formas mais concretas de o estado concretizar este desígnio é através da tributação. Neste sentido, é através dos impostos que o estado pode combater as desigualdades sociais e garantir o investimento nas funções sociais do estado, nomeadamente garantindo os direitos já mencionados que os alunos conhecem.

No espaço de debate aberto aos alunos verificou-se algum acanhamento para colocar questões, talvez motivado pelo excesso de informação e pela necessidade de os alunos terem tempo para refletir e consolidar a informação que lhes foi fornecida. No entanto, os alunos questionaram se os impostos não podiam gerar injustiça, nomeadamente através da possibilidade de alguém que trabalha “sustentar” alguém que não quer trabalhar.

Duas questões com particular importância foram referidas neste contexto. De acordo com dados oficiais, a fatia de orçamento para subsídios é relativamente baixa, o que não pode pôr em causa o princípio, já que ele permite garantir justiça social de forma alargada. Por outro lado, existe uma clara fuga de impostos por parte de grandes fortunas que, em primeiro lugar, teria um papel preponderante no reforço e alargamento da justiça social. Neste contexto foram até referidos os paraísos fiscais, nomeadamente em Portugal e a necessidade de o estado garantir a sua extinção.

Em suma, aquilo que parece ter transparecido para os alunos é que o facto de na aplicação prática se verificarem alguns casos de aproveitamento, isso não pode pôr em causa um princípio que, em si, é justo e que garante a justiça. De qualquer forma, não é impeditivo que o estado procure resolver estas situações, nomeadamente através do reforço da fiscalização. Neste caso, é, de novo, importante a tributação e a redistribuição da riqueza para reforçar as garantias sociais.

Anexo III – Formulário Reformulado

Formulário – Filosofia Política

Nome:

1. Qual destes valores é prioritário numa sociedade para J. Rawls?

☐

Liberdade

☐

Igualdade

☐

Nenhum dos dois

Justifica a tua resposta.

2. Agrupa os seguintes direitos por ordem de importância, de acordo com a teoria de justiça de J. Rawls.

Tendo em conta os princípios de justiça que Rawls agrupa os direitos de acordo com cada um deles (1 (Princípio da liberdade igual), 2 (Princípio da oportunidade justa), 3 (Princípio da diferença)). Deves colocar os números em frente a cada linha.

- Igualdade de oportunidades no emprego;
- Liberdade de Expressão;
- Distribuição equitativa da riqueza;
- Direito à educação;
- Proteção da Propriedade Privada de cada um;
- Direito ao voto;
- Liberdade de pensamento;
- Salários Justos;
- Direito à segurança social; (ex: subsídio de desemprego, reforma).

3. “O valor da liberdade não é o mesmo para todos. Alguns gozam de maior poder e riqueza e dispõem, portanto, de maiores meios para alcançar os seus fins. (...) Considerando os princípios da justiça em conjunto, a estrutura básica deve ser disposta de modo a maximizar para os menos beneficiados o valor do sistema completo de liberdades iguais que é partilhado por todos. Este é o objetivo da justiça social.”

John Rawls, *Uma teoria de Justiça*, Lisboa, Editorial Presença, 2001, p.170

- a. Por que razão é necessário, para John Rawls, maximizar o valor da liberdade para os menos beneficiados?

(na tua resposta considera: a liberdade tem o mesmo valor para todos, de igual forma, independentemente das circunstâncias em que se encontram na sociedade?)

- b. Como é que John Rawls sugere fazer essa maximização através dos princípios de justiça?

4. Para John Rawls uma sociedade com desigualdades sociais pode ser justa? Justifica.

5. O que é o Estado?

Anexo IV – Fundamentações Científicas e Pedagógico Didáticas (Aulas Rawls)

Planificação da aula: Joana Borges	
Disciplina: Filosofia	Ano de escolaridade: 10º ano de escolaridade
Módulo: A acção humana e os valores; A ação humana — análise e compreensão do agir Unidade: Ética, direito e política — liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade [Filosofia Política] Subunidade: O problema da organização de uma sociedade justa: a teoria da justiça de John Rawls	Sumário: A teoria de justiça de John Rawls: Os princípios de justiça.
Data: 19/05/2022	Duração: 90 min
Objetivos	
Gerais:	Específicos:

• Formular o problema da organização de uma sociedade justa; • Clarificar conceitos nucleares da proposta de John Rawls; • Clarificar os princípios de justiça de John Rawls;	• Reconhecer o problema da organização de uma sociedade justa numa situação hipotética; • Aplicar os conceitos de posição original e de véu de ignorância; • Resolver o problema da organização de uma sociedade justa numa situação hipotética; • Tomar posições face ao problema da organização de uma sociedade justa; • Elaborar de teses e argumentos entre alunos relativamente à sua posição sobre o problema da organização de uma sociedade justa. • Avaliar teses e argumentos para tomar posição sobre o problema da organização de uma sociedade justa. • Distinguir uma situação equitativa na escolha de princípios de justiça de uma situação não equitativa de escolha. • Compreender a posição original como situação equitativa de escolha de princípios de justiça. • Conceber princípios de justiça que estão na base de juízos políticos. • Conhecer os princípios de justiça de John Rawls. • Compreender os princípios de justiça de John Rawls.
---	---

Tema	Conteúdo	Estratégia/Actividade	Competência/Objetivos	Recursos	Avaliação
A teoria da justiça de John Rawls	O problema da organização de uma sociedade justa	Organização em grupos - Simulação da experiência do véu de ignorância de John Rawls, numa sociedade imaginária concreta, para enunciação dos princípios de justiça, com discussão oral para confronto entre os princípios enunciados,	Reconhecer o problema da organização de uma sociedade	Quadro e exercício adaptado: <i>Expedition to Mars</i>, desenvolvido por Prof. Daniel Malan of the University of Stellenbosch Business School, South Africa. Retirado de: https://www.unodc.org/e4j/en/integrity-ethics/module-3/exercises.html: Carta da Expedição para Marte Códigos de descodificação da profissão	Material adequado Comportamento adequado em sala de aula Participação ativa e democrática Participação no trabalho de grupo

	O problema da organização de uma	as consequências da sua aplicação. (1) Organizar a sociedade tendo em conta as características da carta ¹⁹⁵ que receberam. (ordem das casas, tamanho e salários).	justa numa situação hipotética; • Aplicar os conceitos de posição original e de véu de ignorância; • Resolver o problema da organização de uma sociedade justa numa situação hipotética; • Tomar posições face	Grelha (propostas dos grupo) - PowerPoint	Atitude e desempenho nos exercícios realizados em aula Adequação e pertinência das intervenções em aula Capacidade de análise crítica das situações e teses apresentadas
--	----------------------------------	---	---	---	--

¹⁹⁵ Conferir em anexo.

A teoria da justiça de John Rawls	sociedade justa	(2) Apresentar à turma a organização que discutiram para a sociedade imaginária.	ao problema da organização de uma sociedade justa; • Elaborar de teses e argumentos entre alunos relativamente à sua posição sobre o problema da organização de uma sociedade justa. • Avaliar teses e argumentos	Rigor e clareza discursiva Envolvimento no decurso da aula Mobilização adequada dos conhecimentos previamente adquiridos
---	--------------------	--	---	---

A teoria de justiça de John Rawls	Os princípios de justiça de John Rawls	(3) Votar na melhor proposta de cada uma das categorias que eram requeridas. (4) Descodificação do símbolo (nº) da posição que cada grupo desempenha na sociedade	para tomar posição sobre o problema da organização de uma sociedade justa. • Distinguir uma situação equitativa na escolha de princípios de justiça de uma situação não equitativa de escolha. • Compreender a posição original como situação		
-----------------------------------	--	---	---	--	--

		imaginário: a profissão específica que lhe cabe. (5) Elaborar os princípios que presidiram a escolha da proposta para a	equitativa de escolha de princípios de justiça. • Conceber princípios de justiça que estão na base de juízos políticos.		
--	--	---	--	--	--

		organização da sociedade em que votaram. Confronto com os princípios de justiça de John Rawls – Diálogo Orientado	• Conhecer os princípios de justiça de John Rawls. • Compreender os princípios de justiça de John Rawls.	Excertos da obra <i>Uma teoria de Justiça</i> de John Rawls presentes no Manual <i>Dúvida Metódica</i>, pp. 253- 256	
--	--	---	---	---	--

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

Fundamentação científica

A partir do Programa de Filosofia e das Aprendizagens Essenciais, propostos pelo Ministério da Educação para o 10º e 11º ano de escolaridade do Ensino Secundário, esta aula será enquadrada no módulo “A ação humana e os valores; A ação humana — análise e compreensão do agir”, na unidade: Ética, direito e política — liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade [Filosofia Política] e na subunidade: O problema da organização de uma sociedade justa: a teoria da justiça de John Rawls. De acordo, com as Aprendizagens Essenciais esta aula incidirá, particularmente, na abordagem aos princípios de justiça de John Rawls, recuperando a formulação do problema da organização da sociedade justa e os conceitos de posição original e véu de ignorância previamente abordados.

Algumas das questões centrais que a filosofia política se debruça estão relacionadas com os valores que devem ser prioritários numa determinada sociedade, que princípios deve a sociedade seguir de forma a concretizar esses valores, se as desigualdades sociais são justas, incontornáveis ou injustas e se deve haver ou não alguma interferência por forma a combater essas desigualdades, no sentido de as minimizar. Olhando para a literatura neste âmbito, é inegável a tensão entre a liberdade e a igualdade, no sentido de qual destes valores deve ser considerado prioritário na organização de uma sociedade de forma que ela possa ser considerada justa.

John Rawls apresenta respostas a todas estas questões através da sua teoria de justiça. Neste sentido, um dos seus claros objetivos é resolver a tensão entre liberdade e igualdade de que falamos¹⁹⁶. Aquilo que aqui nos interessa são os princípios de justiça que Rawls elege para que seja possível considerar determinada sociedade justa.

De acordo com Rawls, a justiça é a primeira virtude das instituições sociais, isto porque, por mais eficientes que sejam as leis e instituições de uma determinada sociedade elas devem ser abolidas se forem injustas¹⁹⁷. Para Rawls era possível

¹⁹⁶ (Wenar, 2021).

¹⁹⁷ (Rawls, 1971, p.3).

organizar uma ordem social que, por ser a melhor que podemos esperar¹⁹⁸, pode ganhar o verdadeiro apoio das pessoas. O ponto de partida da concepção de justiça de Rawls é a consideração dos cidadãos como livres e iguais e, por isso, a sociedade deve ser encarada como um sistema de cooperação que permite aos indivíduos realizar os seus projetos particulares de vida.

A teoria de justiça de Rawls pressupõe uma ideia de moralidade que encara a liberdade e a igualdade dos cidadãos como propriedades morais e os indivíduos como detentores de dois poderes morais, a racionalidade e a razoabilidade, que sustentam estas propriedades morais. Isto significa que os indivíduos, devido à sua racionalidade, podem escolher e seguir as suas concepções de bem¹⁹⁹ e, devido à sua razoabilidade, podem cooperar uns com os outros com base num sentido de justiça. O facto de todos os indivíduos possuírem concepções de bem, nomeadamente distintas, sustenta a necessidade da defesa da liberdade individual como fundamental, já que todos devem ser livres de as escolher e seguir. O facto de todos os indivíduos serem razoáveis, sustenta a defesa da igualdade, já que todos são iguais enquanto racionais e razoáveis, enquanto livres e iguais.

Podemos dizer, uma sociedade justa para Rawls é aquela que realiza a moralidade através da justiça e, como dissemos, através de instituições justas. Por esta razão, aquilo que Rawls designa por estrutura básica da sociedade²⁰⁰ deve ter por base princípios justos que definem a sua configuração e a regulam. Tendo em conta as ideias de base do autor, para uma sociedade ser justa ela tem que permitir ao indivíduo realizar os dois poderes morais, por isso Rawls vai defender uma formulação dos princípios de justiça²⁰¹ que, através das instituições da sociedade, permita isso mesmo.

¹⁹⁸ Confrontada com outras propostas, como a perfeccionista e a utilitarista, a teoria de justiça que Rawls propõe é, segundo ele, a melhor que podemos esperar.

¹⁹⁹ Duas notas importantes: a concepção de bem para Rawls é aquela com base na qual nós elegemos os nossos projetos de vida, como referimos antes, por exemplo, com base em determinadas concepções filosóficas, religiosas ou outras. A racionalidade para Rawls é uma racionalidade instrumental, no sentido em que os indivíduos são capazes de escolher fins e os meios que têm que mobilizar com vista à sua concretização.

²⁰⁰ A estrutura básica a que Rawls se refere são as instituições que regulam uma sociedade de forma a definirem os direitos e deveres dos cidadãos, bem como a forma como são distribuídos os benefícios e encargos sociais. A estrutura básica e as instituições pressupõem que os cidadãos conheçam e concordem com os seus princípios. (Rawls, 1971, p.55-569.

²⁰¹ É importante sublinhar, embora isto vá ser objeto da aula anterior, que esta formulação só é possível a partir de uma situação equitativa onde as partes, que representam cada indivíduo da sociedade, decidem

A formulação dos princípios de justiça concretiza-se através da posição original que o autor apresenta. Neste âmbito, apenas interessa que desconhecendo a nossa situação concreta na sociedade e assumindo que todos somos livres e iguais²⁰² somos levados a seguir determinadas intuições, tendo em conta o nosso sentido de justiça. Segundo Rawls aquilo que é racional escolher²⁰³ de forma a preservar a nossa liberdade e igualdade são dois princípios fundamentais: “First: each person is to have an equal right to the most extensive basic liberty compatible with a similar liberty for others. Second: social and economic inequalities are to be arranged so that they are both (a) reasonably expected to be to everyone's advantage, and (b) attached to positions and offices open to all.”²⁰⁴

O primeiro princípio que Rawls apresenta, o princípio da igualdade de liberdades, é o mais importante, já que, sendo uma sociedade de escassez moderada e não de pobreza extrema²⁰⁵, as liberdades individuais²⁰⁶ dos indivíduos sobrepõem-se a todas as outras. A tónica nas liberdades individuais é coerente com a defesa do direito a escolher e seguir diferentes concepções de bem que temos vindo a referir. Segundo este primeiro princípio, a estrutura básica da sociedade deve garantir que todos os cidadãos acedam a um sistema de liberdades individuais (cívicas e políticas) iguais para todos (liberdade de expressão, pensamento, reunião, de voto, etc.) e que, por exemplo, o direito de alguns à liberdade de expressão, ou pensamento, não ponha em causa as liberdades individuais de outros, como o direito a ser respeitado, à sua privacidade, ou a escolher a sua concepção de bem.

sob um véu de ignorância relativamente à sua situação concreta na sociedade. Isto garante a imparcialidade da escolha e que sejam eleitos os princípios que apresentam melhores razões para serem aceites, mais concretamente, a racionalidade e razoabilidade da escolha.

²⁰² Para Rawls ignoramos características concretas como, a nossa classe social, raça, género, estatuto social, etc, embora saibamos algumas características da sociedade em si de forma que a nossa racionalidade instrumental possa ser posta em prática. Por isso, sabemos que todos os indivíduos têm diferentes concepções de bem, que a sociedade tem recursos limitados, e que a justiça pressupõe uma estrutura básica.

²⁰³ Importa referir que Rawls defende que aquilo que é racional, de acordo com a teoria da ação racional, é decidir com base na regra maximin, algo que só introduziremos na próxima aula.

²⁰⁴ (Rawls, 1971, p.60).

²⁰⁵ Caso contrário os bens materiais teriam de estar em primeiro lugar.

²⁰⁶ Não estão dependentes da negociação política ou do cálculo dos interesses sociais.

O segundo princípio subdivide-se em dois princípios distintos, o princípio da oportunidade justa e o princípio da diferença e, neste caso, há também uma hierarquia, ou seja, o primeiro é mais importante que o segundo, do ponto de vista da estrutura básica da sociedade ter de contemplar a sua prioridade.

Segundo este segundo princípio de justiça, a sociedade deve ser configurada de forma que garanta a igualdade de oportunidades no acesso a postos e posições acessíveis a todos, bem como a que favoreça a realização do princípio da diferença.

Há, pelo menos, duas ideias essenciais que Rawls apresenta para defender a legitimidade destes dois princípios, a arbitrariedade moral da lotaria social e da lotaria natural.

Por outro lado, Rawls assegura que as desigualdades sociais e económicas são inevitáveis, dado que os indivíduos têm características diferentes e, além disso, as desigualdades sociais e económicas incentivam a que os indivíduos procurem realizar-se, desenvolverem uma carreira de forma afincada através de uma formação e de trabalho. Por esta razão, a sociedade ficaria a perder se as desigualdades económicas e sociais fossem abolidas, não havia por que se esforçar pela realização pessoal.²⁰⁷

De qualquer forma, a teoria de justiça de Rawls legitima as desigualdades sociais e económicas e defende que uma sociedade pode ser justa, tendo desigualdades sociais e económicas, se ela for regulada por princípios de justiça justos. Tendo em conta aquilo que Rawls designa de lotaria social, há uma arbitrariedade moral relativamente ao nascimento e posição social de cada pessoa e isso faz com que seja justo interferir nestas desigualdades sociais. Como ninguém escolhe nascer rico ou pobre, é justo criar um sistema em que os indivíduos possam ter acesso aos mesmos postos ou posições na sociedade, isto é, tenham as mesmas oportunidades de as alcançar. Depois, se os indivíduos as alcançam ou não esses postos, ou se perpetuam ou não a sua condição inicial, já tem que ver com o desenvolvimento da situação concreta e não põe em causa a justiça do princípio. Daí a justiça do princípio da oportunidade justa.

Relativamente ao princípio da diferença, as regras que regulam a estrutura básica pressupõem que os mais mal situados na sociedade, isto é, os mais pobres, possam

²⁰⁷ Esta ideia está também presente em (Rosas, 2008, p.43).

esperar ser beneficiados por isso. Considerando a ideia anteriormente referida da sociedade como sistema de cooperação, a desigualdade é aceitável se for para benefício de todos.²⁰⁸ A ideia é que a sociedade se empenhe em proporcionar o maior possível (de bens sociais primários) para os que estão na pior situação na sociedade de forma a criar uma “(...) igualização tendencial. [isto é] (...) criar-lhes expectativa de maior benefício, compatível com a manutenção do sistema de incentivos.”²⁰⁹

O princípio da diferença estimula a necessidade de definir um padrão distributivo que contemple a desigualdade do ponto de vista económico e social. A desigualdade no padrão distributivo do ponto de vista económico parte do pressuposto, que anteriormente falamos, da arbitrariedade moral da lotaria natural. Considerando que todos temos diferentes talentos, características físicas, etc, o princípio da diferença procura colmatar as injustiças desta lotaria. Por essa razão, este princípio prevê benefícios e encargos sociais distribuídos de forma a concretizar a igualização tendencial que referimos, (subsídios, impostos, etc.).

Fundamentação pedagógico-didática

O ponto de partida desta aula é a recuperação dos conteúdos lecionados na aula anterior, a formulação do problema da organização da sociedade justa e os conceitos de posição original e véu de ignorância. A ideia é que os alunos apliquem esses conceitos através da realização de um exercício em grupo. Procuramos sensibilizar os alunos para aprofundarmos a discussão em torno do problema da organização de uma sociedade justa e mobilizar conceitos nucleares da proposta de Rawls para responder a este problema. No início da aula, recuperemos brevemente as ideias dos alunos sobre o conteúdo previamente lecionado, nomeadamente os conceitos de posição original e véu de ignorância de John Rawls.

É particularmente importante que esta recuperação seja breve, já que a gestão temporal da aula é fundamental, de forma a concretizarmos o desenvolvimento da estratégia que iremos apresentar em seguida. Interessa-nos apenas recuperar as ideias

²⁰⁸ E não da maioria, como aquilo que é defendido pelo princípio da utilidade.

²⁰⁹ (Rosas, 2011, p.29).

fundamentais relativamente às características da posição original para que os alunos conheçam “as regras do jogo” da estratégia que irão desenvolver.

A estratégia²¹⁰ consiste na adaptação da experiência mental que Rawls apresenta em *Uma teoria de Justiça*, criando uma situação mais concreta em que os alunos têm de decidir algumas questões relativamente à organização de uma sociedade de raiz.

Antes de explicar em que consiste, concretamente, a estratégia a ser desenvolvida, importa mencionar que esta estratégia se revelou pertinente, particularmente, após a análise de um formulário que foi fornecido aos alunos com as seguintes questões:

8. Nome e Turma:²¹¹

9. Qual destes valores é prioritário numa sociedade justa?

Liberdade

Igualdade

Nenhum dos dois.²¹²

1. Ordena os seguintes princípios por ordem de importância, considerando a seguinte questão: Que princípios devemos seguir para termos uma sociedade justa?

- Igualdade de oportunidades no emprego;
- Liberdade de Expressão;
- Distribuição equitativa da riqueza;
- Direito à educação;
- Proteção da Propriedade Privada de cada um;
- Pleno emprego (emprego para todos os cidadãos);
- Direito ao voto;

²¹⁰ Retirada de “<https://www.unodc.org/e4j/en/integrity-ethics/module-3/exercises.html>”.

²¹¹ De forma a não condicionar as respostas dos alunos, sugeriu-se-lhes que, se quisessem, colocassem apenas a turma. Não realizamos questionário anónimo porque pretendíamos analisar o progresso dos alunos relativamente aos conceitos abordados e na altura do questionário ainda não sabíamos a turma em que íamos lecionar e analisar as aulas de abordagem ao tema.

²¹² Apesar de termos poucos alunos a optar por esta terceira opção, gostaríamos de ter colocado a hipótese “Outro: Qual?”, mas devido às características deste formulário não foi possível.

- Direito à saúde;
- Liberdade de pensamento;
- Igualdade perante a lei;
- Salários Justos;
- Direito à segurança social; (ex: subsídio de desemprego, reforma).

2.1. Tendo em conta a ordem que estabeleceste, em que se baseia, então, uma sociedade justa?

3. Uma sociedade com acentuadas desigualdades sociais pode ser justa? Justifica.
4. Já deves ter ouvido, em casa, na Televisão, etc., a seguinte frase: “O Estado deve combater as desigualdades sociais”.
 - 4.1. O que é o Estado?
10. Concordas com a afirmação anterior? Porquê?

Focando a análise na turma para a qual esta aula foi planificada, as ideias dos alunos, apesar de algumas imprecisões nos conceitos, parecem ser muito conformes às propostas que Rawls apresenta. Acreditamos, por isso, que os alunos podem reconhecer alguns dos conceitos que serão posteriormente desenvolvidos e aprofundados a partir de John Rawls. Por exemplo, os alunos falam diretamente ou de forma mais ou menos pressuposta em “equilíbrio entre igualdade e liberdade”, referem também muitas vezes a necessidade da sociedade se basear na igualdade de oportunidades, isto, grosso modo, em resposta ao problema das desigualdades sociais que lhe foi colocado. Na maioria dos casos, os alunos defendem também a necessidade de a sociedade combater as desigualdades sociais. Estas ideias são fundamentais e um excelente ponto de partida para concretizar a estratégia que iremos apresentar. Além disso, parecem ajudar a desenvolver a aula de forma que a formulação de princípios de justiça parta, em primeiro lugar, dos alunos para depois os confrontarmos com os princípios apresentados por John Rawls.

A estratégia consiste em perguntar aos alunos²¹³ se têm colegas na turma com quem gostam de discutir assuntos sobre política, nomeadamente, com quem formariam um partido ou movimento político.²¹⁴ Sendo que os alunos são 23, a ideia é que formem três grupos de 5 alunos e dois grupos de 4 alunos. Posteriormente é-lhes fornecida uma “carta”²¹⁵ com as características da sociedade que vão ter de organizar, a partir de uma simulação da posição original sob o véu de ignorância proposta por Rawls. Os alunos discutirão em grupo e decidirão sobre as questões que estão contempladas no exercício: a ordem das casas, quem vai primeiro para as casas finalizadas e quem vai depois, o tamanho das casas e os salários das profissões que contribuirão para a construção da sociedade em Marte. Será fornecido um orçamento de 10.000€ mensal para pagar salários, sendo que os alunos podem decidir se ele é usado na íntegra ou se criam, por exemplo, algum sistema de subsídios para situações especiais, bónus, etc.

Entretanto indicaremos aos alunos que devem eleger um porta-voz por grupo para depois apresentar à turma as suas propostas e cada um deles organizará as propostas do seu grupo na grelha pré-feita no diapositivo PowerPoint que será projetada para o efeito.

Após a apresentação das propostas será realizada uma votação para eleger a melhor. Esta proposta pode contemplar ideias de grupos diferentes relativamente às três questões sobre as quais os alunos tiveram que decidir. De forma a agilizar o processo, a ideia é que se faça uma votação de braço no ar. A proposta eleita é também adicionada às propostas presentes na grelha.

Em seguida, tendo em conta que cada carta que vai ser fornecida aos alunos está numerada (1), (2), (...), informaremos os alunos que o número que podem ver na sua carta é relativo à profissão que é suposto desempenharem naquela sociedade. A ideia é pô-los agora, com a informação concreta relativamente à sua posição na sociedade, a discutir se continuam a achar ou não justa a proposta em que votaram e porquê. Pretendemos também que os alunos confrontem duas situações distintas: decidir numa

²¹³ Consideramos que a turma tem alunos que normalmente gostam de discutir variados assuntos e acreditamos que questões de política também podem estar presentes nas suas discussões do dia a dia.

²¹⁴ Note-se que Rawls quando fala nas partes da posição original não quer dizer exatamente partidos políticos, mas acreditamos que este ponto de partida pode motivar os alunos.

²¹⁵ Conferir em Anexos.

situação em que sabem a sua situação concreta ou numa em que ignoram, procurando compreender em qual das situações conseguem ser mais imparciais e mais justos.

Pretendemos também aprofundar as razões que levaram os alunos a eleger a proposta em que votaram como a melhor, isto é, como a mais justa. Tentaremos que os alunos procurem justificar as suas ideias de forma a identificarem alguns princípios de justiça que presidiram a sua decisão²¹⁶.

Esta estratégia foi pensada de forma a poder também contribuir para que os alunos elaborem teses e argumentos relativamente à sua posição sobre o problema da organização de uma sociedade justa, numa situação concreta em que os alunos são confrontados com o problema e “obrigados” a tomar posição. Para além disso, é suposto refletirem, posteriormente, nas consequências da aplicação de princípios, analisando o carácter justo ou não destes.

Finalmente, pretendemos, com apoio ao manual adoptado²¹⁷, apresentar os princípios de justiça que Rawls formula em *Uma teoria de Justiça* para que os alunos possam: reconhecer neles algumas das suas intuições e ideias; refletir sobre a forma como eles procuram responder, tal como os próprios alunos, ao problema da organização de uma sociedade justa; e refletir sobre a resposta que apresentam a este mesmo problema.

Bibliografia

Aprendizagens Essenciais. (2017). Lisboa: Direção Geral da Educação.

Baggini, J. (2005). *The pig that wants to be eaten: And ninety-nine other thought experiments*. London: Granta.

Filosofia: uma introdução por disciplinas. Lisboa: Edições 70, 2012. (Extra-colecção). ISBN 978-972-44-1706-6

²¹⁶ A ideia aqui é, de alguma forma, procurar concretizar aquilo que Sílvia Gallo designa por a aula de filosofia como “oficina de conceitos”. (Gallo, 2012, p.91).

²¹⁷ Sara Raposo e Carlos Pires, *Dúvida Metódica - Filosofia 10o ano* (Texto Leya, 2021).

Gallo, S. (2012) Metodologia do ensino da filosofia: uma didática para o ensino médio. Campinas/SP: Papirus.

Manual de filosofia política. Coimbra: Edições Almedina, 2008. ISBN 978-972-40-3584-

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press

Rosas, J. C. (2012). *Concepções da Justiça*. Lisboa: Edições 70 (O saber da filosofia). ISBN 978-972-44-1673-1

Sara Raposo e Carlos Pires, Dúvida Metódica - *Filosofia 10o ano* (Texto Leya, 2021)

Wenar, Leif, "John Rawls", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = [<https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/rawls/>](https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/rawls/).

APA (6th ed.)

Webgrafia:

<https://www.unodc.org/e4j/en/integrity-ethics/module-3/exercises.html>

ANEXOS

Caro estudante,

Parabéns! Foi selecionado para ser membro da primeira colônia humana a ser estabelecida em Marte. Ficará em Marte durante 5 anos e depois regressará à Terra. Foi lhe atribuído uma das seguintes funções, mas apenas saberá qual numa fase posterior: construtor, administrador, entertainer, cientista ou fornecedor. Não serão permitidas transferências de uma função para outra – terá que assegurar a sua função até ao fim da sua estadia. Receberá indicação da sua função apenas quando chegar ao seu destino.

As funções são definidas como segue:

- Os **construtores** têm que construir uma casa para cada membro da colônia. Terão que trabalhar 14 horas por dia durante o primeiro ano para completarem todas as casas (estará disponível abrigo temporário básico enquanto a construção se desenvolve). Nos últimos 4 anos precisam apenas de completar manutenção pontual e não será necessário trabalharem mais de 2 horas por dia. Os construtores representarão 60% dos membros da colônia.
- Os **administradores** serão responsáveis pela lei e ordem e administração geral da colônia. Têm autoridade exclusiva para resolver todas as disputas e para decidir o castigo apropriado em caso de transgressão. Terão que trabalhar 8 horas por dia durante os 5 anos. Os administradores representarão 10% dos membros da colônia.
- Os **entertainers** serão responsáveis pelos eventos sociais e educacionais da colônia. Terão que organizar eventos regulares como peças, eventos musicais, aulas de arte, grupos de discussão, etc. Será necessário trabalharem durante 4 horas por dia durante os 5 anos, mas principalmente à noite.
- Os **cientistas** serão responsáveis pela investigação científica, que é o objetivo principal da expedição. Terão que desenvolver intervenções para melhorar a qualidade de vida de todos os membros da comunidade em Marte, mas também estarão a conduzir investigação confidencial que não poderão partilhar com ninguém. Os cientistas podem determinar as suas próprias horas de trabalho e representarão 5% da colônia.
- Os **fornecedores** serão responsáveis por alimentar toda a colônia. Isto envolverá a plantação, colheita e preparação da comida. Terão que trabalhar 8 horas por dia durante os 5 anos. Os fornecedores representarão 15% dos membros da colônia.

Como já mencionado, será informado da sua função quando chegar ao seu destino.

A vossa tarefa como grupo é chegar a um acordo sobre algumas regras de participação

(um contrato social) para a vossa colónia, antes da vossa chegada. Terão que chegar a acordo sobre os seguintes assuntos:

- Como será determinada a ordem pela qual as casas completadas serão distribuídas? Quem irá para as casas primeiro, e quem irá em último lugar?
- As casas devem ser todas iguais ou diferentes? Por exemplo, as primeiras casas devem ser mais pequenas do que as outras casas, de maneira a recompensar as pessoas que tem que esperar mais tempo por uma casa? A vossa função será considerada na distribuição das casas?
- Têm que estabelecer os salários a ser pagos a todos os membros da colónia. Têm uma média de EUR10.000 por mês por pessoa para gastar, mas podem determinar quanto ganha cada função, e se querem criar mecanismos como bónus. O dinheiro será pago em contas na Terra, visto que não é necessário dinheiro em Marte

Planificação da aula: Joana Borges	
Disciplina: Filosofia	Ano de escolaridade: 10º ano de escolaridade
Módulo: A acção humana e os valores; A ação humana — análise e compreensão do agir Unidade: Ética, direito e política — liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade [Filosofia Política] Subunidade: O problema da organização de uma sociedade justa: a teoria da justiça de John Rawls	Sumário: A teoria de justiça de John Rawls: A justiça como equidade: a utilização da regra maximin e rejeição do utilitarismo.
Data: 25/05/2022	Duração: 90 min
Objetivos	
Gerais: • Formular o problema da organização de uma sociedade justa;	Específicos: • Reconhecer o problema da organização de uma sociedade justa numa situação hipotética;

• Clarificar conceitos nucleares da proposta de John Rawls; • Clarificar a regra maximin e a rejeição do utilitarismo;	• Reconhecer fragilidades nos nossos juízos políticos na definição de uma sociedade justa; • Reconhecer a necessidade de rever os nossos juízos políticos tendo em conta princípios de justiça; • Aplicar os conceitos de posição original e de véu de ignorância; • Conhecer a regra maximin; • Aplicar a regra maximin na eleição de princípios de justiça • Reconhecer a regra maximin como inerente à posição original; • Aplicar o princípio da utilidade na organização de uma sociedade; • Reconhecer as limitações do princípio da utilidade face ao problema da organização de uma sociedade justa; • Compreender a regra maximin como inerente à posição original; • Identificar John Rawls como pensador liberal; • Justificar a eleição da liberdade como valor prioritário na proposta de Rawls; • Interpretar um texto filosófico; • Mobilizar conteúdos previamente abordados; • Identificar teses e argumentos num texto filosófico; • Compreender a defesa das desigualdades sociais na proposta de Rawls;
---	---

			Justificar a defesa das desigualdades sociais como justas, tendo em conta a proposta de Rawls.		
Tema	Conteúdo	Estratégia/Actividade	Competência/Objetivos	Recursos	Avaliação
A teoria da justiça de John Rawls	O problema da organização de uma sociedade justa		- Reconhecer o problema da organização de uma sociedade justa numa situação hipotética; - Reconhecer fragilidades nos nossos juízos morais na definição de uma sociedade justa;	<i>Expedition to Mars</i> , desenvolvido por Prof. Daniel Malan of the University of Stellenbosch Business School, South Africa. “Contrato social elaborado pelos alunos”	Material adequado Comportamento adequado em sala de aula Participação ativa e democrática Adequação e pertinência das intervenções em aula

	Regra maximin	Análise da situação hipotética da aula anterior: Os entertainers (1) Colocação da situação imaginária na qual todos são entertainers (2) Colocação da situação imaginária na qual o valor de 10000€ é para dividir por todas as profissões.	• Reconhecer a necessidade de rever os nossos juízos morais tendo em conta princípios de justiça; • Aplicar os conceitos de posição original e de véu de ignorância; • Conhecer a regra maximin; • Aplicar a regra maximin na eleição de princípios de justiça	Capacidade de análise crítica das situações e teses apresentadas Rigor e clareza discursiva Envolvimento nos exercícios coletivos Mobilização adequada dos conhecimentos previamente adquiridos
--	---------------	---	---	---

A teoria da justiça de John Rawls	Regra maximin	Diálogo orientado	• Reconhecer a regra maximin como inerente a posição original; • Aplicar o princípio da utilidade à organização de uma sociedade; • Reconhecer as limitações do princípio da utilidade face ao problema da organização de uma sociedade justa; • Compreender a regra maximin		
-----------------------------------	---------------	-------------------	---	--	--

A teoria de justiça de John Rawls	Rejeição do princípio da utilidade		como inerente à posição original; • Identificar John Rawls como pensador liberal; • Justificar a eleição da liberdade como valor prioritário na proposta de Rawls; • Interpretar um texto filosófico;	<i>Expedition to Mars</i>, desenvolvido por Prof. Daniel Malan of the University of Stellenbosch Business School, South Africa. “Contrato social elaborado pelos alunos”	
-----------------------------------	------------------------------------	--	--	--	--

			• Mobilizar conteúdos previamente abordados; • Identificar teses e argumentos num texto filosófico; • Compreender a defesa das desigualdades sociais na proposta de Rawls; • Justificar a defesa das desigualdades sociais como justas, tendo		
--	--	--	--	--	--

	A teoria de justiça de J. Rawls	Elaboração de um formulário de certificação de aprendizagens	em conta a proposta de Rawls.	Formulário atividade Literacia Política reformulado	
--	---------------------------------	--	-------------------------------	---	--

				Formulário atividade Literacia Política reformulado	
--	--	--	--	---	--

	A teoria de justiça de J. Rawls				
--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

Fundamentação científica

A partir do Programa de Filosofia e das Aprendizagens Essenciais, propostos pelo Ministério da Educação para o 10º e 11º ano de escolaridade do Ensino Secundário, esta aula será enquadrada no módulo “A ação humana e os valores; A ação humana — análise e compreensão do agir”, na unidade: Ética, direito e política — liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade [Filosofia Política] e na subunidade: O problema da organização de uma sociedade justa: a teoria da justiça de John Rawls. De acordo, com as Aprendizagens Essenciais esta aula incidirá, particularmente, na recuperação de alguns conteúdos abordados na aula anterior para aprofundar a conceção de justiça da teoria de justiça de J. Rawls enquanto justiça como equidade, introduzindo a regra maximin e, neste contexto, a rejeição do utilitarismo.

Tal como J. Rawls afirma em *Uma Teoria de Justiça*: “The original position is, one might say, the appropriate initial status quo, and thus the fundamental agreements reached in it are fair. This explains the propriety of the name “justice as fairness”: it conveys the idea that the principles of justice are agreed to in an initial situation that is fair.”²¹⁸ Sendo que as partes da posição original se encontram numa situação equitativa, isto é, não estão em posição de beneficiar ou prejudicar os indivíduos na escolha dos princípios²¹⁹, são conduzidos a eleger uma determinada conceção de justiça de forma imparcial.²²⁰

A justificação da proposta de J. Rawls assenta em dois conceitos fundamentais: a posição original e o equilíbrio refletido. A posição original²²¹ vai permitir alcançar o equilíbrio refletido, isto é, quando as crenças de uma pessoa, em todos os níveis de generalidade, são perfeitamente coerentes entre si.²²² Neste sentido, a posição original permite estabelecer um sistema de coerência relativamente aos nossos enraizados juízos morais, tendo em conta as nossas intuições morais. Isto porque dadas as características

²¹⁸ (Rawls, 1971, p.12).

²¹⁹ Isto porque ignoram as especificidades dos indivíduos que se devem à lotaria social e natural.

²²⁰ Sabemos já que aquilo que preside a escolha é o exercício dos dois poderes morais, a racionalidade e a razoabilidade.

²²¹ Já tivemos oportunidade de explorar as características desta posição em aulas anteriores.

²²² (Wenar, 2021). O autor acrescenta algo de relevante para se compreender a necessidade do equilíbrio refletido para que o acordo entre as partes da posição original seja aquilo que maior coerência proporciona, face a outras alternativas: Thus, in reflective equilibrium one’s specific political judgments (e.g., “religious intolerance is unjust,” “racial discrimination is unjust”) support one’s more general political convictions (e.g., “all citizens have certain basic rights”) which support one’s very abstract beliefs about the political world (e.g., “all citizens are free and equal”).

desta posição somos levados a confrontar as nossas intuições morais na decisão dos princípios de justiça com assuntos que não são tão intuitivos assim, como a distribuição dos rendimentos, das oportunidades, etc., de forma a estabelecer um sistema de coerência que permite eleger a escolha como a melhor que o indivíduo pode esperar. Guiados pela racionalidade e razoabilidade da escolha, assumindo a liberdade e igualdade de todos os indivíduos da sociedade, seguimos essas intuições de acordo com o nosso sentido de justiça, e escolhemos aquela que mantém a coerência perante todas as alternativas consideradas.²²³

Por que razão, nesta posição, as partes escolhem os princípios de justiça apresentados por J. Rawls?

De acordo com este autor, como na posição original as partes se encontram sob o véu de ignorância, não sabendo em que posição se encontrarão na sociedade tendo em conta a lotaria social e natural, elas vão escolher pensar de acordo com a regra *maximin*. Isto quer dizer que vão querer maximizar o mínimo de bens sociais primários que poderão obter, tendo em consideração que os indivíduos querem seguir um projeto racional de vida (de acordo com a sua concepção de bem) e que para isso precisam de meios para o fazer²²⁴. É racional fazê-lo. De acordo com esta regra as partes vão preferir os princípios de justiça de Rawls face a outros, como por exemplo, o da perfeição e o da utilidade²²⁵.

Existem três condições que favoreçam a aplicação da regra *maximin* na escolha: as partes não sabem qual será a sua posição, por isso, não há qualquer conhecimento em termos de probabilidades de resultados; as partes vão estar mais preocupadas com o mínimo do que com o máximo que se pode obter na sociedade, o que significa que vão querer garantir que o mínimo estabelecido é o máximo que conseguem, já que, uma vez mais, desconhecem a posição que terão; as partes não vão querer arriscar em maximizar algo que não seja o mínimo, pois isso significaria poder tornar o mínimo estabelecido em algo inaceitável, como veremos adiante, e, de novo, nenhuma das partes sabe que parte lhe caberá.²²⁶

²²³ Esta é a ideia que (Wenar, 2021) pretende transmitir quando refere: “(...) aiming for the end-point of *wide* reflective equilibrium, in which coherence is maintained after many alternatives have been considered.”

²²⁴ Ou seja, de acordo com a racionalidade instrumental que caracteriza o indivíduo na posição original, a finalidade do indivíduo é escolher e seguir um projeto racional de vida mobilizando os meios, liberdades, oportunidades, rendimento e riqueza, para o concretizar.

²²⁵ Rawls entende o princípio da utilidade “(...) como satisfação dos desejos ou preferências racionais informadas dos indivíduos. (Rosas, 2011, p.40).

²²⁶ (Rosas, 2011, p.38).

O princípio da perfeição prevê a promoção de uma determinada concepção de bem pela sociedade enquanto todo, já que esta é considerada como a melhor face às outras e, por isso, o modelo a seguir. Por essa razão, de acordo com este princípio seria justo favorecer uma concepção e discriminar outras. Parece simples perceber porque é que para Rawls este princípio é, desde logo, excluído a partir da regra maximin. Se o primeiro princípio garante que todos possuem um sistema de liberdades compatível entre todos e se todos possuem, desde logo, diferentes concepções de bem, ninguém vai querer em diminuir a sua liberdade neste âmbito. Não seria racional fazê-lo.

Relativamente ao princípio da utilidade, aquele que aqui mais nos interessa, o seu carácter agregativo permite a possibilidade de se sacrificar uma minoria de indivíduos para maximizar a utilidade média ou total de uma determinada sociedade²²⁷. Isto significa encarar o indivíduo como parte da soma de um conjunto de indivíduos – a sociedade – e não como livre e igual, isto é, todos os indivíduos têm o acesso ao mínimo de bens sociais primários de uma determinada sociedade. Neste contexto, as partes na posição original vão preferir o princípio da igual liberdade porque este princípio de justiça como equidade assegura as mesmas liberdades para todos os cidadãos, logo não é possível sacrificar a liberdade de alguns em função de outros. As partes vão preferir maximizar o mínimo de bens sociais primários para todos.

Por outro lado, o princípio da utilidade prevê uma distribuição do rendimento e da riqueza que maximiza a utilidade média, não garantindo um rendimento mínimo para todos. Considerando a sociedade como um sistema de cooperação, o princípio da diferença proporciona uma expectativa de benefício aos que estão na pior situação na sociedade, algo não possuem de acordo com o princípio da utilidade.²²⁸ Pelo contrário, o princípio da utilidade permite que os que estão na pior situação possam ver os seus interesses postos em causas para maximizar os interesses de quem está na melhor situação, se estes constituírem uma maioria. De acordo com Rawls, o princípio da diferença exige menos dos mais bem situados na sociedade do que o da utilidade exige dos mais bem situados.²²⁹

É por estas razões²³⁰ que Rawls está seguro de que estes são os princípios mais justos que podemos elaborar para regular a estrutura básica de uma sociedade, eles são

²²⁷ Um exemplo comum neste contexto é o da escravatura.

²²⁸ Por essa razão o princípio da diferença “(...) encourages mutual trust and the cooperative virtues by instantiating the ideal of economic reciprocity. (Wenar, 2021).

²²⁹ (Wenar, 2021).

²³⁰ Existem outras razões apontadas por Rawls de forma a defender a superioridade dos seus princípios de justiça em relação ao da utilidade: as tensões geradas pelo compromisso, o princípio da utilidade gera na sociedade um compromisso mais ténue, sendo que a confiança nas instituições não é tão reconhecida; o da

superiores a quaisquer outros quando os confrontamos com as nossas intuições morais e o nosso sentido de justiça.

Fundamentação pedagógico-didática

O ponto de partida desta aula é a recuperação de alguns conteúdos lecionados na aula anterior e a abordagem aos novos conteúdos a partir da estratégia da aula anterior, introduzindo uma nova variável.

Tendo em conta que, à exceção de um dos grupos, praticamente todos os alunos optaram por “elaborar um contrato social” no qual os entertainers eram os mais mal remunerados, bem como os últimos a irem para as casas construídas, a ideia é que todos os alunos imaginem que são os entertainers e reflitam se a posição deles lhes parece justa. A ideia aqui é que os alunos aprofundem a reflexão sobre as suas ideias iniciais do género “os entertainers são os menos importantes na sociedade”, “a sociedade pode existir sem entertainers, mas não pode existir sem cientistas” e que, eventualmente, as revejam.

Em seguida pretendemos introduzir uma nova variável, se o orçamento estabelecido fosse de 10000€ no total para pagar salários a todas as profissões, tendo em conta a distribuição salarial que propuseram, qual seria agora a posição dos entertainers na sociedade? Após este momento inicial de problematização, a ideia é que os alunos comparem as propostas que cada um dos grupos²³¹ fez e intuam que a mais justa para os entertainers seria aquela onde existe menor distância relativamente aos outros. Como muitos grupos estabeleceram por si certos subsídios para compensar ou recompensar os indivíduos da sociedade, acreditamos que as suas intuições vão de encontro ao que Rawls defende.

Parece-me que a estratégia de colocar os alunos na situação dos mais mal situados na sociedade, tornará mais compreensível o princípio da diferença de Rawls, bem como a regra maximin. Isto porque quando pensamos na situação dos entertainers somos obrigados a rever as nossas ideias iniciais, porque percebemos que estamos, de alguma forma, a condicionar a escolha por esta posição quando prevemos uma diferença muito significativa entre ela e, por exemplo, a dos cientistas. Neste sentido, se na posição original não sabemos que posição nos vai calhar, vamos querer escolher aquela em que a

estabilidade, se uma sociedade é justa gera mais apoio, logo é mais estável e o do respeito próprio, os princípios de justiça como equidade baseiam-se no respeito pelo projeto racional de vida de cada um. Por isso, garantem a reciprocidade no respeito pelo desenvolvimento do projeto racional de vida de cada indivíduo. (Rosas, 2011, pp.41-42).

²³¹ Por motivos pedagógicos iremos ignorar as ideias que os alunos tiveram relativamente a sistemas de subsídios e bónus.

pessoa menos favorecida fica melhor em termos de distribuição de bens primários. Isto porque a justiça como equidade prevê garantir o máximo de bens sociais primários (o mínimo para que as pessoas possam seguir os seus projetos de vida). Por esta razão, aplicaremos esta regra a todos os bens sociais primários que Rawls considera, de forma a clarificar que a regra maximin é a forma de garantir a escolha racional dos princípios na posição original. Através do diálogo orientado, confrontaremos a regra maximin inerente à posição original com princípio de utilidade através de exemplos²³², de forma a explicitar porque é que a proposta de Rawls é mais justa do que uma com base nesse princípio.

Em seguida os alunos voltarão a responder ao formulário que lhes foi fornecido antes da atividade letiva “Literacia Política” reformulado²³³:

As alterações ao formulário original têm que ver com o facto de se pretender que os alunos respondam às questões iniciais a partir da proposta de J. Rawls, de forma a verificar o progresso que existiu na problematização, conceptualização e argumentação dos alunos neste tema.

Na primeira questão mantém-se a questão original, apenas se solicita aos alunos para responderem de acordo com o autor estudado e para justificarem porque é que este princípio é prioritário para Rawls. Isto permite certificar a compreensão dos alunos de J. Rawls como liberal e se relacionam esta justificação com as concepções de bem e a escassez moderada, bem como, indicam qual o primeiro princípio de justiça para Rawls.

Na segunda questão foram retirados alguns princípios que não foram claramente abordados, de forma a não confundir os alunos e manter o foco nas ideias essenciais que cada princípio de justiça contempla.

A introdução da terceira questão deveu-se à necessidade de analisar a capacidade interpretativa dos alunos de um texto filosófico. Sendo que abordaram aquilo que o texto solicita em aula, a ideia é ver se conseguem aplicar as ideias que foram discutidas em aula²³⁴ a um texto filosófico, identificando as ideias fundamentais de Rawls que o texto convoca. Além disso, pretende-se que na segunda parte da questão mobilizem os conteúdos abordados na aula anterior e na presente aula, de forma a compreenderem a segunda como uma clarificação da primeira.

²³² Se eu gostaria de maximizar a utilidade média ou total e arriscar estar na pior situação, se seria aceitável sacrificar uma minoria em nome do bem-estar da maioria, a escravidão, por exemplo.

²³³ Conferir em anexos.

²³⁴ A discussão sobre algumas pessoas terem menos liberdade que outras para seguir o seu projeto de vida, por terem menos oportunidades ou recursos, foi tida em aula e reconhecemos que mobilizou os alunos para o debate.

A quarta questão é praticamente igual à do formulário original, apenas se solicita que respondam a partir de John Rawls. Aqui pretende-se que demonstrem que compreendem que Rawls defende que uma sociedade com desigualdades sociais pode ser justa se os princípios que a regulam forem justos e que para serem justos têm de ser estabelecidos numa situação equitativa. Podem também exemplificar com os princípios de justiça, explicitando de que forma esses princípios são justos.

A última questão apenas foi mantida para saber se houve algum progresso na formação deste conceito para os alunos. Não foi abordado em aula concretamente o conceito de estado, ainda que se tenha introduzido de forma breve as noções de contrato social e acordo entre as partes. Por isso pretendemos verificar se esta discussão e a proposta de John Rawls elucidaram, de alguma forma, os alunos relativamente a este conceito.

Bibliografia

Aprendizagens Essenciais. (2017). Lisboa: Direção Geral da Educação.

Filosofia: uma introdução por disciplinas. Lisboa: Edições 70, 2012. (Extra-colecção). ISBN 978-972-44-1706-6

Manual de filosofia política. Coimbra: Edições Almedina, 2008. ISBN 978-972-40-3584-

Rawls, J. (1971). A theory of justice. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press

Rosas, J. C. (2012). Concepções da Justiça. Lisboa: Edições 70 (O saber da filosofia). ISBN 978-972-44-1673-1

Wenar, Leif, "John Rawls", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/rawls/>>.

APA (6th ed.)

Webgrafia:

<https://www.unodc.org/e4j/en/integrity-ethics/module-3/exercises.html>

Anexo V – Respostas ao Exercício em Grupo - Aula Rawls

- Os **fornecedores** serão responsáveis por alimentar toda a colónia. Isto envolverá a plantação, colheita e preparação da comida. Terão que trabalhar 8 horas por dia durante os 5 anos. Os fornecedores representarão 15% dos membros da colónia.

Como já mencionado, será informado da sua função quando chegar ao seu destino.

A vossa tarefa como grupo é chegar a um acordo sobre algumas regras de participação (um contrato social) para a vossa colónia, antes da vossa chegada. Terão que chegar a acordo sobre os seguintes assuntos:

- Como será determinada a ordem pela qual as casas completadas serão distribuídas? Quem irá para as casas primeiro, e quem irá em último lugar?
- As casas devem ser todas iguais ou diferentes? Por exemplo, as primeiras casas devem ser mais pequenas do que as outras casas, de maneira a recompensar as pessoas que tem que esperar mais tempo por uma casa? A vossa função será considerada na distribuição das casas?
- Têm que estabelecer os salários a ser pagos a todos os membros da colónia. Têm uma média de EUR10.000 por mês por pessoa para gastar, mas podem determinar quanto ganha cada função, e se querem criar mecanismos como bónus. O dinheiro será pago em contas na Terra, visto que não é necessário dinheiro em Marte.

Atribuição de casa :

- 1º Fornecedores
- 2º Administradores
- 3º Entertainers
- 4º Cientistas
- 5º Construtores

Tipo de casa

- Casa iguais para todas

Critérios

- Condições de trabalho ;
- Período Laboral (flexibilidade)
- % do grupo

Salários

- Cientistas : 9,500 €
- Administradores : 8,000 €
- Fornecedores : 8,000 €
- Construtores : 10,000 € (1º ano)
6,000 € (4º anos)
- Entertainers : 7,000 €

Condutores: Andres - 41 horas por dia

Administradores: Daniel -

Entretenedores: Soeica -

Cientistas: Afonso -

Fornecedores: Patricia -

Orden de lugar (casas)

- Administração - Casas iguais
- Cientistas - Casas iguais
- Condutores - Casas iguais
- Fornecedores - Casas iguais
- Entretenedores - Casas iguais

Salários:

Condutores - manutenção: 3000

Construção: 8500 no primeiro ano.

Cientistas - 10000€

Administração - 8500€

Fornecedores - 6500€

Entretenedores - 3000€

(Bônus de 500€ por mais 2h de trabalho extra)

1)

- 1 - fornecedores
- 2 - construtores
- 3 - administradores
- 4 - cientistas
- 5 - entertainers

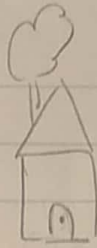
1- • trabalham 8 horas por dia
 • têm um trabalho importante - alimentar os
 grupos
 • são apenas 15%.

2- • trabalham 14 horas por dia
 • trabalho mais árduo
 • são depois dos fornecedores apenas por
 serem uma quantidade de pessoas - 60%.

3 • 8 horas por dia
 • necessário para organização

4 - escolher horário

5 - 4h por dia



grupo 2

60%

10%

10%

15% →

15%

(1) → cientistas 5%

(2) → fornecedores 15%

(3) → construtores 60%

(4) → administradores 10%

(5) → entertainers 10%

Iguais

\$

Fundo

→ 7,500 → 2,500

→ 6,500 → 4,500

→ 4,500 → 5,300

→ 5,000 → 5,000

→ 4,000 → 6,000

23,500

• horas extra (1,000)

• trabalho noturno (800)

• risco no trabalho (3,000)

• casa (1,500)

Bom trabalho → 200 €

Anexo VI – Respostas ao Formulário Reformulado

* e garantimos os princípios básicos essenciais para vivermos numa sociedade justa.

- a. Por que razão é necessário, para John Rawls, maximizar o valor da liberdade para os menos beneficiados?

(na tua resposta considera: a liberdade tem o mesmo valor para todos, de igual forma, independentemente das circunstâncias em que se encontram na sociedade?)

A liberdade, por exemplo, de escolhas, está condicionada por vários fatores, nomeadamente a nossa classe social, as condições económicas, biológicas, etc... Desta modo, ao maximizarmos o valor da liberdade para os menos beneficiados garantimos que eles vão ter o mesmo acesso a oportunidades *

- b. Como é que John Rawls sugere fazer essa maximização através dos

princípios de justiça? Através do princípio da diferença, John Rawls garante que, não obstante às diferenças, é possível atingir uma equidade na sociedade, pois estas vão ser compensadas de outras formas. Assim, garante-se também o princípio da igualdade de oportunidade e, por conseguinte, o princípio da liberdade e garantimos que há um

4. Para John Rawls uma sociedade com desigualdades sociais pode ser justa? maximização da liberdade

Justifica. Sim, pode. Por vezes as desigualdades sociais liberdade garantem a equidade e a justiça da sociedade. Por exemplo, pelo princípio da diferença é necessário que sejam feitas algumas diferenciações de modo a garantir que todos tem o acesso ao mesmo.

5. O que é o Estado?

O Estado somos todos nós, que visamos construir uma sociedade mais justa.

1- A liberdade, pois Rawls diz nos que ~~para~~ devemos agir sob um véu de ignorância quando escolhemos os princípios de justiça, o véu de ignorância consiste no ideal de que não sabemos a nossa posição na sociedade e que os recursos serão limitados. Como teremos as nossas próprias concepções de bem teremos que formar uma sociedade com liberdade.

2. - 2.^o
- 1.^o
- 2.^o
- 1.^o
- 3.^o
- 1.^o
- 1.^o
- 3.^o
- 3.^o

3- a) É preciso maximizar o valor de liberdade para os menos beneficiados, pois os mesmos não têm as mesmas liberdades / ou oportunidades que os mais beneficiados, assim tendo todos igual liberdade.

3- b) O princípio de liberdade, o princípio de diferença e o princípio de oportunidade justo. Rawls relaciona estes princípios com o maximin (maximização do mínimo) ~~de modo a~~ maximizando as condições mínimas para estes princípios serem cumpridos.

4- Sim, pois Rawls não considera que igualdade e a mesma coisa que equidade e afirma que é, pelo princípio de diferença, se uma sociedade fosse toda igual iria haver um decréscimo na produtividade na sociedade, e a riqueza seria mal distribuída ~~havendo~~, todos recebendo ou a mais ou a menos.

5- O que é o estado?

O estado é o conjunto de instituições que regem e têm soberania sobre uma população.

Formulário – Filosofia Política

Nome:

1. Qual destes valores é prioritário numa sociedade para J. Rawls?

- ☒ Liberdade
☐ Igualdade
☐ Nenhum dos dois

Justifica a tua resposta.

2. Agrupa os seguintes princípios por ordem de importância na teoria de justiça como equidade de J. Rawls, considerando a seguinte questão:

[Que princípios devemos seguir para termos uma sociedade justa?]

Tendo em conta os princípios de justiça que Rawls apresenta, agrupa os princípios de acordo com cada um deles (1º, 2º, 3º). Deves colocar os números em frente a cada linha.

- Igualdade de oportunidades no emprego; 2
- Liberdade de Expressão; 1
- Distribuição equitativa da riqueza; 2
- Direito à educação; 1
- Proteção da Propriedade Privada de cada um; 3
- Direito ao voto; 1
- Liberdade de pensamento; 1
- Salários Justos; 3
- Direito à segurança social; (ex: subsídio de desemprego, reforma). 3

3. “O valor da liberdade não é o mesmo para todos. Alguns gozam de maior poder e riqueza e dispõem, portanto, de maiores meios para alcançar os seus fins. (...) Considerando os princípios da justiça em conjunto, a estrutura básica deve ser disposta de modo a maximizar para os menos beneficiados o valor do sistema completo de liberdades iguais que é partilhado por todos. Este é o objetivo da justiça social.”

John Rawls, *Uma teoria de Justiça*, Lisboa, Editorial Presença, 2001, p.170

Formulário – Filosofia Política

Nome:

1. Qual destes valores é prioritário numa sociedade para J. Rawls?

- ☒ Liberdade
- ☐ Igualdade
- ☐ Nenhum dos dois

Justifica a tua resposta.

2. Agrupa os seguintes princípios por ordem de importância na teoria de justiça como equidade de J. Rawls, considerando a seguinte questão:

Que princípios devemos seguir para termos uma sociedade justa?

Tendo em conta os princípios de justiça que Rawls apresenta, agrupa os princípios de acordo com cada um deles (1º, 2º, 3º). Deves colocar os números em frente a cada linha.

- Igualdade de oportunidades no emprego; 2
- Liberdade de Expressão; 1
- Distribuição equitativa da riqueza; 2
- Direito à educação; 1
- Proteção da Propriedade Privada de cada um; 3
- Direito ao voto; 1
- Liberdade de pensamento; 1
- Salários Justos; 3
- Direito à segurança social; (ex: subsídio de desemprego, reforma). 3

3. “O valor da liberdade não é o mesmo para todos. Alguns gozam de maior poder e riqueza e dispõem, portanto, de maiores meios para alcançar os seus fins. (...) Considerando os princípios da justiça em conjunto, a estrutura básica deve ser disposta de modo a maximizar para os menos beneficiados o valor do sistema completo de liberdades iguais que é partilhado por todos. Este é o objetivo da justiça social.”

John Rawls, Uma teoria de Justiça, Lisboa, Editorial Presença, 2001, p.170

1. Liberdade. Rawls, penso que para escolhermos os princípios de justiça de forma ^{racional} devemos estar sob um véu de ignorância em que nós sabemos que haverá alguma coisa na sociedade, apenas que vamos ter uma, e que haverá recursos mas limitados. Então também sabemos as nossas concepções de bem e fazo arrisgar-nos a os mesmos termos de formar uma sociedade justa com liberdade.

2 - 2

- 1

- 2

- 1

- 3

- 1

- 1

- 3

- 3

3 a) Os valores de liberdade são diferentes para todos. Deve-se aumentar o valores de liberdade com menos benefícios para todos terem as mesmas oportunidades logo tendo todos igual liberdade.

b) Os princípios de John Rawls são o princípio de liberdade, princípio de oportunidade justa e princípio da diferença. com eles Rawls defende que se deve oferecer o máximo para quem tem condições menores de modo que estes princípios regem a sociedade.

Formulário – Filosofia Política

Nome [REDACTED]

1. Qual destes valores é prioritário numa sociedade para J. Rawls?

- ☒ Liberdade
☐ Igualdade
☐ Nenhum dos dois

Justifica a tua resposta.

2. Agrupa os seguintes princípios por ordem de importância na teoria de justiça como equidade de J. Rawls, considerando a seguinte questão:

(Que princípios devemos seguir para termos uma sociedade justa?)

Tendo em conta os princípios de justiça que Rawls apresenta, agrupa os princípios de acordo com cada um deles (1º, 2º, 3º). Deves colocar os números em frente a cada linha.

- Igualdade de oportunidades no emprego; 3º
- Liberdade de Expressão; 1º
- Distribuição equitativa da riqueza; 2º
- Direito à educação; 1º
- Proteção da Propriedade Privada de cada um; 3º
- Direito ao voto; 1º
- Liberdade de pensamento; 1º
- Salários Justos; 3º
- Direito à segurança social; (ex: subsídio de desemprego, reforma). 3º

1º - princípio da liberdade igual
2º - princípio da oportunidade justa
3º - princípio da diferença

3. "O valor da liberdade não é o mesmo para todos. Alguns gozam de maior poder e riqueza e dispõem, portanto, de maiores meios para alcançar os seus fins. (...) Considerando os princípios da justiça em conjunto, a estrutura básica deve ser disposta de modo a maximizar para os menos beneficiados o valor do sistema completo de liberdades iguais que é partilhado por todos. Este é o objetivo da justiça social."

John Rawls, *Uma teoria de Justiça*, Lisboa, Editorial Presença, 2001, p.170

Formulário - Filosofia Política

1.

Liberdade, pois segundo Rawls, limitar a liberdade das pessoas menoscaba o bem delas próprias a conduzir as suas vidas e isso tira valor à sua existência. As liberdades e os direitos consagrados por este princípio são inegociáveis e devem ser respeitados a cima de qualquer coisa.

2.

1º - princípio da liberdade igual

2º - princípio da oportunidade justa

3º - princípio da diferença.

2º / 1º / 2º / 1º / 3º / 1º / 1º / 3º / 3º

3

a) Para John Rawls é necessário, maximizar o valor da liberdade para os menos beneficiados, pois a liberdade não tem o mesmo valor para todos, alguns gozam de maior poder e riqueza e dispõem, portanto, de maiores meios para alcançar os seus fins.

b) Rawls sugere fazer essa maximização através dos princípios de justiça, de acordo, com a regra maximin. A regra maximin consiste na tentativa de maximizar o mínimo. Sendo esta regra uma estratégia de decisão que leva a fazer as escolhas de modo a que o pior que se possa suceder não seja muito mau. Com os três princípios (racional, razoável e imparcial) mesmo as pessoas que pertencem ao grupo social mais desfavorecido tenham a possibilidade de ter uma vida razoável.

4

Uma sociedade com desigualdades sociais, para John Rawls pode ser justa, pois a teoria deste afirma que a diferença de riqueza só é justa na medida em que beneficie os menos favorecidos. Ou seja, não é igualitária nesse aspeto, já que existe a desigualdade, mas dentro de certas condições.

Formulário – Filosofia Política

Nome:

1. Qual destes valores é prioritário numa sociedade para J. Rawls?

- ☒ Liberdade
- ☐ Igualdade
- ☐ Nenhum dos dois

Justifica a tua resposta.

2. Agrupa os seguintes princípios por ordem de importância na teoria de justiça como equidade de J. Rawls, considerando a seguinte questão:

Que princípios devemos seguir para termos uma sociedade justa?

Tendo em conta os princípios de justiça que Rawls apresenta, agrupa os princípios de acordo com cada um deles (1º, 2º, 3º). Deves colocar os números em frente a cada linha.

- Igualdade de oportunidades no emprego; 2º
- Liberdade de Expressão; 1º
- Distribuição equitativa da riqueza; 2º
- Direito à educação; 1º
- Proteção da Propriedade Privada de cada um; 3º
- Direito ao voto; 1º
- Liberdade de pensamento; 1º
- Salários Justos; 3º
- Direito à segurança social; (ex: subsídio de desemprego, reforma). 3º

3. “O valor da liberdade não é o mesmo para todos. Alguns gozam de maior poder e riqueza e dispõem, portanto, de maiores meios para alcançar os seus fins. (...) Considerando os princípios da justiça em conjunto, a estrutura básica deve ser disposta de modo a maximizar para os menos beneficiados o valor do sistema completo de liberdades iguais que é partilhado por todos. Este é o objetivo da justiça social.”

John Rawls, *Uma teoria de Justiça*, Lisboa, Editorial Presença, 2001, p.170

Formulário - Filosofia Política

1.

liberdade, pois para Rawls a liberdade é a base para o cumprimento dos restantes princípios, sendo que para uma justiça é

2.

1º - princípio da liberdade

2º - princípio da oportunidade justa

3º - princípio da diferença

3.

a. É necessário maximizar o valor da liberdade para os menos beneficiados pois, os menos beneficiados em certas situações podem não ter as mesmas liberdades comparados a outros mais beneficiados, por exemplo numa situação de carência financeira os menos beneficiados podem não ter liberdade de compra por não possuírem os meios necessários, ao contrário dos mais beneficiados. "Alguns gozam de maior poder e riqueza e dispõem, portanto, de maiores meios para alcançar os seus fins."

b. John Rawls apresenta como princípios: o princípio da liberdade; princípio da oportunidade justa e princípio da diferença, ele defende que deve ser oferecido o máximo para as condições mínimas de modo a que estes princípios sejam cumpridos, conceito de MAXIMIN.

4. Sim, pois para Rawls igualdade não é o mesmo que equidade e a existência de desigualdades previnem a ajuda entre classes sociais e vontade de ascender na sociedade.

1. Liberdade. J. Rawls prioriza a liberdade através do princípio de posição original e do véu de ignorância. Segundo estes princípios, temos de nos pôr numa situação hipotética em que as pessoas ganham a possibilidade de negar a justiça (princípios) que vão reger a sociedade, o que pressupõe o véu de ignorância, ou seja, as pessoas nessa posição desentendem as suas características individuais e a sua posição social. Assim, cada pessoa irá escolher os princípios de justiça de forma a, sendo que podem ocupar posições menos favorecidas, garantir que estas têm direito aos princípios como a liberdade.

2

- Igualdade de oportunidades no emprego Princípio de oportunidade justa (2º)
- Liberdade de expressão Liberdade igual (1º)
- Distribuição equitativa da riqueza Princípio da diferença (1º)
- Direito à educação Liberdade igual (1º)
- Proteção da Propriedade Privada de cada um da diferença (1º)
- Direito ao voto Liberdade igual (1º)
- Liberdade de pensamento Liberdade igual (1º)
- Salários justos Diferença (1º)
- Direito à segurança social Oportunidade justa (2º)

3.

a) Para John Rawls, maximizar o valor da liberdade para os menos beneficiados é necessário pois, na nossa sociedade existem diferenças no valor da liberdade para todos, sendo os que se encontram em posições sociais menos privilegiadas têm uma maior dificuldade de alcançar o que chamamos liberdade. Estas pessoas têm a sua liberdade bem como as suas oportunidades condicionadas, enquanto pessoas num estatuto social elevado possuem toda estas liberdades e oportunidades.

b) John Rawls sugere que exista uma justiça social que, considerando os 3 princípios de justiça conjuntamente, esta estrutura deve ser orientada de forma a igualar as liberdades e oportunidades de, por exemplo, uma criança de uma família rica e de uma criança de uma família pobre.