

*A proposta de educação moral no programa de
Filosofia para Crianças – educação para o pensar*

Marcos Antônio Lorieri¹

Resumo: O artigo apresenta idéias de Matthew Lipman e colaboradores presentes no Programa de Filosofia para Crianças sobre educação moral enfocando especialmente a importância dada à investigação ética. Aponta conceitos básicos de ética e moral constantes na proposta do referido programa e indica como a idéia de Comunidade de Investigação tem um peso especial na referida proposta.

Introdução.

O Programa Filosofia para Crianças – Educação para o Pensar (PFC) foi criado por Matthew Lipman e desenvolvido por ele e colaboradores, destacando-se dentre eles, Ann Margareth Sharp. No Brasil, o desenvolvimento deste Programa foi iniciado pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças em 1985 sob a coordenação de Catherine Young Silva. Nos anos de 2005 em diante o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças diminuiu a intensidade de sua atuação e hoje está em vias de encerrar suas atividades. Contudo há muitas pessoas no Brasil que trabalham com a proposta de Lipman utilizando, ou não, os materiais didáticos por ele desenvolvidos.

Um dos aspectos importantes da proposta de Lipman é a que se refere à educação moral de crianças e jovens. Este artigo tem como intenção apontar idéias de Lipman e colaboradores a respeito de ética, investigação ética e educação moral e identificar aspectos considerados importantes por eles no processo de Educação Moral. Além disso, busca indicar passagens dos materiais didáticos produzidos por Lipman onde estes aspectos estão presentes.

Os aspectos a serem identificados são os seguintes:

1. Aspecto cognitivo: “investigação ética”.
2. Aspecto afetivo: promoção da auto-estima.
3. Criação de uma ambiência moral positiva: a “comunidade de investigação”.
4. Ética e Cidadania: o alvo é a preparação para o exercício de uma cidadania responsável.

I. Entendimentos básicos sobre o tema presentes nas idéias de Lipman e colaboradores.

No *Manual do Professor: Investigação Ética*, relativo ao material didático *Luíza*, é dito que:

“A ética é um ramo da Filosofia que busca entender a conduta moral. Representa uma investigação objetiva e imparcial de problemas e situações morais. Seu objetivo não é doutrinar, mas sim ajudar as pessoas a entenderem, mais claramente, quais são as opções morais e como tais opções podem ser avaliadas criticamente”. (LIPMAN; SHARP, 1995, p.1)

No livro: *A Filosofia vai à Escola* encontramos estas afirmativas:

“Embora os valores morais representem apenas uma categoria de valores entre muitas, seria difícil negar que a ética é a área mais crucial para a

educação de valores. A ética, um dos principais ramos da Filosofia, é considerada a teoria da conduta moral. Isto é, a conduta humana está sujeita a um tipo de apreciação, a que chamamos moral, que resulta em determinados tipos de conduta as quais denominamos de melhores, piores, erradas, boas, ruins, etc.. A ética representa a tentativa filosófica de examinar as bases racionais de tais estimativas e de delinear teorias que, entre outras coisas, sugerissem modos em que princípios éticos pudessem vir a auxiliar as condições morais da vida humana”. (LIPMAN, 1990, p. 69)

Entendida a Ética como estudo, investigação ou teoria da conduta moral e, entendida como crucial para a educação de valores, pode-se compreender a importância que é dada por Lipman à investigação ética no processo de educação moral.

“E, se queremos cidadãos adultos que sejam racionais no que diz respeito a valores, devemos introduzir as crianças em investigação de valores, de modo que possam descobrir por si mesmas que o que é genuinamente valoroso não é objeto de qualquer desejo, frívolo ou imaturo, mas é aquilo cuja alegação para que seja um valor é apoiado na reflexão e investigação. Na verdade, investigação é aquela instituição cujos procedimentos, quando internalizados, contribuem mais fortemente para o desenvolvimento da racionalidade no indivíduo”. (LIPMAN, 1990, p. 89).

A investigação ética é um dos componentes da educação moral preconizada por Lipman no PFC, mas não é o único. Há que atentar para outros dois componentes fundamentais: a informação a respeito das condutas que a sociedade valora como boas e uma ambiência moral na qual, efetivamente, as pessoas levam em conta as condutas consideradas boas. Estes dois componentes não podem, porém, existir, sem o componente da avaliação crítica e contínua destas mesmas condutas (isto é, sem o componente da investigação ética).

Podemos constatar a presença destes três componentes nos seguintes dizeres de Lipman, Ann Sharp e Oskanian:

“A educação moral digna desse nome implica, necessariamente, familiarizar as crianças com o que a sociedade espera delas. Além disso, implica ajudar as crianças a desenvolverem as ferramentas necessárias para avaliarem essas expectativas de maneira crítica.

(...)

Familiarizar as crianças com o que a sociedade espera delas é só uma parte, se bem que uma parte importante de uma educação moral responsável.

(...)

Quando dizemos que a educação deve permitir que as crianças desenvolvam as ferramentas que necessitam para avaliar as expectativas da sociedade de uma maneira crítica, não queremos dizer que o papel do professor se limita apenas a incentivar o juízo crítico dos estudantes. (...) Os estudantes devem ser capazes de entender que, embora a capacidade de distanciamento para

observar objetivamente as instituições que os rodeiam seja essencial, não é suficiente. Se estamos dispostos a ser críticos, devemos, também, tentar propor algo novo e melhor”. (LIPMAN; SHARP; OSKANIAN, 1994, p. 212-213).

Nas palavras acima, não constatamos explicitamente a proposta de que as crianças e jovens devam estar envolvidos por uma ambiência moral na qual as condutas valorizadas sejam, de fato, respeitadas e na qual haja disposição para sua constante avaliação crítica e constantes proposições criativas de novas boas condutas.

Mas Lipman não deixa de apontar isso explicitamente em diversos momentos como, por exemplo, às páginas 75 a 79 de *A Filosofia vai à Escola*. Algumas de suas palavras:

“Logo, diretores e professores, bem como os pais, são modelos. Eles mostram, pelo exemplo, como alguém pode agir, e as crianças freqüentemente fazem do mesmo modo. Isto é, as crianças internalizam as formas do comportamento adulto. Elas as incorporam dentro delas mesmas; elas as tomam para si mesmas.

(...)

Por isso, a pesada carga de responsabilidade que os adultos têm de suportar, por quase tudo o que fazem e não pelo que dizem, contribui para esse conjunto de comportamentos internalizados, esse conjunto de hábitos, que é o caráter da criança. Mas, as pessoas não são os únicos modelos para uma criança. Instituições e práticas institucionais servem à mesma função socializante”. (LIPMAN, 1990, p. 76).

Mas, este ambiente não pode ser apenas modelador de condutas morais: deve ser modelador de atitudes de avaliação destas mesmas condutas tendo em vista mantê-las por convicção ou, se for o caso, modificá-las.

O desenvolvimento de atitudes de avaliação crítica é fundamental na proposta de educação moral do PFC. A investigação ética, aí, ocupa um lugar central especialmente se feita no que é denominado de Comunidade de Investigação. Esta é uma idéia central e, mais que uma idéia, ela é o *locus* por excelência onde a proposta do Programa deve se realizar. Não só: ela é o lugar ideal onde deve ocorrer a investigação ética, onde são vivenciados comportamentos éticos que podem tornar-se progressivamente bons hábitos de vivência moral numa determinada direção e onde o modelo da investigação filosófica pode melhor se realizar.

Lipman insiste na importância do trabalho investigativo cooperativo em todos os seus escritos e, com muita freqüência. Por exemplo, nestas passagens, dentre outras:

“Por conseguinte, a criança deve ter a possibilidade de experimentar o que é viver num contexto de respeito mútuo, de diálogo disciplinado, de investigação cooperativa, livre de arbitrariedades e manipulação. (...) nada aprimora mais as habilidades de raciocínio do que a conversa disciplinada. (...) a conversação (como qualquer diplomata ou negociador sindical sabe) é condição mínima para a civilidade. É quando a conversação acaba que devemos nos preparar para o pior; é quando a conversação recomeça que podemos respirar aliviados e começar a ter esperanças novamente.

A educação de valores tem de ser conduzida num contexto cooperativo e comunitário, longe da competição e do individualismo dos seminários de Ética das faculdades e igualmente longe do raciocínio sofisticado do debate forense. O objetivo não é dar às crianças teorias éticas acabadas pelas quais devem se conduzir, mas sim, equipá-las com as ferramentas da reflexão dentro de um contexto de investigação – isto é, de um contexto cuja metodologia é de autocrítica e de autocorreção contínuas”. (LIPMAN, 1990, p. 67).

E, em outra passagem do mesmo livro ele insiste: “O contexto, o cenário no qual ocorre a investigação de valores é vital. Foi mostrado que o processo deveria ser o da discussão, com o objetivo de converter a sala de aula numa comunidade de investigação de valores.” (LIPMAN, 1990, p. 90).

A comunidade de investigação de valores pode ser realizada em qualquer área curricular. Lipman (1990, p.91) concorda que em todas as áreas isso possa ser feito com proveito. Insiste, porém, que nada substitui a valiosa contribuição da Filosofia, especialmente na área da Ética. Ele propõe um espaço curricular específico para o trabalho filosófico com crianças e jovens:

“Mas, uma alternativa ainda melhor é anexar a filosofia ao currículo como uma seqüência de cursos exigidos a todos os estudantes. Pensar racionalmente sobre valores exige habilidades para a formação de conceitos que a filosofia é especialmente bem equipada em prover. É improvável que as crianças possam ser ensinadas a se envolver em investigação ética fora do contexto da filosofia, pois a ética é parte da filosofia e de nenhuma outra disciplina. Uma das mais valiosas contribuições que a filosofia tem a dar à conversação da humanidade com relação à educação cívica é o modelo que os filósofos oferecem de uma comunidade de investigação: os participantes que discordam entre si são profundamente conscientes do quanto aprendem uns com os outros. Enquanto acharmos que não temos nada a aprender uns com os outros, a democracia permanece sendo meramente uma “détente” pluralística”. (LIPMAN, 1990, p.91).

O domínio de certos conceitos é básico para que se possa colocar em pauta qualquer investigação ética. Estes conceitos são pré-requisitos e pré-condição, porque são o interno de tal investigação. Não é possível discutir Ética sem determinadas referências, por exemplo,

ontológicas (Lipman diz: metafísicas) claras. Apenas a investigação filosófica pode dar conta delas.

“A criança deve ser capaz de levar em conta um grande conjunto de sutis e complexas características das situações – seus aspectos metafísicos, estéticos e epistemológicos, assim como os morais – que estão sempre presentes quando as comparamos ou as contrastamos. Não podemos pedir às crianças que respeitem as pessoas a menos que as familiarizemos com todas as implicações do conceito de pessoa, e isto requer filosofia. Nem podemos esperar que as crianças desenvolvam um amor ecológico pela natureza sem uma compreensão filosófica do que é a natureza. O mesmo acontece com termos como sociedade, coisa, riqueza, verdade e vários outros termos e expressões que utilizamos constantemente, mas dos quais as crianças têm apenas uma vaga compreensão. A compreensão é o que a Filosofia, em seu sentido mais amplo, tenta fornecer. E, mais do que qualquer outra coisa, é a compreensão que a educação moral – no sentido tradicional de inculcar regras ou no sentido convencional de tomar decisões ou esclarecimento de valores – não pode fornecer”. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p.223).

Lipman oferece uma conceituação do que seja Ética, indica a importância, por sua necessidade, de uma educação moral que envolva compreensão intelectual (investigação ética), que propicie uma ambiência moral e desenvolvimento da auto-estima (comunidade de investigação, se olhada sob certa ótica) e preparação para o exercício de uma cidadania responsável (comunidade de investigação, se olhada por um novo prisma). Além disso, oferece um currículo específico no qual a investigação ética ocorre intencionalmente desde a Educação Infantil até a 6ª série do Ensino Fundamental para tornar-se temática central nas 7ª e 8ª séries. Indica também uma metodologia que incorpora os benefícios da investigação filosófica tornando-se uma proposta educativa especial: não só pelo método, mas principalmente pelo trato inicial e iniciador que proporciona com e nos conteúdos substantivamente humanizadores da Filosofia. Daí a sua proposta de um espaço curricular específico para a atividade reflexivo-crítica-criativa do filosofar.

Vejamos como isso se dá, abordando os quatro itens apontados no início e centrando nossa atenção na busca, sempre presente no PFC, de uma educação moral.

II. Investigação ética: o aspecto cognitivo na educação moral proposta no PFC.

Poderíamos afirmar que este é o aspecto “mais forte” do PFC: há nele uma nítida ênfase na busca do desenvolvimento da racionalidade, ou da razoabilidade, como recurso

de educação moral. O que se busca, de modo especial, no tocante a este aspecto é:

- a) a formação de conceitos básicos na área da ética (pessoa, sociedade, dever, direito, certo, errado, justo, injusto, justiça, solidariedade, compartilhar, regras, autoridade, liberdade, respeito, etc.);
- b) o desenvolvimento da capacidade básica de ajuizar a respeito de tudo o que envolve decisões morais, isto é, tentar tornar crianças e jovens cada vez mais capazes de formular juízos “garantidos” por um processo investigativo rigoroso;
- c) o desenvolvimento da capacidade de produzir bons argumentos ou bons raciocínios morais;
- d) o desenvolvimento da disposição à autocrítica ou auto-correção principalmente buscando a produção de suas “convicções” compartilhadamente na troca constante de pontos de vista com os outros (comunidade de investigação).

Se tomarmos os textos das Novelas Filosóficas do PFC e especialmente os índices dos Manuais do Professor que acompanham cada Novela, podemos verificar a quantidade de planos de discussão e de exercícios através dos quais se busca tanto a formação de conceitos no campo da ética, quanto o desenvolvimento do que se considera o “bom” ajuizamento moral e o “bom” raciocínio moral.

A título de exemplos podemos indicar: **a)** em *Rebeca* (6/7 anos): um trabalho inicial com os conceitos de dever (episódio 2), quando a maioria é que decide (episódio 3), certo ou errado (episódio 7), as coisas que valorizamos (episódio 16), autonomia (episódio 22), boas e más razões (episódio 34), crescer e mudar (episódio 37); **b)** em *Issao e Guga* (7/8 anos): um trabalho inicial, mas, já mais sistemático com conceitos como: certo/errado, orgulhar-se (cap. 1, ep. 1), ser justo, verdade, qual a vantagem da verdade (cap. 2, episódio1), querer uma coisa significa que podemos fazê-la? (cap. 3, ep.3), seres humanos são animais? (cap. 4, ep. 2), bom (cap. 5, ep.1), intenções (cap. 6, ep.1), o que faz uma pessoa ser boa? (cap.7, ep. 3), o que tem direito de viver? (cap. 7, ep. 4), certo, verdade, dar razões (cap. 9, ep. 2); **c)** em *Pimpa* (8/9/ anos): aprofundamento na compreensão de conceitos como verdade, amizade, pessoa (cap.1, ep. 3, 4 e 5), como tratar as pessoas (cap. 2, ep. 2), justiça, direitos (cap. 2, ep. 4), maldade (cap. 3, ep. 2), pessoa (cap. 6, ep. 1), regras, liberdade (cap. 7, ep. 1), meios e fins (cap. 9, ep. 2), etc; **d)** em *A Descoberta de Ari dos Telles* (10/11/12 anos): trabalho sistemático com

conceitos como verdade, ressentimento (cap. 1), o que faz uma pessoa ser uma pessoa, estereótipos (cap. 2), “provocar os outros”, a “bronca” injusta (cap. 3), dizer ou fazer coisas que não queremos, o que se quer dizer com a palavra bom (cap. 5), o que é um valor, identificando valores, por que dizemos que algumas coisas são boas (cap. 8), discordar é faltar com o respeito?, o que são costumes, a maioria está sempre certa?, os direitos das crianças, levar em conta as conseqüências quando decidir o que fazer (cap. 9), o que é regra, devemos fazer o que o grupo nos manda fazer? (cap. 10), incentivando o auto-respeito, colocando-se no lugar do outro, empatia, o que é dever, quem sou eu? (cap. 11), o que é uma pessoa (cap. 12), amizade, a vida e a morte, natureza, agir sem pensar, tratar as pessoas como coisas, existem sociedades atrasadas? (cap. 14), hábitos, o que vem primeiro, o desejo ou a ação?, comportamento adulto (cap. 15), será que pode haver conhecimento objetivo se as pessoas têm direito a ter pontos de vista diferentes?; e) em *Luísa*: tudo, ou, quase tudo, é investigação ética, pois é um programa voltado especificamente a isso.

Não só. Há, em todo o trabalho que é proposto e desenvolvido em salas de aula, além do esforço por formar os conceitos acima indicados, um grande esforço por conseguir que os alunos formulem juízos fundamentados a respeito de condutas, de atitudes, de comportamentos e por conseguir que eles aprimorem, cada vez mais, suas capacidades argumentativas, isto é, para produzir bons argumentos para seu agir ou para avaliar ações suas e dos outros. Isso implica o desenvolvimento das habilidades ou competências de raciocínio. Percorrendo os Manuais do Professor, acima citados, encontram-se inúmeros exercícios e atividades voltados ao desenvolvimento dessas habilidades e competências de raciocínio e de ajuizamento. Os exercícios e atividades são propostos envolvendo temas, situações, atitudes, que fazem parte do contexto dos episódios ou capítulos de cada novela filosófica. A contextualização permite melhor julgamento e tem a intenção de desenvolver o hábito de levar em conta os contextos em qualquer situação em que seja preciso ajuizar.

Exercícios e atividades têm o objetivo explícito de auxiliar no desenvolvimento das competências cognitivas, sempre necessárias ao desenvolvimento moral das pessoas, ainda que não suficientes por si mesmas. Sharp (1996, p. 21) nos diz a respeito: “A educação deve procurar produzir agentes morais, inteligentes, sinceros e autônomos que possam emitir juízos corretos e razoados.” E mais: todo o processo é desenvolvido na comunidade de investigação na qual se busca, além da riqueza das trocas de pontos de vista, o processo necessário da auto-correção dos próprios pontos de vista: parte-se do pressuposto de que, sozinhos, sempre

teremos pontos de vista, no mínimo, parciais ou incompletos, quando não, também, enganados. São também de Sharp estas palavras:

“A investigação em comunidade é a antítese de simplesmente procurar a *resposta do professor*. Alguns hábitos têm que ser desenvolvidos: capacidade de trabalhar duro, atenção para os detalhes, objetividade, aversão por falsidade e manipulação, interesse por melhores meios de raciocinar, disposição em acolher alternativas e respeito por cada um dos membros da classe e seus pontos de vista. E o mais importante é que se deve estar disposto a rever uma opinião se a investigação conduzir para isso. Quando tal investigação vem a ser uma realidade na sala de aula, moralidade torna-se investigação ética, isto é, um pensar em conjunto sobre assuntos morais ao invés de submissão à inculcação autoritária de certas regras ou princípios éticos”. (1996, p. 28)

III. Aspecto afetivo: a promoção da auto-estima.

No vídeo *Sócrates para Crianças* que faz parte da série “*Os Transformadores*” produzida pela BBC de Londres e exibida pela TV Cultura de São Paulo, há uma fala de Lipman na qual ele afirma que a Comunidade de Investigação é um espaço importante que favorece a auto-estima dos alunos porque, nela, eles se sentem valorizados ao perceberem que suas falas são levadas a sério pelos colegas e pelo professor. Há uma forte correlação, diz Lipman, entre a auto-estima e o sucesso no processo de aprendizagem. Não só: há uma forte correlação entre a auto-estima e a vontade de proceder de acordo com as regras do grupo que nos aceita como parceiros importantes e no qual nos sentimos bem.

O texto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* na parte relativa ao Tema Transversal Ética dá um destaque especial a este aspecto da auto-estima quando fala da necessidade do auto-respeito como um dos fatores necessários (um dos fatores, mas não o único) à educação moral. Diz assim:

“Em uma palavra, cada um procura se respeitar como pessoa que merece apreciação. É por essa razão que o auto-respeito, por ser um bem essencial, está presente nos projetos de felicidade, como parte integrante. Ninguém se sente feliz se não merecer mínima admiração, mínimo respeito aos próprios olhos”. (BRASIL, 1977, p. 77).

Mas, a construção do auto-respeito é resultado de um processo complexo que envolve diversos aspectos conforme o texto acima mencionado. Um deles diz respeito à importância do juízo alheio na construção do auto-respeito, ou da “imagem que cada um tem de si”.

“Pode-se afirmar o seguinte: a imagem e o respeito que uma pessoa tem de si mesma estão, naturalmente, referenciados em parte nos juízos que os outros fazem dela. (...) ninguém é totalmente indiferente a esses juízos. São de extrema importância, pois alguém que nunca ouça a crítica alheia – positiva ou negativa – corre o risco de enganar-se sobre si mesmo. E, então, a crítica é necessária. Todavia, há uma dimensão moral nesses juízos: é o reconhecimento do valor de qualquer pessoa humana, que não pode ser humilhada, violentada, espoliada, etc.. Portanto, o respeito próprio depende, também, do fato de ser respeitado pelos outros. A humilhação – forma não rara de relação humana – freqüentemente leva a vítima a não legitimar qualquer outra pessoa como juiz e a agir sem consideração pelas pessoas em geral”. (BRASIL, 1977, p. 78).

Isso é especialmente enfatizado no PFC quando se trata da Comunidade de Investigação. O texto citado alerta para a importância da auto-estima na educação moral e alerta, também, para a necessidade de uma auto-estima justa, isto é, submetida a critérios de julgamento objetivos, o quanto possível. Uma das formas de fazê-lo é a de submeter o nosso julgamento pessoal ao julgamento dos outros em relação a nós mesmos. É nesta interação judiciosa que podemos construir com mais acerto os nossos próprios juízos: juízos ponderados, isto é, juízos que têm o peso (“*pondus*”) da deliberação auxiliada pela troca de pontos de vista com os outros. Esta é uma das propostas do Programa de Lipman como se pode observar no que diz Ann Sharp:

“Posso estimar a mim mesmo como sendo atraente, agradável, competente, responsável, honesto, esforçado e inteligente. Mas posso estar errado. Como posso ter certeza disso se não submeter meus critérios a alguma investigação pública? (...) Se queremos ajudar as crianças a construir uma auto-estima ponderada, precisamos dar-lhes a oportunidade educacional de participar de uma comunidade de investigação filosófica na sala de aula”. (SHARP, 1996, p. 49–50).

IV. Criação de uma ambiência moral: comunidade de investigação.

A Comunidade de Investigação, como foi dito anteriormente, é o núcleo essencial da proposta do PFC: é nela que se realiza o diálogo filosófico; é nela que as habilidades de pensamento são postas à prova no seu exercitar-se contextualizado advindo, daí, o seu desenvolvimento; e é nela que comportamentos ou atitudes morais são exigidos dos membros da comunidade para que a investigação e a construção coletiva dos conhecimentos possa realmente acontecer.

Este último aspecto nos aponta para o fato de que a Comunidade de Investigação é um ambiente que se cria na sala de aula no qual as atitudes contam, e muito, no seu acontecer. Antes: ela só pode acontecer se as atitudes a ela intrínsecas forem realmente respeitadas. Tais atitudes são, dentre outras:

- respeito aos pontos de vista dos outros;
- respeito à vez dos outros;
- exigência de respeito aos próprios pontos de vista;
- exigência de respeito à própria vez;
- co-participação na construção das regras de funcionamento do grupo/comunidade;
- respeito às regras combinadas;
- compreensão de que regras podem ser discutidas e modificadas, mas que são sempre necessárias ao funcionamento de qualquer grupo;
- compreensão de que todos somos iguais;
- exercitação em atitudes que levam em conta a compreensão de que todos somos iguais e igualmente dignos de respeito;
- compromisso com a verdade;
- etc..

Ora, vivenciar este ambiente, sob a coordenação de um educador comprometido com a realização dessas e de outras atitudes morais, é deixar-se impregnar desta ambiência que pode colaborar para a assimilação quase natural desta maneira moral de ser. Há outras formas de “se ser moral”. Há outras ambiências capazes de promover a absorção de suas próprias formas morais: as interações sociais são sempre formadoras. Muitos autores afirmam isso. O que nos cabe, enquanto educadores, é a escolha das formas de ambiência moral que queremos oferecer como “viveiros” para que, neles, nossos filhos e nossos alunos se desenvolvam moralmente. O PFC propõe a comunidade de investigação como este “viveiro” no qual as pessoas em crescimento possam ir se constituindo na constituição respeitosa uns dos outros, cultivando-se como seres humanos que querem pautar-se por aquelas qualidades de ações, como as acima listadas, no âmbito de uma educação dialógica.

V. Ética e Cidadania: o alvo é a preparação para o exercício de uma cidadania responsável.

A Ética, como a entendemos, cuida de investigar o fato da moralidade e os critérios e princípios que a orientam: toda sociedade tem suas próprias regras de conduta, ou sua moral, e as tem por certas razões. Ou, o que é mesmo, as tem por conta de certos princípios ou critérios. Investigar a respeito da moral de uma sociedade procedendo a uma análise rigorosa, profunda, contextualizada e abrangente é fazer Filosofia a respeito dela: é realizar investigação ética. Todas as pessoas precisam fazê-la para que possam ter clareza das regras morais em si mesmas, das razões pelas quais elas são assim, das possíveis fragilidades dessas razões e ainda das necessidades e possibilidades das modificações delas. Assim fazendo, as pessoas terão fundamentos mais seguros para aceitar, ou não, as regras do “proceder social”, bem como para participar da sua feitura continuada, tornando-se responsáveis por elas. A proposta do PFC inclui a preparação das crianças e jovens para este exercício responsável do “viver juntos” na cidade: para o exercício de uma cidadania responsável.

Tal preparação não se dá apenas desenvolvendo disposições para uma vida baseada em consensos que somente adia conflitos ou proporciona acomodações fáceis. Ela inclui, necessariamente, o desenvolvimento de competências para avaliar fundamentadamente as razões dos consensos. Ela inclui, necessariamente, o domínio dos processos investigativos que permitem, se feitos de maneira rigorosa, ou maior garantia aos consensos produzidos, ou mais segurança para o trato com os inevitáveis conflitos. Só assim a responsabilidade pode ser percebida e efetivada. Saber investigar, saber raciocinar, saber arrazoar bem, dominar o significado dos termos, isto é, ter conceitos claros, ser capaz de entender o que ouve ou lê, tudo isto faz parte das habilidades de pensamento que o PFC procura desenvolver, pensando no desempenho das crianças e jovens no âmbito de sua vida social, agora e quando forem adultos. Tanto os consensos, quanto o enfrentamento dos conflitos sociais precisam ser trabalhados por um esforço intelectual sério, rigoroso e fundamentado. Mas há, também, a necessidade do desenvolvimento das competências filosóficas: elas proporcionam a possibilidade de participar da produção das referências significativas que orientam a vida das pessoas. Por conseqüência, elas tornam as pessoas capazes de rejeitar a imposição destas referências por parte de apenas alguns que tomam para si o poder de orientar a maneira de ser das pessoas. O PFC pode ser uma ajuda nesse aspecto. E pode ser uma ajuda no desenvolvimento das competências dialógicas ao propor a metodologia da comunidade de investigação. A proposta do Programa Filosofia para Crianças-Educação para o Pensar é a de

auxiliar no desenvolvimento dessas competências partindo da convicção de que elas são fundamentais para uma educação moral capaz de servir a uma cidadania responsável.

Referências bibliográficas.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, S. Frederick. *A Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret. *Em busca do significado*. (Pimpa: manual do professor). São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1994.

_____. *Investigação ética*. (Luísa: manual do professor). São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1995.

_____. *Maravilhando-se com o mundo*. (Issao e Guga: manual do professor). São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997.

_____. *A investigação filosófica*. (A descoberta de Ari dos Telles: manual do professor). São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997.

MANDEL, Sílvia Judith; REED, Ronald. *Rebeca: manual de instruções*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1996.

SHARP, Ann Margaret. “Educação: uma jornada filosófica”. In: *A Comunidade de Investigação e a Educação para o Pensar*. Coleção Pensar, v.2. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1996.

_____. “A comunidade de investigação e a construção do SELF”. In: *A Comunidade de Investigação e a Educação para o Pensar*. Coleção Pensar, v. 2. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1996.

VÍDEO: *Sócrates para Crianças*. Série: Os Transformadores. Londres: BBC, 1991.

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil. E-mail: lorieri@sti.com.br