

COMUNICAÇÕES

CURRÍCULO E PRODUÇÃO DE IDENTIDADES: ÉTICA COMO SABER ESCOLAR

Selva Guimarães Fonseca¹ e Wilson Francisco Correia²

Esse trabalho objetiva apresentar e discutir reflexões resultantes de uma pesquisa realizada no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Trata-se de uma investigação bibliográfica e documental que aborda os significados e dimensões da educação ética no Ensino Fundamental brasileiro a partir da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo Ministério da Educação do Brasil, no ano de 1997. Nesses documentos, a educação ética é apresentada como eixo vertebral da formação para a cidadania.

Para realizar a pesquisa, partimos do estudo de alguns aspectos das ontologias paradigmáticas ocidentais, particularmente a *Paidéia* grega (Jaeger, 1996), o teocentrismo medieval e o ideal pedagógico iluminista. Em seguida, analisamos os paradigmas de construção do currículo e os modelos curriculares de educação ética, em face do que investigamos o significado de ética dos PCN no contexto do sistema educacional brasileiro.

Segundo Lima Vaz (1993), a pertença individual ao todo social e, portanto, à cidadania, define-se antes de tudo, pela participação do indivíduo no *ethos*, o primeiro bem simbólico fundamental de uma determinada sociedade. Essa pertença não é compreendida como *fato*, mas como *valor*, o constitutivo do *ethos*: morada do Homem, costume e hábito, caráter e comportamento. O *ethos* articula-se, fundamentalmente, à tríade sociedade-cultura-educação: como bem simbólico que

¹ Professora titular da FAGED/UFU.

² Doutorando em Educação pela UNICAMP.

funda a sociabilidade e a cultura, é algo que pode ser (re)construído, ensinado e aprendido.

Dada a articulação *ethos-ensinabilidade*, remetemo-nos ao currículo: elemento norteador do ato educativo por meio do qual a escola agencia os saberes escolares junto à sociedade e os organiza segundo princípios operacionais específicos. Por isso é necessário o estudo do currículo no contexto das relações entre sociedade, cultura e educação (Moreira & Silva, 1994). Aqui indagamos: que mediações o currículo realiza no processo de decisões e ações que constituem o processo da educação escolar?

A reflexão desencadeada por essa pergunta requer a compreensão do currículo como elemento social catalisador de decisões e ações no âmbito da escolarização, perpassado por concepções ideológicas, culturais e políticas. Não sendo neutro, nem desinteressado, o currículo “tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (Moreira & Silva, 1994: 8).

A questão relativa ao *que* e *como* ensinar ética como saber escolar pode ser debatida a partir da referência a algumas tendências curriculares de Educação Ética, particularmente o Personalismo, o Cognitivismo e de Formação do Caráter. Essas Tendências, cujo solo comum é o saber filosófico ocidental, auxiliam-nos nos estudo crítico da proposta curricular de ética contida nos PCN brasileiros.

Referir-se aos PCN é referir-se ao currículo, cuja gênese, segundo Goodson (1995), aparece relacionada ao conceito de escolarização de massa, associada à organização de classes como instâncias destinadas à distribuição de estudantes por idade, estágios, níveis de conhecimento e grau de dificuldade do aprendizado. Este, segundo o autor, é o germe do *currículo prescrito*, indissociável dos conceitos de disciplina, controle e transposição didática, que funciona em dois níveis: em primeiro lugar, o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido; em segundo, o processo por meio do qual esse conhecimento é “trazido” para uso em ambiente educacional particular, as classes e, posteriormente, as salas de aula.

Na confluência desses dois níveis nasce o currículo, que se deixa influenciar pelos acontecimentos que marcam o corpo social mais amplo, influenciando-os também. Desde a origem, pois, os estudos

sobre currículo tomam-no em interação com os contextos sociocultural, institucional e pedagógico, envolvendo visões *onto-antropológicas*, bem como visões de escola, sua função social e seu significado como instância em que se desenvolvem os processos didático-metodológicos. Esses estudos articulam o macro e o micro, modelos societários amplos e locais, em função dos quais estão a concepção, o planejamento e a execução do ato pedagógico escolar (Sacristán, 1998).

Quanto à manifestação como produto social, há *currículo escrito ou formal* (leis, normas, regras, estudos, material didático, planos, programas, projetos), e o *currículo vivido ou praticado* (o ato pedagógico em situações reais e de ensino e aprendizagem) e, quanto à legitimidade, o *currículo oculto*, o *nulo*, o *negado* e o *excluído*, no sentido de não explicitado, não reconhecido, não legitimado e não incluído pelos sistemas formais de escolarização (Apple, 1982; 1989).

Essas diversas dimensões curriculares evidenciam o caráter conflituoso do processo curricular. Além de decisões sobre a educação, esse processo encerra ações de seleção, sistematização e disponibilização de saberes escolares de interesse dos grupos sociais hegemônicos. Assim, o currículo “não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente válidos*” (Silva, 1995b:8).

A história do movimento curricular contemporâneo exprime, pois, a conjunção de processo e resultado, atividade e produto: é *pista e corrida*, ação de correr e meio sobre o qual se corre, o trajeto e a trajetória; sujeito, projeto, ato, ação, instrumento e resultado. Por isso o currículo associa-se ao processo identitário: “no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (Silva, 1999a: 15).

Podemos afirmar que o currículo ocupa o centro da educação escolar. Para o currículo confluem as atividades sociais de validação, distribuição e apropriação de saberes e conhecimentos, fazendo-se abrigo de conceitos, sentidos, valores, concepções e finalidades. Mas, não é demais pedir que o currículo contenha o processo educativo compreendido como a própria existência e pelo qual o ser humano se faz, desde o nascimento? Isso não seria “curricular” a vida? A idéia indistinta de que o *currículo faz e conforma* o ser humano – pessoa, cidadão, sujeito social – não resultaria em confusão entre educação-

processo e escolarização? Formar a subjetividade e a identidade humanas não seria tarefa da educação implicada no processo da própria vida?

Em face dessas questões, cumpre-nos lembrar que a educação em seu sentido processual amplo guarda conformidade com o entendimento de que o ser humano se faz ao longo da existência. Em relação a esse processo, a escolarização constitui um momento importante, sim, mas não a ponto de sobrepor-se a ele. Não fosse essa compreensão, a aceitação passiva da idéia de que a educação escolar "faz" o ser humano poderia abrigar um certo reducionismo e um determinismo curricular, próximos à noção de que só se insere no processo de humanização quem se inclui no sistema formal de educação. Tal idéia superdimensionaria a escola e não se sustentaria, pois a educação global é bem mais ampla que o percurso da educação escolar (Libâneo, 1995: 76).

Daí a compreensão de que a escola compartilha da sociedade em que se insere, de sua cosmovisão, mas não como instância em que se dá toda "a" construção identitária no seu todo. Nem é ela a única instituição social que propicia a formação dos sujeitos envolvidos na *práxis* existencial. Se o objeto do currículo escolar são os saberes escolarizáveis, sua especificidade refere-se aos modos de agenciamento desses saberes junto ao corpo social amplo, razão pela qual a escola *participa* dos processos de produção de identidades. A escola não é onipotente, mas socialmente situada.

A título de ilustração, vale, neste passo, o seguinte registro: pensamos na escola e, entretanto, a educação se faz, primeiro, na família, sem falar do 'terceiro meio', constituído pela rua, pelo esporte, pelos movimentos da juventude, pelos *media*, etc. Pensamos no ensino, como se a educação não fosse tanto física, estética, moral, afetiva, quanto técnica e intelectual. Pensamos na criança; mas também o adulto não tem que educar-se, incessantemente seja, embora, apenas pela experiência da vida? 'São precisos cinquenta anos para fazer um homem', dizia Platão (Reboul, 1985: 7).

Assim, como instrumento estratégico e mediador de teias de relações sociais, destinado à ordenação de saberes, considerados socialmente válidos, o currículo encerra uma visão de ser humano, em fun-

ção da qual os segmentos dominantes da sociedade querem *que* e fazem *com que* a escolarização esteja a serviço, de conformidade com o paradigma curricular por eles tornado prevalente (Apple 1994a; 1994b).

Esse processo de projetar-protocar currículo, fruto de múltiplas determinações, ganha um sentido inverso, à medida que, também ele, determina processos identitários e forma subjetividades, estilos de vida e ação no âmbito escolar. Assim, como núcleo do processo de escolarização, configurando modos educativos que pressupõem uma concepção acerca do que sejam a vida, o mundo e a sociedade, o currículo compartilha de nosso *ethos* fundamental: das crenças, valores, princípios, interditos, hábitos, costumes, estilos ônticos, modos de ação, sentimento, pensamento e relação.

É com base nesse entendimento sobre o papel social da educação, da escola e do currículo em relação à ensinabilidade do *ethos* que podemos compreender a proposta de educação ética contida nos PCN (BRASIL, MEC, 1997). Notamos, antes de tudo, que esses documentos apresentam como intimamente relacionadas a ética e a cidadania. Por isso, antes de uma perspectiva *ontológica* (do *ser do Homem* relacionado ao *ethos*), enfatiza a ação social do indivíduo no âmbito da participação social como pressuposto da cidadania. Para aprofundarmos esse entendimento, estudemos as Tendências de Educação Ética, nascidas no âmbito da cultura ocidental: a Personalista, a Cognitivista e a de Formação do Caráter.

As raízes da Tendência Personalista de Educação Ética estendem-se à tradição sofística, do século V e início do século VI a . C. Em grego, *sophistes* era o mestre hábil em alguma arte, mas o termo foi tomado para nomear o professor itinerante cujo ensino abrangia gramática, retórica e dialética; aritmética, geometria, astronomia e música, mais tarde transformadas nos currículos medievais *trivium* e *quadrivium*, respectivamente (Manacorda, 2000).

A sofística, conforme Marques (1998) influencia concepções de educação ética fundadas na idéia de que a escolha dos valores depende da história de vida de cada um e de suas experiências. Visam ao bem-estar, à auto-estima e à escolha livre, importando a clarificação livre dos valores pelo sujeito. Ninguém e nenhuma instituição, incluindo a escola, tem o direito de impor valores. Isso cabe ao indivi-

duo: único capaz de legitimar as próprias escolhas. O Modelo Personalista é relativista por descartar a possibilidade de existência de princípios e valores universais, por valorizar as convenções sociais e por conceber o indivíduo como o único capaz de decidir sobre a questão da escolha e vivência dos valores ético-morais (Solomon & Higgins, 2001).

A Tendência Cognitivista baseia-se na tradição socrática e no universalismo ético. Entende que quanto mais elevado o juízo moral, mais probabilidade o indivíduo terá de agir moralmente. E, antes da convenção, da emoção, do coração e do hábito, enfatiza a racionalidade, o cérebro e o juízo. Suas principais raízes filosóficas estendem-se a Sócrates e Platão, a Kant, a Jean Piaget e a Matthew Lipman na atualidade.

Nessas formulações, Kant (1986, 1996), por exemplo, valoriza a razão, o indivíduo e a natureza humana universal, à medida que a moralidade individual deve constituir-se na moralidade da espécie humana. A ética centra-se no *indivíduo racional* e em sua vontade legisladora (autodeterminada), e não na autoridade dogmática ou sobrenatural, como defendia a mentalidade teocêntrica (Agostinho, 1997; Aquino, 1973). Esse universalismo ético, fundado na vontade, autonomia e racionalidade, independe de fatores sociais, étnicos, geográficos e históricos e pressupõe o conceito kantiano de educação.

Em Kant, a educação para a moralidade confere sentido à disciplina, bem como ao aprendizado de habilidades como ler, contar e escrever. O alcance da moralidade como desenvolvimento racional é algo que se justifica em vista da perfectibilidade e ilustração humanas a serem corporificadas no estado de civilidade em que o cidadão é o sujeito autônomo e emancipado (Freitag, 1992; 1994). Na base desses pressupostos reside a crença na razão que, por si, conduziria a humanidade ao perpétuo progresso social, político, científico, econômico e cultural, até a completa iluminação intelectual.

Piaget (1994), para quem "... a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação" (p. 295), também se associa à Tendência Cognitivista de Educação Ética por explicar o desenvolvimento intelectual do sujeito epistêmico, *pari passu* à evolução do sujeito moral, enfocando a linguagem e o raciocínio. Para ele, o conhe-

cimento se dá a partir da estruturação progressiva da experiência. A realização dessas estruturas requer as trocas entre organismo e meio para sua evolução, a partir do desenvolvimento cognitivo, por estágios. Assim, como pelas estruturas mentais a mente produz seus construtos cognitivos, ela também forma o juízo moral.

Além da vertente do construtivismo piagetiano, bastante difundida entre nós, uma variante dessa Tendência é parte do *Programa Filosofia para Crianças*, fundado pelo norte-americano Lipman (1998), no final dos anos sessenta do século passado, a partir das idéias de Dewey e Piaget. Lipman se preocupava em encontrar um meio de formar o aluno, desde a educação básica, para o “pensar correto”, para “pensar o próprio pensar”. Daí nasceu o projeto de produção de novelas filosóficas, destinadas à leitura e debate em sala de aula, transformadas em “comunidades de investigação”.

Caracterizando a *Comunidade de Investigação*, Lipman afirma: “quando a sala de aula é transformada em uma comunidade de investigação, as ações que são feitas, afim de que se possa seguir o argumento para onde este conduz, são atos lógicos, e é por este motivo que Dewey identifica corretamente a lógica com a metodologia da investigação. À medida que a comunidade de investigação prossegue com suas deliberações, cada ato gera novas exigências...” (Lipman, 1995 a: 342).

Desse modo, a *Comunidade de Investigação* constitui um processo pelo qual o “pensar estereotipado” é substituído pelo “pensar que é mais justo para com as outras pessoas, que aceita mais as outras pessoas, sem que sejam destruídas as autoimagens positivas” (Lipman, 1995b: 369). Aí a ética é estudo, investigação ou teoria da conduta moral, “entendida como crucial para a educação de valores (...) O que se busca, de modo especial, no tocante a este aspecto é: a) a *formação de conceitos básicos* na área da ética... b) o desenvolvimento da capacidade básica de *ajuizar fundamentalmente* a respeito de tudo o que envolve decisões morais, c) o desenvolvimento da capacidade de *produzir bons argumentos* ou bons raciocínios morais; d) o desenvolvimento da disposição à *autocrítica ou autocorreção...*” (Lorieri, 1999: 50 e 53).

Como transparece dessa caracterização da concepção de ensino de ética no programa de filosofia para crianças, percebemos que ele

preconiza o desenvolvimento racional e cognitivo do educando, numa clara busca de inteligência lógico-racional dos valores, em que o raciocínio, o pensar e o refletir constituem elementos fundamentais. Desse modo, a concepção de educação e do ensino de ética no *Programa Comunidade de Investigação* ligam-se à tradição socrática, tanto quanto Kant e Piaget, que advogam o universalismo ético, ao qual se chega pela reflexão e pelo contínuo exercício racional de compreensão conceitual dos valores e princípios ético-morais (Cunha, 1999).

As raízes da Tendência Formação do Caráter de educação ética remontam à tradição aristotélica. Aristóteles (1973) dá lugar à razão, mas sobretudo ao hábito e à conduta no processo de educação ética. Cabe à educação conduzir à vida racional. Por ela o indivíduo faz desabrochar suas potencialidades inatas, tornando-as realidade pelo aprendizado a ser conduzido por meio do contato com pessoas virtuosas e da aquisição de bons hábitos. Por isso, mais do que produto do ensino, a virtude é fruto do hábito.

Trata-se da educação moral para o *meio-termo* para possibilitar ao indivíduo viver bem e realizar uma vida feliz. Essa educação enfatiza a prática, com vistas à formação da conduta. É mais importante o engajamento social que o ensino propriamente dito.

Práticas pedagógicas de educação ética voltados para a formação do caráter partem da crítica a Sócrates e Platão, pois, nessa Tendência, entende-se que a reflexão ética não é suficiente para educar o caráter e a conduta das novas gerações. O hábito é que é importante, pois ele é formado não pelo ato de pensar, mas pela prática, pelo treino e contando com os bons exemplos. Por isso, modelos de formação do Caráter centram-se em três ações pedagógicas: exortação, exemplo e envolvimento.

Segundo Marques (1998), para realizarem o envolvimento dos alunos em práticas de formação do senso moral, escola, professores, pais e comunidade devem incentivar a participação do aluno em projetos sociais. Programas comunitários devem contribuir para a formação da solidariedade, entreajuda, autodisciplina e cooperação. Um código de conduta, elaborado na escola e apresentado à comunidade auxilia a realização dos objetivos de exortar, exemplificar e envolver, tarefa a ser perseguida não por uma disciplina à parte, mas pelo con-

junto de disciplinas que compõem o currículo escolar. A partir desse norteamento pedagógico, a Tendência Formação do Caráter de educação ética visa a associar os processos de escolha e os da ação e engajamento sociais.

Referir-se a essas Tendências de formação ética implica a referência ao ensino de filosofia. Esse, segundo Costa (1992), apresenta uma história vacilante no contexto das práticas curriculares de disciplinas. Ela mostra, ainda, que a Filosofia no Brasil, incluindo ética como saber escolar, apresenta as características de um saber dirigido às elites; uma matéria acessória e propedêutica, desvirtuada de suas raízes como saber crítico, rigoroso, radical e vital; decantado nos discursos como *super-saber*, porém transformando em conhecimento de segunda ordem na prática curricular efetiva.

Mais: a Filosofia tem sido uma disciplina auxiliar, usada como instrumento ideológico, especialmente nos momentos ditatoriais, em que os interesses do Estado instrumentalizam a escola e desfiguram a Filosofia, de modo que ela não seja um entrave ao exercício de um tipo de poder não legitimado pelo corpo político da nação.

Assim, no currículo da pedagogia essencialista jesuítica, a Filosofia foi destinada às classes dirigentes. Sob a influência da Pedagogia Liberal, particularmente no currículo progressivista de Dewey, as disciplinas filosóficas foram tratadas como disciplinas auxiliares, vindo a ser extintas com a implantação do tecnicismo pedagógico na década de sessenta do século XX.

Os PCN (MEC/SEF, 1997) brasileiros para o Ensino Fundamental propõem a Ética como tema transversal. Mas como se dá essa inclusão? Em face da história das práticas curriculares de disciplinas filosóficas no Brasil, pergunta-se: Ética, como tema transversal nos PCN de 1997, estaria destinada a repetir essa história, na qual a presença da Filosofia nos currículos oficiais das disciplinas filosóficas, permanentemente instáveis nos currículos formais da educação escolar brasileira?

É bom não esquecer que essa proposta curricular está sendo apresentada à sociedade brasileira num momento histórico marcado pelo neoliberal-conservadorismo (Santos, 2001; Fiori, 2001), que traz graves implicações para a educação escolar. Em sua gênese, o liberalis-

mo (Macpherson, 1979; Hobsbawm, 1996) se caracteriza por fazer oposição ao absolutismo, ao direito divino dos reis e ao princípio da autoridade. Caracteriza-se, também, por transferir a fonte de legitimidade do poder para o membro do corpo político, que pode votar, fazer-se representar, ser votado e representar, dando configuração ao cidadão-proprietário, da ideologia liberal.

O liberalismo institui-se uma *ética*, centrada na universalização dos direitos individuais, naturalmente intrínsecos ao indivíduo; numa concepção de *economia*, baseada na livre-iniciativa, nas leis da oferta e da procura e na sociedade de mercado; num conceito de *política*, a democracia representativa, que fundamenta o princípio da legitimidade do poder na livre vontade do cidadão-proprietário.

Ao privilegiar direitos individuais universais, ações na esfera do bem comum se tornam incompatíveis com atuação do Estado. Assim, instauram-se os conflitos entre o que é, formalmente, garantido ao indivíduo, nas leis e no discurso, e as condições efetivas de acesso a esses direitos. É o caso da não universalização das condições, mas, apenas, das oportunidades formais, paradoxo que solapa a crença neoliberal de que, quanto maior a liberdade na esfera econômica, maior o progresso material da sociedade (Moreira, 1995; Apple, 1982; 1989; 1994 a e 1994b). É nesse contexto neoliberal que se circunscreve a gestação das políticas públicas para a área da educação, nas quais os PCN figuram como uma importante estratégia.

Em dois estudos sobre o neoliberalismo, Gentili (1995; 1998; 2000) mapeia o que denomina de “um complexo processo de construção hegemônica”, ou uma “estratégia de poder” que se articula “através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas nos planos econômico, político, jurídico, educacional” e “através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos sobre a crise educacional e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais” (Gentili, 2000: 1).

Para se compreender as idéias subjacentes às medidas e ações referidas, faz-se necessário o entendimento da lógica de “*descentralização centralizante e de centralização-descentralizada*” (Gentili, 1995: 135). A *centralização* refere-se ao controle pedagógico: currículo, avaliações, formação de professores; e a *descentralização* diz res-

peito ao financiamento e gestão do sistema escolar: municipalização e projeto pedagógico da escola, com atribuições administrativas para a comunidade (Gentili, 1998).

No contexto dessas reformas, os PCN assumem a cidadania como “eixo norteador” da educação escolar, sendo a Ética o “eixo vertebrador” (MEC/SEF, 1997, v.8, p. 25 e 29) da educação escolar. Contudo, o tema transversal dos PCN parece não contemplar a idéia de Ética como saber filosófico, como reflexão sobre os princípios, valores e conduta morais. Como a questão relativa à prática social, que atrela ética à cidadania, antepõe-se à questão *onto-antropológica*, os PCN parecem não privilegiar o ensino de ética como construção do *ser do Homem* (Silva, 2001). Para que assim fosse, a centralidade *ética-cidadania* cederia lugar à ênfase na busca da valorização da *natureza humana complexa* e que desenvolve processos análogos objetivando a construção da subjetividade e da identidade. Ao contrário disso, os pressupostos dos PCN tendem a valorizar apenas a construção da subjetividade e identidade do cidadão-proprietário e consumidor, como o delineiam os pressupostos liberais.

Por outro lado, os conteúdos a serem ensinados a título de Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade), de modo a “impregnarem toda a prática cotidiana da escola” e a priorizarem “o convívio escolar” (MEC/SEF, 1997, v. 8, p. 102), embora apresentem a novidade da transversalidade (Moreno, 1998), se não forem vistos numa perspectiva mais profunda, do *ethos* que fundamenta o *ser do Homem*, correm o risco de caírem na superficialidade. Além disso, esses conteúdos, se desenvolvidos segundo os imperativos do lucro, acumulação, competitivismo e consumismo prevalentes na sociedade liberal, também correm um segundo risco: de se limitarem à esfera da ideologia (Chauí, 1980).

Por fim, entendemos que a educação escolar deve alcançar o *ethos*, nosso primeiro bem simbólico, nossa morada e lugar onde o humano planta suas raízes. É nesse sentido que podemos falar de uma educação ética, já a partir das séries iniciais da escolarização. Fora de uma abordagem *ontológica* (do ser do homem), em sua complexidade (Morin, 2000), o ensino de ética pode vir a não fazer jus ao nome. Precisamos saber quem somos e o que podemos ser, até para empre-

endermos escolhas morais que partam de valores essenciais à condição humana e à sua dignidade, tais como justiça, solidariedade, autonomia, emancipação e liberdade.

Isto requer de nós professores e pesquisadores, uma espécie de “resistência ativa” (Geraldi, 2000:4), para que possamos nos engajar no projeto de construção de uma sociedade em que a dignidade e a cidadania sejam valores da vida real do conjunto da sociedade, e não *pseudos valores* ou instrumentos ideológicos de quem representa a elite dominante de nosso País. Nessa perspectiva (*ethos-onto-antropológica*), então poderíamos superar os “valores que valem”, ou seja, derivados dos imperativos do poder que oprime e da ideologia que justifica a dominação e a exploração e dar legitimidade à ética como saber escolar que pode contribuir com a formação identitária de indivíduos e sujeitos sociais autônomos, emancipados e livres.

Referências Bibliográficas

- AGOSTINHO (Santo). *Sobre a potencialidade da alma*. Trad. A . J. de Faria. Petrópolis: Vozes, 1997.
- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A . F. & SILVA, T. T. da. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1994b.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial. In: MOREIRA, A . F. & SILVA, T. T. da. *Curículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994b.
- APPLE, M. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- APPLE, M.. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A . F. & SILVA, T. T. da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994a .
- AQUINO (Santo). *Suma contra os gentios*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Col. Os Pensadores).
- ARISTÓTELES, *Ética e Nicômaco*. Trad. L. Vallandro e G. Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Col. Os Pensadores).

- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 8 v. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- COSTA, M C. V. O ensino de filosofia: revisitando a história e as práticas curriculares. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 17(1): 48-58, jan./jun. 1992.
- CUNHA, J. A . Ética no programa de filosofia para crianças: conceitos básicos e princípios pressupostos. III Encontro Nacional de Educação para o Pensar: ética e educação. *Anais*. São Paulo: CBFC, 20 a 23 de jan. 1999, p. 219-38.
- Currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995c, p. 184-202.
- FIORI, J. L. *60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- FREITAG, B. *Itinerários de Antígona*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1992.
- FREITAG, B. *O indivíduo em formação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GENTILI, P. Como reconhecer um governo neoliberal?: um breve guia para educadores. In: SILVA, L. H. da & AZEVEDO, J. C. (Org.). *Reestruturação curricular*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GENTILI, P. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. Disp. em: www.geocities.com Acesso em: 05-06-2000.
- GERALDI, C. *Parâmetros curriculares nacionais*. Disp. em: <w.w.w. geocities. Augusta> Acesso em: 05-06-2000.
- GOODSON, I. F. Trad. A . Brunnetta. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 95.
- HOBSBAWM, H. J. *A revolução francesa*. Trad. M. T. L. Teixeira e M. Ponchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- JAEGER, W. *Paidéia: los ideales de la cultura griega*. Trad. J. Xirau e Wenceslao Roces. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. P. Quintela. Lisboa: Edições 70, 1986.
- KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Trad. F. C. Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. Dicionário crítico da educação: educação. *Presença*

Pedagógica, jan.-fev. 1995, p. 76-77.

LIMA VAZ, H. C. *Escritos de filosofia II: ética e cultura*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

LIPMAN, M. Como nasceu filosofia para crianças. Trad. J. A. Clasen. In: KOHAN, W. O. & WUENNSCH, A. M. (Org.). *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 21-27.

LIPMAN, M. *Manual do professor: investigação ética*. São Paulo: CBFC, 1995a .

LIPMAN, M. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995b.

LORIERI, M. A. A proposta de educação moral no programa filosofia para crianças - educação para o pensar. III Encontro Nacional de Educação para o Pensar: ética e educação. *Anais*. São Paulo: CBFC, 20 a 23 de jan. 1999, p. 49-60.

MACPHERSON, C. B. *A teoria política do individualismo possessivo: de Hobbes a Locke*. Trad. N. Dantas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Col. Pens. Crítico, v. 22).

MANACORDA, M. A. *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias*. Trad. G. Lo Monaco. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARQUES, R. *Ensinar valores: teorias e modelos*. Porto: Porto Editora, 1998.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, A. F. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, L. H. da & AZEVEDO, J. C. (Org.). *Reestruturação curricular*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETES, M. D. et al. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1998.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários para ensinar*. Trad. C. E. F. da Silva e J. Sawaja. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. 2. ed. Trad. E. Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

REBOUL, O. *Filosofia da educação*. Trad. L. D. Penna e J. B. D. Penna, 6. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Trad. E. F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SILVA, M. P. N. *Precisamos de uma ética, mas qual?: a introdução da ética na escola*. Disp. em www.hottopos.com.br. Acesso em: 29-06-2001.
- SILVA, T. T. da. Apresentação. In: GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995b, p. 7-13.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.
- SOLOMON, R. C. & HIGGINS, K. M. *Paixão pelo saber: uma breve história da filosofia*. Trad. M. L. C. De A. Borges. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.