

WILSON CORREIA

**ETHOS, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO:
ÉTICA COMO SABER ESCOLAR**

UBERLÂNDIA

2002

WILSON CORREIA

37.01
C824e
TESI/MEM

SISBI/UFU



1000204183

**ETHOS, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO:
ÉTICA COMO SABER ESCOLAR**

Dissertação apresentada por **Wilson Francisco Correia** como requisito parcial à obtenção do título de **Mestre em Educação** à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. **Orientadora: Prof^a Dr.^a Selva Guimarães Fonseca.**

UBERLÂNDIA

2002

FOLHA DE APROVAÇÃO

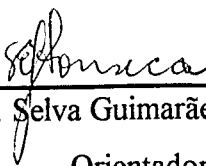
Dissertação: ETHOS, EDUCAÇÃO E CURÍCULO: Ética Como Saber Escolar

Autor: Wilson Francisco Correia

Orientadora: Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca

Programa: Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação,
Universidade Federal de Uberlândia

Dissertação defendida e aprovada, em 20.02.2002, pela Banca Examinadora:

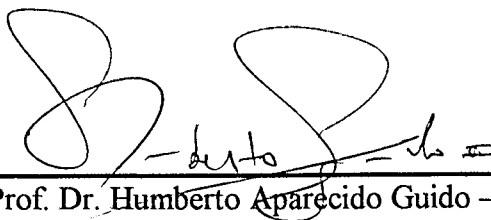


Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca – UFU

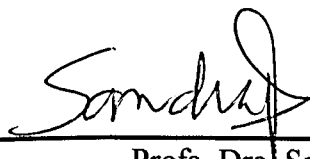
Orientadora



Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo – UNIMEP



Prof. Dr. Humberto Aparecido Guido – UFU



Profa. Dra. Sandra Vidal Nogueira - UFU

DEDICATÓRIA

"No auge do amadurecimento sisudo e tenso, é preciso afrouxar as agendas; libertar-se do calendário, por meio das lembranças dos sabores da infância. É vital redescobrir o pássaro, o fruto e as brincadeiras nas curvas da infância, de um tempo em que o sol acendia o sorriso ingênuo, na eternidade das coisas simples. Esse tempo não voa tão longe; basta ouvir a voz imatura escondida na pureza do coração" (Tavares, 2001: 149).

Dedico este trabalho para Mayla, filha querida que me faz afrouxar a agenda, libertar-me do calendário e que, sobretudo, é presença de pureza e inocência em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Encontro pela vida pessoas que ficam, vitalícias, em minha história. Entre tantas que me ajudaram a fazer o percurso até o Mestrado e contribuíram para que eu pudesse concluí-lo, passando a fazer parte do meu *curriculum vitae* em desenvolvimento, agradeço:

– À Prof^ª. Dr.^ª Selva Guimarães Fonseca, pela generosidade com que me ofereceu seu saber e sua competência, fazendo do trabalho de orientação um meio para me ajudar a crescer;

– À Prof^ª. Dr.^ª Sandra Vidal Nogueira, cujas contribuições foram vitais à realização deste trabalho;

– Ao Prof. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido, pelas indicações valiosas para a melhor maneira de realização desta pesquisa;

– Ao Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, de modo muito especial, pela gentil participação nas atividades de avaliação desta dissertação;

– Aos professores do Mestrado em Educação da FACED/UFU, pela importante contribuição oferecida ao longo do curso;

– À CAPES, cujo auxílio financeiro possibilitou este estudo;

– Aos colegas de curso, com quem partilhei ansiedades, alegrias, tristezas, conflitos e esperanças;

– Ao Jesus Ferreira de Souza e ao James Madson Mendonça, solícitos secretários do Mestrado, pelo atendimento que sempre superou as expectativas;

– Aos meus pais, José Martins e Maria dos Anjos, e a toda a minha família – distantes, mas presentes por habitarem minha alma – ;

– Aos amigos – impossível citar todos – porque se fizeram presentes e me ofereceram apoio em forma de incentivo e cuidado;

– A todos quantos, na escola ou fora dela, contribuíram para o meu aprendizado, compartilharam comigo a sua força e me ensinaram a valorizar a vida e a minha dignidade.

RESUMO

Esta investigação tem como objeto de estudo a ética como saber escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, motivada pela seguinte questão: quais implicações apresenta uma proposta curricular que preconiza o ensino de ética na escola? Esse problema justifica-se porque, em 1997, o Ministério da Educação do Brasil propôs ao sistema educacional brasileiro os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em que a ética figura como um tema transversal a ser desenvolvido na educação básica. Esta investigação objetiva: buscar um sentido para o ensino de ética na escola; responder à necessidade de compreensão relativa ao que e ao como trabalhá-la em sala de aula; e refletir sobre as implicações que uma tal proposta representa para a educação escolar brasileira. O primeiro capítulo analisa, na perspectiva *onto-antropológica*, os aspectos gnoseológicos e éticos do *ethos* ocidental. Revisita o teocentrismo medieval, que compreende a racionalidade filosófica da Grécia Antiga, o judaísmo e o cristianismo. Analisa o tecnocientificismo, elaborado a partir do racionalismo cartesiano-newtoniano, em articulação com o *ethos* liberal, buscando compreender como o Brasil se posiciona em relação a ele, particularmente sobre questões relativas ao público, ao privado, à educação, à ética e à cidadania. O segundo capítulo enfoca o processo de constituição curricular, no contexto da relação entre sociedade e educação, abordando-o como um produto sociocultural. O escolanovismo e o tecnicismo são tomados como exemplos de matrizes para a construção curricular, um processo conflituoso, ilustrado pelas teorias críticas que tentam superar as concepções curriculares clássica e liberal, bem como as teorias pós-críticas, as quais têm marcado as pesquisas no campo de currículo. O terceiro capítulo investiga as tendências e os desafios que a ética, como saber escolar, apresenta à sociedade e aos sujeitos da educação. Os PCN são abordados no contexto das políticas públicas do ideário liberal para a educação e dos pressupostos da concepção que associa ética e cidadania, apresentando-as como desafios à educação. Conclui-se que a ética como saber escolar, numa perspectiva antropológica, sobre o *ser do homem*, pode contribuir para a construção da autonomia, emancipação e liberdade humanas fundamentais.

ABSTRACT

This research's object of study is ethics as a school knowledge. It is a bibliographic and documental research, motivated by the question: what implications will have a curricular proposal which advocates the teaching of ethics at school. This problem started because in 1997 the National Educational Ministry proposed the PCN (National Curricular Parameters - NCP) to the Brazilian educational system, in this system, ethics is a transversal theme to be developed during basic schooling. The purpose of this objective investigation is: to search for a purpose in teaching ethics in school; to answer the question of how to work in the classroom, and to think over the implications which such proposal represents to Brazilian education. The first chapter analyses, from the *onto-anthropological* point of view, the gnoseological and ethical aspects of the western *ethos*. It reviews the medieval theocentrism, which contains the Ancient Greece philosophical rationality, the Jewish religion and Christianity. It also analyses the technical-scientificism, developed from the Cartesian-Newtonian rationalism, in relation to the liberal *ethos*, trying to comprehend how Brazil positions itself in relation to the *ethos*, particularly in relation to questions connected to public and private education, ethics and citizenship. The second chapter focuses on the curriculum construction process, in the context of the relation between society and education, approaching it as a socio-cultural product. The "new schoolism" and technicism are taken as examples of sources for the curriculum construction, a contradictory process, illustrated by critical theories which try to overcome the classical and liberal curriculum conceptions, as well as the post-critical theories, which have marked the researches in the field of curriculum. The third chapter investigates the trends and challenges which ethics, as a school knowledge, presents to society and the individuals in education. The PCN are approached in the context of public policies of the liberal ideal in education and the preassumption of the conception which links ethics and citizenship, presenting those as challenges to education. We conclude that ethics as school knowledge, from an anthropological perspective, the being of the man, can contribute to the construction of the fundamental autonomy, emancipation and human freedom.

SUMÁRIO

RESUMO, IV

RESUMEN, V

ABSTRACT, VI

INTRODUÇÃO, 9

I. A Gênese do Estudo, 9

II. Os Temas e o Interesse, 13

III. A Organização do Estudo, 15

CAPÍTULO 1:

GÊNESE IDENTITÁRIA E MODOS DE SER HUMANO, 19

1. 1. *Ethos*: Morada e Condição Identitária do Ser Humano, 19

1. 2. Teocentrismo: a Negação da Condição Terrena do Homem, 22

1. 2. 1. Filosofia Grega: o Modelo de Homem Sábio, 27

1. 2. 2. A Fé Teocêntrica: o Modelo de Homem Santo, 32

1. 3. O Tecnocientificismo: o Homem Naturalmente Racional, 36

1. 3. 1. Racionalismo Cartesiano: o Sujeito Pensante, 36

1. 3. 2. Empirismo Mecanicista: a Experiência do Mundo-máquina, 39

1. 3. 3. Iluminismo e o *Ethos* Liberal, 42

1. 3. 3. 1. O Brasil e o *Ethos* Neoliberal, 48

1. 3. 3. 2. A Educação e a Cidadania no Brasil Neoliberal, 54

CAPÍTULO 2:**MEDIAÇÕES CURRICULARES NA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR, 59**

- 2. 1. Que é Isto, o Currículo?, 59
- 2. 2. Currículo: Etimologia e História, 61
- 2. 3. Currículo: Interesse, Poder, Cultura e Ideologia, 66
- 2. 3. 1. A Construção Curricular sob a Ótica de Alguns Paradigmas, 72
- 2. 4. Currículo: Tentativas de Superação dos Modelos Clássicos, 77
- 2. 4. 1. O Escolanovismo, 81
- 2. 4. 2. O Tecnicismo, 84
- 2. 5. Embates em Torno da Pedagogia Liberal, 85
- 2. 6. Currículo e Filosofia no Brasil: um Estudo Ilustrativo, 89

CAPÍTULO 3:**ÉTICA COMO SABER ESCOLAR: TENDÊNCIAS E DESAFIOS, 98**

- 3. 1. O Saber e o Sujeito da Educação Escolar, 98
- 3. 2. O *Que-fazer* da Escola, 109
- 3. 3. O Saber Escolar e a Especificidade da Escola, 112
- 3. 4. Ética Como Saber Escolar, 115
- 3. 4. 1. O Que Ensinar a Título de Educação Ética?, 117
- 3. 4. 2. Tendências da Educação Ética, 119
- 3. 4. 2. 1. Tendência Personalista, 119
- 3. 4. 2. 2. Tendência Cognitivista, 121
- 3. 4. 2. 3. Tendência Formação do Caráter, 130
- 3. 4. 3. Personalismo, Cognitivismo, Formação do Caráter: Limites e Contribuições, 133
- 3. 5. PCN: Que Ética é Essa?, 139

CONSIDERAÇÕES FINAIS, 152**BIBLIOGRAFIA, 158**

INTRODUÇÃO

"**Gostaria** de ter atrás de mim (tendo duplicado a palavra há muito tempo, duplicando de antemão tudo o que vou dizer) uma voz que dissesse: 'É preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso continuar, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam.' (...) Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso (...)" (Foucault, 1996: 6).

I. A Gênese da Investigação

Início e, mesmo com o desejo foucaultiano *de não ter de começar*, noto que escrever é dirigir-se a alguém, a outros. Percebo, paradoxalmente, que meus interlocutores encontram-se em um passado que também é meu presente. Aliás, leio essa percepção em Mário Quintana: "O passado não conhece seu lugar – está sempre presente".

Compreender esse *passado-presente* parece ser o núcleo da minha busca. Quanto mais longe vou (na geografia, na história ou em minhas reflexões) mais me aproximo de minhas origens, maior é o meu *desejo de voltar* (até para dar sentido à certeza de ter de prosseguir). E esforço-me por entender essa história e explicá-la aos meus interlocutores, vivos em minha memória e em meio ao povo de que sou parte. Refiro-me àqueles ao lado de quem vivi meus primeiros anos.

Um poeta diz: "Não fui um garoto do campo / Não tirei leite da vaca / Não brinquei de peão / Não corri de pés no chão / Não comi fruta do pé / Não pesquei no ribeirão... / Ai que saudade / Do garoto que não fui" (Fortuna, 2001: 58).

Minha saudade é diferente da que Fortuna capta na poesia: é saudade do garoto que fui (mesmo sabendo-me irremediavelmente projetado para um futuro). Lá, na colônia onde residíamos, em frente à casa de cada uma das famílias, o chão aberto era nosso terreiro e nossa praça. Nela, minha família, amigos e eu celebrávamos os rituais da vida pacata que levávamos e nos divertíamos.

À luz de sol, vela, lampião ou lamparina, subíamos na árvore e apanhávamos fruta. Do alto dos galhos, víamos o rio ao fundo das propriedades. O ribeirão matava nossa sede, livrava-nos do calor, alimentava os animais (vacas, cavalos, carneiros, entre outros) e regava as plantas. Hoje a cidade é testemunha de que aquilo significava riqueza a serviço da vida.

Os paióis guardavam alimentos suficientes para um ano. Os animais contribuíam para a satisfação de nossas necessidades. Não sabíamos o que era comprar um pé de alface. A terra nos provinha. Éramos saudáveis e a qualidade de vida, mote de vários discursos nos últimos tempos, não precisava ser desejada porque era algo próximo e verdadeiro, apesar de incompleta como tudo o que é humano.

Dinheiro só existia para comprar o que a terra não produzia ou que os animais não ofereciam: remédio, pano e calçado, por exemplo. *Cobertas* de lã e algodão eram feitas no tear e aplacavam o frio paranaense. As roupas resultavam de trabalho artesanal. E assim, por não *correr* dinheiro na colônia, os negócios eram feitos à base de empréstimos, pagáveis no *próximo ano*.

A colheita era um momento especial. Todos presentes, em mutirão. Formavam o eito e iam recolhendo no paiol o fruto que, por um bom tempo, tinha sido objeto de cuidado e espera. Enquanto os homens suavam na coroação de um ciclo de trabalho, as mulheres cozinhavam. Crianças se divertiam. E, à noite, fazíamos festa: celebrar a

colheita era celebrar a vida, a cooperação e a solidariedade.

Nesse estilo íamos conduzindo a vida, até que um dia, ao final dos anos sessenta, aconteceu diferente. De manhãzinha, acordei com movimentos estranhos ao redor da casa. Quando ganhei o terreiro, minha família estava lá, em alvoroço.

Havia motivos para aquilo estar acontecendo. O inesperado fazia-se um pesadelo real. Como que a realizarem o ditado que assegura que *água limpa não faz o rio transbordar*, aqueles homens mergulhavam em águas lamacentas, e o faziam em nome da propriedade que, em nosso sistema econômico, se quer mais e mais, sempre.

Em nosso quintal, o lugar mais íntimo de nosso sítio, entravam uns seis homens (mandantes, gatos e capangas), vindos de uma região vizinha. Cavalos puxavam arados, protegidos pelos invasores e suas armas. Eles invadiam nossas terras. Claro que naquele dia eu não pude compreender muita coisa, mas hoje sei que aqueles homens não aravam apenas nossas terras – aravam, sobretudo, a nossa dignidade.

Num relance, vi meu pai possuído por uma força estranha. No tumulto, meus irmãos, irmãs e mãe, todos se jogaram sobre o velho e lutavam desesperadamente para evitar que ele, punhando uma espingarda, atirasse nos grileiros. O pânico foi indescritível. Em meio àquilo, ninguém, e por razões compreensíveis, me ofereceu o apoio de que precisei.

Ao fim de tudo, tenho a sensação de que aquela manhã me legou o sabor do abuso psicológico e a degradação familiar. Jamais fomos os mesmos e nos dispersamos. Por isso, pergunto, entre muitas indagações surdas que teimam em se fazer ouvir: que valores possibilitaram a ação daqueles invasores? Por que nosso *ethos* familiar e comunitário se demonstrou tão frágil?

À parte as indagações, não posso negar que tenho uma forte necessidade de

juntar os pedaços dessa história e formar um todo inteligível. Talvez, no clareamento da memória esteja uma das razões de ser de quem se dedica a aprender. "Muito do esforço do homem para conhecer o mundo ao seu redor resulta de um desejo de conhecer coisas que lhe são pessoalmente importantes" (Goudiner *apud* Alves, 1986: 27).

Em que pese a ênfase na objetividade racional para o conhecimento do mundo, quem se envolve com a filosofia não está imune à própria subjetividade. Na condição de *sujeito e produto* da história, tentando compreender essa relação complexa e fundamental, o filósofo terá no entendimento da realidade vivida a possível construção do sentido para o seu fazer, próximo da responsabilidade a que é chamado aquele que, antes de tudo, procura a si mesmo ao perseguir o significado da história.

"Não é possível ignorar (...) a subjetividade como instância de conflito e ambigüidade inscrita no sentido dos comportamentos humanos. A práxis, em qualquer dos seus aspectos, não é transparente para a razão, exatamente porque a razão possui uma complexidade própria irreduzível, que os homens vivem de diferentes maneiras e em diferentes modos de conflito com os outros e consigo mesmos. (...) o filósofo, que tem por dever de ofício acrescentar ao vivido a *reflexão*, que incorpora o nível dessa subjetividade operante e que postula a inserção crítica na realidade, não pode deixar de considerar a polissemia da relação homem/história e tem de incorporar no pensamento e na ação a vivência refletida das dicotomias que configuram a exigência histórica em todos os planos: acaso/necessidade, ordem/desordem; contingência/determinação. Em suma, tudo aquilo que configura a complexidade da relação indivíduo/totalidade. (...) o engajamento só é possível se acreditarmos no sentido da história. Mas este sentido o homem não doa à história, ele o testemunha de dentro da história. E é um sentido plural, variável, contingente e dolorosamente apreendido, porque apreendido na dicotomia fundamental do *fazer* e do *sofrer* a história. Por isso, o engajamento nunca pode se dar a partir da segurança daquele que detém as respostas, mas sempre a partir da perplexidade daquele que sabe que a razão e o sentido não excluem a imprevisibilidade, os desvios e as angústias, uma vez que o homem está na história como quem se procura, não como quem já se encontrou" (Leopoldo e Silva, 1995: 20 e 22).

Considerando as palavras de Leopoldo e Silva, pergunto: há um sentido em minha história que eu possa encontrar? Ao refletir sobre o vivido, em busca do seu

significado fugidio, não deixo de perceber a viabilidade deste projeto porque, no esforço para realizá-lo, é a mim mesmo que busco. E isso é o ponto de partida para a compreensão da sociedade, dos Homens e suas cosmovisões. Aliás, esse interesse remonta ao início da minha vida acadêmica, de estudante e professor.

II. Os Temas e o Interesse

No início dos anos noventa do século passado, a título de conclusão da licenciatura em filosofia, realizei um estudo sobre o pensamento utópico. Depois, na monografia de um curso de especialização *lato sensu*, direcionei minha preocupação para a questão relativa à cidadania e educação. Já nesta dissertação, meu interesse se volta para a ética como saber escolar, vista a partir do processo de construção do currículo.

Trata-se, aqui, de uma pesquisa bibliográfica e documental, uma expressão de engajamento possível, sob o duplo desafio de dar prosseguimento à minha formação intelectual e ao meu aprimoramento profissional. Engajamento compreendido num sentido próximo ao que Sartre lhe confere.

"(...) direi que não chamamos de 'intelectuais' os cientistas que trabalham na fissão do átomo para aperfeiçoar os engenhos da guerra atômica: são cientistas, eis tudo. Mas se esses mesmos cientistas, assustados com a potência destrutiva das máquinas que permitem construir, reunirem-se e assinarem um manifesto para advertir a opinião pública contra o uso da bomba atômica, transformam-se em intelectuais. (...) Produto das sociedades despedaçadas, o intelectual é sua testemunha porque interiorizou seu despedaçamento. É, portanto, um produto histórico. Nesse sentido, nenhuma sociedade pode se queixar de seus intelectuais sem acusar a si mesma, pois ela só tem os [intelectuais] que faz" (Sartre, 1994: 15 e 31).

Também situada historicamente, esta investigação é motivada pelo seguinte problema: em uma sociedade liberal como a brasileira, que implicações podem ser

extraídas de uma proposta curricular que preconiza a ética como saber escolar?

Esse problema se justifica não apenas porque a preocupação em torno da ética tem sido bastante recorrente no meio educacional brasileiro, mas, de modo especial, porque, em 1997, o Ministério da Educação (MEC) do Brasil propôs à comunidade nacional e ao sistema educacional os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documentos sobre currículo em que o tema transversal ética é apresentado como tarefa à educação fundamental.

Assim, a discussão em torno da proposta de educação ética parece-nos tanto oportuna quanto necessária. E isso não apenas em face da *novidade* que representa do ponto de vista didático-pedagógico, mas, sobretudo, porque o momento histórico em que vivemos faz com que a ética seja um tema inarredável a quem escolheu a docência como profissão.

Desse modo, esta investigação tem como objetivos: buscar um sentido para o ensino de ética na escola; responder à necessidade de compreensão relativa ao *que* e ao *como* trabalhá-la em sala de aula; e refletir sobre as implicações que uma tal proposta representa para a educação escolar brasileira.

Com essa tarefa pela frente e pressupondo a multidimensionalidade do processo de escolarização, as instâncias *macro*, *meso* e *micro* que envolvem o objeto de estudo deste trabalho se articulam não de uma forma estanque, mas num processo inter-recorrente e de conformidade com o desenvolvimento da reflexão. Entretanto, de modo geral, nesta pesquisa visamos aos princípios, valores, crenças, intencionalidades e finalidades exemplares incrustados em nosso modo de ver o mundo e o humano, nossas relações de poder e a conformação que damos ao saber, à cultura e à ideologia. Enfim, interessamo-nos pelos modelos de ser humano propostos como tarefa formativa para a

escola e o aspecto substantivo do processo curricular como centro dessa teia de intencionalidades e significados.

Ante essa tarefa, não fomos poupados de uma certa insegurança. E ela vem como consequência de um senso de falta que só a vivência intelectual, como prática social engajada, pode levar à superação. Ao lado dessa sensação negativa, também se fez presente a sensação positiva de que a busca dessa maturidade tinha de prosseguir. E isso considerando as exigências da reflexão filosófica que, segundo Rios (1999: 17), "quer ver *claro, fundo e largo* o seu objeto" e que, conforme as palavras de Reboul (1985: 11), deve ser "total, radical e vital". Tentando observar essas exigências, organizamos nosso trabalho como a seguir.

III. A Organização do Estudo

Este trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro objetiva estudar as *onto-antropologias* ocidentais, pressupondo os aspectos gnoseológicos e éticos do *ethos* ocidental. Com esse intuito, indagamos: que cosmovisões influenciam o nosso modo de ser? Como se concebe a identidade humana nessas mundividências? Que elementos marcantes derivam dessas cosmovisões, principalmente no que concerne à nossa concepção contemporânea de educação, de ética e cidadania? Na tentativa de refletirmos sobre essas questões, estudamos o teocentrismo medieval, que compreende a racionalidade filosófica da Grécia Antiga, o judaísmo e o cristianismo.

Na seqüência, ainda no primeiro capítulo, enfocamos o modelo tecnocientífico, constituído a partir do racionalismo cartesiano-newtoniano, em articulação com o *ethos* liberal. Por fim, tentamos evidenciar como o Brasil se posiciona em relação a esse *ethos*, particularmente na atualidade, sob os pressupostos do neoliberalismo e da

globalização econômica, que apresentam, entre outras, questões intrigantes para a discussão sobre o público e o privado.

O segundo capítulo objetiva estudar o processo de constituição curricular, no contexto da relação entre sociedade e educação. As indagações que motivam a investigação sobre o currículo partem da tentativa de conceituá-lo, abordando-o na perspectiva de sua história, mas concebido como um produto social atravessado por elementos políticos, ideológicos e culturais. Com esse intuito, tomamos o escolanovismo e o tecnicismo (expressões da pedagogia liberal) como exemplos de matrizes que se prestam à construção curricular. Tentamos evidenciar que esse processo é conflituoso, objeto de embates e resistências, como o exemplificam as teorias críticas que visam a superar as concepções curriculares clássicas, tradicionais e liberais.

O terceiro capítulo objetiva evidenciar os desafios que a ética como saber escolar apresenta à sociedade e aos sujeitos da educação escolar: que ética é possível ser transformada em saber escolar? Na tentativa de produzirmos uma reflexão a partir desse questionamento, a complexidade humana é vista como algo desafiador para a educação, em geral, e para a ética, em particular.

Aí os PCN são abordados no contexto das políticas oficiais para a área da educação, mais precisamente como uma estratégia que visa a propor uma configuração diferenciada ao sistema de ensino, de modo a que as concepções de educação, escola, currículo, metodologias e práticas docentes façam diferença ante as exigências do atual processo histórico mundial. Essas políticas para a educação escolar serão enfocadas no contexto do ideário neoliberal para a educação, em que tentaremos extrair de seus pressupostas a concepção de escolarização e suas finalidades, a noção de ética e cidadania e o perfil de cidadão proposto às atividades formativas da educação escolar.

Assim, este estudo parte da idéia de que a sociedade brasileira se insere num contexto de inteligibilidade profundamente marcado pela racionalidade grega, pelos fundamentos do judaísmo e do cristianismo e pela racionalidade newtoniana-cartesiana, que teve seu momento culminante no Iluminismo kantiano.

Nessa perspectiva, não é possível tratar da hegemonia de certas cosmovisões como resultantes de um processo pacífico e harmônico, mas como fruto de conflitos, lutas e embates. Durante a Idade Média, por exemplo, assentadas em pressupostos essencialistas e deterministas, noções sobre o Homem e o que a ele dizia respeito tomaram-nos como produtos da criação divina: ao ser humano cabia a resignação ante o projeto existencial previamente traçado, ao qual tinha de se adequar. Tratava-se de levá-lo ao que já era, de conduzi-lo na Terra de modo a merecer a vida eterna no céu.

Com o enfraquecimento da cosmovisão centrada nos valores do judeu-cristianismo, emerge um paradigma que empreende a superação da vida contemplativa antiga e medieval. O domínio do mundo, até então reservado a quem tinha direitos fundados na linhagem, no sangue e na vocação, é estendido, mesmo que como possibilidade formal, ao conjunto dos seres humanos.

Essa universalização, fundada na idéia de empreendedorismo e livre iniciativa, já era um resultado do ideário liberal, centrado no indivíduo como categoria autônoma e fundado nos imperativos que configuram um novo *ethos*, no qual prevalecem: o conhecer por si mesmo, sem depender da revelação; o agir por conta própria e fazer a própria história, não considerando a idéia de destino; o domínio e o acúmulo baseados *no e com* o auxílio da luz natural da razão.

Nesse contexto acontece a invenção do Brasil. Talvez nosso país seja resultado desse ideário, pelo qual conhecer, explorar, expandir e empreender passam a ser

considerados símbolos e condição de possibilidade de bem-estar, sucesso e felicidade. Nesse *ethos*, produzir, competir, ter e consumir tornam-se a base da cidadania e o indicativo do valor humano centrado no interesse particular.

Quando se analisa a educação, segundo os fundamentos dessa ética da sociedade do ter, da sociedade de mercado, percebe-se que ora suas finalidades enfocam a formação para o trabalho, ora visam formar para a vida e a cidadania. Contudo, cumpre-nos indagar: como, nesse contexto, desenvolvem-se os processos de formação integral do Homem, uma vez que no tecnocientificismo a concepção de educação já parte de um princípio gnoseológico classificatório e compartimentalizador?

À parte essa questão (desafio que perpassa todo esse trabalho), o que vem a seguir é a tentativa de compreensão de nosso mundo, de nosso *ethos*, das formas como praticamos educação e estabelecemos nossos princípios éticos. Essa tarefa, mesmo que limitadamente levada a cabo, fortalece nossas esperanças na construção de uma sociedade em que impere os valores da autonomia, emancipação e liberdade para um ser humano considerado como um todo que não se fragmenta.

Esse é um desafio por demais grandioso? Talvez, mas ele constitui a razão de ser de toda prática educativa que se quer legitimamente fundada no único elemento que pode lhe dar sentido: o ser humano. Esse é o norte que tentamos dar à reflexão que vem a seguir.

CAPÍTULO 1

GÊNESE IDENTITÁRIA E MODOS DE SER HUMANO

"(...) **não** basta ensinar aos neófitos algumas habilidades simbólicas e prepará-los para desempenhar um ofício, muito menos inculcar-lhes hábitos de obediência e respeito ou fermentos de inconformismo. Não, é necessário algo mais: é preciso entregar-lhes a perplexidade total do mundo, nossa própria perplexidade, a dimensão contraditória de nossas frustrações e de nossas esperanças. (...) Que transformem tudo, começando por si mesmos, mas mantendo a consciência – por fidelidade ao humano, sua raiz única e verdadeira, esse feixe de tentáculos que, sob as aparências, procura os outros e se agarra a eles – do que é e como é (do que foi e como foi) o que vão transformar (...) O sentido da educação é conservar e transmitir o *amor intelectual ao humano*" (Savater, 2000a: 211).

1. 1. *Ethos*: Morada e Condição Identitária do Ser Humano

O presente capítulo objetiva estudar a gênese das *onto-antropologias* ocidentais. Parte da idéia de que, como assinala Mondin (1980: 10), na "filosofia clássica grega o homem foi estudado a partir de uma perspectiva cosmocêntrica; na filosofia cristã, de uma perspectiva teocêntrica; na filosofia moderna e contemporânea, de uma perspectiva antropocêntrica", e de que o estudo dessas cosmovisões torna-se pertinente ao desafio de compreender as articulações entre *ethos* e ética como saber escolar.

Para tanto, neste primeiro capítulo, colocamo-nos as seguintes indagações: que cosmovisões influenciam o nosso modo de ser? Como se concebe a identidade humana nessas mundividências? Que elementos derivados dessas cosmovisões podem ser

considerados marcantes, ou não, em nossa concepção contemporânea de educação escolar, de ética e cidadania?

Sobre as cosmovisões que influenciam nosso modo ocidental e brasileiro de ser, aqui referenciamos: o *teocentrismo*, e sua concepção metafísica de Homem, que se estende predominantemente até o final da Idade Média, e o *tecnocientificismo*, e sua concepção de Homem natural, que se fortalece no decorrer do Renascimento e se consolida na Idade Moderna, não deixando de produzir reflexos no *ethos* de que participamos na Contemporaneidade.

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 pode ser compreendida como *fato*, mas como *valor*, o constitutivo do *ethos*: morada do Homem, seu costume e hábito, caráter e comportamento, sua condição identitária.

Pela etimologia, *ethos* é um termo grego que pode ser compreendido de dois modos. O primeiro, de *ethos* escrito com *eta* inicial (vogal longa = *éthos*), designa a morada do Homem e, de modo amplo, do animal: lugar de estada habitual permanente. Essa é a raiz semântica de *ethos* como costume, sistema praxiológico mais ou menos durável, estilo de vida e ação. O segundo, de *ethos* escrito com *epsilon* inicial (vogal breve = *êthos*), diz respeito ao comportamento que resulta da repetição dos mesmos atos, do hábito. Assim, "o modo de agir (*trópos*) do indivíduo, expressão da sua personalidade ética, deverá traduzir, finalmente, a articulação entre o *ethos* [*êthos*] como caráter [conduta] e o *ethos* [*éthos*] como hábito [costume]" (Lima Vaz, 1993: 14).

Originalmente, continua Lima Vaz, o reino da *physis* e da necessidade abre-se à construção do *ethos* pelo Homem, constituído de costumes, hábitos, normas e interditos,

a regular seu agir. O *ethos*, um produto humano, (re)construído incessantemente como bem simbólico fundamental, liga-se à cultura, desde as raízes. Por ser produto simbólico da ação humana, podendo ser ensinado, aprendido e (re)construído como sustentáculo da sociabilidade, o *ethos* liga-se intimamente à educação. De modo que, pela dialética entre *éthos* e *êthos*, envolvendo a *práxis* (ação), o *ethos* aparece vinculado a processos de transmissibilidade, condição de possibilidade de toda prática educativa.

A partir da tríade sociedade-cultura-educação, que tem o *ethos* como território comum, importa-nos investigar o estilo societário, o modo de ser, saber, agir, fazer, estar e conviver dos membros da sociedade a que pertencemos, atentando para a gênese da identidade humana. Esse processo, no caso ocidental, parece acontecer a partir da busca da segurança de um centro devidamente habitado.

Ao modo de idéia reguladora, a noção de centro figura, ao menos no exemplo de Mondin, como a concepção de Homem, que varia da perspectiva *cosmocêntrica*, na Antigüidade, *teocêntrica*, na Idade Média, e *antropocêntrica*, na Modernidade. Em torno de um centro (cosmos, Deus, homem), orbita não apenas a autoconcepção humana, mas seus assuntos e interesses, a visão do outro e de seus modelos relacionais. Essa noção *centrista*, qual categoria de inteligibilidade, parece não contemplar o existente como todo (*holos*), em sua complexidade real (*ôntica*) e representacional (*ontológica*).

Nessa perspectiva, o Teocentrismo e o Tecnocientificismo, ao elegerem um *ente* como centro, não contemplando a multiplicidade dos existentes, terminam dando visibilidade ao que *descentram*. Desse modo, tornam-se campos férteis a reducionismos diversos, razão pela qual a compreensão desse fenômeno parece-nos crucial ao entendimento da concepção de Homem que preconizam.

1. 2. Teocentrismo: a Negação da Condição Terrena do Homem

O Teocentrismo recebe contribuições do judaísmo, da filosofia grega e do cristianismo. Segundo Chauí (1997), o **judaísmo**, primeira fonte do Teocentrismo medieval, surge na Antigüidade como religião nacional e política, assumindo a noção de povo escolhido, predestinado a uma *terra prometida*. As crenças judaicas, narradas na *Torá*, os cinco primeiros livros da Bíblia, expressam a acurada percepção política dos judeus, os quais, em meio a povos politeístas, consagram-se ao Deus único. O judaísmo é bem mais que uma teologia ou religião, à medida que constitui um sistema sociopolítico destinado a dar configuração societária a um povo, em que Deus e Estado aparecem intimamente relacionados.

Trata-se de um Deus todo-poderoso, senhor e criador de tudo, de quem o povo judeu acredita ser o representante terreno e dele ter recebido uma missão na forma de aliança de salvação. Como povo eleito, os judeus conquistariam a *terra prometida*, onde um projeto político-religioso, objeto da aliança, seria concretizado. O governante desse reino judaico seria um Messias, enviado por Deus no tempo oportuno, segundo uma aliança que se tornou possível porque o Deus judaico se manifesta, revela-se e fala. "A Palavra de Deus moldou a história de nossa cultura" (Armstrong, 2001: 13).

Assim é que, entre as tribos semitas do leste Mediterrâneo, desde alguns milhares de anos antes de Cristo, os judeus desenvolvem uma tradição religiosa e um sistema legal que veio a se tornar uma das principais religiões monoteístas do mundo. Esse sistema compreendia preceitos "rigorosamente harmonizados com as estruturas e as conveniências sociais" coletivas (Manacorda, 2000: 11), centrados na genealogia e história comuns: o judeu se considera descendente dos patriarcas bíblicos, com identidade por linhagem materna, conferida no nascimento, membro de um corpo social

coeso por ser fundado a partir de leis reveladas por Deus, o guia de sua trajetória rumo à terra prometida.

Caracterizando o judaísmo, Severino afirma que ele tem como princípios básicos: o sentido histórico dos acontecimentos; o *ethos* coletivo, em que a dimensão comunitária prevalece sobre a individual; a unicidade humana, que valoriza o homem como ser integral, incluindo seu corpo; a visão de Deus como ser pessoal, análogo ao ser humano, e relacional ao ponto de estabelecer uma aliança com o povo judeu (Severino, 1994: 46).

A noção de história coletiva terrena, orientada por Deus, valorizando a realidade mundana e a vida, sofre reformulações a partir do momento em que o catolicismo se fortalece e passa a enfatizar a espiritualidade e a salvação no céu. Na Terra, o Homem, sob a graça divina e a orientação da Igreja, deve viver a fé, a esperança, a caridade, o amor e o perdão universais, valores importantes para o catolicismo já marcado pela Filosofia.

A segunda fonte do Teocentrismo medieval é a **racionalidade grega**, que se desenvolve em meio a uma mentalidade mítica, impregnada de lendas, em que deuses, semi-deuses, heróis humanos, seus feitos e fatos se entrecruzam e explicam a realidade de modo razoável. A narração mítica não se funda na lógica, nem por isso resulta totalmente ilógica. Ela busca a origem do mundo e do humano e se manifesta nas cosmogonias (gênese natural) e teogonias (gênese divina), pois, no Mito, "compreender era achar o pai e a mãe: desenhar a árvore genealógica" (Vernant, 1973: 301).

Para isso, o Mito relaciona os elementos natural-sobrenatural, humano-divino, dor-prazer, masculino-feminino, tragédia-comédia, sanidade-demência, luz-escuridão, alegria-tristeza, entre uma infinidade de aparentes opostos perfeitamente imbricados.

Nesse sentido, Hesíodo registra:

"Primeiro que tudo houve o Caos e, depois, a Terra de peito ingente, suporte inabalável de tudo quanto existe, e Eros, o mais belo entre os deuses imortais, que amolece os membros e, no peito de todos os homens e deuses, domina o espírito e a vontade esclarecida. Do Caos nasceram Érebo e a negra Noite e da Noite, por sua vez, o Éter e o Dia. A Terra gerou primeiro o Céu constelado, com o seu tamanho, para que a cobrisse por todo e fosse para sempre a mansão segura dos deuses bem-aventurados. Gerou ainda as altas Montanhas, morada aprazível das deusas Ninfas, que habitam os montes cercados de vales" (Hesíodo *apud* Santos, 1985: 52).

A Filosofia rompe com essa crença mítica, funda-se na razão e elabora uma nova inteligibilidade do real. Entre outras coisas, a lógica filosófica aborta contradições, invalida o fantástico, desenfeitiça o fabuloso, desencanta o enigma, desqualifica o incompreensível, desmistifica o mistério. "A" não pode ser diferente de "A", nem pode ser "A" e "B" ao mesmo tempo. No Mito, essa fusão heterogênea era sempre uma possibilidade, pois a interpenetração dos diferentes constituía o seu fundamento. Assim, na racionalidade filosófica, a identidade ôntica torna-se a condição de possibilidade do inteligível, do pensar e do saber; e por isso o Homem se reconhece em tudo aquilo com que a razão pode se identificar.

Os filósofos, amigos da sabedoria, como que destronam os *sábios* da era mítica, pensam a *cosmologia* e buscam o princípio gerador e ordenador de todas as coisas, como a criança "que quebra o brinquedo para ver do que é feito" (Frost Jr., 1998: 14). Esses filósofos produzem um saber cuja racionalidade tenta superar a opinião do senso comum e as doutrinas mitológicas, desencadeando a gênese de um processo identitário pelo qual o Homem não se reconhece em uma realidade mágica, fantástica ou preternatural, mas em si mesmo.

Nessa busca do elemento ou princípio gerador do cosmos, os primeiros filósofos

chegam aos elementos água, terra, ar, fogo; ao ilimitado, ao número, ao átomo e à mistura de todos eles. E, entre os séculos VI e VIII a. C, debatem temas como o uno e o diverso, a permanência e a mudança, o mutável e o imutável, o efêmero e o fixo. A partir desse trabalho, o *logos* se torna em definitivo a condição de possibilidade da Filosofia, passando a valer a busca de explicação racional da realidade, baseada na idéia e na essência universal. Essa racionalidade influencia profundamente o catolicismo medieval e sua cosmovisão teocêntrica, que arranca o Homem de seu espaço cósmico e o projeta ao Céu. Nesse momento, a racionalidade grega torna-se secundária, uma vez que a fé e a revelação passam a ser critérios de inteligibilidade do mundo e consubstanciadoras da identidade do homem e da mulher.

O **cristianismo**, terceira fonte catalisadora do Teocentrismo, descende do judaísmo, do qual cultiva as lendas bíblicas, e baseia-se nos ensinamentos de Jesus, cuja ressurreição infunde um novo conteúdo à aliança salvífica entre Deus e o povo. Agora, Deus, uma Trindade formada por Pai, Filho e Espírito Santo, estende sua aliança a toda a humanidade. O sinal dessa aliança é a ressurreição de Cristo, a vitória da vida sobre a morte e o pecado, tida como demonstração de que a salvação eterna destina-se a todos quantos seguirem o Cristo. Além disso, Jesus também faz a distinção entre religião e Estado, principalmente ao dizer que o reino de Deus não é deste mundo e ao pregar que se deve dar a Deus o que é de Deus e ao governante o que é do governante.

Jesus não foi totalmente aceito como o Messias, principalmente por ter universalizado o amor, o perdão e a salvação de Deus, que os judeus consideravam exclusivos deles, povo escolhido. Outro fator que distanciou Jesus dos judeus foi o fato de ele ter rejeitado o reino político-religioso que habitava o imaginário judaico. Tudo isso contribuiu para que os judeus entendessem que Jesus não se alinhava ao perfil do

Messias, o enviado de Deus. Entre os que aceitaram Jesus como o Cristo estava Paulo, considerado o fundador do cristianismo.

"No primeiro século da EC [= Era Comum, correspondente à era DC = Depois de Cristo] houve uma sede (...) de imanência divina no judaísmo. A pessoa de Jesus pareceu responder a essa necessidade. São Paulo, primeiro escritor cristão, que criou a religião que hoje conhecemos como cristianismo, acreditava que Jesus substituíra a Torá como a principal revelação por Deus de si mesmo ao mundo. Não é fácil saber exatamente o que ele pretendia com isso. As cartas de Paulo eram mais respostas ocasionais a perguntas específicas que uma versão coerente de uma teologia plenamente desenvolvida. Ele com certeza acreditava que Jesus tinha sido o Messias: a palavra 'Cristo' era uma tradução do hebraico *Massiah*: o ungido. Paulo também falou do homem Jesus como se ele fosse mais que um ser humano comum, embora, como judeu, não o julgasse Deus encarnado. Usou constantemente a expressão 'em Cristo' para descrever sua experiência de Jesus: os cristãos vivem 'em Cristo'; foram batizados em sua morte; a Igreja de algum modo constitui o seu corpo. Essa não era uma verdade que Paulo defendesse logicamente. Como muitos judeus, não via com bons olhos o racionalismo grego, que descrevia como mera 'tolice'. Foi uma experiência subjetiva e mística que o fez descrever Jesus como uma espécie de atmosfera na qual 'nós vivemos, nos mexemos e temos nosso ser'. Jesus tornara-se a fonte da experiência religiosa de Paulo: portanto, falava dele da mesma forma como alguns de seus contemporâneos poderiam ter falado de um deus" (Armstrong, 2001: 96).

Em meio a essas concessões e resistências, Jesus passou a ser considerado Deus, ao lado do Pai e do Espírito Santo. A aversão paulina à racionalidade grega foi superada, em parte, pelos cristãos que pensaram o cristianismo já como católicos. Os católicos não tiveram dificuldade de lançar mão da Filosofia para dar sustentação lógica ao catolicismo, mas, no embate entre *fé* e *razão*, a segunda acabou como auxiliar da primeira, conforme veremos mais adiante.

Neste momento, tentemos extrair da cosmovisão teocêntrica seus elementos *onto-antropológicos* que, de um modo ou de outro, influenciam nosso modo de conceber o Homem, sua existência e identidade. O objetivo aqui não é o de fazer história, mas, sim, buscar a apreensão dos valores relativos ao ser do Homem.

1. 2. 1. Filosofia Grega: o Modelo de Homem Sábio

O modelo grego de Homem pode ser apreendido a partir do ideal de educação que esse povo elaborou em meio ao processo de construção da Filosofia, consolidada por volta do século VI a. C., na qual se baseia o seu ideal de Homem sábio e que, de um modo ou de outro, perpassa toda a história ocidental.

"Este ideal del hombre, mediante el cual debía ser formado el individuo, no es un esquema vacío, independiente del espacio y del tiempo. Es una forma viviente que se desarrolla en el suelo de un pueblo y persiste a través de los cambios históricos. Recoge y acepta todos los cambios de su destino y todas las etapas de su desarrollo histórico. (...) El pueblo griego transmitió, sin duda, a la posteridad una riqueza de conocimientos imperecederos en forma imperecedora. Pero sería un error fatal ver en la voluntad de forma de los griegos una norma rígida y definitiva. La geometría euclidiana y la lógica aristotélica son, sin duda, fundamentos permanentes del espíritu humano, válidos también para nuestros días, y no es posible prescindir de ellos" (Jaeger, 1996: 12).

Desde sua gênese, pois, a Filosofia se identifica com as formas de pensar racionais, não se confundindo com as cosmovisões orientais, ecléticas por realizarem uma simbiose entre moral e religião. A Filosofia, ao contrário, sempre buscou "separar-se da religião e orientar-se por uma busca da razão e dos processos racionais de compreensão do mundo, do homem e da sociedade ou cultura" (Nunes, 1999: 58). Se, após séculos de seu aparecimento, a Filosofia é agregada à religião, isso ocorreu pelo fato de o catolicismo ter necessitado de uma base lógico-racional para a sua doutrina, tornando o saber filosófico um auxiliar da teologia.

Sócrates, Platão e Aristóteles são os três principais filósofos que estruturaram a racionalidade e a educação gregas, fundadas numa concepção metafísica de Homem e num modelo societário aristocrático. A importância deles para a cultura ocidental pode ser exemplificada pela seguinte passagem de um romance, em que o interlocutor é impelido a expulsar Aristóteles de si: "– Temos de expulsar Aristóteles de nós." O que

provoca a desconcertante indagação: "– Mas eu nem sequer o li, por que razão tenho de expulsá-lo de mim?" A advertência conclusiva fala por si mesma: "– A prova de seu domínio sobre o homem ocidental é que ele domina o pensamento de gente que nunca ouviu falar a seu respeito" (Vries *apud* Morall, 2000: 3). Parece-nos que essa passagem não se restringe apenas a Aristóteles, sendo aplicável também a Sócrates e Platão.

Sócrates lançou mão do poder racional como recurso suficiente para a busca do saber identificado com a virtude. Suas discussões tinham como tema central os modos de condução da vida segundo a Virtude (Gottlieb, 1999: 27). Ele entendia que o Homem que *sabe* o que é a virtude adquire a condição de ser virtuoso. O mal é fruto do não saber, da ignorância. Daí a justificativa para a busca de um saber sobre o Homem que fosse conceitual e universal, cuja verdade fosse válida para todos os tempos, seres, lugares e circunstâncias.

Por isso, no pensamento socrático, educar é possibilitar ao indivíduo o acesso a esse saber universal, visando a formação do homem moral. O Homem tem uma essência, participa de uma natureza humana universal e é predeterminado. Em função disso, seu desafio maior é o "conhece-te a ti mesmo" ou o "torna-te o que tu és", imperativos ético-morais que deveriam nortear a relação do Homem consigo mesmo, com o saber, o poder, o ensino e a educação.

Platão, aluno de Sócrates, elabora a teoria das *Idéias*, exemplificado no Livro VII de *A República* (2000), segundo a qual há um mundo *sensível* e um mundo *inteligível*, sendo que o primeiro só existe na medida em que participa do segundo, em cujo topo encontra-se o Bem supremo e eterno. A alma deve libertar-se da prisão do corpo pela via ascensional da racionalidade filosófica e alcançar o mundo inteligível, especialmente o Bem, o Bom, o Justo e o Verdadeiro.

Essa distinção cosmológica, segundo a qual o movimento e o diverso se situam no mundo sensível e o perene e uno no mundo inteligível, conduziu ao descuido pedagógico daquilo que, no Homem, constitui sua realidade material, como o corpo, o desejo, os sentidos, levando à valorização de tudo o que, nele, "define sua essência verdadeira, embora asfíxiada pela sua existência empírica" (Suchodolski, 1984: 19).

Nesse sentido, Platão afirma que "enquanto tivermos corpo e nossa alma estiver absorvida nessa corrupção, jamais possuiremos o objeto de nossos desejos: "a verdade". Livres da "loucura do corpo", podemos conversar como "homens que usufruirão a mesma liberdade", por conhecermos as "essências das coisas" (Platão, 1999b: 126-128). Assim, em Platão, a "educação 'verdadeira' é, justamente, o auxílio prestado a estas forças do 'outro mundo' que o homem tem em si" (Suchodolski, 1984: 20).

Em Platão o Homem continua sendo concebido como um ser predeterminado, com uma essência universal a ser realizada mediante a potencialização da dimensão anímica, de cujo desenvolvimento depende o Homem virtuoso, político, educador e cidadão que, para ele, era o aristocrata, livre e igual. Por isso, "a filosofia tematizou racionalmente a educação e as possibilidades de educar o homem para a vida na *pólis*, segundo regras derivadas de sua natureza racional e política" (Nunes, 1999: 60). Porém, essa concepção de educação baseava-se no ideal de Homem sábio, que bebe nas fontes metafísicas. É nesse sentido que o mundo físico, do corpo, do desejo, da política e da matéria "é essencialmente visto de cima (...) e a impressão que nos é deixada desse mundo é a de que ele é desnaturado e irreal, ou a de que ele está poderosamente se corrompendo" (Williams, 2000: 57).

Aristóteles, ao contrário de Platão, afirma a noção de mundo sensível, empírico. As idéias não estão num mundo inteligível, mas nas coisas mesmas, são as formas dos

seres e o mundo não pode ser ilusório, falso ou simulacro. Com isso, ele elabora a teoria das quatro causas – *material*: relativa àquilo de que algo é feito; *formal*: referente ao que faz uma coisa ser o que é; *eficiente* ou *motriz*: relativa à força com a qual algo foi feito, ao por quem; e *final*: relacionada ao para quê, à finalidade daquilo que foi feito.

Assim, matéria e forma se unem e formam a substância dos seres, incluindo o Homem, que chega ao que deve ser por meio do desenvolvimento de potencialidades inatas. É que, no pensamento aristotélico, as coisas movimentam-se continuamente, passando do estado de *potência* ao *ato*, sendo que os seres atualizados *atuam* sobre os que se encontram em potência, desencadeando neles o processo de atualização. Todo esse processo deriva originalmente do Ato Puro, o Motor Imóvel perfeito, próximo ao que Platão nomeia de Bem e do que judeus e cristãos chamam de Deus.

Passar de potência a ato é desenvolver a essência intrínseca de cada ser, é unir matéria e forma para a constituição de sua substância, é tornar-se o que se é essencialmente predeterminado. No caso do homem, é desenvolver a racionalidade, condição para que o animal político estabeleça relações sociais baseadas na amizade entre iguais e se encaminhe rumo à felicidade, finalidade última da vida.

De acordo com a concepção de Aristóteles,

"(...) a matéria é passiva, variável, neutra; a forma é activa, duradoura, e dá um aspecto qualitativamente definido. A 'forma' do homem é a actividade, uma actividade específica. Não a que possui à semelhança de plantas e animais, mas a actividade pensante. Esta 'forma' molda a 'matéria' e cria o homem. Há, portanto, uma 'forma' para cada homem. A tarefa da educação consiste em actuar da mesma maneira em todos.(...) A orientação da acção educativa é assim idêntica à de PLATÃO, embora variem os seus motivos de justificação" (Suchodolski, 1984: 21).

Esse saber metafísico desenvolve-se em meio à democracia ateniense, o regime dos iguais, masculinos, livres e proprietários, cuja educação ficava a cargo dos *sofistas*,

que ensinavam o êxito no falar e convencer, conforme o pragmatismo de uma *pólis* cujos problemas eram debatidos e resolvidos em praça pública. Para os sofistas, o Homem ideal é o ser ativo, política e socialmente engajado. Com eles, "o processo educativo assume as feições de uma arte que deve ser exercida por profissionais, por *mestres do saber*" (Giles, 1983: 65).

O modelo de *educação para o pensar*, de Sócrates, Platão e Aristóteles, aliado à sabedoria, visa a combater o ideal de educação democrática, pois esses três filósofos alinhavam-se à aristocracia, à qual destinam sua educação contemplativo-reflexiva.

"(...) o Platão crítico da democracia de seu tempo (...) defende novo tipo de aristocracia – a do espírito – (...) já que um escravo, como o do Ménon, pode revelar-se intelectualmente – anímicamente – superior a seu amo. De fato, na escalada de Retorno [da alma ao mundo das Idéias], impulsionada pela maiêutica socrática ou pela dialética platônica, a relação senhor/escravo pode-se inverter, na medida em que a configuração do factual, que é mutável e histórico, vai sendo substituída pela (re)ordenação que expressa a ordem essencial; na medida em que as estruturas – da alma e da Cidade –, frutos da Queda, vão cedendo lugar à (re)organização fundamentada na perfeita proporção e na Justa medida, ao mesmo tempo Sol e Bem" (Pessanha, 1992: 65 e 66).

Em Sócrates, Platão e Aristóteles, predomina a noção de elevação moral do cidadão bem-pensante. É o ideal de Homem sábio, que pressupõe a formação do cidadão justo, belo, bom. Por isso,

"À virtude política acrescenta-se a reflexão sobre o fim, o sentido e a interioridade da existência. Para a filosofia grega, a verdadeira educação consistia em proporcionar ao homem as condições para alcançar o fim autêntico de sua vida. O homem nasceu para esta *paidéia*, a finalidade e a natureza de seu ser é a consubstanciação desta forma de vida interior, de cultura e de *sabedoria* que nasce de sua *práxis* humana e política" (Nunes, 1999: 63).

A ênfase dada por essa *paidéia*, ancorada na *virtude* como sinônimo de racionalidade e sabedora, fundamenta um *ethos* de lastro metafísico.

"Na tradição instaurada pela metafísica grega empresta-se relevo ao mundo das essências, e isso em detrimento da existência concreta do indivíduo. A realidade, no sentido primeiro e forte da palavra, concentra-se nas essências, nas Idéias divinas, ou naquilo que deve ser chamado de universal concreto, e o indivíduo fica relegado ao mundo das aparências, daquilo que não tem consistência própria; no século XII, santo Anselmo não representava exceção ao afirmar que o indivíduo *est accidens*" (Bornheim, 1992: 253).

Desse modo, os gregos legam ao Ocidente o modelo de Homem compreendido não em sua realidade concreta, mas a partir de um saber contemplativo, núcleo de seu ideal de Homem ao qual a educação deveria estar a serviço.

1. 2. 2. A Fé Teocêntrica: o Modelo de Homem Santo

Nas fundações da cultura ocidental, é fato marcante o encontro da racionalidade grega com o judeu-cristianismo. "O cristianismo atingia a independência num mundo onde predominavam as idéias platônicas" (Armstrong, 2001: 113). Essas fontes culturais formam uma síntese dos pressupostos *gnoseo-ontológicos*, perpassados pela fé e pela razão. Desse encontro resulta o Teocentrismo, a cosmovisão em que o existente gira em torno da idéia de Deus Uno, céu, espírito, alma, graça e salvação ou vida eterna, cujos pólos opostos são o diabo, o inferno, a matéria, o corpo, o pecado, a perdição e a morte, numa "simbiose cultural em que se acentua ainda mais a excelência do eterno sobre o temporal" (Fonzar, 1989: 6).

Agostinho, por exemplo, inspirado em Platão, busca conhecer a essência humana e a maneira como a pessoa pode alcançar a salvação pelo conhecimento direto de Deus. Entre outros, ele associa o judeu-cristianismo à teoria platônica das *Idéias*, transforma o eterno Bem em Deus único e verdadeiro, criador de todo o existente, e sintetiza a metafísica católica medieval. Agostinho elabora uma dogmática na qual a validade do

saber não se situa no plano experimental ou lógico, mas na autoridade divina.

"Ouso dizer isso de modo claro. E se nos mantivermos no rumo que Deus manda seguir, e ali mantivermos a constância, chegaremos pelo poder divino à Sabedoria de Deus, Virtude de Deus, suprema causa e supremo autor, princípio supremo de todas as coisas. (...) E para que a alma não seja impedida de se unir completamente à verdade, desejaria então - como recompensa - a morte que antes temia, ou seja, desligar-se totalmente deste corpo" (Agostinho, 1997: 160).

Essas idéias exigem abdicação do mundo, controle racional das paixões e renúncia a necessidades e desejos. Para tanto, o homem recebe a iluminação divina necessária à compreensão das verdades eternas e absolutas, uma vez que a única fonte de saber é a fé, critério absoluto para seu estilo de vida e ação. Deus revela o saber verdadeiro diretamente ao Homem, que conta com a memória, o entendimento e o livre-arbítrio para guiar-se rumo à felicidade.

"Entre Deus e a alma existe a mais íntima união que se possa imaginar. Deus acha-se mais perto do nosso espírito do que as coisas deste mundo. Habita na alma do homem como a alma do homem habita Nele. E esta presença de Deus na alma é que torna possível um conhecimento directo de Deus pelo homem" (Hessen, 1974: 156).

Pela graça divina, o Homem pode livrar-se de sua condição pecaminosa, e, sob a fé e obediência a Deus, orientado por seus representantes terrenos, alcançar o perdão de seus pecados e se salvar. Assim, se em Platão coisas sensíveis são cópias imperfeitas das que estão no plano inteligível, em Agostinho coisas mundanas são apenas sinais das que existem na mente de Deus, de onde derivam verdades eternas que o Homem deve acolher mediante o cultivo da interioridade.

Para Agostinho, embora a providência divina seja ativa na história, existem duas cidades terrenas: uma governada pelo diabo; outra, por Deus. Cabe aos governantes, cidadãos e povo observarem os sinais divinos que os conduz à cidade onde impera o

Bem. Só assim o Homem, pecador e imperfeito, alcança a felicidade que lhe é destinada. Do ponto de vista pedagógico, cabe à educação fazer do Homem decaído um merecedor do Paraíso após a morte, onde viverá a bem-aventurança junto de Deus.

"Portanto, é preciso que o educando seja elevado até o mundo das idéias com a ajuda do educador e da iluminação divina. Esta fortalece a capacidade natural do educando para que possa alcançar a Verdade que, por sua vez, pode ser encontrada a partir da volta do homem para a sua interioridade" (Giles, 1983: 70).

Tomás de Aquino vale-se de Aristóteles para ensinar que razão e fé não são antagônicas. Para ele, há coisas compreensíveis fora da fé, mas outras, como os milagres, não podem ser entendidas unicamente pela razão. Verdade racional e verdade revelada se complementam. "Se é verdade que a verdade da fé cristã ultrapassa as capacidades da razão humana, nem por isso os princípios inatos naturalmente à razão podem estar em contradição com esta verdade sobrenatural" (Aquino, 1973: 70).

No que respeita à educação, Aquino entende que Deus, identificado com o Motor Imóvel aristotélico, é o modelo máximo e absoluto de mestre, mas ele requer a participação do educador e do educando. Ao educador cabe fazer com que o educando desenvolva seu potencial intelectual, seus talentos e dons, apesar de o conteúdo desse aprendizado derivar diretamente de Deus. Educar é atualizar potencialidades, mediante condições favoráveis, e não propriamente ensino. Só Deus ensina.

"Consta no Evangelho (Mat. XXIII, 8) esta afirmação: 'Um só é o vosso mestre', precedida pela outra: 'Não pretendais ser chamados mestres'. A Glosa Interlinear comenta: 'Não atribuais aos homens a honra divina nem usurpais para vós o que compete a Deus'. Logo, parece caber somente a Deus ensinar e ser chamado Mestre" (Aquino, 1952: 223).

Em síntese, na união entre judeu-cristianismo e Filosofia grega, a razão torna-se uma auxiliar da teologia. Isso desenha uma cosmovisão em que os dualismos sobrenatural e natural, alma e corpo, razão e emoção, sagrado e profano, transcendente e

imane, pensamento e sentimento, raciocínio e intuição, masculino e feminino tornam prevalentes "O espírito sobre a matéria. O eterno sobre o temporal. O permanente sobre o transitório. A fé sobre a ciência" (Fonzar, 1989: 8).

A cosmovisão teocêntrica dilui o humano e o mundo pela afirmação da realidade preternatural, valendo o dito de Morin, para quem, nesse tipo de saber metafísico, "o sujeito confunde-se com a alma, com a parte divina ou, pelo menos, com o que em nós é superior" (Morin, 1996: 45). Assim, no âmbito conceitual do Teocentrismo, a visão essencialista e metafísico-contemplativa, aliada à fé, realiza-se num modelo de *ethos* em que os valores vinculam-se à essência e à natureza humana universal, à humanidade. Ser Homem é realizar, na singularidade individual, a natureza humana universal: por meio da razão, para os gregos, ou da fé, segundo os cristãos.

Nesse prisma, a essência é composta pelo conjunto de caracteres que delinea a identidade da pessoa e a integra à humanidade, diferenciando-a dos demais seres. Uma vez que é possível apreender a essência através do conhecimento, também é possível apropriar-se dos valores morais a ela relacionados. Com isso, o projeto existencial do Homem se torna possível: o agir racional ou cristãmente como expressão de uma eticidade conformada ao que lhe fora predeterminado.

"Entendiam os filósofos metafísicos, tanto os gregos como os medievais, que na essência dos seres humanos já estaria inscrita, de maneira estável e permanente, a referência básica dos valores que deveriam nortear suas ações, uma vez que essas características intrínsecas já lhe delineavam o próprio fim de sua existência. É que o homem, como qualquer outro ser, tende para a realização de sua própria perfeição, o que se dará mediante o pleno desabrochar dessa sua natureza. A sua consciência moral nada mais é do que a expressão, no plano da subjetividade, daquilo que está presente, de maneira originária, no mais profundo de seu modo de ser" (Severino, 1999: 21).

Segundo esses pressupostos, a metafísica justifica a obediência, passividade e

conformação humanas a verdades acabadas. Aí, o dogma determina a vida e a ação humanas. Além do mais, nessa cosmovisão, a educação tem como finalidade a redenção individual e a harmonização social, razão pela qual enfatiza valores morais, e não intelectuais: a modéstia, a obediência, o desprendimento e a renúncia, para que se realize o ideal de "Homem santo" (Fonzar, 1989: 7).

1. 3. Tecnocientificismo: o Homem Naturalmente Racional

Os ideais do saber contemplativo começam a declinar já no Renascimento, com a busca de superação da metafísica clássica. Colocando o Homem no centro e no domínio de si, os renascentistas advogam a formação do Homem na verdade, no seu valor intrínseco, na sua criatividade e liberdade. Ele pode chegar ao saber por conta própria, sem recorrer à revelação, à autoridade, ao dogma. Nessas bases, instaura-se o *saber ativo*, cunhado no lema moderno que assegura: *saber é poder*.

Em nome desse lema, ocorreram a descoberta do novo mundo e a revolução científica, levando o Ocidente a produzir uma cultura diferente da que predominara até a Idade Média. Prenuncia-se aí a era técnica e cientificista, de um *ethos* que redefine os usos do saber e do poder. Assim, toda a cosmovisão contemplativa cede espaço a um novo tipo de saber, poder e estilo de vida, compatível com o ideário de Homem burguês: indivíduo racional, livre, proprietário e empreendedor. Nas bases da nova cosmovisão, encontram-se, entre outras, as idéias racionalistas, as teses mecanicistas e o empirismo: elementares ao Tecnocientificismo, cujo ápice é o Iluminismo.

1. 3. 1. Racionalismo Cartesiano: o Sujeito Pensante

Descartes (1596-1650), ao refletir sobre problemas gnoseológicos, fortalece o racionalismo, dá outro fundamento à epistemologia e evidencia o entendimento de que

só o intelecto pode nos dar as certezas de que precisamos. Ele rejeita a idéia de que o mundo é pronto, acabado e questiona tudo. Na relação sujeito-objeto, enfatiza o primeiro. Com ele, "o homem passa a ser senhor do objeto" e "promove-se à condição de senhor – senhor de sua escolha" (Bornheim, 1992: 251). Para tanto, Descartes rejeita como falso tudo o que pudesse sugerir a menor dúvida, estende esse procedimento aos sentidos, opiniões, pensamentos, tradição e percebe que ele, Descartes, que pensa, é "alguma coisa. E, ao notar que esta verdade: eu penso, logo existo, era tão sólida e tão correta", tomou-a como base para sua filosofia (Descartes, 1999: 61-62), a qual veio a se tornar o núcleo do individualismo burguês.

"Pela primeira vez, a experiência do *cogito* (...) impõe-se como a primeira experiência absoluta – anterior à experiência do Absoluto –, que faz o homem concentrar-se agora na própria realidade do pensamento, dispensando, enquanto experiência primeira, qualquer arrimo que lhe seja exterior. A nova verdade absoluta permite que se entenda que o individualismo não configura apenas uma consequência extrema de um processo histórico dentro do qual estamos ainda hoje situados; antes disso, o individualismo funciona como uma espécie de a priori, como pressuposto maior que oxigenaria todo o projeto burguês. Realmente, o advento da burguesia representa uma revolução profunda, comparável talvez tão-somente à primeira grande revolução na história do homem, a que inaugura o período neolítico, justamente quando surge a doutrina dos dois mundos, o meramente humano e sensível contraposto ao dos deuses, hierarquizados como o inferior e o superior. O burguês aparece como o grande artífice do desmoronamento dessa doutrina através do denodado estabelecimento do homem neste mundo, prestamente destituído de qualquer forma de dependência em relação a um suposto mundo superior" (Bornheim, 1992: 249-250).

Como afirma Morin, "Em Descartes, em seu famoso *cogito*, o sujeito se torna fundamento, fundamento da verdade, de toda verdade possível" (1996: 46). Encontrado o sujeito do conhecimento, Descartes busca solução para a questão da existência do mundo, do corpo e de Deus. Recorre, então, à *prova ontológica* pela qual Deus, pensado como ser perfeito, tem de ter a perfeição da existência. Se Deus existe e é perfeito, não

nos engana sobre as idéias que temos sobre o mundo e o corpo. Por isso, o corpo e o mundo existem. São matéria e movimento, em oposição ao espírito, ao pensamento.

Assim, Descartes valoriza a razão. Até a existência de Deus passa a ser provada como se faz nas demonstrações matemáticas. Deus pode ser pensado ao modo como se pensa o triângulo, de modo conceitual e ideativo. Trata-se de um ser que não toma conhecimento do mundo, diferentemente do Deus Único judaico-cristão que se posta lado a lado com o Homem e o orienta em seu estilo de vida e ação. Além disso, Descartes restabelece o dualismo entre matéria e espírito, aliás, caro à metafísica que, inicialmente, ele rejeitara. Eis aí o racionalismo puro, à medida que vê no ser pensante o *ontos* regulador do conhecimento. Feito isso, Descartes estrutura seu método epistemológico, com base nos seguintes princípios:

"O primeiro [princípio] era o de nunca aceitar algo como verdadeiro que eu não conhecesse claramente como tal; ou seja, de evitar cuidadosamente a pressa e a prevenção, e de nada fazer constar de meus juízos que não se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito que eu não tivesse motivo algum de duvidar dele. O segundo, o de repartir cada uma das dificuldades que eu analisasse em tantas parcelas quantas fossem possíveis e necessárias a fim de melhor solucioná-las. O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para elevar-me, pouco a pouco, como galgando degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e presumindo até mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. E o último, o de efetuar em toda parte relações metódicas tão completas e revisões tão gerais nas quais eu tivesse a certeza de nada omitir" (Descartes, 1999: 49-50).

Além de determinar o sujeito do conhecimento (ser pensante) e estabelecer as regras do método (clareza, divisão, análise e revisão), Descartes classifica os saberes ao empregar a metáfora da árvore para criar o modelo arbóreo de conhecimento.

"Toda a Filosofia é como uma árvore cujas raízes são a Metafísica, o tronco é a Física e os galhos que saem desse tronco são todas as outras ciências, que se reduzem a três principais: Medicina, Mecânica e Moral. Entendo como a mais elevada e mais perfeita Moral a que, pressupondo

um inteiro conhecimento das outras ciências, é o último grau da sabedoria. A principal utilidade da Filosofia encontra-se nas partes que só se aprendem por último. Ora, assim como não é das raízes nem do tronco das árvores que se colhem os frutos, mas apenas da extremidade de seus galhos, a principal utilidade da Filosofia também depende das partes que só se aprende por último" (Descartes, 1647: 14-15).

É interessante notar a força epistêmica da metafísica clássica que, mesmo relativizada em comparação com os outros tipos de saber, aparece em Descartes como tronco da árvore dos saberes, paralela à moral, o mais elevado entre eles. Entretanto, a importância do modelo arbóreo cartesiano reside no fato de ele ter possibilitado a compartimentalização do conhecimento. Isso, do ponto de vista da escolarização, concorreu enormemente para a estruturação de currículos fundados na lógica disciplinar e para a prática de ensino voltada unicamente para a razão.

Em Descartes, o ideal de Homem é o ser racional. O corpo é mera extensão. O saber é de natureza lógico-matemática, classificado e compartimentalizado. Além desse, um outro legado de Descartes deriva de sua geometria analítica, segundo a qual equações matemáticas descrevem o mundo físico com precisão. Estavam colocadas, assim, as bases científicas (*saber matemático*), técnicas (*saber fazer*) e tecnológicas (*saber sobre o saber fazer*) do Tecnocientificismo, posteriormente enriquecido pelo mecanicismo newtoniano e pelo empirismo de Locke.

1. 3. 2. Empirismo Mecanicista: a Experiência do Mundo-máquina

Newton (1642-1727) e Locke (1632-1704) apresentam idéias significativas para a consolidação do Tecnocientificismo. Baseado em Descartes, Newton elabora uma concepção mecanicista da natureza, de racionalidade matemática, em que o ser humano e o mundo natural são pensados como máquinas, realidades regidas por leis físicas.

Em sua obra *Princípios Matemáticos da Filosofia Natural*, conhecida como *Principia*, de 1687, Newton propôs três leis aplicáveis ao movimento e ao sistema solar: objetos em repouso permanecem em estado de *inércia*, a menos que uma força externa, da gravidade ou do atrito, atue sobre eles; a *aceleração* ou índice de aumento da velocidade dos objetos é proporcional à força que atua sobre eles, e inversamente proporcional à massa que possuem; cada *ação* provoca uma *reação* igual ou oposta.

Além disso, Newton estabeleceu a *lei da gravitação universal*. De conformidade com essa lei, a atração entre dois corpos, Terra e Lua, por exemplo, é diretamente proporcional ao produto de suas massas e inversamente proporcional ao quadrado da distância existente entre eles. A novidade que Newton apresenta é a seguinte: a maçã que cai da macieira e a Lua em órbita ao redor da Terra guiam-se pelas mesmas leis. Essas idéias, "que se resumem na convicção de que o mundo é governado por leis racionais, estendem-se além das ciências, para a filosofia e para a política, e se tornaram a principal inspiração do ILUMINISMO do século XVIII" (Rohmann, 2000: 291).

Ao lado de Descartes e Newton, Locke oferece elementos importantes à configuração do Tecnocientificismo. Como pudemos ver, Descartes havia proposto que apenas as idéias inatas, nascidas da própria razão, eram dignas de validade epistêmica. Locke, ao contrário, evidencia que a experiência é que é a fonte do conhecimento e a idéia é o conteúdo do pensamento, expresso em substantivos, adjetivos, verbos e palavras que funcionam como sujeitos e predicados. Idéias são conceitos sobre as coisas e seus aspectos, concebidos no pensamento.

"A tese epistemológica primordial de Locke é que os modos pelos quais concebemos o mundo, incluindo nós próprios, são determinados pelos modos pelos quais o experienciamos. Não há idéias inatas, e não há nenhuma apreensão inata de como o mundo, em última instância, é" (Ayers, 2000: 13).

Na verdade, a mente é uma *tábula rasa*.

"Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem nenhuma idéia; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra: da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento. Empregada tanto nos objetos sensíveis externos como nas operações internas de nossas mentes, que são por nós mesmos percebidas e refletidas, nossa observação supre nossos entendimentos como todos os materiais do pensamento. Dessas fontes de conhecimento jorram todas as nossas idéias, ou as que possivelmente teremos" (Locke, 1999: 57).

Locke completa os recursos necessários ao Tecnocientificismo, principalmente ao associar a experiência e o sujeito cognoscente ao mundo-máquina newtoniano: *o sujeito cognoscente se volta aos mecanismos do mundo, observa fatos, experimenta, descobre regularidades, comprova hipóteses, cria leis universais, indutivamente; passa às teorias e aos fatos, dedutivamente* (Moraes, 1997: 39).

Em síntese, Descartes, Newton e Locke contribuem para a formação de uma nova mundividência. E, se nos começos do fim da Antigüidade a Filosofia rompe com as crenças mitológicas, desmistificando o mundo e a vida, agora essa tarefa coube a esses filósofos: o mistério do mundo e da vida que eles desfazem é o que a metafísica havia consagrado a partir do judeu-cristianismo. Crenças, superstições, misticismos e dogmas não tinham mais lugar. O centro não é mais ocupado por Deus no céu, nem pela Terra, no universo. O sol é que é o centro da realidade universal e o Homem é o centro da realidade terrena. O Homem não mais é concebido como um ser passivo, submisso a um projeto divino e voltado para outros mundos. O Homem é ativo, senhor de si, do mundo e dos semelhantes. A história deixa de ser destino: é conquista e obra humana.

Essas são as bases de que o Homem moderno necessita para intervir no mundo,

conhecê-lo, manipulá-lo, controlá-lo, transformá-lo e dominá-lo. Aí se estabelece a ciência voltada para o *saber sobre o saber fazer* (tecnologia), entendida como único modelo válido de conhecimento (cientificismo), de onde deriva o termo *Tecnocientificismo*.

"Mais importante, junto com os *Principia* de Newton, os argumentos do *Ensaio* [*Ensaio sobre o entendimento humano*, de Locke] decidiram efetivamente a questão na batalha entre 'deuses' e 'gigantes'. Esses adversários, hoje conhecidos como 'racionalistas' e 'empiristas', eram, de um lado, os proponentes da nova abordagem mecanicista à física, principalmente os cartesianos, que adotavam uma epistemologia em boa parte neoplatônica, concebendo o conhecimento em termos de um acordo entre idéias humanas e divinas; e, de outro, os que adaptaram a nova física a uma teoria do conhecimento menos teológica e mais sensorial e naturalística" (Ayers, 2000: 10).

Esse conhecimento científico, construído a partir do racionalismo, do empirismo e do mecanicismo, tido como única forma legítima de fazer ciência, resulta numa cosmovisão triunfante em que prevalece o reducionismo atomístico. Essas idéias passam a determinar a concepção de vida e sociedade na qual a "descrição objetiva da natureza define um modelo de interpretação do mundo sustentado no modelo explicativo mecânico-causal" (Behrens, 1999: 21). Esse modelo torna-se o sustentáculo da sociedade tecnológica, em que o empreendedorismo se realiza no ter e no consumir.

1. 3. 3. Iluminismo e o *Ethos* Liberal

Enquanto na perspectiva do saber construía-se esse conhecimento certo, válido e seguro – porque matemático, racional, comprovável, experimental, objetivo e pragmático –, do ponto de vista do poder fortalecia-se a classe burguesa, cujos valores compreendem a liberdade, a igualdade, a racionalidade, o individualismo e o proprietarismo. Esse Homem deve valer-se da técnica e da tecnologia para explorar o

mundo e o semelhante em nome do lucro e acumulação, a partir de uma concepção em que o indivíduo é visto segundo um narcisismo cujo espelho está muito bem pregado nas paredes da propriedade privada.

Esse novo Homem, como vimos, tira os olhos de Deus, no céu, e volta-os a si mesmo na Terra, descentra a graça, centraliza a propriedade e faz o *ter* sobrepujar o *ser*. Nesse *ethos*, a virtude possível é a do possessivismo, em que o proprietário, livre, igual, empreendedor, competitivo, que lucra, acumula e consome, é o novo cidadão. Para esse Homem, cooperar, compartilhar, solidarizar são verdadeiras heresias.

Locke, cuja filosofia política é considerada um dos pilares do ideário burguês, expressa com clareza os fundamentos desse novo *ethos*.

"Se o homem no estado de natureza é tão livre (...), se é senhor absoluto da sua própria pessoa e posses, igual ao maior e a ninguém sujeito, por que abrirá ele mão dessa liberdade, por que abandonará o seu império e sujeitar-se-á ao domínio e controle de qualquer outro poder? Ao que é óbvio responder que, embora no estado de natureza tenha tal direito, a fruição do mesmo é muito incerta e está constantemente exposta à invasão de terceiros porque, sendo todos reis tanto quanto ele, todo homem igual a ele, na maior parte pouco observadores da equidade e da justiça, a fruição da propriedade que possui neste estado é muito insegura, muito arriscada. Estas circunstâncias obrigam-no a abandonar uma condição que, embora livre, está cheia de temores e perigos constantes; e não é sem razão que procura de boa vontade juntar-se em sociedade com outros que estão já unidos, ou pretendem unir-se, para a mútua conservação da vida, da liberdade e dos bens a que chamo de 'propriedade'" (Locke, 1973: 88).

Comentando o pensamento de Locke, Macpherson afirma:

"O assombroso feito de Locke foi basear o direito de propriedade no direito natural e na lei natural, e depois remover todos os limites da lei natural do direito de propriedade. (...) E essa proposta exige, claramente, o postulado de que os homens têm direito natural à propriedade, um direito que antecede a existência da sociedade e do governo" (Macpherson, 1979: 207-208).

Talvez nesse sentido ocorreram as revoluções burguesas, como a Francesa, em que idéias de Liberdade, Igualdade e Fraternidade ocultavam outros anseios. Segundo

Hobsbawm (1996), as exigências do homem burguês, expressas na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, de 1789, funcionou como um manifesto contra a sociedade hierárquica feudal, mas isso não significou a defesa de uma sociedade democrática e igualitária. Se é verdade que *os homens nascem livres e iguais*, também são aceitas distinções sociais.

Segundo a *Declaração*, a propriedade é um direito natural, sagrado, inalienável e inviolável, o que convinha a uma oligarquia rural, a quem era mais interessante uma monarquia constitucional que uma república democrática. Por isso, o burguês liberal clássico "não era um democrata mas, sim, um devoto do constitucionalismo, de um Estado secular com liberdades civis e garantias para a empresa privada e de um governo de contribuintes e proprietários" (Hobsbawm, 1996: 20).

Segundo Buffa (1999), esses interesses foram, sim, consolidados na Revolução Francesa, pela qual a burguesia desaloja a aristocracia, conquista o poder, substitui o *monsieur* do Antigo Regime pelo *citoyen* da República e instaura o proprietário cidadão. Daí em diante, ao não-proprietário restará uma cidadania de segunda ordem. Entretanto, como a burguesia dialogava com a metafísica, defender idéias de Liberdade, Igualdade e Fraternidade não era pouco. Aí, o intento burguês era claro: livrar-se das amarras do Antigo Regime, o mais amplamente possível. Por isso, a questão da igualdade é deslocada do âmbito metafísico para o natural. Em uma palavra, para os burgueses, o Homem não é essencialmente predeterminado, ficando "implicitamente afirmado que os homens modernos livres, iguais por natureza, proprietários de si, trabalhadores... fazem a história" (Buffa, 1999: 19).

Para tanto, a burguesia justifica-se segundo as idéias liberais, em cujas bases estão o racionalismo newtoniano-cartesiano, a filosofia política contratualista, aqui

exemplificada por Locke, e a fé iluminista no progresso humano, sob três perspectivas: ética, política e econômica.

Em sua expressão *ética*, o Liberalismo enfatiza a liberdade individual, da universalidade dos direitos individuais frente às instituições sociais e ao Estado, consagrando a liberdade de consciência e ação. Sua face *política* é a democracia representativa, em que a legitimidade do poder não mais se assenta no direito divino ou no sangue, mas no voto do cidadão naturalmente livre e igual. Sua expressão *econômica* é a economia de mercado capitalista, fundada na relação assalariada de produção, na competitividade, no lucro, acumulação e proprietarismo privado.

Segundo Bornheim (1992), um dos maiores trunfos da burguesia foi justamente o fato de ela ter reformulado a questão da universalidade, contrariando concepções como a da democracia ateniense, em que a localidade é o centro e até os deuses eram exclusivos. Além disso, se considerarmos que o Sacro Império medieval ignorava todo o outro que não fosse cristão, "podemos antever o notável avanço realizado neste ponto pela cultura burguesa" (Bornheim, 1992: 253). Agora, *todo Homem* é naturalmente livre, igual e participe de um mesmo *ethos*.

O universalismo burguês se estende ao indivíduo e seus direitos, às leis de mercado e à participação no soberano. Segundo Macpherson (1979: 205), Locke, por exemplo, defende "a supremacia moral do indivíduo" e a "santidade da propriedade individual", entendida como o próprio corpo, liberdade, riqueza, pessoa, seu trabalho e bens, numa concepção em que os direitos não são socialmente produzidos mas naturalmente constituídos. Nessa condição, eles qualificam a moral, a produção da vida, a instauração, legitimação e exercício do poder.

O conjunto de idéias que objetiva justificar esse novo *ethos* tem sua culminância

evidenciada no movimento iluminista. O Iluminismo deposita na razão a condição de possibilidade de emancipação humana por afirmar os valores como a sociedade, o progresso humano, a liberdade, a civilização, o saber e a modernidade, resultados da superação do estado de natureza, da submissão, da barbárie, das trevas e da ignorância, pelo uso do poder da razão.

Ao valorizar a luz natural da razão, contra a iluminação divina medieval, o Iluminismo tenta superar o conceito de revelação, tendência a que se assistia desde a Renascença. E, em sintonia com o ideário burguês, desmistifica o poder divino dos reis, defende a liberdade contra a prepotência civil e religiosa e a idéia de progresso como contraponto à vida contemplativa medieval. O Iluminismo também advoga uma ética universalista do *eu* racional, cognitivista, individualista, universal.

Segundo Rouanet (1992), a rejeição da religião e da revelação constituía a essência do Iluminismo. Ele renega a fé institucionalizada e sustenta a possibilidade de construção de uma sociedade fundada num *ethos* em que a racionalidade natural tornasse realidade as relações sociais pautadas na justiça, sem que, para isso, os homens recorressem aos ensinamentos religiosos. A idéia era a de que toda a vida social podia basear-se em fundamentos leigos e seculares, motivo pelo qual a razão é elevada à condição de máxima reguladora do saber, poder, cidadania, ética e educação.

Pelo *cognitivismo*, substitui-se a revelação pela inteligência natural, uma vez que a razão que desvenda o mundo natural é capaz de descobrir os fundamentos ético-morais. Pelo *individualismo*, rejeita-se a ética comunitária tradicional, como a da *pólis* grega antiga, por exemplo, instaurando o indivíduo como instância soberana que se sobrepõe à vida em comum. Por fim, o *universalismo* manifesta a crença numa natureza humana universal, em que os homens são iguais em todo tempo, lugar e circunstância,

participando de um *ethos* universal.

O Iluminismo completa aquilo de que precisava a burguesia: a legitimação do indivíduo e sua ação racional. Em benefício da causa burguesa, erige-se o cientificismo, que ordena o mundo para o progresso. Segundo essa idéia, o Homem pode chegar à felicidade e realização individuais, emancipado por meio da iluminação alcançada no processo educativo de base racional.

"A grande batalha das *Luzes* é inventar novas bases para uma ética que vele pela educação. Estas novas bases se firmam na ética da autonomia da razão. O respeito devido ao outro não passa apenas pelo fato de se de-frontar com uma outra criatura, obra da divindade, mas o outro é visto como ser também dotado de razão. A identificação entre as razões nos confere potencialmente uma igualdade ontológica e social. Entretanto, sabe-se das diferenças entre os indivíduos e recorre-se à educação como grande porta de acesso ao desenvolvimento racional e à cidadania" (Menezes: 2000: 117).

Esse *ethos* expressa-se num *naturalismo*, cujos valores e fins circunscrevem-se nas leis naturais. O ideal de Homem é o que potencializa a vida e a razão naturais. O humano não tem sua igualdade fundada no ato criador de um Deus, mas no uso da razão. O Homem não é um ser metafisicamente determinado. A essência humana não é decidida *a priori*, mas construída segundo as condições do mundo natural e suas leis. O Homem não é mera manifestação transcendente, mas fruto da racionalidade imanente.

"Já na modernidade, no bojo de toda uma revolução epistemológica, a Filosofia se vê levada a buscar outros fundamentos para a eticidade de nosso comportamento. É que à luz das novas conquistas do conhecimento produzido pela humanidade, de modo particular graças à ciência, a idéia de uma essência como natureza permanente do homem não mais se sustenta. Com efeito, de um lado, de um ponto de vista epistemológico, não podemos mais garantir nosso acesso à essência das coisas; destas, nosso equipamento de conhecer só nos revela a fenomenalidade. Ainda que a essência existisse, nós não teríamos como conhecê-la, como chegar a ela; de outro lado, de um ponto de vista da existência real dos homens, fomos levados pela ciência a nos dar conta de sua condição de ser integralmente natural, tanto no plano individual como no plano social, nada garantindo o vínculo dessas condições com uma essência permanente, imutável, imprecível" (Severino, 1999: 21).

Assim, o modelo de Homem natural substitui a noção de essência determinada da metafísica. E se essa essência não pode mais ser pensada como algo dado, agora ela se circunscreve segundo categorias de espaço e tempo, mediatizada pela ação humana. É nessas bases que o Tecnocientificismo é legitimado e imposto como modelo universal de conhecimento e ação. No que respeita ao saber, à educação e à identidade humana, vale o pressuposto de que o Homem, não contanto mais com uma essência predeterminada, faz-se a si mesmo no projeto contínuo de perfectibilidade, sempre progressivo, rumo à felicidade, o que justifica o concurso da razão.

"A característica específica do *Iluminismo* expressa no processo educativo é a convicção de que a única norma para se julgar a realidade é a luz da razão. Aquilo que não se justifica à luz da razão não pode ser julgado real. A razão é o princípio supremo de juízo diante da realidade. O progresso no campo do conhecimento é ilimitado, sob condição de emancipar a razão de todos os entraves que a tradição lhe opõe. Ela deve assumir os destinos do homem, garantindo-lhe liberdade, dignidade e felicidade fundamentais na irmandade de todos" (Giles, 1983: 76).

Assim, o Iluminismo se configura como um modelo consubstanciador da técnica e da tecnologia, a serviço de um tipo de poder centrado no indivíduo proprietário, fonte de direitos, doador de liberdades a si próprio e juiz da própria ação. É nesse contexto em que ocorrem os desdobramentos desse ideário liberal que nós podemos pensar o Brasil e as atuais preocupações relativas à educação e à cidadania.

1. 3. 1. O Brasil e o *Ethos* Neoliberal

O Brasil comunga dos pressupostos liberais, de sua ética, economia e política, os quais potencializam a iniciativa privada em detrimento da dimensão pública da vida. Trata-se de uma concepção segundo a qual o Estado não deve intervir na economia, mas respeitar o mercado que, por si só, garante o equilíbrio social. Mínimo, o Estado deve

desobrigar-se dos direitos sociais, da coisa pública, do bem-estar social e envidar esforços para garantir o lucro e a acumulação (Martin & Schumann, 1999).

No Liberalismo, tudo o que respeita a direitos sociais se torna incompatível com a ação estatal. Assim, estabelecem-se as contradições entre o que é universalmente garantido ao indivíduo nas leis e no discurso, e as condições efetivas de acesso a esses direitos. E o Estado, sob o domínio privado, não universaliza o acesso ao que concebe no plano formal. Esse paradoxo solapa a crença de que quanto maior a liberdade na esfera econômica, maior o progresso social (Moreira, 1998).

É bom não esquecer que o Brasil foi "descoberto" no contexto das atividades expansionistas, quando as idéias liberais ainda se encontravam em estado germinal, após o século XV, sob o impulso das Cruzadas medievais, e, desde então, vem sendo influenciado pela exploração ultramarina, o desenvolvimento do capital monopolista, a industrialização e o imperialismo. No século XIX, são os meios de transporte que se desenvolvem e nos afetam. No século XX, o impacto vem do aprimoramento da eletrônica e informática. Essas transformações são vividas *pari passu* às vicissitudes do capitalismo, cujo projeto hoje tem sido chamado de mundialização.

A mundialização, intensificada nas últimas décadas do século XX, traz à tona velhos conflitos, em sua maioria resultando da exclusão social.

"Entre nós, formas variadas de discriminação, de segregação e mesmo de exclusão são um fenômeno antigo, parte constitutiva de nossa história. Além de atravessar nosso passado, a matriz escravista de nossa sociedade está ainda presente no cotidiano brasileiro" (Fontes, 2001: 118).

Se esses conflitos são antigos, também a mundialização não é coisa de nossos dias. É certo que ela é inerente ao capitalismo e afeta a vida social, política, cultural e educacional dos povos, notadamente após os anos quarenta do século passado. Segundo

Chaui (1999), com o colapso da modernização ou declínio de Estado de Bem-Estar, fortaleceu-se uma reação de intelectuais contrários à política social-democrata do Estado de Bem-Estar. Esses intelectuais criticavam o chamado "Estado Providência", que garantia direitos sociais e regulava o mercado, tornando-se, segundo eles, um entrave à liberdade individual e à competitividade. A partir dessas idéias, um projeto de economia política visando a superar o Estado de Bem-Estar foi elaborado, desde então conhecido como Neoliberalismo.

Os teóricos neoliberais entendiam que "só quando a sociedade reconhece o verdadeiro desafio da liberdade é possível evitar as armadilhas do coletivismo", perceber as vantagens do "livre-mercado" contra a "intervenção estatal", o valor da "competição", as "enormes possibilidades modernizadoras que o mercado oferece quando passa a atuar sem a prejudicial interferência do Estado", evitando "nefastas conseqüências para a democracia" (Gentili, 2000: 2).

Segundo Chaui, o Estado de Bem-Estar, que os neoliberais entendiam ser um empecilho à democracia, apresentava três características: o modelo fordista na produção, em que grandes sistemas industriais se encarregavam dos processos que vão da transformação da matéria-prima à distribuição de produtos industrializados, controlado pela *gerência científica* do trabalho, dos grandes estoques e do controle de preços, a idéia de pleno emprego, que motivava a inclusão cada vez maior de trabalhadores no mercado de trabalho e os monopólios e oligopólios que, mesmo transnacionais, eram regulados pelo Estado nacional.

Para viabilizar o Estado de Bem-Estar, assentado nesses pilares, criou-se o *fundo público*, objetivando conciliar financiamento da acumulação capitalista, a partir de políticas de incentivos e subsídios à agricultura, indústria e comércio, e a reprodução da

força de trabalho, a ser alcançada mediante despesas estatais com educação, medicina, transporte, previdência, seguro-desemprego, alimentação, habitação, cultura, lazer e salário-família, entre outros. Para os neoliberais, esses gastos endividaram o Estado e levaram à crise do sistema. "É isso o 'colapso da modernização' e a origem da aplicação da política neoliberal, que propõe 'enxugar' ou encolher o Estado" (Chaui, 1999: 214). Essas idéias, contudo, permaneceram engavetadas por muito tempo.

Nos anos setenta do século XX, com recrudescimento da crise capitalista, a qual transita do baixo crescimento e explosão inflacionária à estagflação, as idéias neoliberais dos anos quarenta foram, enfim, levadas a sério pelos capitalistas. Seus autores passaram, então, a ser chamados para dar explicações sobre a crise, momento em que apresentam um diagnóstico mais preciso: os aumentos salariais e os altos custos dos encargos sociais, assumidos pelo Estado de Bem-Estar, nas décadas de quarenta, cinquenta e sessenta, levaram à diminuição dos lucros requeridos pela iniciativa privada para levar adiante o projeto capitalista e, além disso, provocaram a estagflação.

Em face desse diagnóstico, os neoliberais apontam como solução:

"1) um Estado forte para quebrar o poder dos sindicatos e movimentos operários, para controlar os dinheiros públicos e cortar drasticamente os encargos sociais e os investimentos na economia; 2) um Estado cuja meta principal deveria ser a estabilidade monetária, contendo os gastos sociais e restaurando a taxa de desemprego necessária para formar um exército industrial de reserva que quebrasse o poderio dos sindicatos; 3) um Estado que realizasse uma reforma fiscal para incentivar os investimentos privados e, portanto, que reduzisse os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual e, portanto, sobre o trabalho, o consumo e o comércio; 4) um Estado que se afastasse da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação; em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização (Chaui, 1999: 212).

Na mesma década de setenta, esse programa de reformas foi implementado no

Chile, expandindo-se em seguida para todos os países latino-americanos. Nos anos oitenta, ocorreu outro reordenamento político do capitalismo, conhecido por *Consenso de Washington*, que Gentili caracteriza da seguinte maneira:

"O programa de ajuste e estabilização proposto no marco desse 'consenso' inclui dez tipos específicos de reforma que (...) foram quase sempre implementados com intensidade pelos governos latino-americanos a partir da década de oitenta: disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização das empresas estatais; desregulação da economia; proteção de direitos autorais" (Gentili, 1998: 14).

Essas reformas processam a exclusão das maiorias populacionais. A razão disso está no fato de que, nas sociedades em que esse ideário neoliberal é implementado, ele termina por potencializar a iniciativa privada e diluir a *coisa pública*. Aí, o poder do capital passa a determinar o modo de ser e o estilo de vida das pessoas: quem tem posses e pode comprar, é considerado sujeito ativo, incluído, cidadão; quem não tem posses e não pode pagar pelos bens materiais, sociais e simbólico-culturais, é excluído, um não cidadão. O processo identitário só pode ser plenamente vivido e consolidado, predominantemente, nos domínios do *ter*. Fora disso, têm-se o caminho do não reconhecimento, do não ser.

A lógica da *inclusão* de minorias consumidoras e competitivas, em oposição à *exclusão* de grandes maiorias pobres e injustiçadas, configura-se na "apartação social", compreendida como o "sistema econômico em que os grupos sociais são tratados segregadamente conforme a categoria econômica a que pertençam: incluídos ou excluídos da modernidade" (Buarque, 2001: 100). Em última instância, esse fenômeno caracteriza-se por substituir a democracia sociopolítica e econômica pelo aniquilamento de direitos, em benefício dos privilégios. Segundo Santos, compreender esse sistema é

decisivo para o entendimento do modelo societário brasileiro e das razões pelas quais, no Brasil, nunca se teve cidadania.

"Consumismo e competitividade levam ao emagrecimento moral e intelectual da pessoa, à redução da personalidade e da visão de mundo, convidando, também, a esquecer a oposição fundamental entre a figura do consumidor e a figura do cidadão. É certo que no Brasil tal oposição é menos sentida, porque em nosso país jamais houve a figura do cidadão. As classes chamadas superiores, incluindo as classes médias, jamais quiseram ser cidadãos; os pobres jamais puderam ser cidadãos. As classes médias foram condicionadas a apenas querer privilégios e não direitos" (Santos, 2001: 49-50).

Com base nessa constatação, de que a cidadania no Brasil nunca existiu porque os ricos sempre contaram com privilégios e os pobres nunca tiveram seus direitos respeitados, podemos tentar entender a maneira como atualmente a educação e a cidadania são concebidas em nosso país, no contexto da mundialização econômica neoliberal. Esse fenômeno, embora apresente aspectos positivos, como assinala Fontes (2001), tais como: "novas formas de integração supranacionais a partir de interesses, sentimentos e identidade comuns" e, do ponto de vista da cultura, o crescimento do "intercâmbio internacional", a verdade é que, como assinala a mesma autora, tal integração e intercâmbio

"... restringem-se a alguns grupos de cidadãos cuja renda e garantia de trabalho permitem-lhes usufruir da mundialização: podem viajar e ser aceitos em qualquer parte do mundo, seus passaportes são mera formalidade e não há barreiras para a circulação. [Enquanto isso] ... há uma exclusão maciça internacional, com populações inteiras de alguns países sendo excluídas de toda e qualquer forma de cidadania, sendo excluídas mesmo do direito de tentar mudar de país. Se a cultura circula, novas barreiras impeditivas (os 'novos muros') são erguidas" (Fontes, 2001: 120).

Esse norteamento dá margem à configuração de um *ethos* em que o sentimento de pertença, de vivência da subjetividade e de construção da identidade individual e coletiva pressupõem o acesso à propriedade privada e o poder consumir.

1.3.2. A Educação e a Cidadania no Brasil Neoliberal

Segundo Gentili (2000), o neoliberalismo é "um complexo processo de construção hegemônica", ou uma "estratégia de poder" articulada, por um lado, por meio de "um conjunto razoavelmente de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional", e, por outro, por meio de "estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais" (Gentili, 2000: 1).

As teorias que justificam a ordem social regulada pelo mercado, combinando "a visão de um Estado mínimo que deixa a 'mão invisível' do livre mercado guiar as atividades humanas, com a visão de um Estado forte em certas áreas" (Moreira, 1995: 97), ditam as políticas públicas no Brasil, incluindo a educação.

Segundo Peroni (1997), o Estado Mínimo é concebido a partir da desestatização, desregulamentação e mercadorialização: a tríade sob o qual deve-se empreender o trato de bens materiais, sociais, simbólico-culturais e posicionais, numa evidente privatização que anula os limites entre público e privado (Biondi, 1999). Nesse modelo, *ter* é sinônimo de acesso a todos os bens; *não ter* é sinônimo de *exclusão* (Fromm, 1987). Nesse contexto, a concepção identitária do cidadão é a que o configura nos limites do mercado, do empreendedor, proprietário e consumidor.

Ao que parece, políticas que garantam direitos coletivos, inclusive a educação, não têm espaço numa sociedade de mercado como propõe o ideário neoliberal. Segundo Gentili (1998), os neoliberais pensam a educação a partir do signo da crise, que é uma crise de administração, eficiência, produtividade, eficácia e qualidade, uma vez que os sistemas educacionais cresceram quantitativamente, mas não qualitativamente. Esses sistemas alcançaram um número de estabelecimentos de ensino suficiente para abrigar a

população escolarizável, mas não efetivou a universalização do ensino por conta do mau gerenciamento do sistema pelo estado interventor e pelos profissionais da educação.

Uma vez que o Estado é incapaz de gerenciar o sistema escolar, a saída é transferir a educação da esfera pública para o âmbito do mercado. A educação deixa de ser um direito social para ser administrada como uma mercadoria, destinada ao consumo individual, regida pela lei da oferta e procura, segundo regras competitivas. Educação é uma oportunidade que os mais hábeis e competentes devem aproveitar.

"É nesse marco que se reconceitua a noção de *cidadania*, mediante uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário que elege, opta, compete para ter acesso a (comprar) um conjunto de propriedades-mercadorias de diferentes tipos, sendo a educação uma delas. O modelo do homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o *consumidor*" (Gentili, 1998: 20).

Os culpados por essa crise, continua Gentili, são o Estado de Bem-Estar, os sindicatos dos professores e demais profissionais da educação, os pais, alunos, povo organizado e sociedade. O Estado é culpado por ampliar seus gastos com a garantia dos direitos sociais. Os sindicatos são culpados por terem levado o Estado a pagar maiores salários. Os pais, alunos, povo organizado e a sociedade são culpados por depositarem suas esperanças nas ações do Estado paternal. Todos, juntos, são culpados por terem exigido do Estado mais intervenção no setor, aumento de recursos, igualdade de condições e acesso, expansão da rede pública de ensino, enfim, por terem reivindicado escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

Sob esse norteamento, todos perderam de vista a ética individualista, defendida pelo Liberalismo, deixando de notar o valor do esforço individual, da competitividade, do êxito ou fracasso baseados na meritocracia, do amor ao dinheiro e dos atrativos do ter. Assim, o pobre é culpado pela própria pobreza, o analfabeto pelo seu analfabetismo

e o excluído pela sua exclusão. São incompetentes e por isso não se estabelecem. Por isso, cada um deve reconhecer a parcela de culpa que lhe cabe, mas sem acreditar que o Estado ou a sociedade, por si sós, possam resolver os problemas da educação.

Para Gentili, os neoliberais entendem que as estratégias para a solução da crise educacional demandam o resgate do princípio da competitividade e do estabelecimento do sistema escolar como um mercado educacional, objetivando implantar sistemas de controle da qualidade e subordinação do sistema educacional às demandas do mercado de trabalho. Tais estratégias devem combinar centralização pedagógica e a descentralização do financiamento e administração do sistema, a partir da concretização de programas nacionais de avaliação do sistema educacional, incluindo instituições e estudantes, de reformas curriculares centralizadas e de âmbito nacional, da elaboração de programas de formação docente e de avaliação do material didático. Além disso, quem deve ser consultado sobre a crise não são os culpados por ela, mas os *experts* em mercado e negócios, administradores e empresários.

"O raciocínio neoliberal é, nesse aspecto, transparente: se os empresários souberam triunfar na vida – isto é, se souberam desenvolver-se com êxito, no mercado – e o que está faltando, em nossas escolas, é justamente competição, quem melhor do que eles para nos confiar os segredos necessários para triunfar?" (Gentili, 1998: 25).

Desse modo, a tendência atual das políticas em educação parece alinhar-se à idéia de que, como afirma Santos (2001), o dinheiro deve ser o centro de um mundo em que a técnica e a tecnologia se colocam a serviço da tirania da informação e do dinheiro, justificado pela ideologia do discurso único que é o neoliberalismo. Nesse sistema, a competitividade e o consumismo conduzem o Homem à confusão de espírito. A competitividade anula a compaixão. O consumo é despótico. A informação é totalitária. A violência é estrutural. A perversidade é sistêmica. De tudo isso resulta uma sociedade

assentada não na política de estado, mas na política empresarial, o que nos leva a entender que todos os postulados éticos nascidos na cultura ocidental parecem ainda depender de compreensão e vivência efetiva.

"(...) depois da filosofia grega, do judaísmo e do cristianismo, da divisão do átomo e na era da informática, prevalecem as guerras, a fome e a miséria. Angústia e medo. A maioria dos jovens tem medo do presente – violência, drogas – e angústia quanto ao futuro – o fantasma do desemprego. Globalizamos. Mas não solidarizamos" (Chiavenato, 1998: 11).

A construção da solidariedade requer o enfrentamento dos desafios que são a dependência concebida pela metafísica teocêntrica, segundo a qual o Homem constrói sua identidade a partir do *reconhecimento de si* no outro mundo. Também é necessária a superação da idéia de *autonomia narcísica* e individualista liberal, em que o humano se reconhece num *em si* absoluto, em prejuízo da dimensão coletiva da vida social.

Em face desses modos de ser, impregnados em nossa cultura e em nossos processos de construção da identidade e da cidadania, os desafios à educação parecem constituir-se nos desafios de não justificar diferenças transformadas em desigualdades e injustiças, com base na idéia de que a história caminha segundo a vontade de Deus, ou que nossa situação degradada no planeta é resultado da ordem natural das coisas. Se pensarmos essas idéias em termos de apartação social, vale o chamamento de Fontes:

"É preciso, pois, desnaturalizar a exclusão social: ela não é uma forma natural, mas produto histórico de nossa sociedade, em que todos estamos implicados, desde a educação de nossos filhos até a luta contra as formas de reprodução dessa degradação dos indivíduos" (Fontes, 2001: 128).

Com base nesse desafio é que podemos indagar:

– Se nossa história pode ser caracterizada pela heteronomia (saber e poder de Deus, do Estado e dos empresários), será possível a construção de um *ethos* fundado

não no ideal de Homem santo, nem no de Homem consumidor, mas na condição terrena do humano, no ganho compartilhado, cooperação e satisfação responsável?

– Será possível um modelo de educação que não seja presa de instituições como Igreja, Estado, Mercado mas que resulte de projetos comunitários?

– Será possível um modelo de educação ética que motive a formação para a liberdade e igualdade humanas como qualidades efetivas da vida cotidiana?

As questões atinentes ao currículo e à educação aqui levantadas serão tratadas no segundo capítulo. As que se relacionam a modelos de educação ética serão objeto do capítulo três.

CAPÍTULO 2

MEDIAÇÕES CURRICULARES NA CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

"Pois bem, temos aqui outra tarefa para a educação(...): ensinar a *trair* racionalmente, em nome de nossa única verdadeira pertença essencial, a humana, o que haja de excludente, fechado e maniaco em nossas afiliações acidentais, por mais confortáveis que estas sejam para os espíritos acomodados, que não querem mudar de rotinas ou arranjar conflitos" (Savater, 2000a: 192).

2. 1. Que é Isto, o Currículo?

Este segundo capítulo objetiva estudar o processo de constituição do currículo, no contexto das relações entre sociedade e educação. A indagação que norteia o presente estudo é: que mediações o currículo realiza ou deveria realizar 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).

Um caminho possível para o aprofundamento dessa noção de currículo é o percurso a que ele foi submetido nos processos mesmos de sua construção e trajetória, porque, "para se entender plenamente o processo de escolarização, deve-se observar o currículo *por dentro*" (Goodson: 1995: 98). O currículo inicialmente foi tido como "programa, conteúdo ou grade" (Souza, 1999: 17), mas posteriormente se transformou

em campo de estudo e elemento central do processo de escolarização, situado no contexto das articulações entre sociedade, cultura e educação.

O currículo, bem simbólico-cultural, humana e socialmente produzido, não se acomoda em conceituações que tracem seus contornos com exatidão, precisão e fixidez. Ainda assim urge interrogar: que é isto, o currículo? Por que se faz currículo? Quem o faz? Quem deveria fazê-lo? Quando é considerada oportuna a emergência de uma nova proposta curricular? Para que currículo? Que significado social pode apresentar?

Antes de um conceito abstrato, o currículo é uma construção social, cultural e histórica. É um modo de organizar o processo e a prática educativas, histórica e socialmente situadas. Por isso, o sentido do currículo depende do contexto em que é implementado, das pessoas e instituições que nele intervêm. "Para lá das intenções, existem os interesses e as forças que se movem à sua volta. Quer dizer: o currículo é uma intersecção de práticas diversas" (Pacheco, 1996: 18).

Pela via das generalidades, o currículo responde a perguntas sobre *o que, como, por que e para que* ensinar e aprender. Ele é feito nos processos que conduzem decisões relativas *a quem* ensina o que *a quem; quando, como e onde* essa aprendizagem e esse ensino devem se realizar. O termo currículo entra no vocabulário educacional "a partir do momento em que a escolarização é transformada numa actividade organizada, em função de interesses sociais, culturais, económicos e políticos" (Pacheco, 1996: 22).

Desse modo, o currículo não se reduz à esfera educacional, mas envolve questões políticas e ideológicas, porque, em última instância, é nele que se configura o saber que "vale mais" (Apple, 1994a: 39). Ele é fruto de uma "tradição seletiva", do que se considera "conhecimento legítimo" e de "tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e económicas que organizam e desorganizam um povo" (Apple, 1994b: 59).

Para Sacristán, o currículo abrange práticas e contextos diversos.

“(...) o significado último do currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere: a) um *contexto de aula*, no qual encontramos uma série de elementos como livros, professores, conteúdos, crianças; b) outro *contexto pessoal e social*, modelado pelas experiências que cada pessoa tem e traz para a vida escolar, refletidas em aptidões, interesses, habilidades, etc., além do clima social que se produz no contexto de classe; c) existe, além disso, outro *contexto histórico* escolar criado pelas formas passadas de realizar a experiência educativa, que deram lugar a tradições introjetadas em forma de crenças, reflexos institucionais e pessoais, etc., porque cada prática curricular cria, de alguma forma, incidências nas que sucederão; d) finalmente, se pode falar de um contexto político, à medida que as relações dentro de classe refletem padrões de autoridade e poder, expressão de relações do mesmo tipo na sociedade exterior. As forças políticas e econômicas desenvolvem pressões que recaem na configuração dos currículos, em seus conteúdos e nos métodos de desenvolvê-los” (Sacristán, 1998: 22).

O currículo não é a presença de tudo ao mesmo tempo num só espaço, mas se realiza na confluência de intenções, decisões e ações atinentes ao saber e aos modos de transmiti-lo e adquiri-lo na escola. O currículo não se concretiza em um campo asséptico, imaculado e neutro, mas em meio a processos em que o Homem, a sociedade e a cultura atrelam-se ao poder, à ideologia e a interesses humanos os mais complexos e que determinam sua configuração.

É nesse sentido que o currículo é um produto social e, assim, pode modelar o projeto educativo, seja de um modo acrítico e conservador ou de maneira crítica, transformadora e que promova a liberdade humana em sua acepção mais radical.

2. 2. Currículo: Etimologia e História

Nas investigações de Goodson (1995), a gênese curricular 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. É o germe do *currículo prescrito*, indissociável dos conceitos de disciplina, controle e transposição didática, que funciona em dois níveis:

"Em primeiro lugar, existe o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido. Em segundo lugar, existe a forma em que este mesmo conhecimento é 'trazido' para uso em ambiente educacional particular, neste caso as classes, mas posteriormente as salas de aula" (Goodson, 1995: 32).

Da confluência desses dois níveis, nasce o currículo, que se deixa influenciar pelos acontecimentos que marcam o corpo social mais amplo. Com a Revolução Industrial, no final do século XVIII e início do XIX, a escolarização de massa ganha melhor definição, em especial pelo uso da pedagogia, do currículo e da avaliação para organizar o saber escolar. Essa mudança é explicada pelo impacto da industrialização na instituição familiar e nos sistemas de formação de mão-de-obra.

A família pré-industrial formava seus membros para o mundo do trabalho e para a vida pessoal. Quando a sociedade industrial e tecnológica passa a exigir maior preparo técnico de seus membros, as funções formativas da família são transferidas para o sistema escolar, para as instituições educacionais especializadas. A sala de aula conquista de vez o seu lugar, restando à família a tarefa reduzida de educar seus membros para a vida pessoal e afetiva.

"Com o triunfo do sistema industrial, a concomitante dispersão da família fez que esta cedesse os seus papéis à penetração subsequente da escolarização estatal, deixando que fossem substituídos pelo sistema de salas de aula, onde grupos maiores de crianças e adolescentes podiam ser adequadamente supervisionados e controlados" (Goodson, 1995: 33-34).

Desde a origem, pois, os estudos sobre currículo tomam-no em interação com os contextos sociocultural, institucional e pedagógico, envolvendo visões sociais e

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.

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 de ensino e aprendizagem - e quanto à legitimidade, há o *currículo nulo*, o *currículo oculto*, o *currículo negado* e o *currículo excluído*, no sentido de não explicitados, não reconhecidos, não legitimados e não incluídos pelos sistemas formais de escolarização.

O *currículo nulo* refere-se àquilo que o estudante deveria aprender em seu processo de escolarização, mas que não aprende pelo fato de os conteúdos relacionados a este aprendizado não fazerem parte dos currículos escolares, tornando-se ausentes do processo de escolarização. O *currículo oculto* diz respeito a normas, regras, princípios e valores não-explicitos no currículo formal, no dia-a-dia da escola, na sala de aula, mas que é algo insidiosa, sub-reptícia e subliminarmente vivo e influente pelos gestos, comportamentos e atitudes de agentes e sujeitos da educação escolar. Os currículos *negado* e *excluído* dizem respeito àqueles que não logram a validação epistêmica, cultural, política e ideológica necessária para receber autorização de pertença ao sistema formal de escolarização. Esses modelos de currículo encontram referência em Apple (1982), Moreira & Silva (1994) e Piazzentino *et al.* (1999).

Essas modalidades de currículo 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, 1995a: 8).

Do ponto de vista da etimologia, "currículo" deriva do "latim curriculum e significa pista de corrida" (Silva, 1999a: 15). O termo "vem da palavra latina Scurrere, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida)" (Goodson, 1995: 31). Assim,

"O lexema currículo, proveniente do étimo latino currere, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas idéias principais: uma de seqüência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos. Daqui a utilização do vocábulo currículo, no século XVII e nos países anglo-saxónicos, para designar uma pista circular de atletismo ou uma pista de percurso para carros de cavalos (...) O currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas" (Pacheco, 1996: 16 e 20).

A análise da etimologia do termo currículo apresenta, pois, um sentido compósito. Currículo expressa a idéia de pista de corrida, aquilo sobre o que se corre: o percurso. Encerra a idéia de ação e movimento pelo verbo correr: a corrida. Refere-se a trajeto: o *aonde* em vista de um *onde* a se chegar. Também significa carro de corrida: o meio sobre o qual se realiza essa corrida. O currículo 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 é associado 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 do processo de escolarização. Para o currículo, confluem as atividades sociais de validação, distribuição e apropriação de saberes e conhecimentos (as mediações que realiza), 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 curricularizar 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 ao 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 determinismo curricular, próximo da noção de que só se insere no processo de humanização quem se inclui no sistema formal de escolarização. Tal idéia superdimensionaria a escola e não teria sustentação, porque a educação global é bem mais ampla que o percurso da educação escolar (Libâneo, 1995: 76).

Daí o entendimento 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 *socio-identitária*. Nem é ela a única instituição social que propicia a formação dos sujeitos sociais, 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. O currículo não é onipotente, mas socialmente situado.

Assim, o currículo não é imune à contaminação pelo poder, ideologia e cultura de segmentos que ganham hegemonia nos embates em torno do processo e produto curriculares. Desse modo, o currículo *participa* da formação da identidade e

subjetividade. 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).

Como instrumento estratégico e mediador de teias de relações sociais, produzido e destinado à ordenação de saberes considerados válidos pela sociedade, o currículo encerra uma visão de ser humano, em função 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.

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

2. 3. Currículo: Interesse, Poder, Cultura e Ideologia

Os modelos ou paradigmas de currículo são concebidos no âmbito do interesse, do poder e da cultura, que se conformam em complexas formulações ideológicas. Segundo Chauí, a ideologia se faz de um corpo sistemático de representações e objetiva ensinar maneiras de pensar e agir.

"(...) a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir da divisão na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como as de classes, e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento de identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado" (Chauí, 1980b: 113).

A ideologia garante os esquemas de relações dos seres humanos entre si, com a natureza e com as condições materiais de existência, levando os indivíduos a assumirem papéis preestabelecidos socialmente. A ideologia dissimula diferenças e desigualdades entre os seres humanos e entre as classes a que pertencem, seja abstraindo as contradições sociais, seja concebendo a sociedade como um todo orgânico e harmônico, ao qual o indivíduo tem de se adaptar. A ideologia assegura a coesão social e a aceitação acrítica de tarefas, posições e papéis submissos e justifica-os como *vontade de Deus*, expressão do *dever moral*, ou resultado da *ordem natural das coisas*.

Em outras palavras, a ideologia *naturaliza* aquilo que é humano e histórico; universaliza valores, princípios, crenças e finalidades de grupos sociais particulares para o conjunto da sociedade; *abstrai*, em suas representações universalizadas, o dado real e concreto da vida, cristalizando na aparência aquilo que concebe de modo formal. A ideologia é um discurso lacunar. A lacuna é a alma da ideologia porque se abrigasse fidelidade à realidade concreta, então ela negaria justamente o que busca encobrir. A ideologia não é uma mentira, mas é ilusória, na medida em que sustenta uma aparência que camufla os processos reais de constituição da realidade. São esses os elementos que

se imiscuem na prática curricular e no processo de escolarização.

O currículo pode abrigar, assimilar e veicular o discurso de conteúdo ideológico. Em seus estudos sobre *ideologia e currículo* e sobre o *conhecimento oficial*, Apple (1982; 1994a e 1994b) evidencia essas implicações, seja no que tange ao *conhecimento legítimo*, ditado pelos grupos hegemônicos como saber curricular, seja o *currículo oculto*, não manifesto ou não explícito no discurso, mas que modela identidades e subjetividades de agentes e sujeitos da educação escolar. Com isso, o currículo se torna um componente da visão de mundo de seus proponentes.

"(...) é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chamo-o 'conhecimento técnico', no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente" (Apple, 1994a: 45).

Aqui, ali e alhures não faltam constatações de que, no processo curricular, além de elementos culturais, prevalece o saber das classes hegemônicas, fazendo valer seus interesses e poder, concomitantemente justificados pelo discurso ideológico. O currículo como instrumento de poder e que se autojustifica é pensado a partir da concepção de que ele é "político", "documento", "texto" e "discurso" (Silva, 1999a: 148 e 150).

Objetivando desvelar a *ordem do discurso* que "encarna" o *discurso da ordem*, Foucault (1996), mesmo não tratando do currículo, apresenta pistas para o entendimento da existência de currículos reconhecidos, legitimados e praticados e de currículos nulos, ocultos, negados e excluídos: "ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo" (Foucault, 1996: 37).

A razão disso é que uma sociedade excludente não democratiza condições de acesso aos discursos e à ordem a que se referem. Tal universalização abrange bem mais que oportunidade formal, o que não é o caso nas sociedades liberais que, conforme vimos no primeiro capítulo, inclui apenas o proprietário-consumidor.

Por isso, o discurso da ideologia dominante muitas vezes é abstrato e lacunar: quem domina, consciente ou inconscientemente, *evidencia para ocultar*, sendo isso válido também para o currículo. O discurso, concretizado em meio à dialética evidenciar-ocultar, determina a inclusão ou a exclusão ao ditar o *que* cabe a *quem*, em razão do que prevalece o *discurso competente*:

"(...) não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminadas para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência" (Chauí, 1980a: 7).

Numa paráfrase a esse texto de Chauí, poderíamos dizer que, em se tratando de educação escolar: não é qualquer um que pode conceber e praticar qualquer currículo, buscando ensinar qualquer saber a qualquer um, em qualquer lugar e em qualquer circunstância. Se, pelo discurso competente, pratica-se apenas a linguagem permitida e autorizada ao especialista, também não é permitido agenciar saberes não autorizados por meio do currículo. A quase totalidade dos elementos curriculares dependem de certas decisões *a priori*, na medida em que, por meio dele, também se estabelecem quem pode falar e ouvir, o que se deve falar e ouvir, fazer e não fazer, em que conteúdo e forma devem ser socialmente definidos sob os imperativos da cultura, dos interesses e do poder. Assim, as competências e habilidades curriculares são socialmente outorgadas e

legítimas por uma ordem do discurso que deve concretizar o discurso da ordem, senão de modo absolutamente determinista, ao menos predominantemente.

Com discurso, o currículo determina os sujeitos e a finalidade da escolarização. Ele dita o saber que vale mais como deve ser ensinado e aprendido. O currículo sumariza um modelo de ser humano, de sociedade, mundo e educação. Mas o lado bom desse processo é que seres humanos sentem, pensam, analisam, julgam e valoram. Como tais, não são simples máquinas repetidoras de vontades, desejos e interesses alheios: o currículo pode recriar formas de transformação social pela via da prática escolar, norteado pela conquista da liberdade humana em toda a sua radicalidade.

Nessa perspectiva, é que se constituem os paradigmas curriculares. Paradigma, segundo Abbagnano (1952: 712), do grego *paradéigma*, significa "modelo ou exemplo". Na definição de Kuhn, paradigma indica "*toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc, partilhados pelos membros de uma comunidade determinada [dimensão sociológica]; para significar as soluções concretas de quebra-cabeças, empregadas como modelos (...) para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal*" [dimensão filosófica]; e para designar "*matriz disciplinar: 'disciplinar' porque se refere a uma posse comum aos praticantes de uma disciplina particular*" e "*'matriz' porque é composta de elementos ordenados de várias espécies, cada um deles exigindo uma determinação mais pormenorizada*" (Kuhn, 1991: 218 e 226). Para Migliori, *paradigma* funciona como filtro:

"Trata-se de um referencial primário, da estrutura básica de pensamento que irá determinar a nossa postura perante a realidade. É algo que precede a uma idéia, pois atua como um determinante em nossa maneira de pensar. Mais que isso, o referencial paradigmático estabelece os parâmetros não só de nosso saber, mas também de nossos valores, de nossas crenças, de nossos relacionamentos, de nossas vidas, enfim" (Migliori, 1993: 7).

Paradigmas curriculares referem-se a concepções de currículo propostas como modelos a serem imitados e cujos fundamentos são considerados exemplos à condução do processo de educação escolar, em suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. O currículo mesmo constitui o próprio exemplo, norteador da elaboração do saber escolar, a docência, a aprendizagem e seu sentido sociopolítico, econômico e cultural. Nesse prisma, para Moreira, paradigma "consiste em um resultado fundamental relacionado a uma teoria e a uma metodologia básicas, bem como em aplicações dessa teoria e, ainda, em determinados valores e práticas sociais" (Moreira, 1990: 26).

Em um estudo sobre a noção de paradigmas aplicada ao currículo, Domingues (1986) fornece três modelos baseados em métodos epistemológicos. O método empírico-analítico (positivista) baseia-se nas ciências exatas e parte da hipótese ontológica de um mundo estruturado *a priori*. Ele privilegia o rigor metodológico e sacrifica a realidade em função da lógica. Seus pressupostos epistêmicos compreendem:

- a *universalidade* de axiomas abstratos que se alheiam de contextos específicos;
- a *neutralidade* teórica como divórcio entre fazer ciência e valores pessoais;
- a *decomposição* do todo em variáveis, tantas quantas forem possíveis, a fim de melhor empreender a mensuração e o controle;
- o *abandono do particular e único*, em benefício do generalizável e do reaplicável. Esse método empírico-analítico fundamenta o paradigma de currículo técnico-linear, do tecnicismo pedagógico, cujo fundamento é o Tecnocientificismo, estudado no capítulo anterior.

O método **histórico-hermenêutico** (fenomenológico) usa os princípios metodológicos histórico-interpretativos. Por ele, o acesso à realidade se dá através da *compreensão* simbólica, com vistas à comunicação e interpretação do cotidiano, baseado na intersubjetividade. Esse método histórico-hermenêutico informa o

paradigma curricular circular-consensual, elementar no escolanovismo e nas pedagogias liberais e que, de certo modo, também se fundamenta no Tecnocientificismo.

O método **praxiológico** volta-se para *dinâmica* da realidade. A relação *sujeito-objeto* é *dialógica*, requer o desvelamento de determinantes *humanos, sociais, históricos e econômicos* ou *bio-histórico-sociais*. O humano é *práxico*. "Práxis significa ação-reflexão" sobre a realidade e visa a "transformação" da mesma (Domingues, 1986: 353). Esse método praxiológico funda o paradigma de currículo dinâmico-dialógico exemplificado pela pedagogia de Paulo Freire cujo elemento central de fundamentação, poderíamos dizer, de modo geral, é o pensamento socialista.

Fundamentando um paradigma curricular, qualquer que seja ele, encontram-se concepções sobre o ser humano, a vida, o mundo e a sociedade, bem como a concepção de um modelo de escolarização exemplar para formá-lo. O paradigma curricular comporta uma concepção *onto-antropológica*, depurada e validada pelo corpo social.

Não se fala, pois, de neutralidade curricular. O currículo é atravessado por valores, crenças e intenções, inclusive dos grupos que realizam a gestão de seu processo de concepção, validação e exercício no cotidiano escolar. Nesse sentido, o currículo é o campo em que os componentes do interesse, do poder, da cultura e da ideologia são socialmente cultivados, podendo ser aceitos ou rejeitados, assimilados passivamente ou profundamente criticados, reproduzidos ou transformados.

2. 3. 1. A Construção Curricular sob a Ótica de Alguns Paradigmas

Tentado o ajuste conceitual, cumpre-nos exemplificar o processo de construção do currículo. Na passagem do século XIX e até meados do século XX, os estudos sobre currículo encontravam-se em estágio de consolidação, principalmente a partir dos

trabalhos de Dewey, Bobbitt e Tyler. O segundo, Bobbitt, atento para as questões econômicas da sociedade a que pertencia, que se industrializava de modo visivelmente intenso, buscou no método empírico-analítico um caminho que o levasse a transpor para a educação escolar os princípios e o modelo da "administração científica" de Frederick W. Taylor (1856-1915), colocando-a a serviço de uma noção tecnicista de currículo.

Taylor, um engenheiro norte-americano, elaborou uma concepção dualista de organização do trabalho, à medida que compreende a execução de qualquer ação produtiva a partir de duas operações fundamentais: uma que visa a concepção do trabalho, outra relacionada à realização material desse trabalho. A primeira é uma operação intelectual. A segunda, manual. Subjacentes a essa concepção *taylorista* residem as dualidades conceber-executar, pensar-fazer, mandar-obedecer, que fundamentam a hierarquização organizacional.

Segundo Palewski, o fundamento metodológico da administração científica são os princípios do método cartesiano, os quais reproduz a seu modo:

"Para o estudo de cada fato, ele [Descartes] preconiza a divisão do trabalho: 'Dividir cada dificuldade em tantas parcelas quantas forem possíveis e necessárias para melhor resolvê-las. Estabelecer, em toda parte, enumerações tão completas e revisões tão gerais que se possa estar certo de nada haver omitido. Conduzir meus pensamentos ordenadamente, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de serem conhecidos, para ascender pouco a pouco, como que por degraus, até o conhecimento dos mais complexos, supondo até mesmo a existência de uma ordem entre aqueles que não se antecedem naturalmente uns aos outros'" (Palewski, 1971: 12).

Taylor estabelece a racionalização da produção e relações de trabalho, no intuito de propiciar aos administradores o aumento da produtividade com a máxima economia de tempo. Os princípios da "administração científica" são:

"1. Regular cada um dos elementos do trabalho do homem, segundo os dados científicos que substituem o velho método do polegar e do olho. 2.

Proceder cientificamente à seleção, formação e desenvolvimento do operário, ao invés de permitir, como outrora, que ele se dedique a um trabalho a que somente o acaso o havia amarrado e deixando-o adquirir uma formação da maneira que lhe for possível. 3. Colaborar cordialmente com os homens, tomando medidas para que o trabalho todo seja executado de acordo com os princípios da ciência estabelecida. 4. Dividir mais ou menos igualmente a responsabilidade entre a direção e o operário, ficando a direção incumbida de todo o trabalho para o qual se acha melhor equipada que o operário, ao contrário do que ocorria no passado, quando quase todo o trabalho e a maior parte da responsabilidade recaíam sobre o operário" (Palewski, 1971: 18).

Descritos os fundamentos da administração científica e seus princípios, faltava, ainda, estabelecer seus objetivos, o que Taylor faz e Palewski registra:

"Desta maneira, vai Taylor pouco a pouco subindo na oficina, da posição de operário executor à de dirigente do trabalho, à posição de contra-mestre: a execução cabe ao operário, a preparação ou organização àquele que dirige o trabalho. Em que consiste esta preparação ou organização? Seus objetivos se acham claramente definidos: 1. Determinar os possíveis aperfeiçoamentos nos acessórios, instrumentos, etc., necessários à execução de uma determinada tarefa. 2. Determinar os possíveis aperfeiçoamentos na própria execução do trabalho do operário. 3. Fixar as tarefas e determinar o tempo unitário em que a tarefa deverá ser executada. 4. Organizar racionalmente o conjunto da oficina e prever as ligações" (Palewski, 1971: 19).

Com base em Taylor, Bobbitt propôs um currículo com objetivos semelhantes aos da administração científica, compreendendo a "preparação do indivíduo para desempenhar funções definidas em uma situação definida", baseando o conteúdo curricular numa análise de "funções específicas a serem desempenhadas e na situação também específica na qual devem ser desempenhadas" (Domingues, 1986: 354).

Para Bobbitt, a escola deveria funcionar como uma indústria.

"Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações da vida adulta" (Silva, 1999a: 23).

Por seu turno, Dewey dimensionou sua teoria sobre currículo para um ângulo diferente. Baseado na idéia de *escola ativa*, ele preconizava *a educação para a vida e para a cidadania*, pressupondo que a vivência democrática em sala de aula forjasse o cidadão que, depois, na grande sociedade, viesse a pôr em prática os princípios aprendidos e vividos na escola, numa concepção segundo a qual a escola é a construtora da coesão e harmonia sociais.

Segundo Gadotti (1997), Dewey, criticando a *obediência e submissão* da pedagogia tradicional praticada pelo sistema escolar, atentou para os princípios de *iniciativa, originalidade e cooperação*, buscando formar o indivíduo com vistas ao aperfeiçoamento da ordem social. Dado seu caráter liberal, o pedagogo norte-americano não punha sob análise a organização capitalista norte-americana (ponto em que se encontra com Bobbitt), preocupando-se, antes de tudo, com questões relacionadas à psicologia da aprendizagem. Em vez de se ocupar da escolarização do profissional competente, eficaz, como faz seu "concorrente" Bobbitt, Dewey defende a escolarização para a democracia liberal.

Nesse "embate" entre Bobbitt e Dewey prevalece o tecnicismo que, mais tarde, em 1949, recebe o reforço teórico de Tyler, para quem o currículo deve responder a quatro questões básicas:

"1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter certeza de que esses objeti-vos estão sendo alcançados?" (Tyler, 1974: 1).

A proposta de Bobbitt e Tyler prima pelo *como* (técnica) curricular, e não pelo *porque e para que/quem* (implicações econômicas, culturais, político-sociais). Contudo, Bobbitt e Tyler predominam. A proposta de Dewey, mais progressista (nos limites de

uma sociedade liberal-capitalista), não obteve visibilidade semelhante. Em face disso, a pergunta é: por que o tecnicismo curricular prevalece, ao passo que a proposta curricular de Dewey permanece por um longo período sem chamar muito a atenção?

A resposta a essa indagação pode ser tentada a partir da idéia de que o currículo é concebido, proposto e executado num contexto sociocultural e sob o jogo de poder, da ideologia e dos interesses humanos, em que alguns grupos saem hegemônicos e impõem um modelo de currículo, ao passo que outros não logram reconhecimento e legitimação.

"O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais" (Silva, 1995c: 200-201).

Nessa perspectiva, para Apple,

"O que *conta* como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e - não menos importante - quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns vêem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros" (Apple, 1994a: 59-60).

Assim podemos entender que o tecnicismo se torna prevalente porque a *cosmovisão* que o informa corresponde ao perfil de ser humano compatível com os anseios da sociedade norte-americana da época. Esse perfil corresponde ao do indivíduo que é candidato a viver em uma sociedade industrializada e de livre-iniciativa, a sociedade de mercado em que eficiência, talento e mérito individuais passam a fazer diferença na formação da identidade social e da subjetividade das pessoas, baseadas na

constituição do proprietário, trabalhador e consumidor: o cidadão liberal e sujeito americano do tecnicismo pedagógico.

2. 4. Currículo: Tentativas de Superação dos Modelos Clássicos

O paradigma tecnocrático de currículo e o modelo progressista, representados por Bobbitt-Tyler e Dewey, respectivamente, constituem-se em reações explícitas ao modelo curricular clássico. O paradigma clássico, fundado nas artes liberais de face humanista, funda-se no legado da Antigüidade à cultura ocidental, estabelecido principalmente durante a Idade Média. Um exemplo dele na história da escolarização e do pensamento pedagógico brasileiro é a pedagogia dos Jesuítas.

Os Jesuítas eram membros da *Companhia de Jesus*, ordem fundada em 1534 pelo militar espanhol Inácio de Loyola como uma das reações da Igreja Romana à Reforma Protestante, iniciada em 1517 por Martinho Lutero. Basicamente, Lutero discordava da doutrina católica em três pontos principais: a salvação é dada pela fé, e não pelas boas obras; a Bíblia é a única autoridade em matéria de fé, e não o clero; e o acesso a Deus ocorre de modo direto, sem a intermediação do clero e do papa como pregava a Igreja. Além disso, ele combateu a arrecadação de fundos e as obras monumentais da Igreja, à época grande proprietária de terras.

Lutero atacou duramente o oferecimento de indulgências pela Igreja, o perdão dos pecados mediante a oferta de grandes donativos, negou o celibato, os votos monásticos, o culto dos santos, o purgatório e alguns sacramentos. Assim, pretendendo fazer uma reforma, Lutero produziu uma dissidência e terminou excomungado em 1520. Por pregar o livre-exame bíblico, facilitou a leitura dos textos sagrados ao traduzir a Bíblia para o alemão, língua oficial de sua liturgia. Essas medidas impulsionaram a

educação, pois pressupunham o saber ler e escrever.

A dissidência luterana foi fruto não apenas de uma querela religiosa, mas de um movimento de negação da ordem medieval e um prenúncio das revoluções burguesas, que impeliram o Ocidente para a modernidade. Paralelamente a esse movimento, mudanças econômicas, políticas, sociais, culturais, científicas e filosóficas causavam um "profundo efeito sobre o *ethos* ocidental emergente" (Armstrong, 2001: 281).

Como reação a essas mudanças, a Igreja realizou o Concílio de Trento, entre 1545 e 1563, que reorientou o ensino católico e reorganizou seu currículo no que dizia respeito à gramática, Bíblia e teologia. Desde então, candidatos ao sacerdócio tinham de saber ler e escrever, razão pela qual foram criados os seminários, ao lado das escolas para leigos, cujo maior exemplo foi justamente o sistema escolar jesuítico, sistematizado no plano de estudos *Ratio atque Instituto Studiorum Societas Jesu (Ratio Studiorum)*, primeiro documento católico do gênero.

"No fim do século (1586-1599), apareceu a *Ratio Studiorum*, que regulamentou rigorosamente o sistema escolástico jesuítico: a organização em classes, os horários, os programas e a disciplina. Eram previstos seis anos de *studia inferiora*, divididos em cinco cursos (três de gramática, um de humanidades ou poesia, um de retórica); um triênio de *studia superiora* de filosofia (lógica, física, ética), um ano de metafísica, matemática superior, psicologia e fisiologia. Após uma *repetitio generalis* e um período de prática de magistério, passava-se ao estudo da teologia, que durava quatro anos" (Manacorda, 2000: 202).

Quando os Jesuítas chegam ao Brasil, em 1549, o *Ratio* sofre pequenas adaptações e é implementado. E a atuação jesuítica em terras brasileiras, inicialmente centrada na conversão dos índios, teve seus objetivos voltados quase exclusivamente para a educação (Cunha, 1986: 24). Aqui eles desenvolveram um sistema educativo voltado para a formação das elites, que eram preparadas para o exercício da hegemonia cultural e política. Por isso, no período que atuaram no Brasil, entre 1549 e 1759, eles

não se empenharam na educação do povo e das classes populares, talvez aceitando que a crença lhes bastasse (Macpherson, 1979: 237).

Em 1759, os Jesuítas foram expulsos do Brasil e de Portugal, por ordem do marquês de Pombal, então ministro de D. Sebastião I, rei português. Pombal representava o *despotismo esclarecido*, tendência política que se caracterizou pelas reformas administrativas de reis absolutistas, particularmente na educação, à luz do movimento iluminista francês, na tentativa de conciliar interesses despóticos com os da classe burguesa. Em função disso, Pombal enfrentou a oposição do clero e da nobreza, negou autonomia ao Jesuítas frente à Coroa, confiscou-lhes o patrimônio e passou a subsidiar a educação escolar, a partir de então assumida como uma atribuição do Estado, que deveria promover a universalização da educação escolar, desvinculada da teologia e da fé. Posteriormente, os Jesuítas retornaram ao Brasil, em 1847, sempre fiéis aos cânones do seu plano de ensino, mas não mais com a mesma força.

Quanto à programação do currículo jesuítico praticado no Brasil-Colônia, ela

"(...) estava concentrada em elementos da cultura européia. Previa-se um curso de humanidades, depois um Curso de Filosofia, após, de Teologia e, então, complementação com uma viagem à Europa. Para os índios, negros e mestiços que formavam a maioria da população colonial, previa-se, no plano legal, instrução e catequese, que interessava tanto à Igreja, para conquistar novos adeptos do catolicismo, um tanto desgastado com a Reforma, quanto ao colonizador, porque ambas tornavam o índio mais dócil e mais facilmente explorável" (Costa, 1992: 49).

Ante o dualismo *saber-crer* da pedagogia jesuítica (saber para a elite, crer para o povo), pergunta-se: que visão de ser humano, de ensino, de educação e seu escopo abrigava o currículo jesuítico? Para Suchodolski, a educação escolar jesuítica era uma expressão da *pedagogia da essência* que, se por um lado fazia "notáveis concessões no sentido de uma relativa adaptação do trabalho, do ensino e da educação à juventude",

por outro realçava "ainda com mais vigor o sentido religioso e dogmático da essência pedagógica" (Suchodolski, 1984: 29).

Essa pedagogia essencialista encontra substância *ôntico-epistêmica* na idéia de que o ser humano tem uma essência predeterminada, predefinida, bastando a ele educar-se ou ser educado para realizar em plenitude essa essência. Trata-se de uma tendência pedagógica iniciada já no idealismo platônico, que recebeu seus fundamentos com o formalismo aristotélico e posteriormente foi assimilada, adaptada e consolidada pelo judeu-cristianismo teocêntrico medieval. Segundo essas concepção, "à verdadeira educação cumpre ligar o homem à sua verdadeira pátria, a pátria celeste, e destruir ao mesmo tempo tudo o que prende o homem à sua existência terrestre" (Suchodolski, 1984: 20). Talvez por essa razão, no essencialismo metafísico antigo e medieval, a atenção volta-se para *o mundo ideal*, para a *alma*, para as *formas*, para o *espírito* e para *o céu*, ao passo que a vida humana realmente vivida, o próprio ser humano, o corpo, o desejo, os sentidos, emoções e sentimentos são sistematicamente associados a coisas inferiores como *sombra*, *engano*, *mentira*, *ilusão*, *erro*, *pecado* e *morte*.

Outro exemplo de educação essencialista é o modelo de Comênio, para quem a finalidade da educação deve ser a de restabelecer o ser humano do pecado original, cometido ainda no paraíso, o que resultou em desequilíbrio e desarmonia, pois "não há nenhum outro caminho mais eficaz para corrigir as corrupções humanas que a reta educação (...)" (Comênio *apud* Luckesi, 1994: 40). Cristo, segundo Comênio, oferece ao Homem a oportunidade de resgatar o equilíbrio e a harmonia perdidas desde a gênese da humanidade, sendo a educação o caminho para que isso se realize.

A pedagogia jesuítica e a de Comênio exemplificam o Teocentrismo. São pedagogias que se fundamentam numa concepção metafísica de ser humano, o qual

deve desenvolver sua essência no sistema escolar. Trata-se de um conceito formal e abstrato do humano, cujo destino e trajetória na Terra são decididos antes de ele ganhar a dimensão existencial. Por isso, o currículo clássico prevê uma escolarização basicamente metafísica, retórica, intelectualista, verbalista, livresca e abstrata.

Como referido anteriormente, os modelos curriculares de Bobbitt-Tayler e Dewey são uma reação a esse currículo clássico. *O modelo técnico-pragmático* de Bobbitt-Tyler combate o *currículo clássico* por considerá-lo inútil à vida e ao trabalho nas sociedades industrializadas do século XX. Já o modelo de currículo elaborado por Dewey entende que a proposta clássica de ensino era distante demais da vida real e psicológica dos estudantes e não lhes dava preparação para a vida e para a cidadania.

As teorias curriculares inaugurais de Dewey, centradas na criança e em seus interesses, e de Bobbitt-Tayler, visando formar personalidades adultas desejáveis para o mercado de trabalho, fundamentaram duas posturas curriculares: o primeiro contribuiu para o desenvolvimento do *escolanovismo*; os segundos fundamentaram o *tecnicismo pedagógico* (Moreira, 1994: 11).

2. 4. 1. O Escolanovismo

Dewey talvez tenha sido um dos primeiros que se dedicaram à sistematização do ideário da Escola Nova. Ele defendia a escola ativa, centrada nos interesses dos alunos, e o ensino pela *ação*. Nesse ponto, Dewey toma um direcionamento diferente daquele que propunham as pedagogias positivistas, que defendiam uma escolarização baseada na instrução e no adestramento do indivíduo como forma de formá-lo para atender aos interesses maiores da sociedade.

Comte, no século XIX, expoente do positivismo e herdeiro dos pressupostos

iluministas, defendia que o futuro da humanidade estava na ciência, que não deveria restringir-se à observação de fatos, mas elaborar leis gerais que explicassem os fenômenos. Para ele, valia o conhecimento que resultava da confirmação de hipóteses mediante a observação de fatos comprováveis. Além disso, ele entendia que a humanidade e o conhecimento progrediram do *estado teológico*, baseado na ficção e na crença em seres sobrenaturais e no absolutismo monárquico, passando pelo *estado metafísico*, fundado na abstração do raciocínio especulativo, e, por fim, chegou ao *estado positivo*, de bases científicas. Segundo esse raciocínio, a ciência haveria de fundar uma nova ordem social, voltada para o progresso contínuo da humanidade.

Fugindo da racionalidade instrumental dos positivistas, Dewey entendia haver cinco *estágios no ato de pensar* a ser considerado no processo de ensino e que o currículo não pode desconsiderar: "1. uma *necessidade* sentida; 2. a análise da dificuldade; 3. as alternativas de solução do problema; 4. a *experimentação* de várias soluções, até que o teste mental aprove uma delas; 5. a ação como a prova final para a solução proposta, que deve ser verificada de maneira científica" (Gadotti, 1997: 144). Nesses pontos situa-se o caráter progressivista do pensamento de Dewey.

O pensamento pedagógico-curricular brasileiro começa a se estruturar sob a influência da Escola Nova. Até o final do século XIX, predominava no Brasil a *pedagogia essencialista* jesuítica. A ruptura tem início com o projeto liberal de educação, a partir da criação, em 1924, da *Associação Brasileira de Educação* (ABE), cujas expressões são o *entusiasmo* e *otimismo* pedagógicos.

"(...) de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do

novo homem brasileiro (escolanovismo). (...) Escolarização, o motor da História – aqui se encontra a crença resultante daquele entusiasmo e otimismo, a forma mais acabada com que se procura responder aos desafios propostos pelas transformações sociais que ocorrem a partir do segundo decênio deste século" (Nagle, 1974: 99-100).

O entusiasmo, de caráter *quantitativo*, difundia a idéia de reforma da sociedade por meio da reforma do ser humano e, por esse motivo, atrelava expansão do sistema escolar à desanalfabetização do povo. O otimismo enfatizava o caráter *qualitativo* ao defender a otimização do ensino por meio da qualidade didático-pedagógica da escola.

Tanto no *entusiasmo* como no *otimismo*, a educação escolar era considerada o *caminho suficiente* para que o Brasil pudesse empreender com êxito a trajetória que o levaria ao primeiro mundo. Quando *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* é lançado, em 1932, o *progressivismo (evolucionismo social)*, baseado nas idéias de Dewey, incrusta-se nas propostas curriculares brasileiras e passa a informar o pensamento da burguesia urbano-industrial, no poder desde 1930. Esse fato leva Moreira a afirmar que "o pensamento curricular brasileiro, em suas origens, se fundamenta nos princípios teóricos do progressivismo" (Moreira, 1990: 95).

Conforme Libâneo (1994), a Tendência Renovada Progressivista da Pedagogia Liberal compreende que o papel da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social. A escola deve organizar-se de modo a retratar a vida, compreendendo que os meios de adaptação e comportamentos devem ocorrer através de experiências que satisfaçam os interesses do aluno e as exigências sociais. A escola deve suprir essas experiências em que o aluno se eduque com a construção e a reconstrução ativas do objeto, integrando estruturas cognitivas e estruturas do ambiente.

Essa tendência liberal permeou o projeto de Lei de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*, enviado ao Congresso em 1948 e sancionado em 1961,

como a Lei 4.024, LDBEN que vigorou como lei geral sobre a educação brasileira até 1988. Esse projeto atendia à exigências do processo de industrialização e do capitalismo no Brasil, visando a formação humana para uma sociedade industrial, liberal e capitalista.

2. 4. 2. O Tecnicismo

O *tecnicismo pedagógico* se desenvolveu a partir do pensamento de Tyler, o discípulo de Bobbitt: "Pode-se afirmar que o penetrante paradigma de Tyler, ao sintetizar o pensamento de toda uma época de estudos sobre currículo, concretizou-se no 'senso comum' dos curriculistas" (Domingues, 1986: 356).

O tecnicismo no Brasil foi particularmente marcante nas décadas de sessenta e setenta. Nessa linha, segundo Domingues, no ano de 1970 o pensamento de Tyler sofre reelaborações e nele se encontram quatro passos para a construção do currículo:

"a) os objetivos instrucionais a serem atingidos devem ser identificados em termos de desempenho dos alunos; b) as decisões de planejamento devem ser tomadas conforme os inputs definidos; c) o conjunto de estratégias alternativas deve ser pensado; d) as medidas de avaliação devem ser planejadas para verificar se os objetivos instrucionais foram atingidos" (Domingues, 1986: 357).

Segundo Souza, o pensamento de Tyler teve grande influência nos estudos sobre currículo no Brasil, chegando a ser "adotado como fundamento teórico na organização curricular do ensino de 1º grau na década de 70" (Souza, 1999: 17).

Desse modo, o tecnicismo pedagógico e o escolanovismo perpassam o ideário educacional brasileiro; contudo, também esses modelos não imperam impunemente. Eles provocam reações diversas, debates teóricos e projetos educativos voltados para a crítica da pedagogia liberal. Em última instância, as teorias críticas objetivam a

superação não só da pedagogia, mas da sociedade liberal e capitalista.

2. 5. Embates em Torno da Pedagogia Liberal

Entre as décadas de sessenta e setenta a pedagogia liberal estava sendo criticada e debatida, ao lado das mudanças política, econômica, cultural, comportamental e educacional das sociedades ocidentais. Como exemplos desses embates podem ser citados: – o movimento de reconceptualização curricular nos Estados Unidos; – a nova sociologia da educação na Inglaterra; – a pedagogia da libertação freireana no Brasil; – os estudos franceses sobre reprodução ideológica da escola capitalista.

Althusser, tomado aqui como exemplo das *teorias reprodutivistas*, uma modalidade de teoria crítica, assinala a existência dos *Aparelhos Ideológicos de Estado* (AIE) cuja missão é reproduzir a ideologia dominante das sociedades capitalistas. Mas o que Althusser entende por AIE? Segundo ele,

"Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. (...) podemos desde já considerar como Aparelhos Ideológicos de Estado os seguintes (a ordem pela qual as enunciemos não tem qualquer significado particular): o AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas), o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares), o AIE familiar, o AIE jurídico, o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), o AIE da informação (Imprensa, rádio-televisão, etc.), o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.)" (Althusser, 1980: 43-44).

Contudo, esses AIE não são eles mesmos os criadores da ideologia, obra dos diversos segmentos sociais. Os AIE apenas a veiculam e a reproduzem:

"A ideologia da classe dominante não se torna dominante por obra e graça divina, nem mesmo pela virtude da simples tomada do poder de Estado. É pela instauração (*mise en place*) dos AIE, em que esta ideologia é realizada e se realiza, que ela se torna dominante. (...) Com efeito, a luta de classes nos AIE é um aspecto da luta de classes, por vezes importante e sintomático: por exemplo a luta anti-religiosa no século XVII, por

exemplo a 'crise' do AIE escolar em todos os países capitalistas de hoje [Althusser escreve em 1970]. (...) A ideologia, que uma classe no poder torna dominante nos seus AIE, 'realiza-se' de facto nesses AIE, mas transborda-os, ultrapassa-os, por que vem de outro lado. (...) Não só porque é a partir daí que podemos dar conta da realização da ideologia dominante nos AIE e das formas de luta de classe de que os AIE são alvo e local. Mas também e sobretudo, porque é a partir daí que podemos compreender donde provêm as ideologias que se realizam e afrontam nos AIE. (...) os AIE representam a *forma* na qual a ideologia da classe dominante deve *necessariamente* realizar-se, e a forma com a qual a ideologia da classe dominada deve *necessariamente* medir-se e afrontar-se" (Althusser, 1980: 118-119).

Trabalhos críticos, como esse de Althusser, debatem temas diretamente afetos ou correlatos à educação escolar, particularmente os que diziam respeito aos processos de articulação entre o poder, a ideologia e os mecanismos de reprodução social e ideológica e as formas de resistência aos modelos curriculares prevalentes. Por isso eles constituem-se nas teorias críticas sobre o currículo.

Na perspectiva da *pedagogia reprodutivista*, o sujeito da educação é o indivíduo necessário à manutenção do *status quo* capitalista, os trabalhadores em seus vários campos de atuação e especialidades, a força de trabalho ou a mão-de-obra necessária à lógica do lucro e da acumulação do capital e à cultura correspondente.

Nessa perspectiva, o *currículo* é um instrumento *formatador* dos conhecimentos e saberes necessários à *formação* para o mercado, onde atuam indivíduos norteados pelos imperativos de produtividade, competitividade, consumismo e proprietarismo básicos do sistema capitalista. Nessa ótica, os professores, *profissionais da ideologia*, são como eternos *Sísifos* a rolarem a pedra que sempre volta sobre eles. Não fazem diferença, pois o sistema não se transforma para melhor por meio da ação docente.

Com essas bases críticas da teoria de currículo, ainda na década de setenta, a crítica à pedagogia liberal começa a ganhar visibilidade. O tecnicismo de Bobbitt e

Tyler e o progressivismo de Dewey não mais atendiam às exigências epistemológicas dos estudos sobre currículo, os quais pleiteavam uma fundamentação em outras bases (principalmente no marxismo), a fim de superar o tecnicismo, o objetivismo e o pragmatismo das teorias liberais.

Segundo Silva (1999a), em 1973 acontece a *I Conferência sobre Currículo*, ocorrida na Universidade de Rochester, Nova York. Nessa conferência esteve presente o grupo de pensadores do movimento de *reconceptualização*, o mesmo que formula, a partir de então, diretrizes mais explícitas à continuação do pensamento crítico curricular. Desse modo, nas teorias críticas torna-se patente que as formas operacionais ao nível da teoria e prática pedagógica não mais aceitariam passivamente os pressupostos consolidados pelas teorias clássicas e liberais sobre currículo.

As teorias críticas defendem uma perspectiva em que o currículo não é neutro, mas interessado. Igual às ciências humanas em geral, o currículo traz a marca original do dado humano, seus jogos culturais e políticos, de poder e ideologia. Nessa direção continuariam a apontar as teorias *pós-críticas*.

Os temas com os quais as teorias pós-críticas se ocupam são, entre outros: multiculturalismo, etnia, gênero, sexualidade, cultura, as grandes narrativas na pós-modernidade, as transformações na relação sujeito-objeto, o imperialismo global, o poder em suas dimensões macro e micro.

As teorias tradicionais, críticas e pós-críticas evidenciam como o currículo tem funcionado na esfera da educação escolar. Assim, pela via epistêmica e metodológica, as teorias clássicas, tecnicistas e progressivistas parece-nos eleger, cada uma delas, um elemento pedagógico em torno do qual fazem girar os demais componentes curriculares – ora é o professor, como nos currículos clássicos, ora é a técnica, como no tecnicismo

pedagógico, ora, ainda, é o aluno e seus interesses, como no progressivismo. Nesse sentido, pergunta-se: será possível a concepção de um currículo que contemple o conjunto dos componentes pedagógicos, em que cada um de seus elementos seja visto a partir do papel e da importância que lhe são reservados no processo de escolarização?

Na perspectiva antropológica, vê-se nessas teorias curriculares o pressuposto de um Homem fragmentado: ora ele se realiza na metafísica, ora na técnica, ora no pragmatismo da ação. Em face disso, a pergunta é: seria possível uma formulação curricular em que a concepção de Homem possa visar a formação humana integral? Que *ethos*, que *lugar e modo de ser* o currículo poderia preconizar para o Homem?

A reflexão sobre essas questões permanece como uma necessidade, pois as teorias e paradigmas curriculares existentes em nosso meio ainda primam por reducionismos. Num modelo não reducionista, questões como universal versus singular, macro versus micro e geral versus local não polarizaram as concepções, abordagens e exercício curriculares. Isso, numa perspectiva integradora, haveria de nos fazer compreender a totalidade dos processos, em que o singular, o micro e o local são apenas modos de expressão da totalidade universal, macro e geral.

Um caso ilustrativo de saber que, ao longo de nossa história da educação, não tem logrado reconhecimento e validade curricular é o saber filosófico. Sobre esse saber, a pergunta é: quando é que ele alcançará a 'cidadania curricular' estável que lhe é devida? Pensar um pouco sobre essa questão é um procedimento necessário, não apenas porque ilustra a discussão que fizemos páginas atrás sobre currículo, mas porque nos ajuda a compreender a proposta de educação ética dos PCN, documentos do Ministério da Educação brasileiro, publicado em 1997.

2. 6. Currículo e Filosofia no Brasil: um Estudo Ilustrativo

As práticas curriculares de disciplinas filosóficas no Brasil têm sofrido influência dos paradigmas curriculares prevalentes em nosso sistema de educação escolar. Primeiramente, sob predomínio do currículo de base essencialista dos Jesuítas, o saber filosófico foi visto como auxiliar da teologia. Posteriormente, já sob a influência das pedagogias progressivista e tecnicista, os currículos brasileiros deram às disciplinas filosóficas uma importância secundária, segundo esta ou aquela concepção curricular.

Essa presença instável das disciplinas filosóficas nos currículos brasileiros foi apontada no estudo de Costa (1992). Segundo ela, inicialmente a Filosofia apareceu no sistema de ensino brasileiro como disciplina da educação escolar jesuítica, no *Colégio de Jesus*, fundado no ano de 1553, em Salvador, Bahia.

Nesse colégio, o primeiro em nível secundário no Brasil, prevaleceu o ensino escolástico *aristotélico-tomista*, até o ano de 1759. Mas, nesse período, as aulas de Filosofia eram destinadas às classes dirigentes, detentoras de poder econômico suficiente para terem acesso a bens simbólico-culturais considerados refinados. As aulas de Filosofia faziam parte de uma educação livresca e retórica, "expressão do falso humanismo imposto a Portugal, numa época em que a Europa era, por um lado, revolucionária e teórica e, por outro, marcada pelo pragmatismos dos descobrimentos" (Costa, 1992: 49).

Com a expulsão dos Jesuítas, em 1759, as idéias iluministas de liberdade e igualdade, o combate ao princípio da revelação restabelecem o valor da razão nos processos de produção de conhecimento. Presentes na Universidade de Coimbra, essas idéias influenciavam os intelectuais brasileiros, adeptos da bandeira de independência. Superava-se, assim, o *escolasticismo* como paradigma curricular predominante na

educação escolar brasileira, fortemente apegado ao dogma e à autoridade, em prejuízo da ciência e em benefício de uma certa "repugnância pelas atividades técnicas e artísticas" (Romanelli, 1982: 34).

Assim, as idéias iluministas influenciam a política e a pedagogia, fazendo-se presente entre nós como uma de nossas mais caras raízes culturais, às vezes chegando ao *status* de sinônimos e bandeira de luta por liberdade.

"(...) as idéias iluministas se corporificaram especialmente em três momentos, cada um com características diferenciadas: no movimento da Inconfidência, em meados do século XVIII, como conspiração político-revolucionária; no Seminário de Olinda, em 1800, como renovação pedagógica; na administração de D. João VI, de 1808 a 1821, como filosofia de governo" (Fonzar, 1989: 31-32).

Com isso, o Iluminismo enfraqueceu a Filosofia, que passou a ser considerada "coisa de gente fina" (Costa, 1992: 49), concebida para legitimar o *status quo*. Nessa condição, ela constituía-se em um saber que atendia tanto aos interesses da Igreja quanto aos de Portugal, uma vez que se aliava ao poder. Com o tempo, ante o caráter emancipatório iluminista, a Filosofia despertou desconfiança e, por isso, começou a ser renegada nas propostas curriculares: não era bem vista por significar elemento justificador da ordem estabelecida.

Com a criação das faculdades de Direito no período imperial, a partir de 1827, as disciplinas filosóficas tornaram-se presentes nos currículos universitários. Por esse motivo, passa a ser ensinada como matéria propedêutica nos cursos preparatórios ao ingresso no ensino superior, num momento em que a concepção de saber filosófico assemelhava-se à que imperava na Europa. Lá e cá, ele se revestia de um "espírito humanista e universalista" (Cartolano, 1985: 28).

Com a volta dos Jesuítas, em 1847, há a tentativa de restabelecer o tomismo no

ensino de Filosofia no Brasil. Entretanto, após 1870, o positivismo europeu incrusta-se e se torna prevalente nos meios intelectuais brasileiros. Assim, o positivismo fortaleceu a burguesia de feição liberal, que ascende ao poder e começa a combater o espiritualismo jesuítico. Como Filosofia e Jesuítas estiveram sempre associados, outra vez o saber filosófico é seriamente combatido.

Já abolida a escravatura e proclamado o regime republicano, a partir de 1891, Benjamim Constant assume o Ministério da Instrução Pública e empreende *reformas* no ensino. Ele imprime na educação escolar a classificação epistemológica de Comte, que organiza as ciências das mais abstratas para as mais concretas (matemática, mecânica, física, química, biologia e sociologia) e exclui a matéria Filosofia dos currículos.

Depois desse período, a Filosofia passa à condição de presa de um ecletismo em que idéias positivistas, evolucionistas e católicas faziam-na um saber sem identidade própria, destituído de sentido para os currículos da educação escolar. Nessa instabilidade curricular, a Filosofia chega ao início do século XX.

Em 1901, a *Reforma de Epitácio Pessoa* introduz a Lógica no sexto ano secundário, mas não a exige nos exames para o acesso ao ensino de 3º grau. Uma maneira de não levá-la efetivamente a sério.

Na *Reforma Rivadávia*, novamente a Filosofia é preterida em benefício de uma concepção mais pragmática de ensino, sinalizando a força do positivismo naquele momento da Primeira República. É bom lembrar que, para o positivismo, o conhecimento válido é o que resulta cientificamente porque observável e comprovável. Como o saber filosófico é conceitual, teórico e discursivo, ele não se encaixa num currículo fundado no positivismo.

A *Reforma Maximiliano*, de 1915, faz "menção a um curso facultativo de

Psicologia, Lógica e História da Filosofia, que nunca ocorreu na prática", talvez pelo fato de a Filosofia só ser exigida para aqueles que "faziam a prova oral do vestibular à Faculdade de Direito, em cujo 1º ano a Filosofia era obrigatória" (Costa, 1992: 50).

Após 1914, cresce o interesse pela Sociologia e pela Filosofia, quando novas idéias de lastro filosófico, em sua maioria produzidas na Europa, chegam ao Brasil, entre elas o progressivismo de Dewey. Ao lado dessas novidades intelectuais, a explosão da Primeira Guerra Mundial evidencia a fragilidade dos países dependentes e provoca a criação do movimento modernista de 1922.

Combatendo o "estado de estagnação" e defendendo a cultura nacional, o modernismo não acarreta mudanças estruturais da sociedade brasileira, mas expressa a "desagregação de um estado de espírito, de uma situação" (Cartolano, 1985: 44).

"No período do pós-guerra, até 1930, houve uma fase profícua de valorização nacional, de crítica, de pesquisa e de trabalho, com um caráter revolucionário e libertário. No entanto, estava presente ainda a cultura do exterior, agora já transformada em um verdadeiro amálgama em contato com o meio, com os costumes da terra e com a própria selvageria inicial" (Costa, 1992: 50).

Os fatos a destacar, ainda nesse período, foram o surgimento do *movimento de renovação católica* contra o socialismo, propalado principalmente após 1919, quando termina a Primeira Guerra Mundial.

Outro acontecimento foi a *Reforma Rocha Vaz*, pela qual o curso secundário de seis anos, tornando patente a influência progressivista, passa a ter a finalidade de "preparar para a vida" e a fornecer a cultura média do país. No decreto dessa reforma a Filosofia deveria ser de caráter "geral" e "sumário", no 5º e 6º anos.

A *Reforma Rocha Vaz* expressou o ideário liberal em meio a transformações políticas, econômicas e sociais da sociedade brasileira, mas manteve um tipo de ensino

seletivo e elitista. "Preparar para a vida" significava preparar para a vivência numa sociedade capitalista de democracia liberal, prestes a ganhar configurações mais precisas em solo brasileiro. Em 1930, em meio ao movimento de industrialização capitalista brasileiro, surgem novos anseios por oportunidades de escolarização, por ela significar uma possibilidade de ascensão social.

Nesse espírito, a *Reforma Francisco Campos*, de 1932, implementa o regime seriado, a frequência obrigatória e a divisão do curso secundário nos ciclos *fundamental*, de cinco anos, e *complementar*, de dois. O primeiro destinava-se à formação geral e era obrigatório ao ingresso nas escolas superiores. O segundo era destinado a quem desejava cursar Direito, Medicina ou Engenharia. Essa Reforma mantém Psicologia, Lógica, Sociologia e História da Filosofia no currículo.

A *Reforma Capanema*, de 1942, no Estado Novo, deu continuidade ao ensino secundário, enciclopédico e elitista. Mas, nela, os ciclos do secundário passaram a se chamar *ginásio*, com quatro anos, e *colégio*, com três. O colegial era dividido em dois cursos: o *clássico*, enfatizando Letras e Filosofia, e o *científico*, influenciado pelo positivismo, enfatizava os estudos científicos.

Entre 1942 e 1954, a Filosofia, mesmo na condição de disciplina obrigatória e exigida nos vestibulares aos curso de Filosofia, é submetida a uma intensa instabilidade de horário no currículo do secundário; conforme quadro a seguir.

ANO	CLÁSSICO		CIENTÍFICO			DOCUMENTO LEGAL
	2º	3º	1º	2º	3º	
1942	4	2	-	-	4	Dec. Lei n.º 4.244 de 09/4/42
1945	3	3	-	-	4	Portaria de 10/12/45
1951	3	3	-	3	3	Portaria n.º966, de 01/10/51
1952	3	3	é omissa			Portaria 501, de 1952
1954	2	2	1	1	1	Portaria 54, de 1954

QUADRO 1: Fonte: Costa, 1992: 51, adaptado.

A tendência de extinção da Filosofia como disciplina obrigatória no curso científico concretiza-se na Lei 4.024, a LDBEN de 1961, vigente até 1988. Nessa lei, a Filosofia perdeu seu caráter obrigatório e se tornou parte do conjunto de disciplinas complementares. Com a descentralização trazida pela LDBEN 4.024 e a criação dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação, o Ministério da Educação (MEC) passou a indicar as disciplinas obrigatórias. Os Conselhos Estaduais estabeleciam as disciplinas complementares e optativas, o que concorreu para supressão da Filosofia.

No Regime Militar pós-64, os norte-americanos contribuíram com a reorientação da educação nacional, no sentido de alcançar os objetivos de modernizar a sociedade do ponto de vista burocrático e tecnológico. Esse foi o escopo do acordo entre o Ministério da Educação e Cultura brasileiro e a Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos (acordo MEC-USAID), o qual adaptou o currículo da educação escolar a princípios técnico-burocráticos, supervalorizando a formação técnica na educação profissionalizante, configurado na Lei 5.692, de 1971. Com a predominância do tecnicismo pedagógico, a Filosofia perde de vez a sua cidadania curricular.

"A Filosofia, como não atendia aos objetivos tecnicistas e burocráticos da nova concepção de ensino, deveria ser expurgada, bem como a Psicologia e a Sociologia. Uma disciplina cumpriria melhor esses desígnios - a Educação Moral e Cívica -, regulamentada em decreto-lei de 1969. Em 1971, a lei 5692 constitui-se no golpe derradeiro contra o ensino de Filosofia no 2º grau, não apenas por torná-la disciplina da parte diversificada dos currículos, voltada ao atendimento de peculiaridades regionais, pois ela já tinha caráter semelhante a partir da lei 4024/61, mas pela direção imprimida à escolarização de 1º e 2º graus. A introdução do ensino profissionalizante e a ênfase dada às disciplinas da parte de formação especial reduzem drasticamente o espaço da Filosofia. Ela permanece, então, por longos anos, pelo menos até o início da década de 80, presente em alguns redutos de defesa da educação humanística" (Costa, 1992: 52-53).

A Filosofia no Brasil apresenta as características de um saber dirigido às elites. Uma matéria acessória e propedêutica, sem um fim em si mesmo, desvirtuada de suas

raízes como saber crítico. Um saber decantado nos discursos como *supersaber*, contraditoriamente, na prática curricular efetiva em sala de aula, transformado em saber de segunda ordem.

Mais: a Filosofia tem sido uma disciplina utilizada como instrumento ideológico, especialmente no ensino jesuítico e nos momentos ditatoriais, em que interesses escusos dominaram o Estado, instrumentalizaram a escola e desvirtuaram as disciplinas filosóficas de modo a não ter, ao menos na educação escolar, entraves ao exercício de um tipo de poder não legitimado pelo corpo político da nação.

Do ponto de vista gnoseológico-político, a dificuldade de se lidar com a Filosofia é até compreensível. É que ela é um tipo de saber que vai à raiz das questões de que trata e é eminentemente crítica, preocupada tanto com o *que* e o *como*, quanto com o *porque* e o *para quê*. Sua criticidade consiste no seguinte:

"A palavra crítica deriva do grego *krino*, que significa julgar e cujo significado etimológico vem da atividade dos agricultores, ao separar os grãos dos resíduos, apartando, entre outras coisas, a palha do trigo, o alimento do desperdício. A tarefa da filosofia está tradicionalmente ligada a este sentido etimológico da palavra 'crítica'" (Savater, 1999: 82).

Por mais positiva que se entenda essa tarefa crítica da Filosofia, seja sobre si mesma, seja sobre a vida, o mundo e a sociedade, o certo é que

"A crítica, quando se torna profunda e radical, incomoda e provoca, já que, diante da ordem, é subversiva. Por isso, a crítica pressupõe coragem e persistência diante do risco. O caso de Sócrates é, mais uma vez, paradigmático. Ao questionar as bases das crenças e práticas estabelecidas, o crítico os enfraquece, mostra seu caráter contingente e eventual. Torna-se, assim, perigoso para a ordem dominante. Gera, então, uma reação que sempre implica um risco no qual a própria existência, real ou simbólica, pode estar em jogo" (Savater, 1999: 83).

Se na radicalidade e na crítica está a razão de ser da Filosofia, e se isso requer coragem para enfrentar os riscos que deriva dessas posturas gnoseológicas, então não

será difícil tirar uma conclusão para o fato de que, no Brasil, a Filosofia, ao longo de nossa história educacional, jamais teve "assento" permanente em nossos currículos. Quando sua presença foi requisitada por algum modelo curricular, vimos, pelo trabalho de Costa, em que condições foi incluída: saber elitista, sem identidade própria e desvirtuada de suas raízes; um saber secundário, uma disciplina auxiliar e instrumento da ideologia, entre outras coisas.

Em face disso, a desconfiança em relação à ética nos PCN se justifica. Como sabemos, ética é uma disciplina filosófica. A inclusão de ética numa proposta curricular implica a coragem em assumir os riscos e as conseqüências de que fala Savater. E ética foi incluída nos PCN de 1997 como tema transversal. Em face disso, pergunta-se: estaria a ética dos *Parâmetros* destinada a repetir a história das disciplinas filosóficas sumarizada neste tópico?

Se ela entra na estrutura curricular dos PCN, *como* entra e *em que condições*? O que se chama de ética é mesmo o saber filosófico, radical e crítico, ou se trata de um saber que não ousa arcar com a radicalidade e a criticidade inerentes à Filosofia?

Que significado tem a proposta de Ética como tema transversal no contexto histórico mais amplo em que é concebida e incluída numa proposta curricular única e de âmbito nacional, num momento em que a humanidade passa por sérias transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e ideológicas, daí resultando o processo de mundialização econômica, com todas as conseqüências a que nos referimos no primeiro capítulo?

O que leva o Estado e as classes hegemônicas a lançarem mão de Ética, fazendo-a pertinente ao rol dos saberes escolares? Como saber escolar, a ética pode mesmo contribuir para que a sociedade brasileira do início do século XXI empreenda a

reorientação de seu *ethos*, como vimos, fundada no modo de vida baseado no ter, no lucrar, acumular, competir e consumir?

Por que, nos PCN, atribui-se à Ética o papel de ser o "eixo norteador" da educação para a cidadania, que, por sua vez, torna-se, na proposta curricular em questão, o "eixo vertebrador da educação escolar"? De que cidadania e cidadão se fala nesses documentos? Que educação é essa que deve ter como finalidade precípua a formação do cidadão?

Por fim, resta uma pergunta que poderá nos ajudar a entender melhor os pressupostos subjacentes nos Parâmetros: que paradigma de currículo expressam os PCN? Eles se filiam ao paradigma *tecnicista, circular-dialógico* ou ao *praxiológico*? Se se filiam a algum desses modelos curriculares, de que cosmovisão deriva o paradigma ao qual se conformam? A serviço de que valores, crenças e princípios esse paradigma é pensado e proposto à prática educativa? Que concepção *onto-antropológica* informa esse modelo curricular? Que concepção de mundo, de vida e de sociedade os PCN pressupõem?

Como tentamos evidenciar no primeiro capítulo, a sociedade ocidental tem em suas raízes duas grandes cosmovisões: o Teocentrismo e o Tecnocientificismo. Em cada uma delas podem ser encontrados elementos que nos auxiliem a responder as questões acima. Tratam-se de influências arraigadas em nosso "gene cultural". Entretanto, vivemos um momento profundamente intrigante neste início de século e milênio. Por isso, qualquer reflexão que objetive alcançar respostas às questões acima terá de levar esse dado em consideração. É isso o que nos propomos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3

ÉTICA COMO SABER ESCOLAR: TENDÊNCIAS E DESAFIOS

"A virtude é o que deve ser *reconhecido*, no duplo sentido de distinguido e agradecido. Não se trata de formular um juízo, mas de orientar nossa capacidade essencialmente humana de imitação e emulação. O momento da decisão da liberdade, a raiz causal que motiva esta ou aquela ação, esta ou aquela forma de vida, permanecem em necessário segredo para todos, salvo para o sujeito... e até mesmo para ele, em parte. Portanto, o gesto mais estimável pode ter sido originado por móveis contrários aos aparentes, por uma disposição não *mais* interessada, e sim *pior* interessada, isto é, por um apego a si mesmo menos poderosamente arrazoado" (Savater, 2000b: 100).

3. 1. O Saber e o Sujeito da Educação Escolar

Este terceiro capítulo objetiva investigar a questão relativa à ética como saber escolar e as implicações decorrentes de uma proposta curricular que assume a ética como objeto de ensino e aprendizagem. Que desafios uma tal proposta apresenta à escola, aos sujeitos da educação e à sociedade como um todo? Que modelo de Homem um saber como a ética pode ajudar a formar? A que ser humano ele se destina?

Ao tentarem compreender a realidade humana, os gregos firmaram o conceito de Homem como ser racional e animal político. Hoje, Morin (2000) o entende como sábio e louco, trabalhador e lúdico, empírico e imaginário, econômico e consumista, prosaico e poético. É *homo complexus*. Na condição cósmica-física-terrestre de indivíduo-sociedade-espécie, conjugando razão-afeto-pulsões, cérebro-mente-cultura, é aquele em

quem o saber "racional-empírico-técnico" não anula o saber "simbólico, mítico, mágico ou poético" (Morin, 2000: 59).

O *homem complexo* produz *saberes complexos*. Mas... o que é o saber? Ao responder essa pergunta, Charlot relaciona *saber, conhecimento e informação*.

"A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está *sob a primazia da objetividade*. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está *sob a primazia da subjetividade*. Assim como a informação, o saber está *sob a primazia da objetividade*; mas é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém desvinculado do *invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo*. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em *quadros metodológicos*. Pode, portanto, *entrar na ordem do objeto*; e torna-se, então, *um produto comunicável, uma informação disponível para outrem*" (Charlot, 2000: 61).

Assim, o saber resulta da relação *sujeito-mundo* e inclui outras relações: gnoseológicas, epistêmicas, sociais, com a linguagem, com o tempo e consigo mesmo, variando conforme variam as maneiras específicas de relação entre o sujeito e os diferentes objetos possíveis existentes no mundo. O saber só pode ser compreendido como tal se mobilizado como *conteúdo* da relação intersubjetiva, de um *eu* para um *tu*, como algo *disposto* entre um e outro sujeito, uma e outra consciência.

"Em outras palavras, a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-consistem, controlam, validam, partilham esse saber). (...) Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo" (Charlot, 2000: 61 e 63).

O saber constitui-se, pois, como processo e produto das múltiplas formas de relação entre Homem e mundo. Por essa idéia, aquele que *sabe* abre-se ao outro,

comunica-lhe o próprio mundo. Porém, são muitas as vias de acesso a esse mundo a ser apreendido para ser *posto em comum* (comunicado), justamente porque o sujeito é complexo. Um exemplo dos diversos tipos de relação Homem-mundo pode ser encontrado na metafísica clássica, caracterizada pela "relação do sujeito enquanto Razão com o saber enquanto Idéia" (Charlot, 2000: 60). Mas a razão não é mais que uma forma de relação do sujeito com o mundo, entre tantas outras possíveis.

Como o sujeito é multidimensional e não apenas razão, o inconsciente, a ideologia, o desejo de poder, a dominação, o controle e a punição se servem de conteúdos racionais para dar forma aos seus discursos. Por isso, ao relacionar-se com o saber, que é uma forma específica de relação com o mundo, o sujeito não deixa de relacionar-se também de outros modos com o mundo.

Para Charlot, esse conceito de saber problematiza a classificação dos saberes como prático, teórico, processual, científico, profissional, operatório, entre outros, embora tais classificações reconheça intuitivamente que o saber só existe sob formas específicas. Sobre a dualidade "saber prático" *versus* "saber teórico", por exemplo, Charlot argumenta que "não é o próprio saber que é prático", mas o "uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo". Por isso, o enunciado de física que o engenheiro utiliza numa situação prática, a rigor, não é nem científico nem prático mas apenas um enunciado, sem adjetivos. O enunciado é sim produto de uma relação científica com o mundo, foi validado pela comunidade científica, mas quando o engenheiro o utiliza, esse uso é feito pela mobilização do enunciado num outro tipo de relação: da prática *no* e *com* o mundo. "Em outras palavras, é a relação com esse saber que é 'científica' ou 'prática' e, não, esse saber em si mesmo" (Charlot, 2000: 62).

O saber assim entendido implica a compreensão de que *saber* e *aprender* são

processos específicos. Se nascer significa ingressar num mundo no qual o sujeito está obrigado a aprender para dele se apropriar, são diversas as formas por meio das quais o mundo poder ser apreendido.

"Aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conceito intelectual ('meter coisas na cabeça', como os jovens dizem): significa, então, aprender a gramática, a matemática, a data da batalha de Marignan, a circulação do sangue, a história da arte... Mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade (atar os cordões dos sapatos, nadar, ler...), ou entrar em formas relacionais (cumprimentar uma senhora, seduzir, mentir...). A questão do 'aprender' é muito mais ampla, pois, do que a do saber. É mais ampla em dois sentidos: primeiro, como acabo de ressaltar, existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento; segundo, ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantém-se, também, outras relações com o mundo" (Charlot, 2000: 59).

A prática mobiliza informações, conhecimentos e saberes, mas não constitui, em princípio, um saber. Prática, nesse sentido, associa-se àquilo que Perrenoud compreende como competência, que é a "(...) *capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação*", não sendo ela mesma *saber, saber fazer* ou *atitudes*, mas mobilização, integração e orquestração de tais recursos (Perrenoud, 2000: 15).

As questões relativas ao *saber* e ao *aprender* associam-se ao *ensinar*, que Saviani (1997) pensa ao refletir sobre a função docente e a produção do saber escolar. Em nível superior, a associação entre ensino, pesquisa e extensão leva ao entendimento de que há professores que trabalham com o ensino e outros que pesquisam para produzir novos saberes. Na educação básica, que vai da infantil ao ensino médio, a relação *função docente e produção de saber* não é tão clara assim. Contudo, esse autor entende que há uma produção de saber já no primeiro grau: "efetivamente, há uma produção do conhecimento na escola, de modo geral, nos processos de ensino em geral, isto é, em todos os seus níveis" (Saviani, 1997: 129).

A partir dessa constatação, segundo Saviani, a produção do saber escolar se dá no aluno e no professor, os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem: *no aluno*, quando o estudante não sabe o conceito de dúzia, aprende-o na escola e depois vai ao mercado, comunica-se com o verdureiro e pede-lhe uma dúzia de maçãs, o que assinala a produção de saber no aluno a partir da ação docente; *no professor*, requisito para que o saber possa ser produzido no aluno, e que é de cinco tipos: o *saber específico da disciplina*, o *saber didático-curricular*, o *saber pedagógico*, o *saber crítico-contextual* e o *saber atitudinal* (Saviani, 1997: 130-138).

Também Carvalho & Peres (2001: 108) entendem que para haver uma sólida formação docente, o professor deve adquirir: "Os saberes conceituais e metodológicos da área que ele irá ensinar; os saberes integradores, que são os relativos ao ensino dessa área; os saberes pedagógicos". E Tardif & Raymond (2000: 215) assinalam que o professor pode adquirir os seguintes saberes: *pessoais*, integrados por sua história de vida; *da escolarização até o nível médio*, que organiza em sua formação pré-profissional; *da formação profissional para a docência*, que elabora em sua socialização em instituições especializadas na formação de professores; *de programas e livros didáticos utilizados no trabalho docente*, que articula ao elaborar ferramentas necessárias ao ato de ensinar; *saberes provenientes da experiência profissional*, que adquire, sistematiza e mobiliza em sala de aula, em situações reais de ensino e aprendizagem. Também Gauthier (1998) assinala que o docente deve buscar os saberes: *disciplinar*, *das ciências da educação*, *da tradição pedagógica*, *experiencial* e *da ação pedagógica propriamente dita*.

Mas, comparando essas classificações com o que afirma Charlot, podemos entender que o que aqui se chama saber/saberes são, na realidade, relações específicas

dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e o mundo, perpassadas pelas relações entre professor-aluno e conteúdos, áreas, didática, currículo, pedagogia, contexto histórico e sociopolítico, ética, conceitos, métodos e prática de ensino. Em tais relações são mobilizados os saberes correspondentes a fim de que a interação se caracterize de um modo ou de outro.

Nessa dissertação, o saber escolar é compreendido como o que, de modo geral, compreende três formas específicas de relação: a) *conceitual*, ligada à cosmovisão socialmente compartilhada, à cultura, tanto quanto com o domínio teórico de uma determinada área de saber; b) *procedimental*, relacionada à ação humana em geral e às atividades produtivas no mundo do trabalho, bem como, na escola, a atividades de planejamento, execução e avaliação de processos de ensino, por parte do professor, e a atividades ligadas ao aprender, por parte do aluno; c) *atitudinal*, relacionada com a moral, a ética, à sociabilidade e que diz respeito ao saber estar e ao saber conviver. Assim, a escola constitui-se em um espaço institucional, socialmente criado e mantido, em que a relação com o mundo requer uma relação conceitual (compreensiva), uma relação procedimental (técnica) e uma relação atitudinal (ética).

Conceber a expressão conceitual, procedimental e atitudinal do saber em geral e do saber escolar em especial significa dizer que o sujeito mobiliza o saber que, em si, não é conceitual, procedimental ou atitudinal, mas que ganha essas especificidades conforme o sujeito se relacione desta ou daquela forma com o mundo. Contar com estruturas formativas que contemplem essas dimensões é um direito elementar do ser humano. Oferecer condições para que ele se eduque nessa perspectiva é um dever da sociedade e de suas instituições, gerações adultas e grupos profissionais especializados.

Na escola, essa educação integral implica que o educando desenvolva a

afetividade, que garante o gosto pelo saber; a *cognição*, que possibilita a elaboração dos conceitos do saber aprendido; e a *psicomotricidade*, pela qual articula saber e ação. Por meio do desenvolvimento de habilidades afetivas, cognitivas e psicomotoras, o educando é inserido na *sociabilidade*, nos processos relacionais e de reconhecimento do humano no humano; é, mesmo indiretamente, introduzido no mundo do *trabalho*, onde exercita a capacidade humana de transcender a natureza e autoconstruir-se; e, por fim, é posto em contato com a *cultura*, âmbito dos bens simbólicos em que residem o significado da vida, do mundo e da sociedade.

Didaticamente distintos, mas interdependentes desde as raízes, as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal refletem a realidade do Homem, cujos "**produtos materiais** (as coisas) estão impregnadas de *idealidade* e os **produtos ideais** (as idéias) estão entranhados de *materialidade*" (Cortella, 2000: 44). Assumindo esse saber, a escola volta-se para o Homem complexo, como podemos perceber da própria história, que ora enfatiza uma dessas modalidades de relação, ora outra.

A racionalidade grega e a concepção teocêntrica medieval exemplificam a ênfase na preocupação conceitual, em que o saber lato, a Filosofia e a teologia caracterizam-se pela contemplação teórica e especulação metafísica, à medida que representam o mundo como espetáculo (Japiassu, 1975). Esses são períodos de predomínio de uma cosmovisão contemplativa, de um *ethos* e estilo *óntico* metafísicos.

Na chamada Idade Moderna, ganha visibilidade a preocupação procedimental. O saber contemplativo é superado. O homem passivo se torna ativo. O saber metafísico dá lugar ao saber que se volta para a realidade física, validado por uma gnoseologia operatória em que o saber filosófico e científico focalizam a ação e o trabalho. Ao informar técnicas e tecnologias de intervenção no mundo, esse saber expressa uma "era

praxiológica", entendida como "teoria de uma prática técnica de manipulação das coisas", indo da esfera do pensamento ao da ação o "mais eficaz possível", significando "maximização dos lucros" e "alta taxa de crescimento econômico" (Japiassu, 1975: 53-58). Configura-se, aí, a cosmovisão e o modelo societário tecnológico-industrial.

Contemporaneamente, enfatiza-se a dimensão atitudinal. A mundialização econômica, tecnológica, consumista, científica, imagética, midiática e informacional é marcada por conflitos e colapsos variados, com disseminação de epidemias, catástrofes, guerras, miséria, fome, morte e ações destrutivas em todo o planeta. Em face disso, a humanidade depara com o desafio de reposicionar valores e princípios relativos à própria existência e às relações do humano consigo mesmo, os outros e o mundo.

Se aceitarmos a hipótese dessa associação entre momentos históricos e sínteses paradigmáticas de natureza ôntica, gnoseológica e política, mesmo compreendendo que foram momentos ricos de aprendizado para toda a humanidade, a crítica a ser feita é que cada um desses momentos produz um tipo de reducionismo: na Antiguidade, o império da metafísica; na modernidade, opressão exercida pela técnica e pela tecnologia, que se estende à contemporaneidade atrelada à tirania da propriedade e do dinheiro. Nesses tempos passados e no presente, o gênero humano parece-nos incapaz de viver em equilíbrio valores como o respeito à vida, às pessoas, aos diversos grupos humanos e ao planeta.

Agora parece haver um convite à expansão da consciência e um clamor por uma ética global que combata: a perversidade e exploração do homem pelo homem; a irracionalidade capitalista do acúmulo exacerbado de bens materiais; a injustiça social que nos conduz a uma condição infame; e a corrosão da condição humana, que leva à barbárie, entre muitos outros males que nos afligem cotidianamente. Uma outra ética

parece-nos necessária, baseada num outro conceito de Homem, de mundo e sociedade. Uma ética fundada no ganho compartilhado, na cooperação, solidariedade e satisfação responsável, sob pena de valores como justiça, respeito mútuo, diálogo e solidariedade não ultrapassarem a condição de meros conceitos.

Morin (2000), em obra patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), parece ilustrar essa preocupação atitudinal ao apontar os saberes necessários à educação: *o cuidado com as cegueiras do conhecimento, seus erros e ilusões; os princípios do conhecimento pertinente; a condição humana; a identidade terrena; o enfrentamento das incertezas; a compreensão; e a ética do gênero humano*. E Delors (1998), em linha similar, exemplifica essa preocupação ética ao propor como pilares da educação: *o aprender a conhecer; o aprender a fazer; o aprender a viver juntos; o aprender a ser*.

Para fazer frente a essas relações do Homem com o mundo, talvez possamos pensar em termos de um currículo *pluripresencial* em que, no processo de escolarização, conteúdo, professor e aluno (objetos e sujeitos) não constituam uma triangulação isolada em relação ao corpo social, uma vez que compreender, agir e conviver pressupõem o desenvolvimento integral do indivíduo, mas em interação com o coletivo social e com o mundo em seus aspectos material, étnico, econômico, social, político, ideológico e cultural. Para tanto, vale a articulação de diversas fontes cognoscentes, variadas informações, amplo leque de conhecimentos, múltiplos saberes e infinitas vias de acesso a eles e ao mundo.

É no contexto da relação Homem-mundo que podemos pensar a educação. Em Kant, por exemplo, o Homem "é a única criatura que precisa ser educada" (1996: 11). Pela educação, ele suplanta sua herança selvagem e torna-se racional, posto que é "um

representante singular da espécie humana, que potencialmente é dotado de razão" (Freitag, 1994: 19). Nessa linha, conforme Charlot,

"Por ser dotado de instinto, um animal, ao nascer, *já é tudo o que pode ser*; uma razão alheia já cuidou de tudo para ele. O homem, porém, deve servir-se de sua própria razão. Não tem instinto e deve determinar ele próprio o plano de sua conduta. (...) Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de 'hominização' (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros" (Charlot, 2000: 51 e 53).

Nesse prisma, a afirmação de Savater de que a educação "é a cunhagem efetiva do humano onde ele só existia como possibilidade" (2000a: 38) ganha sentido. Para tanto, ainda no sentido kantiano, é preciso associar *educação de fora para dentro* e *educação de dentro para fora*. A *educação de fora para dentro*, em que pese ser disciplinar e impositiva (mobilização externa), torna-se decisiva a que a *educação de dentro para fora* (auto-atividade do educando) aconteça: associadas, elas *ilustram* o indivíduo como membro da civilização. Assim, enquanto Kant refere-se ao processo de *humanização*, com base no qual justifica a ação disciplinar do adulto sobre a criança para fazê-la um ser humano, essas idéias parecem-nos plausíveis. Problemática é a absolutização da razão que ele promove em sua concepção de ética e de educação.

Por isso, para além de centração no sujeito racional, requer-se da educação que ela se fundamente na *práxis* humana (complexa como o próprio Homem) compartilhada na vida sócio-histórica das gerações que se sucedem. Essa concepção deve impregnar

objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ato educativo como atividade social sistematizada, consciente e intencional, indo qualificar o planejamento, a execução e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem escolar (Libâneo, 1995). Requer, de igual modo, a superação da compartimentalização gnoseológica da lógica disciplinar, fundada no paradigma epistemológico newtoniano-cartesiano.

Assim, mais que um diálogo entre os diversos saberes, que respeita as fronteiras de cada um, faz-se necessário intercruzar os saberes: que um contamine o outro com seus fundamentos, conceitos e metodologias, sem a preocupação de especificar o que pertence a cada qual nos processos de mobilização de recursos gnoseológicos para a produção de saberes, indo além da interdisciplinaridade.

Para Gallo (1997, 2000), superar a lógica disciplinar (no prisma gnoseológico) significa subverter o modelo arbóreo de saber, em que Descartes estabelece a metafísica como tronco da árvore cujos ramos são os demais saberes. Nele, os saberes vinculam-se ao tronco, à Filosofia, mas não se relacionam entre si. Para Gallo, se Descartes focalizou a parte superior do tronco, é necessário vê-lo a partir das raízes, do rizoma.

O rizoma remete à complexidade, à multiplicidade e subverte a metáfora arbórea ao colocar em questão a íntima relação entre os saberes, não com campos delimitados por fronteiras imutáveis. Ao contrário, o rizoma constitui-se num rascunho em devir, cartografia sempre traçada e retraçada para entrelaçar saberes, a fim de romper com a hierarquização arbórea e possibilitar a transversalidade.

"A transversalidade do conhecimento implica possibilidades de escolas e de currículos em muito diferentes daquelas que hoje conhecemos, novos espaços de construção e circulação de saberes onde a hierarquização já não será a estrutura básica (...)" (Gallo, 1997: 131).

Para tanto, ainda de acordo com Gallo (2000: 31 e 32), podemos pensar os

saberes a partir de alguns princípios, sendo de *conexão*, "qualquer ponto de um rizoma pode ser/estar conectado a qualquer outro"; de *heterogeneidade*, "dado que qualquer conexão é possível, o rizoma rege-se pela heterogeneidade" e descarta a homogeneidade da hierarquização arbórea; de *multiplicidade*, o rizoma não se reduz à unidade "que sirva de pivô para uma objetivação/subjetivação: o rizoma não é sujeito nem objeto, mas múltiplo"; de *ruptura a-significante*, o rizoma, embora "estratificado por linhas, sendo, assim, territorializado, organizado etc., está sempre sujeito às *linhas de fuga* que apontam para novas e insuspeitas direções"; de *cartografia*, "o rizoma pode ser mapeado, cartografado e tal cartografia nos mostra que ele possui *entradas múltiplas*"; de *decalcomania*, os mapas podem "ser copiados, reproduzidos" sendo que o inverso é que é a novidade: "colocar o mapa sobre as cópias, os rizomas sobre as árvores, possibilitando o surgimento de novos territórios, novas multiplicidades".

Uma tal concepção gnoseológica implica o entendimento claro quanto à especificidade da escola.

3. 2. O Que-fazer da Escola

Há cerca de dois séculos, sob a crença iluminista na igualdade, racionalidade, realidade individual e natureza humana universal, a escola recebia a missão de promover o ensino universalizante. Segundo essa crença, as letras, consideradas luzes do espírito, deveriam abrir caminhos para uma humanidade baseada em ilustração, progresso e modernização, com vistas para uma civilização mais igual, livre e fraterna, notadamente com os desdobramentos das revoluções burguesas e a independência dos Estados Unidos da América do Norte (Penin, 2001).

Esse ideário oferecia à burguesia a justificativa de que ela precisava para chegar a instaurar um novo *ethos*, fundado no direito natural do Homem, na democracia liberal,

no capitalismo, enfim, no Tecnocientificismo. Já no poder e justificando sua conquista, a burguesia entende que os homens superariam a menoridade e chegariam à autonomia e emancipação. Para tanto, não mais precisavam da autoridade de Deus, da religião e do soberano, tão cara ao Teocentrismo. Bastava-lhes o entendimento racional. "*Se pare aude!*" "Tenha coragem de usar seu *próprio* entendimento" (Kant, 1989: 83). Esse "ouse saber" kantiano torna-se o lema do Iluminismo e expressa bem o ideal dos iluministas, pois, condensa a fé nos poderes do *ego transcendental*, algo de certo modo antevisto por Descartes em seu *sujeito pensante*.

Passados mais de dois séculos, constata-se que a escola não promoveu a justiça social, não propiciou a autonomia e emancipação humanas, nem o estado civilizacional sonhado nos séculos XVII e XVIII, tal como sonhados pelos iluministas. E talvez a explicação para esse fracasso resida no fato de que a escola é parte de um conjunto de instituições sociais e não consegue fazer de forma isolada o que é tarefa de toda a sociedade. A escola não é onipotente, mas socialmente referenciada (Cunha, 1996).

Sobre isso, Cortella apresenta três modelos de escola, identificados no ideário pedagógico brasileiro. O *otimismo ingênuo*, que apresenta a escola com uma missão salvadora, de caráter messiânico, em que o professor é entendido como um sacerdote, com uma tarefa quase religiosa a ser realizada por vocação. Como tal, atribui à escola "uma **autonomia absoluta** na sua inserção social e na capacidade de extinguir a pobreza e a miséria que não foram por ela originalmente criadas" (Cortella, 2000: 132). Desse modelo de escola compartilham as pedagogias clássicas (jesuítas e Comênio) e liberais (tecnicismo e progressivismo), a partir de pressupostos diferentes, é verdade, mas quase sempre objetivando a manutenção da ordem social.

Após os anos setenta, vários estudos sobre o processo educativo abalaram essa

visão, resultando no *pessimismo ingênuo*. Nessa concepção, a escola nada faz além de reproduzir as estruturas sociais e a ideologia dominante. Ela, mero instrumento do poder, não transforma a sociedade, pois é "determinada, de maneira absoluta, pela classe dominante da sociedade, que a manteria livremente, por deter o poder político e econômico" (Cortella, 2000: 134). Segundo os reprodutivistas, o professor atua como um serviçal do poder e um agente da ideologia dominante, modelo bem exemplificado por Althusser. Esse modelo de escola se volta para o lado oposto daquele preconizado pelo otimismo ingênuo: a escola não faz a menor diferença no seio da sociedade.

Contraopondo-se a essas visões, Cortella referencia o *otimismo crítico*, que assume o caráter contraditório das instituições sociais, inclusive com a possibilidade de a escola conservar ou inovar, reproduzir ou transformar. Nessa visão, a escola tem autonomia relativa e o educador, "um papel político-pedagógico" a desempenhar, pois a docência "não é neutra nem absolutamente circunscrita" (Cortella, 2000: 136). Esse modelo tende a considerar a escola como uma instituição socialmente situada. É o caso do paradigma da pedagogia de Paulo Freire, um exemplo, entre outros, de educação que se pode denominar *transformadora*.

Não se trata de fazer que a escola assuma (unicamente para si) problemas sociopolíticos, econômicos e culturais, o que parece não estar acontecendo. Pelo fato de família, Igreja e comunidade terem perdido lugar na contemporaneidade, "a Escola tem sido responsabilizada por não fazer o que, no limite, não é de sua responsabilidade" (Rodrigues, 1999: 28). Os problemas pelos quais a escola tem sido responsabilizada são, entre outros: individualismo, recrudescimento da barbárie, violência, aniquilamento do planeta, corrosão do caráter, dissolução do público na vida em sociedade, inobservância da etiqueta no trato social, esvaziamento dos princípios e valores morais, debilidade do

tecido social, desvalorização da vida e perda do sentido da existência humana.

Mas esses problemas extrapolam sobejamente a esfera escolar. Por isso, requerem sejam enfrentados por toda a sociedade, e não apenas pela instituição escolar. Em face disso, é importante indagar: se a escola não pode assumir esse conjunto de problemas, o que então é de responsabilidade dela? A escola tem uma tarefa específica? O que é e como conciliar essa especificidade com a formação integral do Homem?

3.3. O Saber Escolar e a Especificidade da Escola

Pudemos ver que Charlot conceitua saber como relação entre sujeito e mundo, o que nos ajuda a compreender o saber em geral e o saber escolar. Nesse sentido, a especificidade da escola relaciona-se ao saber, às atividades de curricularização, ou seja: *produção* (sistematização/legitimação), *disponibilização* (ensino) e *apropriação* (aprendizagem) desse saber. Para N. Saviani, o saber escolar relaciona-se aos saberes que integram a cultura de uma dada sociedade.

"A preocupação voltada para precisar o papel da educação escolar, no que se refere ao problema do saber em geral e do saber científico em particular, traz, implícita ou explicitamente, a admissão da peculiaridade do saber que se produz, se constrói, se descobre, se distribui (se transmite, se recebe), enfim, se veicula na escola. (...) a definição de *saber escolar* se dá na relação com '*outros saberes*'. De um lado, aqueles dos quais ele procura se aproximar (e que são objeto da conversão), sob as mais diversas designações: saber sistematizado, elaborado, não espontâneo (científico, filosófico, teórico, metódico, rigoroso), crítico, reflexivo, erudito (*saber sábio*), enfim, os que integram o acervo cultural organizado (...)" (Saviani, 1994: 176-177).

Nessa perspectiva, compreendemos o saber escolar segundo um modo determinado de conversão do "saber da sociedade em saber escolar" (Saviani, 1994: 35), de preferência feito de modo a ir além dos dualismos gnoseológicos que, em especial na ciência e na Filosofia, "dicotomizam a relação sujeito/objeto seja na forma objetivista,

seja racionalista ou idealista" e que contrapõem "indivíduo e sociedade, consciência e ação, teoria e prática" (Kramer, 1995: 103).

Para tanto, requer-se uma gnoseologia em que a relação sujeito *cognoscente-objeto cognoscível* seja vista como algo complexo, não fático. Isso porque o sujeito não só observa, experimenta, compara, quantifica, classifica e generaliza. Mais que isso: ele investiga, julga, valora e significa, cômico da provisoriedade da produção social do saber escolar, diferente do saber científico e da Filosofia.

"Em outras palavras, isso quer dizer que o conhecimento não é algo dado e acabado, produzido por determinados gênios. O conhecimento é um produto bem-determinado, situado dentro de relações sociais bem específicas, e orientado, de modo consciente ou inconsciente, por uma dada concepção de mundo" (Leite, 1995: 23).

Esse dinamismo é vital à produção do saber escolar, produto da confluência de saberes elaborados (filosofia e ciência) e saber cotidiano, por expressar a relação com o mundo vivido e os mundos possíveis, em seus avanços, recuos e contradições. Nesse processo, tornar-se importante a transposição didática de saberes para o currículo no processo escolar, afim à produção, gestão e transmissão de "conteúdos de ensino como produtos de uma seleção no interior da cultura" (Forquin, 1992: 29). Porém, essa seleção realizada no currículo não é linear, mas fruto de convenções e acordos que nem sempre são a única via de acesso à realidade (Cortella, 2000).

Entretanto, nessa seleção, mais que um pressuposto *esquecimento* natural de conteúdos "triviais e medíocres", pelos quais a escola identificaria na esfera cultural o que de mais "forte", "original" e "incontestável" merece ser "consagrado" e "transmitido" (Forquin, 1992: 29), é preciso notar as injunções das relações entre poder e ideologia nessas decisões. Não se trata somente de esquecimento natural, mas de rejeição consciente de certos saberes, exercida em nome do *status quo*. Aí, o que se deve

esquecer torna-se a outra face do que se deve manter vivo, ensinado e aprendido na escola. No final do capítulo dois, tomamos a Filosofia, em uma breve ilustração, como um caso do que pode ser considerado o que aqui estamos chamando de *lado esquecido* dos currículos, algo de que os processos de construção curricular não estão imunes.

Como explicar esse *esquecimento*? Segundo Forquin, a seleção cultural que se realiza no currículo, inclusive pelo fato de o tempo escolar não abarcar a totalidade da cultura, obedece a parâmetros bem definidos, às vezes arbitrários, e que refletem os valores de uma dada sociedade. E isso não é feito apenas à luz da tradição, do passado, mas, sobretudo, face a vicissitudes do presente vivido, pressupondo uma *axiologia*, intencional ou não, sobre a qual se fundamenta o corpo social, em função do qual *esquece-se* ou *vivifica-se* um conteúdo curricular.

Em nome dos valores e princípios construídos coletivamente, define-se o que é ensinável por meio da composição dos diversos currículos: o *ideal*, desejável; o *formal*, prescrito oficialmente; o *percebido*, entendido como o melhor para atender aos alunos; o *operacional*, descritivo das ocorrências de sala de aula; o *experencial*, que os sujeitos do processo educativo vivem no cotidiano escolar (Goulart, 1999: 94). A percepção desses tipos de currículo, articulados com os paradigmas curriculares de natureza *gnoseo-epistêmica*, determina decisões e ações no âmbito do currículo e da escola.

O processo curricular se desenvolve a partir do substrato cultural mais ou menos estável que o informa, do qual emanam, numa espécie de *fluxo*, os conteúdos culturais transpostos em saber escolar. Às vezes, porém, verifica-se a potencialização desse *fluxo* (a grande e caótica profusão de saberes que fluem a partir de núcleos gnoseológicos fundamentais) para que o *mais ou menos permante* continue incólome. Por isso, a educação que se quer transformadora vai além do "fluxo" e busca atuar em nível do

ethos para, nele, alcançar o indivíduo, a espécie e a sociedade.

3. 4. Ética Como Saber Escolar

A compreensão do *ethos* requer o entendimento de costumes, hábitos, normas, interditos, valores, princípios, na complexidade ideativa-operativa-relacional. Daí as palavras de Marx sobre o Homem como ser que concebe-age-faz: "O que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade" (Marx, 1965: 202). Agir e projetar ações, representar e explicar o real é algo de que só o Homem é capaz, graças ao conceber, pensar e teorizar. É no contexto dessas atividades que a ética pode ser pensada.

Pela etimologia, ética e moral se aproximam, como afirma Vásquez:

"Certamente, 'moral' vem do latim 'mos' ou 'mores', 'costume' ou 'costumes', no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. A moral se refere, assim, ao comportamento adquirido ou modo de ser conquistado pelo homem. 'Ética' vem do grego 'ethos', que significa analogamente 'modo de ser' ou 'caráter' enquanto forma de vida também adquirida ou conquistada por hábito" (Vásquez, 1980: 14).

No Ocidente, a ética tem sido tratada, contudo, como teoria do *ethos* ou saber associado à moral. Aí a distinção, pela especificidade, entre moral e ética. A moral compreende, de modo predominante, os planos normativo (*dever ser*) e fatural (*o que é*) da ação efetiva. A ética contempla a moral como objeto em torno do qual se pesquisa a ação moral, valendo por aquilo "que explica", e não pelo que prescreve com vistas à "ação em situação concreta" (Vásquez, 1980: 12).

Nessa concepção, a moral é prescritiva por expressar o *dever-ser*, ao passo que a ética é hermenêutica por explicar o *que é* à luz do *dever ser*. A ética oferece a compreensão de princípios morais, como por exemplo: *Favorece teus semelhantes como*

gostarias de ser favorecido, mas não dita a ação que o realiza. Dizer *o que fazer* para concretizá-lo cabe à moral: no caso, poderia ser *Não explore*.

Essa compreensão, numa concepção *rizomática e relacional* (no sentido dado por Gallo, 2000, e por Charlot, 2000), não se sustenta como expressões isoladas (moral é uma coisa, ética é outra), possibilitando-nos tão-somente uma *distinção didática*, pois o princípio traz, em si, a norma, como a norma contém o princípio. Norma e princípio se inter cruzam, remetem-se e atravessam um à outra e vice-versa. Nesse caso, distinguir *moral como prescrição e ética como explicação* não faria sentido, uma vez que é a relação com o mundo, em perspectivas prática e teórica, que pode ser adjetivada.

Nessa linha de raciocínio, Severino correlaciona ética e moral.

"(...) a rigor, *moral* se refere à relação de nossas ações com os valores que a fundam, tais como consolidados num determinado grupo social, não cobrando uma justificativa desses valores que vá além dos interesses imediatos desse grupo. Já no caso da *ética*, refere-se a essa relação, mas sempre enquanto precedida de um investimento elucidativo dos fundamentos, das justificativas desses valores, independentemente de sua aprovação ou não em qualquer grupo. Por isso, fala-se de ética num duplo sentido correlato um do outro: de um lado, frisa-se a sensibilidade aos valores morais enquanto esses são justificados mediante uma busca reflexiva por parte dos sujeitos; de outro, convencionou-se chamar igualmente de ética a disciplina filosófica que busca elucidar esses fundamentos (Severino, 1999: 20).

Por isso, neste trabalho ética e moral serão tratadas não de modo dicotômico, pois, assim, não o são quando confrontadas com o seu sujeito-criador: o ser humano. A vida não se fragmenta. Além disso, fazer ética (no sentido de investigação ou produção intelectual) é já um ato moral, na medida em que expressa uma relação com aquilo que *vale a pena ser feito* e, como tal, remete a uma escolha que só é possível com base na opção por um bem moral. Talvez por esse motivo, Lima Vaz, referido no capítulo um, conceitue *ethos* sem recorrer a uma distinção severa com relação à moral,

compreendendo-o como o primeiro bem simbólico de uma coletividade e o sustentáculo do corpo social. Nesse sentido, a ética como saber escolar e objeto de ensino visa não apenas a formar para a reflexão e elucidação de valores, mas, também, formação *pela* e *para* a ação. Ser ético não é apenas saber, mas agir e conviver, na complexidade das relações Homem-mundo.

Além disso, se, de certo modo, existe o princípio ético universal, sua validação depende do crivo pelo qual o indivíduo o internaliza, ou não. Parafraseando Ferreira (1993: 19), para quem "Como as cores não podem ser pensadas sem extensão, a cidadania só se configura em um indivíduo, o cidadão", moral e ética podem ser compreendidas analogamente moral e ética não podem ser pensadas sem o Homem. Princípios éticos e normas morais só se realizam no sujeito moral, sendo prescrição e interpretação apenas modos específicos de relação desse sujeito com o mundo, como afirma Charlot. Ambos pressupõem uma única fonte: o senso moral do ser humano. Ou seria possível fazer ética colocando-se do lado externo da moralidade?

3. 4. 1. O Que Ensinar a Título de Educação Ética?

A indagação acima nos leva a refletir sobre os riscos que envolvem a prática de uma educação ética de natureza moralista. Aliás, essa preocupação é apresentada por Rios, em discussão sobre as razões pelas quais, nos PCN, o tema transversal foi nomeado de *ética*, e não de *moral*. Segundo ela, o termo moral foi preterido por estar associado ao moralismo da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), introduzida no sistema nacional de ensino brasileiro pelo regime militar, que vigorou no Brasil entre 1964 e 1985, numa época em que,

"Com muita freqüência, o que se encontrou em nossas escolas foi uma educação moralista, entendida como uma forma de imposição de princí-

pios e regras aos educandos. (...) Assim, nos PCN, a proposta de se considerar a ética como um tema transversal tem o objetivo de trazer, de maneira formal e sistemática, a reflexão crítica sobre os valores para o interior da prática educativa, da vida da escola em movimento – o currículo" (Rios, 1999: 41 e 42).

Os próprios PCN referem-se a essa preferência da seguinte maneira.

"Deve-se chamar a atenção para o fato de a palavra moral ter, para muitos, adquirido sentido pejorativo, associado a moralismo. [Por isso] muitos preferem associar à palavra ética os valores e regras que prezam, visando marcar diferenças com os moralistas" (Brasil/SEF, v. 8, 1997: 69).

Ora, o moralismo configura-se na exacerbação da regra moral e na imposição de pretensos valores e princípios éticos, superpotencializando o dirigismo dogmático. Tal dirigismo, autoritário e opressor, aniquila a possibilidade de exercício da liberdade pela raiz, impedindo, assim, a realização moral. O moralismo se serve da submissão obtusa para desvirtuar a ética e a moral, mais afeitas à liberdade e à compreensão. Sobre a liberdade como condição da eticidade, Savater afirma:

"O fundamento que busco – cujo pressuposto é o *como se* da liberdade (...) – é a raiz inteligível e invariável da disposição a preferir, da qual emanam todas as valorações existentes e por existir. Esse fundamento não é a liberdade, mas é possibilitado e só é significativo a partir da liberdade: é algo de que brota a liberdade, algo que evolui até a liberdade e ao qual a liberdade retorna ao refletir sobre si mesma como o que não pode mais ser superado por nenhuma opção" (Savater, 2000b: 20).

Negada a possibilidade da liberdade ao ser humano, temos como resultado a atrofia de qualquer modelo ético autônomo, posto que, nesse estado, os imperativos da heteronomia atuam como o imponderável sobre a consciência individual. E obstando-se a escolha, o preferível e a eleição, obsta-se também a possível realização moral. Parece-nos que é a esse significado de moralismo que Rios e os PCN se referem.

Nesse sentido, importa a clareza quanto ao que ensinar e aprender a título de

educação ética e ao uso da autoridade pertinente a toda prática educativa. Um saber ético que não se volta às raízes da sociedade, que se cala ante os princípios e valores concretos (*valores que valem*) nos processos em que a vida cotidiana é decidida, corre o risco de cair em idealismo inócuo. Ademais, é inimaginável um saber ético escolar que não ouse evidenciar os valores e princípios fundantes da sociedade, os pilares sobre os quais a sociedade funciona no tempo e no espaço. Aqui cabe a indagação de cunho *onto-antropológico*: que Homem a ética como saber escolar pode ajudar a formar? O estudo das tendências teóricas sobre educação ética nos ajuda a pensar essa questão.

3. 4. 2. Tendências da Educação Ética

Neste passo, inspirados em Marques (1998), analisaremos três tendências de educação moral: a Personalista, a Cognitivista e a de Formação do Caráter, nascidas no solo comum da filosofia, podem nos auxiliar no estudo crítico da proposta curricular de ética contida nos PCN, o que será feito na última parte deste capítulo.

3. 4. 2. 1. Tendência Personalista

As raízes desse modelo brotam da tradição sofisticada, 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, e aritmética, geometria, astronomia e música, mais tarde transformados nos currículos medievais *trivium* e *quadrivium*, respectivamente.

Segundo Manacorda (2000), a maior parte dos sofistas formavam o cidadão da *pólis* democrática para o êxito na vida pública, em que habilidades para discursar, argumentar e convencer eram preocupações centrais. Tratava-se de educar para a

virtude cívica da vida pública, com temas sobre a natureza humana, política e sociedade.

O sofista Protágoras (490-420 a. C.), por exemplo, afirma: "O homem é a medida de todas as coisas", o que o associa ao relativismo ético por dar a entender que, no caso, "homem" não é conceito universal. Aí a tese de que, na sofística, "A virtude, como o bem, é contingente, variável, subjetiva e relativa: cada qual tem a sua verdade e a melhor verdade é aquela que melhor convém a cada um" (Marques, 1998: 52). Do ponto de vista da gnoseologia, o pensamento de Protágoras talvez apresente apenas um aparente ceticismo, uma vez que, "Nessa interpretação, conhecemos o mundo *porque* o vemos em termos humanos". Assim, sua tese "pode ser interpretada como uma visão sutilmente penetrante na natureza do conhecimento" (Solomon & Higgins, 2001: 64).

Outro pensamento, "A força decide a razão", dos sofistas Trasímaco e Cálicles, leva à idéia de que a justiça resulta do interesse particular (sua condição suficiente) não havendo princípios éticos universais. Como assinala Durant, alguns sofistas defendiam que "a lei é uma invenção dos fortes, para acorrentar e governar os fracos", ao passo que outros entendiam a moralidade como "invenção dos fracos para limitar e deter os fortes" (Durant, 1996: 27 e 27). De qualquer modo, as interpretações sobre a sofística entendem que a ética depende das convenções e do jogo de poder humanos.

Segundo Marques (1998), o conceito de educação ética d tendência Personalista funda-se na idéia de que a escolha dos valores depende da história de vida de cada um e de suas experiências. Visam à escolha livre, importando a clarificação livre dos valores pelo sujeito. Ninguém e nenhuma instituição, incluindo a escola, tem o direito de impor valores, o que cabe ao indivíduo, único capaz de legitimar as próprias escolhas.

Nesse modelo, o professor é um facilitador. Ele não impõe valores, não deixa que os alunos conheçam os valores que ele, docente, cultiva e recusa-se a ser modelo ou

mentor, mas facilita o processo de escolha individual. O professor ouve e procura fazer com que o outro aceite a si próprio, reforce a auto-estima e seu senso valorativo.

Nesse processo, ao propor a reflexão sobre um fato vivido ou veiculado pela mídia, o professor não forma juízo de valor, mas aceita o aluno e seus argumentos, compreende-o, é empático e enfatiza a liberdade, a capacidade de estabelecer prioridade, a reflexão livre, aceitação, compreensão e reconhecimento, bem como a vivência de valores sobre os quais incide a escolha pessoal. Assim essa tendência é entendida como relativista por conceber o indivíduo como o único capaz de decidir sobre os valores que merecem ser escolhidos e vividos.

3. 4. 2. 2. Tendência Cognitivista

A tendência Cognitivista entende que juízo moral elevado indica consciência moral elevada. E, antes da emoção, do coração e do hábito, enfatiza a racionalidade, o intelecto e o juízo. Suas principais raízes filosóficas estendem-se a Sócrates (469-399 a. C.) e Platão (427-347 a. C.), a Kant (1724-1804), a Jean Piaget (1896-1980) e a Matthew Lipman, cuja atuação passa a ser destacada nos anos setenta do século XX.

Platão entendia que seu mestre, Sócrates, havia sido injustamente condenado à morte, sob falsas acusações de não acreditar nos deuses da cidade e de corromper a juventude. Mas como pôde a Atenas democrática matar Sócrates? (Platão, 1999a). Essa inquietação leva Platão a se preocupar com a constituição de uma cidade justa (Platão, 2000) e a pensar a ética. Ele deixou-se influenciar pelas idéias socráticas de que "aquele que conhece o bem fará o bem" e de que a "sabedoria traz virtude e a virtude traz felicidade" (Gottlieb, 1999: 56). Por isso, saber e virtude se identificam, como a ignorância se identifica com o mal. A eticidade nasce do saber reflexivo, até porque a

"vida sem exame não é vida digna de um ser humano" (Platão, 1999a: 34).

Por isso, Platão defende que a virtude resulta da atividade racional, no movimento da alma para livrar-se da prisão do corpo no mundo sensível e alcançar o mundo inteligível. Essa tese se sustenta na Teoria das Idéias, verdadeira teoria dos valores. "A atestar isto, bastaria já citar o facto de o seu mundo das idéias culminar precisamente na idéia de Bem, do valor ético e estético máximo" (Hessen, 1974: 25).

"Quanto à subida para o mundo superior e a contemplação do que lá existe, se vires nisso a ascensão da alma para a região inteligível, não te terás desviado de minhas esperanças, já que tanto ambicionas conhecê-las. Só Deus sabe se está de acordo com a verdade. O que eu vejo, pelo menos, é o seguinte: no limite extremo da região do cognoscível está a idéia do bem, dificilmente perceptível, mas que, uma vez apreendida, impõe-nos de pronto a conclusão de que é a causa de tudo o que é belo e direito, a geratriz, no mundo visível, da luz e do senhor da luz, como no mundo inteligível é dominadora, fonte imediata da verdade e da inteligência, que precisará ser contemplada por quem quiser agir com sabedoria..." (Platão, 2000: 322-323).

Essa sabedoria é alcançada não por meio da inclinação natural, do hábito ou da convenção: chega-se a ela por meio da reflexão racional, empreendida nos processos educativos. Segundo Platão, a educação que conduz à sabedoria vai da física, num primeiro momento, à intelectual, dos trinta aos cinquenta anos, idade em que o indivíduo poderia dizer-se sábio. Ao lado desse filósofo, responsável pelo magistério e governo da cidade, estaria o soldado, a cuidar da segurança, e o agricultor, o artesão e o comerciante, a suprirem os cidadãos. Nessa República não haveria escravos e a riqueza, cujo crescimento chegasse a quatro vezes, teria três quartos destinados ao Estado.

Platão funda sua sociedade na Sabedoria, virtude do filósofo, e em suas principais derivações: justiça, coragem, temperança e piedade. A justiça, antes de conformação à lei, é a capacidade de entendimento racional e cabe ao filósofo. A coragem, ao soldado. A temperança ou domínio racional sobre si próprio, os sentidos,

paixões e instintos, e a piedade, idéia de que os deuses são a razão imanente de todas as coisas, seriam reservadas aos trabalhadores. A uns a sabedoria, a outros a crença? Talvez seja isso, pois, a sabedoria é para poucos.

"(...) sobram muito poucos para se dedicarem à Filosofia: alguma alma no-bre, talvez, de fina educação, que o exílio não permitiu descurar-se dela e que, por haver escapado da convivência com elementos corruptores, se conservou naturalmente fiel; ou quando nasce uma grande alma em qual-quer cidade pequena e que de um plano superior considera a vida política de sua pátria" (Platão, 2000: 295).

A sabedoria é a virtude dos "bem-nascidos", destinados à Filosofia, cuja racionalidade os faz parâmetros de virtude para o restante dos mortais.

De certo modo, filiando-se à tradição socrático-platônica, Kant elaborou uma ética fundada no dever e rigor racionais. O elemento central da ética kantiana é a ordem da razão denominada *imperativo categórico*, uma lei impessoal e universal.

"Uma vez que despojei a vontade de todos os estímulos que lhe poderiam advir da obediência a qualquer lei, nada mais resta do que a conformidade a uma lei universal das acções em geral que possa servir de único princípio à vontade, isto é: devo proceder sempre de maneira que *eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal* (...) O imperativo categórico é portanto só um único, que é este: *Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal* (...) Uma vez que a universalidade da lei, segundo a qual certos efeitos se produzem, constitui aquilo a que se chama propriamente *natureza* no sentido mais lato da palavra (quanto à forma), quer dizer a realidade das coisas, enquanto é determinada por leis universais, o imperativo universal do dever poderia também exprimir-se assim: *Age como se a máxima da tua acção se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza*" (Kant, 1986: 33 e 59).

Nessas formulações, Kant valoriza a razão, o indivíduo e a natureza humana universal, à medida que a moralidade individual deve constituir-se na moralidade da espécie humana. Nesse sentido, o *imperativo categórico*, ao contrário do *imperativo hipotético*, estabelece que a moralidade não depende de resultados desejáveis ou das

conseqüências da ação, mas da necessidade puramente racional.

"No caso de a acção ser apenas boa como meio para *qualquer outra coisa*, o imperativo é *hipotético*; se a acção é representada como bom *em si*, por conseguinte como necessária numa vontade em si conforme à razão como princípio dessa vontade, então o princípio é *categórico*" (Kant, 1986: 50).

Assim, a ética centra-se no *indivíduo racional* e em sua vontade legisladora (autodeterminada), livre e racional, e não na autoridade dogmática ou sobrenatural, como defendia a mentalidade teocêntrica. Tal concepção se ancora na noção de dever. Cumprir o dever é o caminho para se tornar digno de felicidade, o soberano bem. E, independente da teologia, filosofia ou ciência, qualquer ser humano pode chegar a ser digno de felicidade, desde que observe a boa vontade, a reflexão e o aprimoramento do juízo moral – pilares da autonomia alcançada a partir de leis morais estabelecidas pela própria vontade, e não por leis alheias a ela.

"Autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças à qual ela é para si mesma a sua lei (independentemente da natureza dos objectos do querer). O princípio da autonomia é portanto: não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal" (Kant, 1986: 85).

Em busca da autonomia, o sujeito moral não deve visar o valor exterior ou interesses particulares, mas o valor interior e o interesse geral por meio do imperativo categórico, a fim de tratar a humanidade como fim em si mesma: "*Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio*" (Kant, 1986: 69).

Desse modo, a moralidade é bem mais que estímulos externos que podem nos levar à ação por medo de castigo ou por interesse em sermos premiados. A moralidade pressupõe independência com relação à autoridade externa. Ela requer até mesmo a

coragem de contrariar inclinações naturais em nome do dever.

"Como representante típico da Ilustração, Kant fundamenta sua teoria moral na razão; concebe essa teoria para o indivíduo (consciência moral subjetiva) e defende a universalidade (e universalizabilidade) do imperativo categórico. O fim último de sua moralidade é o progresso espiritual de cada homem e da humanidade como um todo (perfectibilidade); sua causa ou razão de ser, a liberdade dos homens e sua vontade legisladora" (Freitag, 1992: 52).

Esse universalismo ético, fundado na vontade, autonomia e racionalidade, independe de fatores sociais, étnicos, geográficos e históricos, e pressupõe o conceito kantiano de educação.

"O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz (...). Tornar-se melhor, educar-se e, se se é mau, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem (...). O homem pode ser, ou treinado, disciplinado, instruído, mecanicamente, ou ser em verdade ilustrado. Treinam-se cães e os cavalos; e também os homens podem ser treinados (...). Entretanto, não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar (...). Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins que são aprovados por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um" (Kant, 1996: 15, 20, 27 e 28).

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 se justifica em vista da perfectibilidade e ilustração humanas, corporificadas no estado de civilidade em que o cidadão é o sujeito autônomo e emancipado (Freitag, 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, para quem "a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação" (1994: 295), associa-se, de certo modo, à tendência Cognitivista de

educação ética. Ele explica o desenvolvimento intelectual do sujeito epistêmico *pari passu* à evolução do sujeito moral, a partir da linguagem e do raciocínio. O conhecimento se dá mediante a estruturação progressiva da experiência. Para a realização dessas estruturas, é necessário haver trocas entre organismo e meio, processo segundo o qual elas evoluem com o desenvolvimento cognitivo, por estágios. Como pelas estruturas mentais a mente produz seus construtos cognitivos, ela também forma o juízo moral.

Esse processo é paralelo ao crescimento do indivíduo, o qual desenvolve esquemas cognitivos pelos quais assimila novas informações nas estruturas de cognição e acomoda-as segundo a estrutura de conhecimento e prontidão mental. Assimilação e acomodação têm nos componentes biológico e cognitivo duas expressões de um mesmo processo de acomodação, feito de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio, em que a estabilidade das estruturas cognitivas anteriores entram em crise ante a nova informação e exige reorganização.

Esse processo *equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio*, que resulta de mudanças do meio físico, mas, sobretudo, da maturação interna de caráter biológico do indivíduo, ocorre em quatro estágios: - o *sensorio-motor*, nos dois primeiros anos de vida, de interação física da criança com o ambiente, quando vê, toca, prova e percebe que os objetos continuam existindo quando não os alcança; - o *pré-operatório*, que se estende até os sete anos, de centração egocêntrica, quando a criança ainda não percebe mais de uma característica do objeto, nem realiza operações conceituais; - o *concreto*, em que entende relações lógicas, mas é incapaz de raciocínio abstrato, realizando operações mentais concretas sobre um elemento de cada vez; - o *formal*, com início aos onze ou doze anos e que se estende por toda a adolescência, em que integra raciocínio abstrato e

hipotético dedutivo, já analisando idéias e situações hipotéticas.

Aos estágios cognitivos correspondem quatro outros de formação da consciência moral: – o *amoral*, de zero a cinco anos, em que o mimetismo comportamental não significa compreensão de regras morais; – a *heteronomia*, de cinco a oito anos, em que o realismo e o fundamentalismo moral levam o indivíduo a tomar a regra do outro como sagrada e absoluta; – a *semi-autonomia*, de oito a treze anos, em que o entendimento mais complexo sobre a regra não significa internalização, já que a associação entre intenção e consequência ainda considera importante a heteronomia; – a *autonomia*, de treze anos em diante, em que o conhecimento detalhado de regras e sua discussão, cooperação, reciprocidade, consenso, respeito, negociação, lealdade, veracidade, intenção, interpretação, avaliação e sanção determinam a concepção e observância de regras à moralidade pela superação do realismo moral.

Assim, como do ponto de vista lógico o sujeito evolui da intuição ao pensamento abstrato e como, na perspectiva afetiva, evolui do egocentrismo à reciprocidade e cooperação, ao articular lógica e afetividade, a consciência moral evolui da *anomia* à *heteronomia* e atinge a *autonomia*, em que o sujeito vai do desejo à vontade, o fundamento da vida moral auto-regulada.

Outra variante da tendência Cognitivista difundida no meio educacional brasileiro é parte do *Programa Filosofia para Crianças*, fundado por Lipman no final dos anos sessenta do século vinte, a partir das idéias de Dewey e Piaget. Lipman (1998) ensinava Lógica e Introdução à Indagação Filosófica na Universidade de Columbia, Estados Unidos da América do Norte, e constatou que os alunos memorizavam bem o conteúdo ensinado, mas não o aplicavam com sucesso. Os alunos "Conheciam as regras da lógica, expunham-nas corretamente nas provas, mas tinham muita dificuldade para

reconhecê-las e utilizá-las na vida cotidiana" (Lipman, 1998: 29).

Em face dessa constatação, Lipman começa a preocupar-se em formar o aluno para o "pensar correto", para "pensar o próprio pensar", desde a educação básica. Então passa a produzir novelas filosóficas para serem lidas e debatidas em sala de aula, feitas "comunidades de investigação". Lipman relata: "comecei a escrever a história de Ari, *A descoberta de Ari dos Telles* [romance que aborda lógica formal e informal para crianças entre 11 e 13 anos]. E este também foi o começo do Programa de *filosofia para crianças*" (Lipman, 1998: 30). Após concluir essa novela filosófica,

"Descobri que não só era importante que as crianças aprendessem a pensar de maneira correta num sentido *lógico*, mas também que era importante que pudessem pensar acerca da *estética, ética, política* e fazer *bons julgamentos* em torno das diferentes questões que tradicionalmente tinham sido patrimônio da filosofia. Comecei a pensar que meninos e meninas precisavam da filosofia para esclarecer conceitos que são filosóficos (como 'verdade', 'tempo', 'justiça') e que, ao mesmo tempo, fazem parte da linguagem de todos os dias. Os adultos dizem continuamente às crianças que devem se comportar bem, mas nunca discutem com elas *o que é o bem*; pedem-lhes que digam a verdade, mas nunca falam com elas acerca do que é a verdade. E não só não discutem com as crianças, como também não concebem espaços para que elas conversem a respeito entre si ou pesquisem por si mesmas" (Lipman *apud* Santiago, 1998: 30-31).

Caracterizando a *Comunidade de Investigação*, Lipman afirma:

"Quando a sala de aula é transformada em uma comunidade de investigação, as ações que são feitas, a fim 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. A medida que a comunidade de investigação prossegue com suas deliberações, cada ato gera novas exigências(...)" (Lipman, 1995a: 342).

Na *Comunidade de Investigação*, 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). A ética,

como estudo ou teoria da conduta moral, é 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. (...) O que se busca, de modo especial, no tocante a este aspecto é: a) a *formação de conceitos básicos* na área da ética, conceitos como: pessoa, sociedade, dever, direito, certo, errado, justo, injusto, justiça, solidariedade, compartilhar, regras, autoridade, liberdade, respeito, etc; b) o desenvolvimento da capacidade básica de *ajuizar fundamentalmente* a respeito de tudo o que envolve decisões morais, isto é, tentar tornar crianças e jovens cada vez mais capazes de formular juízos 'garantir 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 autocorreção*, principalmente buscando a produção de suas 'convicções' compartilhadamente na troca constante de pontos de vista com os outros (comunidade de investigação)" (Lorieri, 1999: 50 e 53).

Como transparece da concepção de ensino de ética no programa de Filosofia para crianças, o que ele busca é o desenvolvimento racional e cognitivo do educando a partir de uma clara intelecção lógico-racional dos valores, em que o raciocínio, o pensar e o refletir constituem-se em elementos fundamentais.

"O pressuposto adotado por Lipman em relação a este ponto é que o desenvolvimento da autonomia intelectual é condição para o desenvolvimento da autonomia moral. Algo muito parecido com o pensamento de Sócrates, segundo o qual o conhecimento verdadeiro era condição para a prática da virtude" (Cunha, 1999: 30).

Desse modo, a concepção de educação e a 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. O objetivo fundamental desse modelo é promover a discussão investigativa como condição necessária à aquisição do *saber ético*, o verdadeiro critério de eticidade.

3. 4. 2. 3. *Tendência Formação do Caráter*

As raízes dessa tendência remontam à Aristóteles (384-322 a. C.), filósofo que dá lugar à razão, mas, sobretudo, ao hábito e à conduta no processo de educação ética. Aristóteles não se preocupa tanto com a formação do juízo, como fizeram Sócrates, Platão e seus seguidores. Para ele, não há dependência direta entre juízo e ação. Não basta conhecer para agir bem: age moralmente quem adquire o hábito de seguir a regra moral.

"Não é, pois, por natureza, nem contrariando a natureza que as virtudes se geram em nós. Diga-se, antes, que somos adaptados por natureza a recebê-las e nos tornamos perfeitos pelo hábito (...). Isso, pois, é o que também ocorre com as virtudes: pelos atos que praticamos em nossas relações com os homens nos tornamos justos ou injustos; pelo que fazemos em presença do perigo e pelo hábito do medo ou da ousadia, nos tornamos valentes ou covardes. O mesmo se pode dizer dos apetites da emoção da ira: uns se tornam temperantes e irascíveis, portando-se de um modo ou de outro em igualdade de circunstâncias" (Aristóteles, 1973: 267-268, n. 1103a: 25; 1103b: 10-20).

Para Aristóteles, o ser humano nasce com os requisitos para compreender e aceitar a virtude e evitar o vício. Por isso, a criança deve ter oportunidade de exercitar o controle das paixões e desejos que produzem o vício, processo pelo qual ela forma o hábito. A formação do hábito, antes do pensar e do atuar, requer a formação da capacidade de sentir: medo, fúria, inveja, ódio, amor, piedade, alegria, pelos quais alcança estados de consciência sobre o gostar e o não gostar. O sentir determina a superação de hábitos indesejáveis e a conquista da virtude e retidão moral. Por isso deveríamos ser educados de uma determinada maneira desde a nossa juventude, "(...) a fim de nos deleitarmos e de sofrermos com as coisas que nos devem causar deleite ou sofrimento, pois essa é a educação certa" (Aristóteles, 1973: 269, n. 1104a: 10).

O indicativo de que, pelo sentimento, o indivíduo incorporou a virtude moral é o

prazer em fazer o que é certo, uma associação entre o que se quer e o que se gosta de fazer. A formação ética assim empreendida produz a vida feliz, livre de ressentimentos, recriminações e desequilíbrios interiores que ensejam o vício, sob o imperativo racional. Para tanto, o ser humano virtuoso é o que cultiva a razão e com ela se harmoniza. A felicidade, finalidade última da vida humana, é alcançada por meio da via racional.

Para Aristóteles, existem duas espécies de virtude: a intelectual e a moral, ambas racionais: "(...) a primeira, por via de regra, gera-se e cresce graças ao ensino – por isso requer experiência e tempo; enquanto a virtude moral é adquirida em resultado do hábito (...)" (Aristóteles, 1973: 267, n. 1103a: 10). Virtudes intelectuais são, por exemplo, a sabedoria e a inteligência, as quais, ligadas ao saber, habilita o pensamento ao encontro da verdade. Virtudes morais são a prudência e o discernimento as quais, ligadas ao hábito, habilitam o indivíduo a alcançar a vivência do justo meio.

"(...) em todas as coisas o meio-termo é digno de ser louvado, mas, às vezes, devemos inclinar-nos para o excesso e outras vezes para a deficiência. Efetivamente, essa é a maneira mais fácil de atingir o meio-termo e o que é certo" (Aristóteles, 1973: 278, n. 1109b: 20).

Além disso, Aristóteles entende que as virtudes resultam da equidistância entre extremos ou disposição para escolher o meio termo, o justo equilíbrio. O meio termo é o caminho da virtude, pois conduz o mestre na arte da vida a evitar o sofrimento e o prazer, bem como a construir a moralidade fundada no discernimento racional. Assim, de seus estudos éticos, um elenco de virtudes pode ser relacionado. Elas se situam entre os vícios por deficiência e os vícios por excesso, como a seguir.

Vícios por deficiência

Covardia
Insensibilidade
Avareza
Vileza
Modéstia

Meio termo

Coragem
Temperança
Liberalidade
Magnificência
Auto-respeito

Vícios por excesso

Temeridade
Libertinagem
Esbanjamento
Vulgaridade
Vaidade

Moleza	Prudência	Ambição
Indiferença	Gentileza	Irascibilidade
Descrédito próprio	Veracidade	Orgulho
Rusticidade	Agudeza de espírito	Zombaria
Enfado	Amizade	Condescendência
Desavergonhamento	Modéstia	Timidez
Malevolência	Justa indignação	Inveja

A título de ilustração, vale o registro da seguinte passagem:

"Em relação ao sentimento de medo e de confiança, a coragem é o meio-termo; dos que excedem, o que o faz no destemor não tem nome (muitas disposições não o têm), enquanto o que excede na audácia é temerário, e o que excede no medo e mostra falta de audácia é covarde. Com relação aos prazeres e dores – não todos, e menos no que tange às dores – o meio-termo é a temperança e o excesso é a intemperança. Pessoas deficientes no tocante aos prazeres não são muito contraditórias, e por este motivo não receberam nome; chamemo-las, porém, 'insensíveis'" (Aristóteles, 1973: 274, n. 1107b: 5).

A educação moral para o meio enfatiza a prática, com vistas à formação da conduta. É mais prática, do que ensino. Visa a formação do caráter e da conduta, contrariamente a Platão que enfatiza o intelecto e o raciocínio. Assim, virtuoso é aquele que pratica atos virtuosos. A harmonia conquistada sob a regulação racional possibilita a felicidade por livrar o indivíduo das perturbações do espírito.

Modelos de educação ética voltados para a formação do caráter partem do entendimento de 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 pelo contato com os bons exemplos. Por isso, modelos de formação do caráter centram-se em três ações pedagógicas: exortação, exemplo e envolvimento.

Nesse modelo, o bem é identificado com a felicidade, alcançada por meio de uma vida virtuosa, da ação moral, e não pelo raciocínio. Nesse sentido, pais e

professores assumem-se como exemplos e modelos para os alunos. As práticas de ensino devem privilegiar a leitura de grandes clássicos e a exploração da tradição moral, da qual se extraem os conteúdos empregados na exortação à vida moral. Deve-se atentar para o exemplo de grandes homens e mulheres, cujas vidas virtuosas são tomadas como espelhos para as gerações mais novas e dignas de serem seguidas.

"Desde Aristóteles, sabemos que o que se dá em primeiro lugar no terreno moral não é a formulação abstrata do princípio virtuoso, mas o exemplo concreto de *vida boa*. Quem quiser saber o que é a generosidade não aprenderá nada procurando a definição do termo num tratado moral, mas sim observando uma pessoa generosa. Os exemplos preexistem à norma, que nasceu para descrevê-los e classificá-los, mas esta não é nada sem eles" (Savater, 2000b: 99).

Além de ensinarem pelo exemplo, 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 comunitários. Esses programas devem contribuir para a formação da solidariedade, entreatajuda, autodisciplina e cooperação. Um código de conduta elaborado pela 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 conjunto de disciplinas que compõe o currículo escolar. A partir desse norteamento pedagógico para a educação ética, a tendência Formação do Caráter visa a associar os processos de escolha e ação.

3. 4. 3. Personalismo, Cognitivismo, Formação do Caráter: Limites e Contribuições

O modelo Personalista, ao informar tendências pedagógicas que valorizam o indivíduo no processo de autoclarificação de valores ético-morais, pode dar margem a uma prática educativa que, a pretexto de evitar o autoritarismo da heteronomia de pais e professores sobre as crianças, acaba por deixá-las reféns de si mesmas. Sem um

referencial no mundo dos adultos, uma educação dessa natureza pouco pode conseguir em termos de formação ética para a autonomia e a liberdade responsáveis, pois, nela, é negado às crianças o direito a aprender o *ethos* dos adultos.

Como assinala Arendt (1997), é bom lembrar que os pais não são apenas os veículos pelos quais a criança ganha a vida. Eles trazem a criança a um mundo já em desenvolvimento, mas de certa forma feito: o mundo dos adultos. Os pais, ao lado daqueles que têm a tarefa social de educar, representam esse mundo adulto junto à criança. São responsáveis pela introdução da criança nesse mundo.

"Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. Na educação, essa responsabilidade pelo mundo toma a forma de autoridade" (Arendt, 1997: 239).

Não deixar a criança jogada à própria sorte é algo que pode ser visto na perspectiva da autoridade, que, conforme Morais, não se confunde com autoritarismo.

"Se o autoritarismo é algo que procura se impor, com uso claro ou velado do poder, a autoridade é algo que se propõe à aceitação de pessoas ou grupos e só tem legitimidade enquanto dura tal aceitação. É preciso, portanto, que o nosso tempo não faça absurdas confusões entre autoridade e autoritarismo, o que pode pôr a perder toda e qualquer relação educativa. (...) A verdadeira autoridade não faz os educandos inferiores, mas imprime às suas vidas um sentido de caminhada, de conquista dentro de uma concepção realista do que é o meio humano: um meio diferenciado que pede a cada passo o desenvolvimento equilibrado de nossa autocensura" (Morais, 1986: 12 e 59).

Assim, em nome da responsabilidade pelo mundo é que adultos e professores

são impelidos ao exercício da autoridade. Nesse sentido, nos primeiros anos de vida da criança é necessário que ela seja *conduzida, dirigida, disciplinada*. Por essa razão, a heteronomia se faz necessária, desde que signifique realização da autoridade, que expresse responsabilidade pelo mundo e que represente o cuidado que só o humano pode dispensar a outro humano. A heteronomia equilibrada pelo exercício da autoridade constitui-se em um referencial de autodesenvolvimento rumo à autonomia e liberdade em meio a um mundo fortemente *ideologizado e midiaticizado*.

Assim, se o *autoclareamento* de valores proposto pela tendência Personalista ensina-nos que os princípios ético-morais têm uma dimensão que requer legitimação por parte do indivíduo, nem por isso devemos concordar que essa tarefa fique, única e exclusivamente, a cargo da criança. Não seria irresponsabilidade outorgar à criança o dever de decidir sobre valores e princípios, num momento em que ela sequer chegou a compreender como os processos humanos se desenvolvem?

Já o lado que merece atenção na tendência Cognitivista, de Platão a Lipman, é a ênfase no desenvolvimento do juízo moral, calcado na lógica racionalista e na dimensão *conceitual* dos valores e princípios morais. Bem, nesse passo, é bom lembrar que a compreensão de um valor não garante, por si só, que o sujeito vá internalizá-lo, querê-lo seu como um bem a qualificar sua vida pessoal e social cotidiana. Saber o que é a virtude parece não bastar à conquista de uma vida virtuosa. No caso, o imperativo categórico de Kant pode ser tomado como exemplo de síntese da preocupação central dessa tendência. Por isso, é bom lembrar a reflexão de Savater a esse respeito:

"Kant aceitava com sobre-humano desinteresse que podia não ter havido um só gesto moral no mundo de acordo com sua definição do imperativo categórico, mas o caso é que a simples assunção de tal possibilidade é a prova definitiva contra sua doutrina da razão prática. Pode-se imaginar que ninguém foi virtuoso no sentido dado por Kant à palavra (a meu ver, difícil é imaginar que alguém tenha podido sê-lo): essa possibilidade não

é uma simples conjectura sobre o que é, mas também afeta decisivamente o dever-ser. Porque obtivemos o dever-ser da virtude da admiração despertada pelos homens que foram e são de fato virtuosos. O dever-ser provém do ser como sua categorização projetiva, graças à mediação valorativa do querer (ser)" (Savater, 2000b: 99).

Parece, pois, que a virtude moral não deriva apenas daquilo que se estabelece como *racionalmente necessário*, porque a razão não é senhora absoluta dos processos de formação do juízo; para ele também concorrem a afetividade, a volição e o querer, nem sempre clara e conscientemente mobilizados pelo sujeito moral.

Por outro lado, também é importante atentar para o seguinte: se não está provado um *fundamento único da moralidade*, que aparentemente é o que pretende o imperativo categórico de Kant, pelo menos do ponto de vista dos princípios éticos, segundo Savater (2000b: 76), é possível falar-se em alguns universais éticos, tais como: a) *Favorece a teus semelhantes como gostarias de ser favorecido*; b) *Não prejudiques os teus semelhantes como não gostarias de ser prejudicado*; c) *Aperfeiçoa-te tanto quanto puderes*. Em que pese a existência de várias morais, que prescrevem modos mais específicos de ações que realizariam esses princípios, parece-nos que a tendência é de concordância com a existência desses princípios universais.

Por seu turno, Savater compõe uma lista de universais éticos, asseverando que, apesar de não existir muitos desses princípios, eles são bem mais que sua "lista":

"1º *Reconhecimento*: o valor ético como sinal primordial da humanidade própria e de aceitação da humanidade do outro, em imprescindível inter-relação. 2º *Reciprocidade*: todo valor ético estabelece uma obrigação e requer – sem imposição, em geral – uma correspondência. Não é forçosa a simetria, mas sim a correlação entre haveres e direitos. 3º *Compaixão*: a simpatia para com o sofrimento ou a alegria alheias, baseada na elementar experiência própria, é o dado básico de qualquer compromisso moral. Sua ausência supõe a mutilação irreparável da vontade ética e a autêntica imbecilidade humana. 4º *Conservação*: o valor ético se orienta primordialmente no sentido de defender os laços individuais e/ou coletivos com a perpetuação auto-afirmativa do vital, mantendo a tradição, reinventando-

a ou projetando-a para o futuro. 5º *Potencialização*: o valor ético tende essencialmente a acrescentar as possibilidades de realização de projetos do indivíduo e/ou grupo, em seu sentido mais genérico e pleno (menos limitadamente instrumental). 6º *Coerência*: os valores éticos formam um conjunto cujas partes se equilibram e se apóiam mutuamente; a personalidade moral saliente não é unilateral, mas complexa, consistente e duradoura em suas disposições. 7º *Excelência*: a vocação permanente da personalidade moral é a busca da eminência ou perfeição, não tanto como competição com os êxitos alheios (vaidade), mas sim como superação dos limites próprios (orgulho)" (Savater, 2000b: 77-78).

Parece-nos que a tendência Cognitivista deposita todas as esperanças na formação da consciência moral, a partir do desenvolvimento da consciência e do juízo morais fundados na razão. Como tal, parece não dar atenção à afetividade e à atuação social no sentido de formar o caráter. Contudo, dele podemos aprender a defesa de referenciais éticos universais, aqui referenciados sob o fundamento que Savater oferece. Uma vez admitidos esses universais, a ser levados à criança com base no exercício da autoridade, supera-se o individualismo ético do "cada um por si".

Por fim, a tendência Formação do Caráter, tal como caracterizada anteriormente, pode abrir caminhos a práticas pedagógicas baseadas no doutrinamento, muitas vezes afeto à convergência e ao conformismo. Isso de modo algum favorece a formação do sujeito moral autônomo e livre, potencializando a passividade e a obediência às autoridades. Além disso, se cair no extremismo de desvalorizar por completo a reflexão sobre os valores morais, essa tendência pode conduzir a um enfoque de pura matiz *procedimental e atitudinal*, em prejuízo da dimensão conceitual do saber ético escolar.

Por outro lado, o que esse modelo nos ensina é a necessária compreensão do engajamento na vida *sociocoletiva*, em que a participação constitui um processo de formação ético-moral valioso. Que o exemplo ensina não resta dúvida. O risco desse enfoque é ressaltar heróis, guerreiros, santos e grandes personagens como se só eles

fizessem a história e determinassem nossos princípios éticos e nossos valores morais.

Um saber ético que se expressa nas dimensões *conceitual*, *procedimental* e *atitudinal*, conforme seja a relação do sujeito com o mundo, não ignora as contribuições desses três modelos de educação ética. Essas contribuições deveriam ser incorporadas na educação ética que se quer responsável ante a complexidade humana. Da tendência Personalista, aprendemos sobre a atuação individual nos processos de compreensão e eleição dos valores. Da tendência Cognitivista, podemos extrair a reflexão e compreensão ética como expressão conceitual da moral, como núcleo do saber que é mobilizado para a concretização das dimensões procedimental e atitudinal do saber ético. Da tendência Formação do Caráter, podemos integrar os ensinamentos sobre a necessidade de a criança entrar em contato com exemplos equilibrados de sujeito moral. Por meio dela, podemos notar que a moral, além de um caráter individual, também apresenta um caráter histórico e social: os exemplos encarnam valores situados num tempo e num espaço, são produtos de grupos sociais determinados.

Nesse sentido, um programa de formação ética de natureza *rizomática* poderia contar com um currículo análogo, em que a educação ética pudesse preconizar o envolvimento individual do educando em atividades de reflexão sobre o *ethos* de que é parte, ao mesmo tempo em que se engaja nos processos comunitários do grupo social de que é membro.

A educação ética que se quer formadora para a autonomia e liberdade poderia prever, entre outros, os seguintes princípios gerais: *autocomprometimento*, *reflexão* e *ação*, não como atos isolados, mas como expressão de uma educação que vise a formação integral do Homem, o *homo complexus* na definição de Morin.

3. 5. PCN: Que Ética é Essa?

Os PCN para as séries iniciais (de 1ª à 4ª) do Ensino Fundamental foram publicados em 1997 pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC) do Brasil. Dez documentos compõem os PCN – um introdutório, seis relativos às áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física) e três sobre os temas transversais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde e Ética. Os temas transversais não constituem áreas separadas de ensino, mas devem integrar-se às áreas convencionais de Língua Portuguesa, História e assim por diante.

O objetivo desse conjunto de documentos é serem "referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular" do Ensino Fundamental (Brasil, v. 1, 1997: 9). Eles assumem a "questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira" (Brasil, v. 1, 1997: 14). Expressam a decisão estatal de propor à sociedade brasileira um currículo nacional que entende necessário, no fim do século XX, sobre o que podemos perguntar: por que Ética consta dos PCN? Que Ética é essa incluída como "tema transversal" numa proposta curricular de âmbito nacional?

Essas indagações implicam o problema da pertinência de Ética ao conjunto dos saberes escolares e remete ao caso da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), vigente no sistema nacional de ensino brasileiro entre 1964 e 1995, como uma modalidade de educação moralista instituída pelo regime militar. Por isso é importante assinalar os meandros da diferença entre EMC e Ética como tema transversal nos PCN.

Ao tratar da conjuntura em que se deu a implantação de EMC no sistema educacional brasileiro, Fonseca (1995) registra que essa disciplina foi recriada pelo Decreto-Lei 869, de 12 de dezembro de 1969 (em 1961, ela havia sido fixada como

prática educativa, algo mais abrangente e que não implicava *atividades sistemáticas e programadas dentro do currículo*, como é o caso de uma disciplina). A recriação de EMC como disciplina teve como base o anteprojeto proposto por membros da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra (ADESG) e foi imposto ao povo brasileiro pelos Ministros da Marinha, Exército e Aeronáutica, à época no comando do Estado brasileiro sob o amparo do Ato Institucional número 5 (AI-5), de 1968.

"A nação, a pátria, a integração nacional, a tradição, a lei, o trabalho e os heróis: estes conceitos passaram a ser o centro dos programas da disciplina Educação Moral e Cívica, como também deviam 'marcar' o trabalho de todas as outras áreas específicas e das atividades extraclasse com a participação dos professores e das famílias imbuídas dos mesmos ideais e responsabilidades cívicas. (...) Se a ordem e a moral transmitidas visavam fundamentalmente eliminar as divergências e tornar hegemônico o poder dos grupos dominantes no país representados pelos militares, a dedicação especial ao ensino de Moral e Cívica cumpria a tarefa de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Além disso, há uma redução da formação moral à mera doutrinação ideológica, à repressão do pensamento no livre debate de idéias e ao culto de heróis e datas nacionais" (Fonseca, 1995: 37, 38 e 39).

O AI-5, em cujo "clima" introduziu-se o ensino de EMC, foi um Ato Institucional que, conforme Fausto, ao contrário dos que o precederam,

"(...) não tinha prazo de vigência. O presidente da República voltou a ter poderes para fechar provisoriamente o Congresso, o que a Constituição de 1967 não autorizava. Restabeleceram-se os poderes presidenciais para cassar mandados e suspender direitos políticos, assim como para demitir ou aposentar servidores públicos. A partir do AI-5, o núcleo militar do poder concentrou-se na chamada comunidade de informações, isto é, naquelas figuras que estavam no comando dos órgãos de vigilância e repressão. Abriu-se um novo ciclo de cassação de mandatos, perda de direitos políticos e expurgos no funcionalismo, abrangendo muitos professores e universitários. Estabeleceu-se na prática a censura aos meios de comunicação; a tortura passou a fazer parte integrante dos métodos de governo" (Fausto, 2001: 265).

Nesse contexto, EMC passou a ser ministrada como disciplina nos níveis

Primário e Secundário (atuais Ensino Fundamental e Médio) e estendeu-se à graduação e pós-graduação sob o nome de Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), sendo suas finalidades também impressas noutra disciplina, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) – todas apresentando o caráter de obrigatoriedade curricular.

Quando se propõem os PCN, o contexto não é mais o de um regime de exceção, mas o de um momento histórico considerado politicamente democrático. Para além de uma questão terminológica (moral em EMC, ética nos PCN), demarcar a diferença entre uma e outra talvez seja questão de bom senso, sem que isso represente apagar da memória brasileira esse capítulo que fere a alma da nação. Aliás, esse episódio deve sempre ser lembrado, principalmente nas escolas, para cumprir a função de advertir quanto ao que representa o moralismo autoritário em termos de atentado à liberdade. A liberdade, como tem sido lembrado ao longo deste trabalho, constitui a alma de toda condição ética ou moral. Sobre isso, Severino faz a seguinte reflexão:

"Se toda e qualquer ação nossa dependesse deterministicamente de fatores alheios à nossa vontade livre, então não seria o caso de nos sentirmos responsáveis por elas; mas, ocorre que, apesar de toda a gama de condicionamentos que nos cercam e nos determinam, há margem para a intervenção de uma avaliação de nossa parte e para uma determinada tomada de posição e de decisão. Gozamos, por isso, de um determinado campo de liberdade, de vontade livre, de autonomia, não podendo alegar total determinação por fatores externos a nossa decisão" (Severino, 1999: 20).

Não apenas em momentos nos quais essa liberdade, referida por Severino, é negada e o ensino de ética, desvirtuado. Costa (1992) chega à conclusão de que a filosofia tem sido presa fácil de ideologias diversas, conforme os grupos estabelecidos no poder. Talvez por isso, ética, ao lado de outras disciplinas filosóficas, apresente uma história cuja presença vacilante perpassa todos os currículos formais brasileiros. Tendo presente essas constatações, interroguemos: por que, nos PCN, se atribui à Ética o papel

de ser o "eixo norteador" da educação para a cidadania, que, por sua vez, se torna, na proposta em questão, o "eixo vertebrador da educação escolar"? (Brasil, v. 8, 1997: 25 e 29).

Os PCN são um conjunto de documentos gestados em meio ao "processo de construção da hegemonia do discurso liberal/empresarial/capitalista" no contexto da globalização (Silva, 1995b: 12), estudado no capítulo um deste trabalho. Por esse motivo, cumpre-nos indagar: que componentes ideológicos os PCN apresentam? Com essa interrogação, passemos à análise do tema transversal Ética.

O documento *Ética* (Brasil, v. 8, 1997) apresenta a seguinte estrutura: *Ética*: apresentação. *1ª Parte*: Importância do tema; Legitimação dos valores morais e regras morais; Desenvolvimento moral e socialização; Ética e currículo: experiências educacionais, transversalidade; Objetivos gerais de Ética para o ensino fundamental. *2ª Parte*: Os conteúdos de Ética para o primeiro e o segundo ciclos: respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade; Critérios de avaliação; Orientações didáticas; Bibliografia.

Ao tratar da importância do tema, o documento número oito distingue moral de ética, afirmando que o segundo termo é assumido para evitar confusão com a noção de moralismo. Como justificativa para o tratamento do tema, apresenta a necessidade de se "possuir critérios" e "valores" para nortear as "ações em sociedade", pois, na abertura do documento, interroga-se: "Como devo agir perante os outros?" Seria esse o norte da relação eu-outros da sociedade de indivíduos de que fala Elias (1997)? Nesse sentido, é apresentado o argumento de que situações dilemáticas da vida justificam o ensino de ética, como, por exemplo, "é ou não é ético roubar um remédio, cujo preço é inacessível, para salvar alguém que, sem ele, morreria?" (Brasil, v. 8, 1997: 70).

Sobre esse dilema (que os PCN não respondem, mas afirmam ter de ser encarado segundo os valores da sociedade contemporânea, o *Brasil do século XX*), cumpre-nos lembrar que, numa sociedade proprietarista como a brasileira, em que impera o sagrado direito de propriedade, acima, pois, do direito à vida, a apresentação desse dilema como elemento justificador do ensino e aprendizado de ética já assinala em que tipo de sociedade esse saber está sendo apresentado como parte do currículo do Ensino Fundamental. Isso nos traz, de início, algumas inquietações: deve prevalecer o valor da vida ou o da propriedade particular? O que ensinar, o valor da vida humana ou o sagrado direito de possuir? Questões dilemáticas da vida humana são importantes ao ponto de justificarem o ensino de Ética? A propriedade como um direito natural e imponderável como apresentado no dilema deve ser mesmo levado a sério com tamanho destaque?

Após assinalar que princípios e valores morais variam cultural e historicamente, o documento volta-se para os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, expressos no Art. 3º da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), sendo: *I) construir uma sociedade livre, justa e solidária; (...) III) erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV) promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.* Aludindo ao Título II, Art. 5º da nossa Constituição Federal, o documento reforça que *I) homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações; (...) III) ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; (...) VI) é inviolável a liberdade de consciência e de crença (...); IX) são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas (...).*

Sobre esses princípios da Carta Magna, inspiradores dos conteúdos de Ética, o

Documento destaca três pontos: a) relativo ao núcleo moral comum de uma sociedade, pelo qual não prevalece o relativismo de uma moral pessoal; b) diz respeito ao caráter democrático da sociedade brasileira como regime político e modo de sociabilidade; c) o que se refere ao caráter abstrato dos valores éticos, com base no qual a Ética trata de *princípios*, e não de *mandamentos morais*.

Na parte destinada à questão da legitimidade dos valores e regras morais, o Documento fundamenta-se em duas dimensões: *afetividade* e *racionalidade*. Quanto à afetividade, o Documento fecha questão em um ponto: "(...) há um desejo que parece valer para todos e estar presente nos diversos projetos de felicidade: o auto-respeito" (Brasil, v. 8, 1997: 77). Sobre o auto-respeito, cujo elemento-chave é o *projeto de felicidade* individual, o Documento relaciona quatro pontos justificadores, aos quais acrescentamos algumas interrogações:

"O primeiro diz respeito ao êxito dos projetos de vida que cada pessoa determina para si." Não haveria, nesse ponto, uma concepção individualista e desvinculada dos contextos reais da existência humana, que têm, sim, uma dimensão individual, mas que se estende à dimensão coletiva da vida em sociedade? Esses projetos não poderiam ser grupais ou comunitariamente compartilhados?

"O segundo aspecto refere-se à esfera moral", segundo o qual "cada um tem inclinação a legitimar os valores e normas morais que permitam, justamente, o êxito dos projetos de vida e o decorrente auto-respeito." Se é certo que a formação da consciência moral depende do crivo interno de cada indivíduo, pelo qual aceita ou recusa valores e princípios morais, não estaria nesse ponto a idéia de que o indivíduo deve legitimar apenas os valores que coadunam com o seu projeto particular de felicidade individual? Estaria subjacente a essa noção os princípios da ética individualista liberal, que o

Iluminismo consagrou a partir do universalismo ético e humano que se realiza no indivíduo racional?

"O terceiro aspecto refere-se ao papel do juízo alheio na imagem que cada um tem de si." Aqui, a heteronomia não figura com peso maior que os processos por meio dos quais o sujeito moral é entendido como criador de valores? Não estaria implícita, nessa concepção, a idéia de que os valores já derivam de um *ethos* cujo destino é a perpetuação, e não a recriação ou a transformação às quais Lima Vaz se refere?

"O quarto e último aspecto refere-se à realização dos projetos de vida de forma puramente egoísta." Se é louvável o alerta contra o egoísmo, ou "egotismo" segundo Bornheim (1992: 253), também é pertinente questionar: como ensinar valores como diálogo, justiça, solidariedade e respeito mútuo numa sociedade cujo *ethos* fundamenta-se no ter, lucrar, competir, acumular, consumir? A escola pode ser concebida como instância isolada do corpo social? É possível à escola desconsiderar as vivências extraescolares que o estudante experimenta no cotidiano na vida social? Aqui, não seria o caso de evidenciar justamente o *ethos egotista* sobre o qual se assenta a sociedade brasileira e sugerir ao educando a necessidade de construirmos um novo conjunto de valores que seja transformador, justo e libertador, a partir de elementos como o ser, ganho coletivo, solidariedade, partilha equitativa e satisfação responsável de necessidades e desejos humanos?

Mas, à parte esses questionamentos, permanecem nos PCN os pontos destacados, os quais trazem duas implicações para a escola. A primeira é que a instituição de ensino deve estar a serviço dos projetos de felicidade, dos projetos de vida dos indivíduos, mas sem descurar da busca da qualidade: "Se não promove um ensino de boa qualidade, a escola condena seus alunos a sérias dificuldades futuras na vida"

(Brasil, v. 8, 1997: 79). Como vimos anteriormente, o modelo de escola denominado de *otimismo ingênuo*, referenciado por Cortella, pensa a escola como uma instituição absolutamente autônoma, e não como instância inter-institucional, situada, determinada e que compartilha de outras instâncias sociais. Segundo essa idéia, vimos que a escola pode tudo, inclusive salvar a sociedade de suas mazelas. Assim, os PCN se filiam a essa concepção de escola? Se a escola "condena", o que não faz uma sociedade como a brasileira, fundada num *ethos* cujos valores sacramentam a *apartação socia*, de que fala Buarque (2001), entre poucos proprietários e muitos não-proprietários, entre incluídos e excluídos, entre quem pode consumir e quem não o pode, entre cidadão-consumidor e não-cidadão desamparado?

A segunda implicação é: "Ao lado do trabalho de ensino, o convívio da escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma 'vida boa'" (Brasil, v. 8, 1997: 80). É louvável que a escola trabalhe a educação ética na perspectiva da "vida boa", contudo, é oportuno lembrar que ela pode apenas contribuir para isso, numa ação interinstitucional.

Sobre a racionalidade como elemento operatório da formação da consciência moral, legitimador de valores e princípios, o Documento argumenta: "Se não há legitimidade das regras morais sem um investimento afetivo, é também verdade que tal legitimação não existe sem a racionalidade, sem o juízo e a reflexão sobre valores e regras. E isso tem três razões, pelo menos" (Brasil, v. 8, 1997: 80). A primeira diz respeito à escolha, que demanda a formulação de juízos, adoção de critérios em função dos quais a racionalidade atua. A segunda é que a racionalidade é doadora do princípio lógico que perpassa a legitimação e, por sua vez, contribui para o exercício da

moralidade. Por último, a racionalidade é doadora da capacidade de diálogo, "essencial à convivência democrática". Essas três razões trazem conseqüências para a escola, pois, ela deve ser o lugar em que os valores são pensados, e não simplesmente impostos, e a arte de dialogar é exercitada.

Pelas implicações afetiva e racional, vê-se que os PCN se alinham, por um lado, à tradição aristotélica no que respeita à dimensão do sentimento e do afeto, mas não assume seu engajamento social como meio de formação do caráter, restringindo a vida social à vivência no ambiente escolar; por outro, ao cognitivismo ético, em que, desde Sócrates e Platão, passando por Kant, Piaget e Lipman, o desenvolvimento do juízo moral parece ser índice de moralidade efetiva para o sujeito, razão pela qual o educando deve pensar, refletir, investigar. A dimensão crítica do cognitivismo, contudo, é já prejudicada ao se estabelecer que os valores propostos ao estudo de ética devem ser compreendidos segundo os parâmetros basilares da sociedade fundada na democracia liberal. Como Savater adverte, a radicalidade da crítica filosófica pressupõe coragem, pois, por meio desse exercício, a liberdade de o sujeito vir a negar o *ethos* a que pertence deve ser plenamente respeitada, sob pena de a educação ética ser anti-ética, moralista ou imoral.

Ao tratar de Ética e currículo, o Documento Ética (Brasil, v. 8, 1997:89-92) refere-se a cinco tendências curriculares de ensino de ética na escola: filosófica, cognitivista, afetivista, moralista e da escola democrática, esta última parecendo ser a preferida dos PCN e, por isso, merece atenção. Essa *tendência* não requer espaço de aula reservado aos temas éticos, como forma de democratizar as relações entre os membros da escola, cuja elaboração de regras pode receber a contribuição de cada um, a partir de discussões e tomadas de decisões, contrariamente à tendência moralista, que é

doutrinária, à afetivista, que demanda trabalho de psicólogo. Mais adiante, os PCN criticam as noções de Bem e Mal da tendência filosófica: "Para que servem belos discursos sobre o Bem, se as relações internas à escola são desrespeitadas? De que adianta raciocinar sobre a paz, se as relações vividas são violentas?" (Brasil, v. 8, 1997: 92). Em função dessas críticas, os PCN assumem o que chamam de tendência de ensino ético da escola democrática.

Nessa tendência, "o cuidado com a qualidade das relações interpessoais na escola é fundamental"; e "a democracia é, portanto, um modo de convivência e os alunos devem encontrar na escola a possibilidade de vivenciá-la". Se, anteriormente, os PCN destacaram a importância da formação do juízo moral e da racionalidade, nesse passo parece que os condicionam ao âmbito das vivências sociais no interior da escola, o que leva os citados documentos a penderem para os pressupostos da tendência de educação ética de Formação do Caráter, mas, aqui, numa linha mais afeita ao ativismo deweyano-piagetiano, e menos na linha da formação pelo hábito de que falava Aristóteles. Se a ética nos PCN descarta tanto a tendência afetivista quanto a filosófica, que ética é essa de que trata os PCN? Ela não se resumiria a uma etiqueta da vida escolar?

Assinalando que "a própria função da escola – transmitir conhecimentos – levanta questões éticas", o Documento interroga e responde:

"Afinal, para que se estuda? Apenas na perspectiva de se garantir certo nível material de vida? Tal objetivo realmente existe, porém, estudar também é exercício de cidadania: é por meio dos diversos saberes que se participa do mundo do trabalho, das variadas instituições, da vida cotidiana, articulando-se o bem-estar próprio com o bem-estar de todos" (Brasil, v. 8, 1997: 94).

Nesse passo, a educação escolar na perspectiva de preparação para o mercado e

para o trabalho ganha visibilidade. Seria esse "bem-estar" o produto daquele "projeto de felicidade pessoal" a que os PCN se referem? A tendência da exposição do Documento aponta nessa direção.

A título de objetivos de Ética, o Documento traz:

- compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa;
- adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;
- adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;
- compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;
- valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;
- construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas que garantam, a todos, essa realização;
- assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação" (Brasil, v. 8, 1997: 97).

Esses objetivos seriam alcançados mediante o ensino dos conteúdos Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade, de modo a "impregnarem toda a prática cotidiana da escola" e priorizando o "convívio escolar" (Brasil, v. 8, 1997: 102). Sobre esses conteúdos, pergunta-se: numa "sociedade do jeito", em que as regras de conduta parecem decorrer do princípio do "levar vantagem em tudo" (Rega, 2000), é possível trabalhar esses quatro valores na escola? Como conciliar a radicalidade crítica da reflexão ética, os valores diálogo, justiça, respeito e solidariedade com o *ethos* que funda nossa sociedade capitalista e liberal? Esses objetivos não pressupõem os valores da ética individualista, da economia de mercado, da democracia liberal, que terminaram por dar configuração a uma sociedade marcada pela desigualdade social, em que a meritocracia, fortemente presente na escola, é que constitui o *ethos* ao qual

pertencemos?

Confirmadas nossas indagações, os desafios propostos podem ser formulados da seguinte maneira: ante a função ideológica que esses conteúdos podem assumir, a tentativa de querê-los simplesmente submetidos à reprodução no interior da escola podem prosperar? Os sujeitos do processo escolar têm ou não a liberdade de exercer, com radicalidade, o senso crítico diante de uma proposta curricular como essa? Não podem eles reinventar a ética a partir do estudo do *ethos*, nosso primeiro bem simbólico e fundamento de nossa eticidade? Podem, enfim, assumir um projeto de educação em que os escopos de suas atividades sejam a autonomia e a emancipação humanas com fundamento na liberdade, ampla, profunda, radical?

Se a tendência é a de responder afirmativamente essas indagações, então, é importante assinalar que elas não se tornarão realidade se não forem encaradas a problemática relativa à concepção gnoseológica, tradicionalmente assentada na lógica disciplinar e que requer seja superada pela noção de transversalidade; a questão do papel e importância dos sujeitos da educação, indo de sua subjetividade à noção de sua condição humana, quesito para se pleitear, inclusive, a vivência da cidadania; a questão da educação que, numa nova concepção, deve estruturar-se curricularmente de modo a fazer frente à tarefa de meramente superar a ideologia e os interesses dominantes, mas contribuindo para a formação do Homem integral, em sua complexidade; a problemática que envolve o processo de construção curricular, espaço em que uma posição transformadora pode se concretizar; e, por fim, a questão da escola, que pode assumir um papel contra-ideológico fundamental.

Sobre esse pensamento, a compreensão de Gallo vem reforçar a idéia de que a escola pode ser diferente:

"Mas, se desempenha necessariamente uma ação ideológica, a escola pode também desempenhar uma ação contra-ideológica, que consistiria no desenvolvimento de um processo de subjetivação autônomo, podendo levar a indivíduos verdadeiramente singulares ou livres, em outras palavras" (Gallo, 1995: 66).

Talvez, na tarefa de formar para a liberdade e singularidade esteja o papel da escola. Com isso, se compreendida em sua radicalidade, a ética como saber escolar pode, e muito, acrescentar inegáveis contribuições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Num mundo pragmático, isso de sonhar está quase em desuso. Mais que isso, foi retirado do sonho seu potencial natural de transformação, de ação e de mudança. O sonho contemporâneo nos é apresentado não como a gestação de uma realidade, mas como um afastamento dela" (Mello, 2001: 35).

Os PCN trazem a novidade dos "temas transversais". Eles significam a tentativa, no âmbito do ensino e aprendizagem, de estender à escolarização a ruptura com os paradigmas clássico da Grécia e o newtoniano-cartesiano, que vêm sustentando o processo de produção do conhecimento há séculos. Como afirma Moreno,

"Ninguém ignora que as matérias ensinadas atualmente nas instituições de educação primária e secundária originaram-se na temática que preocupou os varões abastados da Grécia clássica. (...) Os varões gregos que se dedicaram a cultivar o intelecto não abandonaram o espírito lutador e competitivo que guiou a expansão grega pelo Mediterrâneo; eles simplesmente o transferiram para outro terreno, o da palavra e do pensamento, que também surgia como uma plataforma para exercer o poder. O campo intelectual foi cenário de múltiplas batalhas nas quais acabava impondo-se a razão do mais forte. Baseando-se nesta razão, poder-se-ia inclusive chegar à eliminação física do adversário. Razão e poder confundiam-se. Devido a esta razão, Sócrates bebe cicuta e Anaxágoras é expulso de Atenas" (Moreno, 1998: 29 e 32).

Argumentando que a cultura e o ensino são produtos históricos, Moreno afirma que, se essas idéias avançam no sentido de superar suas limitações, também o ensino deve avançar para fazer frente às novas exigências, inclusive a de alargar sua prática curricular.

"Não podemos esperar que os campos de pensamento que se iniciaram com a ciência clássica – de cuja vigência atual ninguém duvida – proporcionem conhecimentos sobre tudo aquilo que os homens e as mulheres do presente precisam saber, porque vivemos em uma sociedade que está clamando pela paz, pela igualdade de direitos e oportunidades entre o homem e a mulher, pela preservação e melhora do meio ambiente, por uma vida mais saudável, pelo desenvolvimento da afetividade e da sexualidade que permita melhorar as relações interpessoais; uma sociedade que necessita forjar personalidades autônomas e críticas, capazes de respeitar a opinião dos demais e de defender os seus direitos, ao mesmo tempo. Estas questões não são contempladas na problemática da ciência clássica" (Moreno, 1998: 35 e 36).

No contexto do "clamor" por ampliação de debates, estudos e produção de conhecimento sobre questões relativas a temas transversais (saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural, ao lado de ética), eles são incluídos nos PCN. Tanto é que, no caso brasileiro, os critérios para essa inclusão curricular foram: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem e porque podem favorecer a compreensão da realidade e a participação social.

Como tais, esses temas referem-se a "questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida" (Brasil, v. 8, 1997: 30). A questão intrigante não é, propriamente, com a transversalidade, mas o caráter ideológico de que tais temas se revestem, não assumidos numa perspectiva crítica. Como trabalhar ética, por exemplo, senão numa perspectiva transformadora, se, de certo modo, o sistema econômico, o individualismo, a sociedade do ter, do lucro, do acúmulo, da competitividade, do consumismo apresentam questões éticas importantes desde a sua gênese? Que é possível o ensino e aprendizado de ética na escola, mesmo numa sociedade liberal, isso não gera dúvidas. A questão está no seguinte: que ética trabalhar? Haveremos, nós, professores, de nos contentarmos ante as pressões oficiais para que simplesmente reproduzamos a ética individualista que preconiza o liberalismo? Não

seria nosso desafio maior o de trabalharmos para transformarmos essa sociedade no sentido de torná-la mais humana, justa e igualitária.

À parte as indagações, consideremos outros aspectos dos PCN. Como se sabe, a proposta curricular assumida pelos PCN apresenta-se flexível, aberta à inclusão de novos temas que por ventura a escola entenda necessários em face do contexto local no qual se insere. Se confrontada, contudo, com outras estratégias que as instâncias governamentais assumiram a título de políticas públicas para a educação nos últimos anos, essa pretensão de flexibilidade parece sucumbir na raiz. É que, ao lado da renovação curricular em questão, também foram criados e implementados outros mecanismos de controle e padronização, tais como os programas de avaliação do material didático, sistemas de avaliação do sistema de ensino e programas de formação docente. De um modo ou de outro, esses programas têm suas finalidades articuladas com os PCN, razão pela qual podem ferir o princípio da flexibilidade: se os professores, estudantes e comunidade sabem que serão avaliados a partir do prescrito nos PCN, terão eles a tranqüilidade necessária para concretizarem a flexibilização curricular preconizada por esses documentos?

A lógica dessas estratégias realizam aquilo que Gentili chamou de *centralização descentralizante*, por meio da qual há a "*centralização*" do "controle pedagógico, em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação docente" e a "*descentralização*" dos mecanismos de "financiamento e gestão do sistema" de ensino (Gentili, 1995: 135). Em nome de quem ou de que essa lógica opera?

É plausível a idéia de que a educação continua sendo uma área estratégica para a concretização de qualquer projeto societário, em seus pilares econômico, político e cultural. E, como pudemos ver, o *ethos* em nome do qual essa lógica opera é o do

neoliberalismo e do projeto de mundialização econômica que, se por um lado apresenta aspectos positivos nos âmbitos cultural e de intercâmbio entre os povos, por outro recrudesce a acumulação capitalista, com todas as conseqüências que isso implica para as nações. Parece que, nesse processo, o Estado Nação fragiliza-se sob a potencialização da empresa-estado, a qual reduz a vida humana à lógica da ética do mercado.

Nesse tipo de sociedade, prevalece a ética do proprietário-consumidor, que, de algum modo, parece se estender à noção de escola cidadã da qual falam os PCN, em que "o modelo de cidadão", "apenas sinalizado e já previamente qualificado em termos produtivos, subordina-se" ao "modelo de conhecimento que dimensiona e regula esta cidadania" (Maranhão, 2001: 11). Trata-se da racionalidade técnico-científica-econômica em que "categorias como lucro, eficácia, utilidade e consumo transformam-se em dogmas inatacáveis" (Gottardo, 2001: 4).

Concebida a sociedade de mercado, nesses documentos, o apelo social que perpassa toda a proposta parece preconizar a idéia de que a ética pode ser o pilar da reconstrução nacional. Daí a tentativa de tirar as discussões éticas do âmbito da Filosofia e inseri-la no cotidiano da população. Nesse movimento, muitas vezes alheios aos fundamentos do valor filosófico, não apenas o cidadão comum, mas também os professores, se sentem desnorteados ante a idéia de introduzir temas éticos na escola.

A "confusão dos espíritos", de que fala Santos (2001), parece alcançar os assuntos da educação escolar. É bastante recorrente a argumentação acerca de uma crise generalizada, incluindo aí a ética e a moral. Parafraseando Foucault (1996), a *ordem do discurso da ordem* não admite que vivemos – desde nossa configuração societária macro, passando pelos sistemas institucionais intermediários e indo ao nível da subjetividade e da identidade individuais – que o *ethos* liberal de que fazemos parte não

pode estar em crise. As finalidades econômicas, éticas e socioculturais das sociedades liberais – democráticas, individualistas e capitalista –, de um modo ou de outro, estão sendo garantidas, incluindo o Brasil.

Mas, ancorados numa concepção de política circunscrita à sociedade de mercado, a partir daí definindo a prática educativa como uma prática política, a finalidade da escola transparece com clareza: ela deve formar para a cidadania. Por isso, a cidadania torna-se o eixo da educação escolar, com suas conseqüências se estendendo aos currículos, objetivos, métodos, procedimentos de ensino e aprendizagem e conteúdos. Nessa concepção, como assinala Silva, o projeto de escola cidadã dos PCN

"(...) está baseado numa concepção de ética que não se distingue de cidadania. A relação ética-cidadania existente no projeto (ética para a cidadania) tem como premissa uma definição de ética que contempla o homem exclusivamente em sua dimensão sócio-política" (Silva, 2001: 2).

Segundo essa relação, continua Silva, os PCN pressupõem um conceito de ética sobre as condutas humanas e requer um sentido (significado e direção) último do agir humano, o que é ignorado ou encoberto pela urgência da ação social expressa nos PCN.

"Se queremos possibilitar a formação de pessoas com autonomia moral e não apenas a serviço de normas estabelecidas pelo Estado, a pergunta ética por excelência desloca-se inicialmente do agir, para o do ser, que qualifica e fornece as razões ao agir humano" (Silva, 2001: 3).

Nesse caso, a autora argumenta a favor de um processo educativo que enfatize a natureza do homem, encarando suas necessidades pessoais e sociais de modo a que uma tal educação tenha seu fundamento no ser do Homem. Aí são pertinentes algumas perguntas: o que é o ser do homem? Qual o sentido da vida? Tais indagações podem superar a superficialidade da cultura dominante e fazer com que o ato educativo contemple o Homem em sua totalidade e em sua realização integral. "Nossa objeção refere-se à necessidade de uma abordagem ontológica, que enfatize o fundamento da

ética, a raiz de toda a ação humana" (Silva, 2001: 4).

Assim conclui a autora:

"A sociedade brasileira necessita de ações urgentes e eficazes, mas a condição para reconstituir o tecido de uma sociedade esfacelada pela miséria, violência, impunidade e individualismo é ajudar o homem a fazer a experiência da busca de sentido, do reconhecimento das exigências que o constituem e o impelem à ação. Desta forma teremos a possibilidade de múltiplas experiências sociais, que partem de homens que também são cidadãos" (Silva, 2001: 4).

Essa análise crítica de Silva parece-nos pertinente e em sintonia com nossa abordagem sobre a necessidade de a educação escolar alcançar o *ethos*, nosso primeiro bem simbólico, nossa morada e, assim, campo em que a dimensão ontológica do ser humano planta suas raízes. A coragem de encarar o que somos e o que podemos ser parece-nos essencial à construção de nossa autonomia, a qual, sem liberdade, não nos conduz à emancipação. A partir disso, então, podemos pensar em um modo de ser e em um caráter humano ancorados na justiça, no respeito, no diálogo e na solidariedade, valores que podem ter a primazia em nossa consciência e em nosso juízo morais.

Talvez nesse sentido possamos falar de educação ética e de um saber ético escolar, já a partir do início da escolarização. Fora de uma abordagem ontológica do ser do Homem em sua complexidade, a partir do *ethos*, a ética poderá não ultrapassar o limite da ideologia, que, em última instância, impinge a subserviência à heteronomia e ao domínio do outro. Isso, para todos os efeitos, não pode receber o nome de ética.

Por fim, ao chegarmos ao final deste trabalho, esperamos que ele possa contribuir para a reflexão e o debate sobre ética na escola. Se é certo que as inovações ficaram ao nível do desejo, não deixa de ser verdade que alimentamos o sonho de vermos o humano prevalecendo em nossas escolas, currículos e projetos de formação ética das novas gerações.

BIBLIOGRAFIA

"**Livros** não mudam o mundo. / Quem muda o mundo são as pessoas. / Os livros mudam as pessoas" (Graco, 1998: 28/10).

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Trad. A. Bosi *et al.* São Paulo: Mestre Jou, 1952.
- AGOSTINHO (Santo). **A trindade**. Trad. A. Belmonte. São Paulo: Paulus, 1994.
- AGOSTINHO (Santo). **Sobre a potencialidade da alma**. Trad. A. J. de Faria. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ALBORNOZ, S. **Ética e utopia: ensaio sobre Ernest Bloc**. Porto Alegre: Movimento, 1985.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Trad. J. J. de M. Ramos. Lisboa: Presença, 1980.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- ANDRADE, R. C. Kant: a liberdade, o indivíduo e a república. *In*: WEFFORT, F. (Org.). **Os clássicos da política**. v. 2. São Paulo: Ática, 1989.
- ANGÈLE, K.-M. **Ética**. Trad. C. M. César. Campinas: Papirus, 1989.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? *In*: SILVA, T. T. da. & MOREIRA, A. F. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994b, p. 59-92.
- APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994a, p. 39-58.
- AQUINO, T. (Santo). **Questiones disputatae**. 9. ed. Roma: Marietti, 1952. (v. 1, *De veritate*, não indica o tradutor para o Português).
- AQUINO, T. (Santo). **Suma contra os gentios**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- ARMSTRONG, K. **Uma história de Deus: quatro milênios de busca do judaísmo, cristianismo e islamismo**. Trad. M. Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- ASTOLFI, J.-P. & DEVELAY, M. **A didática das ciências**. 2. ed. Trad. M. S. S. Fonseca. Campinas: Papirus, 1991.

- AYERS, M. **Locke: idéias e coisas**. Trad. J. O. de Marques. São Paulo: UNESP, 2000.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnhat, 1999.
- BIONDI, A. **O Brasil privatizado: um balanço do desmonte do Estado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.
- BORNHEIM, G. O sujeito e a norma. In: NOVAES, A. (Org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal da Cultura PMSP, 1992, p. 247-260.
- BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética, v. 8**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais, v. 1**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUARQUE, C. Pequeno glossário de termos da apartação. In: BOCAYUVA, P. C. & VEIGA, S. M. (Orgs.). **Afinal, que país é este?** Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 99-116.
- BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, E., ARROYO, M. G. e NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1999.
- CABRERA, J. **Crítica de la moral afirmativa: una reflexión sobre nacimiento, muerte y valor de la vida**. Barcelona: Gedisa, 1996.
- CABRERA, J. **Projeto de ética negativa**. São Paulo: Mandacaru, 1990.
- CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas: Papyrus, 1991.
- CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º grau: estudos realizados em escolas de Campinas, SÃO PAULO**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- CARVALHO, A. M. P. de & PEREZ, D. G. O saber e o saber fazer dos professores. In: CASTRO, A. D. de & CARVALHO, A. M. P. de. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, 2001, p. 107-124.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. B. Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHAUI, M. A universidade em ruínas. In TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes; 1999, p. 211-223.
- CHAUI, M. **Convite à filosofia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- CHAUI, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1980a.
- CHAUI, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980b.
- CHAVES, E. O. C. Educação, temas transversais e tecnologia? In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Pesquisa em educação, história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 1999, p. 107-122.

- CHIAVENATO, J. J. **Ética globalizada & sociedade de consumo**. São Paulo: Moderna, 1998.
- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- 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.
- COTTINGHAM, J. **Descartes: a filosofia da mente de Descartes**. Trad. J. de P. Assis. São Paulo: UNESP, 1999.
- CUNHA, J. A. **Ética no programa de filosofia para crianças: conceitos básicos e princípios pressupostos**. 3º Encontro Nacional de Educação para o Pensar: ética e educação. **Anais**. São Paulo: CBFC, 20 a 23 de jan. 1999, p. 29-38.
- CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- CUNHA, L. A. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 60-72, nov. 1996.
- DALAI LAMA. **Uma ética para o novo milênio**. Trad. M. L. Newlands. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Trad. B. Prado Jr. e A. A. Muñoz, 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- DELORS, J. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: MEC/UNESCO; São Paulo: Cortez, 1998.
- DESCARTES, R. **Discurso do método**. Trad. E. Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- DESCARTES, R. **Les principes de la philosophie**. Paris: s. e., 1647 (s./ trad.).
- DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 67 (156): 351-366, maio/ago. 1986.
- DUART JR., J.-F. **Itinerário de uma crise: a modernidade**. Curitiba: UFPR, 1999.
- DURANT, W. **A história da filosofia**. Trad. L. C. do N. Silva. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- ENGUIITA, M. F. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Porto Alegre, Pannonica, n. 4, 1991.
- FAGUNDES, M. B. **Aprendendo valores éticos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 2001.
- FERREIRA, N. T. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FIORI, J. L. **60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

- FONTES, V. Apontamentos para pensar as formas atuais de exclusão. *In: BOCAJUVA, P. C. & VEIGA, S. M. (Orgs.). Afinal, que país é este?* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 117-129.
- FONZAR, J. **Pequena história da educação brasileira: tradicionalismo e modernismo.** Curitiba: Scientia et Labor/Folha de Rosto, 1989.
- FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, n. 5, 1992, p. 3-49.
- FORTUNA, M. Saudade do não. *In: MELLO, D. de & GARBELLINI, R. (Orgs.). Livro da tribo.* São Paulo: Ed. da Tribo, 2001.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** 3. ed. Trad. L. F. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Trad. R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREITAG, B. **Itinerários de antigona.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 1992.
- FREITAG, B. **O indivíduo em formação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FROMM, E. **Ter ou ser?** Trad. N. C. Caixeiro. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- FROST JR., S. E. **Ensinos básicos dos grandes filósofos.** 3. ed. Trad. L. G. de Carvalho. São Paulo: Cultrix, 1998.
- FURLANI, T. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** São Paulo: Cortez, 2000.
- GADOTTI, M. **Escola cidadã.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1997.
- GALLO, S. (Org.). **Ética e cidadania: caminhos da filosofia.** Campinas: Papyrus, 1999.
- GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. *Revista Impulso*, n. 17, Piracicaba: Ed. da UNIMEP, out. 1997, p. 115-133.
- GALLO, S. **Educação anarquista: um paradigma para hoje.** Piracicaba: Ed. da UNIMEP, 1995.
- GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. *In: ALVES, N. & GARCIA, R. L. (Orgs.). O sentido da escola.* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 17-41.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria pedagógica.** Juí: Unijuí, 1998.
- GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- GENTILI, P. Como reconhecer um governo neoliberal?: um breve guia para educadores. *In: SILVA, L. H. da & AZEVEDO, J. C. (Orgs.). Reestruturação curricular.* Petrópolis: Vozes, 1995.
- GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** Disponível em: <www.geocities.com/Augusta/6056/gentili> Acesso em: 05.06.2000.

- GILES, T. R. **Filosofia da educação**. São Paulo: EPU, 1983.
- GONÇALVES, M. H. B. & WYSE, N. (Orgs.). **Ética e trabalho**. Rio de Janeiro: SENAC, 1996.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GORE, J. M. Foucault e a educação: fascinantes desafios. *In: SILVA, T. T. da. (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-20.
- GOTTARDO, R. **Panorama histórico da ética**. Disponível em: <www.educati-ca.hpg.com.br>. Acesso em: 29.06.2001.
- GOTTLIEB, A. **Sócrates: o mártir da filosofia**. Trad. I. F. Franco. São Paulo: UNESP, 1999.
- GOULART, I. B. Currículo: re-lendo um velho tema. **Tempo escolar: hora de refletir e organizar**. Belo Horizonte: SEE/MG, vol. III, nov. 1999, p. 92-105.
- GRACO, C. [Sem título, em epígrafe para o Dia Nacional do Livro, 28 de outubro]. *In: MELLO, D. de & GARBELLINI, R. (Orgs.). Livro da tribo*. São Paulo: Ed. da Tribo, 1998.
- GUIRALDELLI JR. P. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2000.
- HESSEN, J. **Filosofia dos valores**. Trad. L. de Moncada. Coimbra: A. Amado, 1974.
- 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.
- JAPIASSU, H. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. P. Quintela. Lisboa: Edições 70, 1986.
- KANT, I. O que é a ilustração. *In: ANDRADE, R. C. Kant, a liberdade, o indivíduo e a república. In: WEFFORT, F. (Org.). Os clássicos da política*, v. 2. São Paulo: Ática, 1989, p. 83-85.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Trad. F. C. Fontanella. Piracicaba: Ed. da UNIMEP, 1996.
- KRAMER, S. A formação do professor como leitor e construtor do saber. *In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995, p. 101-126.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. Trad. B. V. Boeira e N. Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- LEITE, S. B. Considerações em torno do significado do conhecimento. *In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995, p. 11-26.

- LEOPOLDO E SILVA, F. Função social do filósofo. In MUCHAIL, S. T. (Org.). **A filosofia e seu ensino**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 37-51.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professora, adeus professor?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- 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.
- LIMA, L. de O. **Temas piagetianos**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.
- LIPMAN, M. Como nasceu filosofia para crianças. In KOHAN, O. & WUENSCH, M. (Orgs.). **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de M. 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.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. M. & OSCANYAN, F. S. **A filosofia na sala de aula**. Trad. A. L. F. Falcone. 2. ed. São Paulo: Nova Alexandria, 1997.
- LOCKE, J. **Carta acerca da tolerância**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1999.
- LOEBL, E. **A humanoeconomia: como podemos fazer com que a economia nos sirva e não nos destrua**. Trad. C. Tozzi. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.
- LORIERI, M. A. A proposta de educação moral no programa filosofia para crianças – educação para o pensar. 3º Encontro Nacional de Educação para o Pensar: ética e educação. **Anais**. São Paulo: CBFC, 20 a 23 de jan. 1999, p. 49-60.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, J. N. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- MACLEISH, K. **Aristóteles: a Poética de Aristóteles**. São Paulo: UNESP, 2000.
- MACPHERSON, C. B. **A teoria política do individualismo possessivo: de Hobbes a Locke**. Trad. N. Dantas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antigüidade aos nossos dias**. 8. ed. Trad. G. Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARANHÃO, H. P. **A diversidade e seus sentidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries do ensino fundamental): questões prévias**. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 29.06.2001.
- MARQUES, R. **Ensinar valores: teorias e modelos**. Porto: Porto Editora, 1998.
- MARTIN, H.-P. & SCHUMANN, H. **A armadilha da globalização: o assalto à democracia e ao bem-estar social**. Trad. W. U. E. Rose e C. C. W. Sackewicz. 6. ed. São Paulo: Globo, 1999.

- MARTINELLI, M. **Aulas de transformação: o programa de educação em valores humanos.** São Paulo: Peirópolis, 1996.
- MARTINI, C. M. **Viagem ao vocabulário da ética.** Lisboa: São Paulo, 1994.
- MARX, K. **O capital.** Crítica da economia política. 10ª ed. São Paulo: Difel, 1965.
- MATARAZZO, C. **Etiqueta sem frescura.** 27. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2001.
- MEDEIROS JR., G. J. Pressupostos éticos em uma comunidade de investigação. **Revista Brasileira de Filosofia no 1º Grau**, ano 5, n. 9, 1995, p. 31-36.
- MELLO, D. de. Sonhos. In MELLO, D. de & GARBELLINI, R. (Orgs.). **Livro da tribo.** São Paulo: Ed. da Tribo, 2001.
- MENEZES, E. Kant e a idéia de educação das luzes. **Educação & Filosofia.** v. 14, nº 27/28, jan./jun. e jun./dez. 2000, p. 113-126.
- MIGLIORI, R. de F. (Org.). **Ética, valores humanos e transformação.** São Paulo: Peirópolis, 1998.
- MIGLIORI, R. de F. **Paradigmas e educação.** São Paulo: Aquariana, 1993.
- MONDIN, B. **O homem, quem é ele?: elementos de antropologia filosófica.** Trad. R. Leal e M. A. S. Ferrari. São Paulo: Paulus, 1980.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papirus, 1997.
- MORAIS, R. (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 1987.
- MORAIS, R. **O que é ensinar.** São Paulo: EPU, 1986.
- MORALL, J. B. **Aristóteles.** Trad. S. Dutra. Brasília: Ed. da UnB, 2000.
- 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. (Org.). **Currículo: questões atuais.** Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil.** Campinas: Papirus, 1990.
- MOREIRA, A. F. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In SILVA, L. H. da & AZEVEDO, J. C. (Orgs.). **Reestruturação curricular.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. In SILVA, T. T. da & MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MORENO, C. I. **Educar em valores.** Trad. M. L. G. Prada. São Paulo: Paulinas, 2001.
- MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In BUSQUETS, M. D. *et al.* **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral.** São Paulo: Ática, 1998.
- MORIN, E. A noção de sujeito. In SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Trad. J. H. Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários para ensinar.** Trad. C. E. F. da Silva e J. Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

- NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.
- NUNES, C. As origens da articulação entre filosofia e educação: matrizes conceituais e notas críticas sobre a paidéia antiga. In LOMBARDI, J. C. (Org.). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 1999, p. 57-75.
- PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.
- PALEWSKI, J.-P. **A organização científica do trabalho**. Trad. H. de L. Dantas. São Paulo: Difel, 1971.
- PENIN, T. de S. Didática e cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade. In CASTRO, D. de & CARVALHO, P. de. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, 2001, p. 33-52.
- PERONI, V. M. V. A centralização/descentralização da política educacional nos anos 90. **Intermeio**, v. 3, nº 6, 1997, p. 66-74.
- PERRENOUD, F. **Novas competências para ensinar: convite à viagem**. Trad. P. C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PESSANHA, E. C. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.
- PESSANHA, J. A. M. As delícias do jardim. In NOVAES, A. (Org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal da Cultura, 1992, p. 57-85.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 2. ed. Trad. E. Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAZENTINO, S. H. O. Currículo escolar: o que se lê e o que se vê. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 3, n. 6, jun. 1999, p. 20-23..
- PINHEIRO, B. M. A. de A. & GONÇALVES, M. H. B. (Org.). **O processo ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: SENAC, 1997.
- PLATÃO. **A república**. 3. ed. Trad. C. A. Nunes. Belém: UDUFPA, 2000.
- PLATÃO. Defesa de Sócrates. In **Diálogos**. Trad. J. Bruna. São Paulo: Cultrix, 1999a.
- PLATÃO. **Fédon**. São Paulo: Nova Cultural, 1999b. (Col. Os Pensadores).
- PLATÃO. Político. In **Diálogos**. Trad. J. Paleikate & J. Costa Cruz. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- RADESÃO PAULOIEL, M. **Alfabetização sem segredos: temas transversais/ética**. Contagem: IEMAR, 1998.
- REBOUL, O. **Filosofia da educação**. Trad. L. D. Penna e J. B. D. Penna, 6. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.
- REGA, L. S. **Dando um jeito no jeitinho: como ser ético sem deixar de ser brasileiro**. São Paulo: Mundo Cristão, 2000.
- RIBEIRO, R. J. **A democracia**. São Paulo: Publifolha, 2001.
- RIBEIRO, R. J. **A república**. São Paulo: Publifolha, 2001.

- RIOS, T. A. A proposta de Educação Moral nos PCN: Ética como tema transversal. 3º Encontro Nacional de Educação para o Pensar: Ética e Educação. *Anais*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 20 a 23 de jan. 1999, p. 39-60.
- RIOS, T. A. **Ética e competência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- RODRIGUES, C. & SOUZA, H. **Ética e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1994.
- RODRIGUES, N. Fundamentos da organização do tempo e espaços escolares. *Tempo escolar*. Belo Horizonte: SEE, v. III, nov. 1999, p. 15-38.
- ROHMANN, C. **O livro das idéias: pensadores, teorias e conceitos que formam nossa visão de mundo**. Trad. J. Simões. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- ROMANELLI, O. de O. **História da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- ROUANET, P. S. Dilemas da moral iluminista. In NOVAES, A. (Org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal da Cultura, 1992, p. 149-162.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Trad. E. F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTA'NNA, A. R. de. **O que aprendemos até agora?: constatações de fim de século**. São Luís: EDUFAMA/UFMA, 1994.
- SANTIAGO, G. A história das histórias. Trad. J. A. Clasen. In KOHAN, W. O. & Wuensch, A. M. (Orgs.). **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 28-34.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 9. ed. Porto: Afrontamento, 1997.
- SANTOS, J. T. **Antes de Sócrates: introdução ao estudo da filosofia grega**. Lisboa: Gradiva, 1985.
- SANTOS, L. A. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. *Presença Pedagógica*, v. 6, n. 35, set./out. 2000, p 46-47.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SARTRE, J.-P. **Em defesa dos intelectuais**. Trad. S. G. de Paula. São Paulo: Ática, 1994.
- SAVATER, F. **Ética como amor próprio**. Trad. E. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.
- SAVATER, F. **O valor de educar**. Trad. M. Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.
- SAVATER, F. **Ética para meu filho**. Trad. M. Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SAVATER, F. Urgência e presença da filosofia. In CERLETTI, A. A. & KOHAN, W. (Orgs.). **A filosofia no ensino médio: caminhos para pensar seu sentido**. Trad. N. G. Azeredo. Brasília: Ed. da UnB, 1999.
- SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. *Educação & Filosofia*, 11(21 e 22), jan./jun. e jun./dez. 1997, p. 127-140.

- SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** Campinas: Autores Associados, 1994.
- SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** Trad. M. Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SEVERINO, A. J. **Filosofia.** São Paulo: Cortez, 1994.
- SEVERINO, A. J. O que é ética: conceitos básicos e principais teorias morais. 3º Encontro Nacional de Educação para o Pensar: Ética e Educação. **Anais.** São Paulo: CBFC, 20 a 23 de jan. 1999, p. 19-27.
- SILVA, D. M. de. Por uma ética construtivista. **Revista Presença Pedagógica**, n. 4. Belo Horizonte: Dimensão, jul.-ago. 1995, p.74-81.
- SILVA, M. P. N. **Precisamos de uma ética, mas qual?: a introdução da ética na escola.** Disponível em: <www.hottopos.com.br>. Acesso em: 29.06.2001.
- SILVA, S. A. I. **Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, T. T. da & MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.
- SILVA, T. T. da. A 'nova' direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In GENTILI, P. & SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995b, p. 9-30.
- SILVA, T. T. da. Apresentação. In GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 1995a, p. 7-13.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.
- SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.
- SILVA, T. T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In SILVA, T. T. da & MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995c, p. 184-202.
- SOLOMON, R. C. & HIGGINS, K. M. **Paixão pelo saber: uma breve história da filosofia.** Trad. M. L. X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- SOUZA, R. F. de. Currículo e conhecimento: a contribuição das teorias críticas. **Revista de Educação da APOESP**, n. 10, 2. ed., maio 1999, p. 17-20.
- SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência.** Trad. L. Soeiro. Lisboa: Livros Horizontes, 1984.
- TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.
- TAVARES, J. Infância. In MELLO, D. de & GARBELLINI, R. (Orgs.). **Livro da tribo.** São Paulo: Ed. da Tribo, 2001.
- TELES, M. L. S. **Filosofia para crianças e adolescentes.** Petrópolis: Vozes, 1999.

- TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974
- VÁSQUEZ, A. S. **Ética**. Trad. J. Dell'Anna. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.
- VERNANT, J.-P. **Mito e pensamento entre os gregos**. São Paulo: Difel/EDUSP, 1973.
- VRIES, R. de & ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Trad. D. Batista. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- WALKER, R. **Kant: Kant e a lei moral**. Trad. O. Giacóia Jr. São Paulo: UNESP, 1999.
- WILLIAMS, B. **Platão: a invenção da filosofia**. Trad. I. F. Franco. São Paulo: UNESP, 2000.
- YUS, R. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZAGURY, T. **Educar sem culpa: a gênese da ética**. Rio de Janeiro: Record, 2001.