

O que é conservadorismo em educação?

6

What is conservatism in education?

Wilson Francisco Correia*

Resumo: O tema deste trabalho é “conservadorismo em educação”. Problematiza indagando: Como o pensamento conservador, sobretudo que expressa a visão política durante os anos 1990, manifestou-se no campo educacional? O objetivo deste artigo é evidenciar que o pensamento conservador interferiu no campo educacional durante as reformas educacionais realizadas nos anos 1990, mediante rearranjos curriculares, face às necessidades do sistema capitalista, então globalizado ou mundializado. A metodologia utilizada neste trabalho segue as diretrizes da pesquisa conceitual, implicando o tratamento bibliográfico-documental da literatura especializada em Filosofia da Educação. A título de resultados, o trabalho mostra que, hoje, vivemos na vigência de marcos legais e diretrizes filosófico-pedagógicas lastreadas nos imperativos que orientaram as reformas político-econômicas, ideológico-culturais e epistêmico-educativas afeitas às necessidades do sistema capitalista, então hegemônico no período pós-Guerra-Fria.

Palavras-chave: Educação. Conservadorismo. Capitalismo. Reforma Educacional.

Abstract: The theme of this work is “conservatism in education”. It presents a research problem by asking: how conservative thought, particularly the one expressing the political point of view during the 1990s manifested itself in the educational field? This to evidence that conservative thought has manifested itself in the educational field for the educational reforms during the 1990s through curriculum rearrangements, for the needs of the capitalist system, then globalized or in world wide range. The methodology used in

* Doutor em Educação (Unicamp). Líder do Grupo de Pesquisa e Extensão em Filosofia da Educação (GPEFE). Adjunto em Filosofia da Educação no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas – BA – Brasil. *E-mail:* wilsoncorreia@ufrb.edu.br

this work follows the guidelines of conceptual research, involving the treatment of bibliographic and documentary specialized literature in Philosophy of Education. As a result, the study demonstrates that today we live in the presence of legal and philosophical-pedagogical guidelines based on the imperatives that have guided the political and economic, ideological, cultural and epistemic-educational reforms related to the needs of the capitalist system, hegemonic during the post-Cold War period.

Keywords: Education. Conservatism. Capitalism. Educational Reform.

Introdução

Durante as eleições presidenciais de 2010, as posturas conservadoras introduziram no debate político temas como aborto, sexualidade e outros de natureza religiosa, causando-nos grande espanto. Com isso, dava-se visibilidade a essas posturas. Também, há pouco tempo, fomos sacudidos pelo horror de Realengo, onde um atirador assassinou e feriu crianças em uma escola, sobre o qual Andrade nos alertou que o importante é dar atenção ao que se “mostra” e ao que “se oculta” (ANDRADE, 2011, p. 3-11), em um fenômeno dessa natureza, para além de qualquer sensacionalismo. Aliás, foi em meio à exploração do caso na grande mídia que mostrou logo o fundamentalismo religioso conservador, como uma das motivações daquele fato. Mas, o que vem a ser conservador e conservadorismo? E conservadorismo em educação, o que é?

Conservadorismo e educação é o tema do presente trabalho, realizado ao modo da pesquisa conceitual (bibliográfica e documental). E, para desenvolver essa temática, neste artigo são apontados alguns estudos sobre pedagogia, na tentativa de evidenciar como, do ponto de vista das manifestações teóricas sobre a educação escolar, as teorias conservadoras convivem de forma parêntese com as posturas teórico-metodológicas progressistas, notadamente o *tecnicismo* e o *escolanovismo*, não deixando de registrar o *construtivismo*, para fazer notar como as ideias conservadoras estão na base das reformas educacionais dos anos 1990, cujas proposições para o ato de ensinar e aprender vigem em nossos dias e interferem sobremaneira no atual trabalho que professores e professoras estão realizando.

O artigo também referencia alguns aspectos dos estudos sobre o currículo, encaminhando-se para a conclusão de que, na condição de profissionais da educação, nós, professores e professoras, podemos adotar uma postura teórica e metodológica crítica, em face dos produtos que as

reformas educacionais dos anos 1990 produziram em termos didáticos, pedagógicos, epistêmicos e políticos. O trabalho registra, ainda, a natureza inovadora e transformadora da educação escolar, sobretudo a respeito das questões sobre qual ser humano queremos formar e qual modelo societário nos convém, para além do neotecnoescolanovismo em que aquelas reformas vierem a se tornar.

Por fim, neste trabalho é feito o alerta de que adequar a educação ao mercado é uma operação política que pode resultar em um reducionismo preocupante, pois nessa perspectiva assuntos relacionados às dimensões humanas, sociais e culturais, decisivas à educabilidade, terminam se passando por questões de somenos, colocadas em segundo plano. Por isso, o aluno e o professor não podem ser vistos como meros consumidores, voltados unicamente para a vida do mercado. Viver para além do mercado é o que pode instigar à conquista de uma cidadania não prisioneira de relações meramente econômicas e financeiras.

O que é conservadorismo? O que é educação?

O que é conservadorismo? Segundo Pacheco, o termo designa a postura daquele que busca a manutenção e a continuidade da ordem estabelecida, sem se dar ao “exercício do senso crítico”, o que o leva a assumir a recusa à “possibilidade de ocorrer mudança”, inovação ou transformação. Por isso, conservador é quem se entrega à “desconfiança permanente diante de tudo o que muda ou estabeleça conflito com as convicções assumidas”. (PACHECO, 2009, p. 65). Assim, conservadorismo refere-se à atitude dedicada a “preservar sistemas e instituições que passaram pelo teste do tempo”, a manter o respeito à tradição, costumeiramente mediante a resistência a mudanças. (ROHMANN, 2000, p. 79).

Segundo Rohmann, o *conservadorismo* é um termo criado em 1820 pelo escritor francês Chateaubriand, em meio à proposta de restauração política defendida em seu jornal. Na Grã-Bretanha, a palavra *conservadorismo* apareceu em 1830, escrita em um jornal, o *Quarterly Review*. Anos à frente, o vocábulo passou a nomear o partido *tóri* inglês, o *Partido Conservador*. Assim, a postura conservadora, que já estava presente nos debates e movimentos em meio aos quais se deu a Revolução Francesa, foi ganhando projeção cada vez mais pronunciada.

Naqueles tempos de revoluções burguesas, que traziam inquietações de toda ordem, parecia natural o apego das pessoas às instituições tradicionais, tais como a monarquia absoluta, aristocracia, propriedade hereditária, hierarquia social e religião tradicional. Os conservadores de então defendiam a ideia de que o progresso possível é aquele fundamentado no saber anterior e acumulado, portador dos valores do passado. Já em outra via, o *conservadorismo* estadunidense investiu, primeiramente, contra os valores da igualdade política, econômica e social. Nos dias de hoje, os conservadores estadunidenses são ativistas defensores de bandeiras centradas em ideias sociais, políticas, econômicas e religiosas, mantendo o objetivo de defender o individualismo econômico do “deixai fazer” e acolher as doutrinas nascidas no seio do liberalismo clássico. (ROHMANN, 2000, p. 79-80).

Feito esse ajuste compreensivo sobre a postura conservadora, indagamos: O que é educação? Ora, educação é o processo, e o resultado dele, que cobre o período compreendido entre o nascimento e a morte, por meio do qual o indivíduo se desenvolve e se aperfeiçoa em sua condição humana. Segundo Lalende (1999, p. 287), a educação “pode resultar da ação de outrem”, de fora pra dentro, como pode ocorrer pela “ação do próprio ser que a adquire”, de dentro para fora, propiciando aquisição de hábitos, tendências e valores, que dão sustentação ao estilo existencial de cada indivíduo humano. Porém, não há uma educação única. Segundo Brandão (2004), em vez de uma só educação, existem educações.

Cada modelo de educação não se resume à instrução, ao letramento em nossa cultura simbólica. Para Pacheco, “educar é assumir a responsabilidade social, solidarizar-se eticamente”. E continua ele: “Somos marcados pela imperfeição, geneticamente sociais e geneticamente históricos, porque, como diria Walon ou Freire, criamos vínculos”. Por isso, “a arte de conviver (viver com) exige uma atitude de abertura, o reconhecimento do outro e o respeito pela pessoa do outro. Mas onde se poderá aprender essa arte? Na escola? Na família? Na televisão? Na internet?” (PACHECO, 2009, p. 117). Em resposta a Pacheco, e com o respaldo de Brandão, podemos dizer: em todos esses lugares, ambientes e espaços.

Estudos sobre educações

O que é conservadorismo em educação? Para respondermos a essa pergunta, vamos registrar alguns estudos sobre algumas teorias que integram o conjunto das ideias pedagógicas brasileiras, as quais nos oferecem informações relevantes sobre essa temática.

Na década de 1980, Libâneo (1990) realizou um estudo sobre as tendências teórico-metodológicas existentes no cenário da educação escolar brasileira e chegou à conclusão de que elas poderiam ser compreendidas em dois âmbitos: o das *tendências pedagógicas liberais* (não críticas) e o das *tendências pedagógicas progressistas* (críticas). O primeiro abarca as tendências: *liberal tradicional*, *liberal renovada progressivista* (construtivismo), *não diretiva* (centrada na pessoa) e a *tecnicista* (vigente no Brasil durante o regime militar). O segundo compreende as tendências: *progressista libertadora* (de Paulo Freire), a *progressista libertária* (de pessoas identificadas com o anarquismo) e a *crítico-social dos conteúdos* (defendida pelo próprio Libâneo). Sob a ótica de Libâneo, o primeiro conjunto de tendências pode ser entendido como aquele que veicula o pensamento conservador em educação; o segundo, como aquele que expressa o pensamento inovador e transformador em relação à sociedade e à educação.

Saviani, também na década 1980, discutiu a *escola tradicional* (do aprender), a *escola nova* (do aprender a aprender) e a *escola tecnicista* (do aprender a fazer). Para Saviani, a *Teoria da curvatura da vara*, de Lênin, ajuda a entender esses três tipos de escola. Segundo essa teoria, quando a vara está torta para um extremo, não adianta querer puxá-la ao centro, mas, sim, ao extremo oposto, pois, desse modo, ela tenderá ao meio-termo. Então, na luta entre *escola tradicional* e *escola nova*, cumpre encontrar o ponto de equilíbrio. Assim, a *pedagogia tradicional* não seria inteiramente tradicional. A *pedagogia da escola nova* não seria completamente nova. Entre elas Saviani cunha a *pedagogia histórico-crítica* e, em três teses, evidencia: 1) *o caráter revolucionário da pedagogia tradicional e o caráter reacionário da pedagogia nova (tese filosófico-histórica)*; 2) *o caráter científico da pedagogia tradicional e o caráter pseudocientífico da pedagogia nova (tese pedagógico-metodológica)*, e; 3) *mostra que quando menos se falou em democracia no interior da escola, mais democrática ela foi, e que quanto mais se falou em democracia no interior da escola, mais antidemocrática ela se tornou*. Ao discutir as *teorias da educação*, Saviani identifica-as como: *não críticas* (pedagogia tradicional, escola nova e tecnicista), *crítico-reprodutivista* (teoria da escola como violência simbólica, escola como aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista). As expressões dessas teorias *pedagógicas não críticas* se situam no território do pensamento conservador em educação. (SAVIANI, 1985).

Para citar um terceiro e último estudo sobre o esforço para se compreender a escola que tivemos e ainda temos, referencio Luckesi, para

quem já se produziu, ao longo da História, as teorias das escolas: *redentora*, *reprodutora* e *transformadora*. A primeira assume a educação como um processo que se dedica a salvar a sociedade de suas mazelas, ao modo de Comenius (2001), preocupado em *ensinar tudo a todos*. A segunda, exemplificada por Althusser (1985), é vista como produto social e atravessada por fatores econômicos, políticos e culturais, nada mais fazendo do que reproduzir as estruturas sociais, visando à perpetuá-la. A terceira, ilustrada por Freire (2005), surge com a preocupação de transformar a sociedade. Segundo a perspectiva de Luckesi, apenas a teoria transformadora foge satisfatoriamente do campo do conservadorismo em educação.

Com base nesses estudos, fica evidente que nem sempre o emprego do termo *liberal* é sinônimo de inovador, novo, transformador. Um liberal pode ser um grande conservador. Nesse sentido, as críticas às reformas educacionais dos anos 1990, cujo marco legal ainda vive e está a balizar o trabalho do magistério brasileiro podem ser vistas como aquelas propostas por segmentos alinhados ao conservadorismo em educação. De fato, em lugar de uma escola harmonizada com o projeto de formar o homem e a mulher para que vivam em uma sociedade não liberal, não capitalista, aquelas reformas objetivaram adequar a educação escolar às novas necessidades das sociedades de mercado, ditas globalizadas e economicamente mundializadas.

A educação para a conservação

O tecnicismo

Um caminho para compreendermos a educação para a conservação é o dos estudos das teorias curriculares. Assim, torna-se oportuna a referência a Bobbitt (1918) e Tyler (1974), que propuseram um tipo de educação escolar voltado para a eficácia burocrática da administração do sistema educacional, com base no planejamento do currículo. Atento para as questões econômicas da sociedade estadunidense, que se industrializava a passos largos, Bobbitt valeu-se do método empírico-analítico para traçar a noção tecnicista de currículo, e o fez empregando a lógica da administração científica, sobretudo a *taylorista*.

Essa concepção elaborou uma teoria dualista de organização do processo de trabalho, à medida que compreende a execução da ação produtiva fundada em duas operações principais: uma que visa à concepção do trabalho e sua execução e outra, relacionada à realização material desse trabalho. A primeira é uma operação intelectual; a segunda, manual. Subjacente à concepção

taylorista de trabalho, reside a dualidade conceber-executar, pensar-fazer, mandar-obedecer, fundamentando a hierarquização organizacional.

Segundo Palewski (1971), o fundamento metodológico dessa tendência assenta-se nos princípios cartesianos. Assim se dá a elaboração da racionalização produtiva e das relações trabalhistas, para propiciar aos administradores o aumento da produtividade dos operários com a máxima economia de tempo. Gestos, comportamentos e atitudes na empresa e na indústria deveriam estar a serviço da maximização da produção. Desse modo, após valer-se dos fundamentos da “administração científica do trabalho”, Bobbitt propôs que o currículo assumisse objetivos semelhantes aos da administração científica. (DOMINGUES, 1986).

Tyler, outro curricularista que se alinha a essa perspectiva tecnicista, propõe, em meados do século XX, que o currículo responda a quatro questões básicas, a saber: que “objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?” Que “experiências educacionais podem ser oferecidas com a probabilidade de alcançar esses propósitos?” Como “organizar eficientemente essas experiências educacionais?” E como “podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” (TYLER, 1974, p. 1). A tarefa da prática pedagógica seria a de responder a contento a essas previsões curriculares.

Para Macedo (2002), essa vertente, tendo influenciado as decisões educacionais nos anos 1970, baseia-se no ensino por competências, fundamento caro ao tecnicismo pedagógico. Competência, aliás, sempre compreendida como comportamentos cientificamente controláveis, visando a concretizar o chamado *comportamentalismo técnico*, que estabelece metas de produtividade segundo os interesses da sociedade capitalista liberal. Ora, se, por um lado, esse *tecnicismo* buscou superar programas de ensino livrescos e abstratos, por outro, quando foi exacerbado, enveredou pelo caminho do pragmatismo técnico limitador. Foi aí que se assistiu ao descarte do embasamento teórico-conceitual e ao apego ao ativismo do *aprender a fazer fazendo*, com os professores tecnicistas não se preocupando com o despertar da criticidade do estudante em face das práticas econômicas capitalistas. Por conta disso, esse tecnicismo pedagógico redonda em uma postura conservadora, desfigurando a dimensão política da educação.

O escolanovismo

Dewey (1959, 1967, 1970, 2002) contribuiu para sistematizar a *Escola Nova* ao defender que ela teria de ser *ativa*, do *aprender fazendo*, centrada nos interesses dos estudantes, na *ação*, e não pelo *ensino*, *transmissão* ou

instrução. Dewey tomou o direcionamento da defesa de que a escola deveria se preocupar com a formação política do cidadão liberal. Para tanto, a escola deveria se identificar com a própria vida. Os conteúdos escolares teriam de ir ao encontro do interesse estudantil. Assim, a vivência escolar poderia formar o indivíduo que promoveria a coesão social via laços de cidadania democrática, razão pela qual não mais se justificariam a obediência e a submissão, mas, sim, a atividade e a iniciativa em favor da formação baseada na ética da cidadania liberal. (DEWEY, 1970, p. 138).

Influenciado por Dewey, o biólogo Piaget (1994) estudou o desenvolvimento cognitivo associado ao biológico e deu grande contribuição ao *construtivismo*, impactando as ideias pedagógicas, as concepções curriculares e as práticas de escolarização. Para Piaget, o estudante deve ocupar o centro do processo de ensino e aprendizagem, para “aprender a aprender”, presidido pelo autodidatismo e pela secundarização do papel docente no processo pedagógico.

Nessa ótica, a escola deve existir para potencializar o desenvolvimento natural da racionalidade humana, comum a todos e a ser cultivada para oferecer ao estudante a possibilidade de chegar à autonomia, alinhando-se às propostas iluministas para a educação, que deve propiciar o domínio da ordem e do progresso pelo indivíduo, rumo à emancipação racional, felicidade universal e paz perpétua, tal como preconizado pela *paideia* iluminista. Nesse processo, o que conta é prontidão, o interesse e o desejo do aluno, e não mais as atividades transmissivas por parte daquele que ensina. (FREITAG, 1992; FREITAS, 2003).

Dessa maneira, como ocorre no *tecnicismo pedagógico*, a pressuposição de que a formação para o ingresso na vivência da democracia liberal é o que deve ser perseguido pela escola. Nessa perspectiva, também o *escolanovismo* e o *construtivismo* acabam se caracterizando como uma proposta conservadora sobre educação escolar. Ora, sabemos que as reformas educacionais levadas a cabo nos anos 1990 se valem dos pressupostos *tecnicistas*, *escolanovistas* e *construtivistas* para consubstanciarem suas propostas pedagógicas e políticas para a educação, em defesa dos novos imperativos do sistema capitalista. Dessa forma, surge, então, o neoliberalismo e a necessidade de ele adequar a educação ao novo período histórico, compreendido pela mundialização econômica, o qual valoriza a iniciativa de empresa e a não intervenção estatal na economia.

Daí o libelo em favor da diminuição do poder aquisitivo de salários, do pagamento de menos impostos, da eliminação de mecanismos de controle de preços, da privatização de empresas públicas e da redução de gastos por parte do Estado, e não a garantia dos direitos sociais, considerados verdadeiros entraves à competitividade. (FIORI, 1997; SANTOS, 2000).

Todos esses imperativos estratégicos ficaram mais visíveis a partir dos anos 1990. (BIONDI, 1999). E eles trouxeram muitas consequências para a educação escolar que estamos praticando nos dias atuais. Aí estão os discursos afirmando que a educação deve formar para o mercado de trabalho (tecnicismo) e para a cidadania (escolanovismo e construtivismo). Mas, será que isso nos basta?

A educação segundo as reformas conservadoras capitalistas

As reformas educacionais aqui aludidas, negando as contradições e os antagonismos que perpassam a sociedade (COELHO, 1996), sofreram as injunções do neoliberalismo, sob decisões bastante coerentes, entre as quais, a busca de aumento da competitividade, de aperfeiçoamento da cidadania liberal, de ajuste estrutural fundado nos axiomas das sociedades de mercado.

Para tanto, os reformadores educacionais fizeram uso de estratégias como descentralização, privatização, formação docente, avaliação do material didático e da aprendizagem e uso de novas tecnologias voltadas para a concretização dos processos de ensino e aprendizagem. (GENTILI, 1996; GOMES, 2006). Com isso, espera-se um trabalho escolar que se coloque a favor das necessidades do sistema capitalista, nas sociedades onde ele se rearranjava desde os anos 1990 até os dias atuais.

Nessa perspectiva, vale a pena referenciar o trabalho de Apple. Segundo ele, sobretudo pelo que escreveu em seu livro *Educação à direita* (2003), as reformas educacionais mencionadas não passaram de uma reestruturação conservadora. A tônica dos seus estudos é posta na educação alinhada à lógica de mercado. Trata-se de uma educação à qual são requeridos os critérios de eficiência, excelência e qualidade, presentes nas reformas educacionais nos Estados Unidos e no Brasil. É a mundialização da perspectiva conservadora em educação escolar para imprimir o padrão *taylorista* no setor educacional.

Não é sem motivo que, desde a década de 1990, nós passamos a conviver com os *rankings* educacionais, os quais separam vencedores e perdedores, em paz com a ótica competitivista e individualista do capitalismo,

que se vale até do fundamentalismo religioso para ancorar a escola de que precisa na atualidade. Aqui, a filosofia e a ciência crítica parecem não influenciar as escolhas e as decisões sobre políticas de escolarização, posto que “o que dá as cartas” nesses assuntos é o imperialismo educacional.

Aí a escolarização pós-reformas figura como negócio: tem de dar lucro e potencializar a acumulação. Nesse sentido, sem problematizar o conhecimento legítimo, o conhecimento de quem deve ter curricularidade e, antes de promover a mudança social, aquelas reformas foram vitais ao conservadorismo da ideologia liberal, que oferece os fundamentos do modo de produção material da vida das sociedades de mercado e na sua economia globalizada. Diante disso, torna-se plausível o entendimento de que a mundialização econômica precisa da escola reformada para formar identidades e subjetividades implicadas no sentimento de pertença às sociedades liberais.

Para tanto, as operações reformistas centralizaram a habilidade e a competência como finalidades a serem alcançadas na educação do homem e da mulher. Isso para atender aos interesses econômicos das empresas, para as quais o que conta em termos educacionais é a existência de uma escola assemelhada à fábrica, à indústria. A educação é *boa* apenas na instituição privada de ensino. Na escola pública ela é completamente *ruim*.

Segundo esse norteamento, as escolas públicas recebem dinheiro que, depois, parece sumir, sem oferecer, “em parte alguma, resultados que sequer se aproximam do mínimo necessário”. Daí a aniquilação da faceta política da educação, dissociada das questões de poder na democracia e transformada em um “conceito inteiramente econômico”, segundo o qual os estudantes são tratados como meros *consumidores*, vivendo, estudando e agindo em um mundo configurado como um grande *supermercado*. (APPLE, 2003, p. 44-45).

É na esteira dessa tendência enunciada por Apple que parece seguir a educação atualmente, com o agravante de o Estado encontrar-se atualmente em franco escorço para livrar-se do seu dever de garantir condições propícias ao desfrute dos bens da educação como um direito social, e não vista como um custo a mais nas planilhas de custos estatais.

Conclusão

Entendemos ser oportunas as críticas apresentadas por Apple, uma vez que, atualmente, são os produtos das reformas educacionais dos anos 1990 que estão dando o norte às concepções sobre educação e às práticas

pedagógicas, inclusive no Brasil. Mas, contrariamente a essa tendência, vale afirmar que a educação é bem mais do que instrução e, por isso, não pode se resignar diante desse tratamento político, nem se conformar diante das pressões, para que forme apenas para o mercado de trabalho e para um modelo único de cidadania.

A nós, trabalhadores da educação, fica o desafio de lidar com os produtos das reformas educacionais dos anos 1990, de modo que os tratemos com a criticidade e a consciência política que o ato de educar exige de todos nós. É por isso que a pergunta sobre que modelo de homem e mulher queremos formar chama-nos para a adoção de uma postura inovadora no trabalho de escolarização que realizamos e pelo qual podemos dar respostas concretas em face dessas finalidades educacionais.

De igual modo, permanece requerendo respostas críveis a pergunta: Que modelo social devemos preconizar em nossas atividades docentes? Sem esses questionamentos, corremos o risco de perder o sentido e o significado de nossa prática pedagógica. Ora, essa *práxis* envolve o humano, esse para quem a educação formal é sempre pensada e executada, preferentemente não de maneira simplista, mas de modo que considere a complexidade do humano em sua identidade e subjetividade de ser social e político que é.

Se, na prática, pudermos alcançar a compreensão de que o individualismo possessivista do capitalismo não é eticamente aceitável e de que o coletivismo asfixiante do socialismo também não merece nossa aprovação ética, resta para nós o enfrentamento do desafio de defender uma sociedade na qual reine a justiça e a liberdade. Essa pode ser nossa nova utopia, na esperança não reduzida a uma simples quimera, mas como o possível de que somos capazes – sobretudo nós, fartos de conservadorismo social, político, ético e educacional.

Referências

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Trad. de W. Evangelista & M. L. V. de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRADE, R. Hermenêutica da desgraça. *Opinião, Jornal A Tarde*, Salvador, p. 3-4, 2011.

APPLE, M. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. Trad. de A. Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003.

BIONDI, A. *O Brasil privatizado: um balanço do desmonte do Estado*. São Paulo: FPA, 1999.

BOBBITT, F. *The curriculum*. New York: Houghton Mifflin, 1918.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 43. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004.

COELHO, I. M. *Realidade e utopia da universidade: memorial*. Goiânia: Ed. da UFG, 1996.

COMENIUS, I. A. *Didática magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Trad. de J. F. Gomes. Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkian, 2001.

DEWEY, J. *Vida e educação*. Trad. de A. Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

_____. *A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

_____. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. Trad. de G. Rangel & A. Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. *Liberalismo, liberdade e cultura*. Trad. de A. Teixeira. São Paulo: Nacional, 1970.

DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: Inep, n. 67, p. 351-366, maio-ago. 1986.

FIORI, J. L. *Os moedeiros falsos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, B. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

FREITAS, L. *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional brasileiro do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GOMES, C. A. *Reforma educacional no contexto global: tendências internacionais*. Curso Opções Estratégias para Implantação de Novas Políticas Educacionais [Palestra]. Goiânia: Banco Mundial, 21.03.2006.

LALENDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. Trad. de F. S. Correia e outros. São Paulo: M. Fontes, 1999.

- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1990.
- LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES, A.; MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-143.
- PACHECO, J. *Pequeno dicionário de absurdos em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- PALEWSKI, J.-P. *A organização científica do trabalho*. Trad. de H. de L. Dantas. São Paulo: Difel, 1971.
- PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. 2. ed. Trad. de E. Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.
- ROHMANN, C. *O livro das idéias*. Trad. de J. Simões. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

Artigo recebido em 30 de abril de 2011 e aprovado em 29 de julho de 2011.