

# A PSICOLOGIA... E O RESTO: O CURRÍCULO SEGUNDO CÉSAR COLL

**ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

*○* recurso à psicologia ocorre sobretudo quando as instituições atravessam uma crise. A dimensão psicológica se converte, assim, em um elemento importante das disfunções institucionais que, ao menos parcialmente, passam a ser tratadas a partir de códigos psicológicos. Isso explicaria o êxito da cultura psicológica em nossas sociedades contemporâneas, e explicaria também, de certo modo, o triunfo das pedagogias psicológicas.

Julia Varela

A globalização corresponde, em última análise, a uma nova forma de acumulação e de regulação do capital que se constitui em sistema mundial, com capacidade de ação cada vez mais independente dos estados nacionais. O capital produtivo,

---

Texto apresentado durante a XIX Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu, MG, de 22 a 26 de setembro de 1996, na sessão especial Políticas de Currículo, organizada pelos GTs de Currículo e Didática.

comercial e financeiro transnacionaliza-se: o mercado mundial do capital mundial se estabelece para além dos sistemas nacionais de regulação, enquanto os instrumentos de regulação política permanecem nacionais ou internacionais (Oliveira, 1996).

Nesse contexto, assume proeminência a ideologia neoliberal, cujas premissas básicas são: defesa de um mercado livre condutor de todas as formas de interação social, desregulamentação das atividades econômicas, estabilidade monetária, redução dos benefícios sociais, estabelecimento de uma política de privatizações, enxugamento da máquina administrativa, celebração do privado em detrimento do público, valorização da produtividade. Em busca de hegemonia, o projeto neoliberal esforça-se por criar um espaço em que se torne impossível pensar visões alternativas de sociedade. Pretende não apenas uma reestruturação das esferas econômica, social e política, mas também uma redefinição das próprias formas de representação e significação social (Silva, 1994).

No que se refere à educação, a ideologia neoliberal defende uma escola que se constitua em efetivo instrumento de controle social e se pautar por qualidade e produtividade, características essas definidas com base no resultado educacional obtido e estabelecidas por meio de padrões, indicadores e medidas. Daí a preocupação tanto com a proposição de um currículo nacional, ou, segundo o eufemismo preferido entre nós, de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como com a criação de um sistema de avaliação do desempenho das escolas. Ambos são vistos como essenciais para o alcance de qualidade em educação.

Em recentes estudos (Moreira, 1995a, 1995b, 1996), analiso o estabelecimento dos PCN. Discuto a concepção de currículo nacional, as justificativas apresentadas para sua implantação em nosso país, o processo de sua elaboração, bem como o conteúdo de alguns dos documentos já divulgados, situando sempre a discussão no contexto das estratégias neoliberais para a educação. Exploro críticas dirigidas às experiências de currículo nacional desenvolvidas em diferentes países. Proponho o estabelecimento de princípios comuns que orientem a construção de currículos nas escolas, como alternativa à detalhada definição de conteúdos, estratégias e procedimentos de avaliação, que vejo caracterizando os PCN. Por fim, questiono a “transferência” de idéias inspiradoras da Reforma Espanhola, principalmente do pensamento de César Coll, professor da Universidade de Barcelona, mentor da mencionada reforma e, no Brasil, consultor de equipes responsáveis por diversos documentos componentes dos PCN.

Como a teorização de currículo de Coll tem subsidiado a elaboração dos PCN, penso caber criticá-la e destacar suas limitações. É ela, pois, que examino neste trabalho, com o duplo objetivo de associá-la ao pensamento tradicional de currículo e de apontar seu caráter psicologizante. Abordo-a a partir tanto de livros e artigos do especialista como de documentos da Reforma

Espanhola. Comento algumas concepções que fundamentam o discurso e focalizo o modelo de desenho curricular proposto.

## O MODELO DE COLL: UMA VERSÃO ATUALIZADA DE TYLER?

Para o psicólogo espanhol, a finalidade última da educação “é promover o crescimento dos seres humanos” (Coll, 1992. p.22). Em sua perspectiva, todos os processos psicológicos que configuram o crescimento de uma pessoa são decorrentes da interação constante que mantém com seu meio ambiente. Essa interação é mediatizada pela cultura, sendo a família, a escola, os adultos e, em geral, os outros seres humanos os principais agentes mediadores. O crescimento pessoal é, assim, o processo pelo qual o indivíduo torna sua a cultura do grupo social a que pertence. Nessa ótica, a educação corresponde ao “conjunto de atividades mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada” (1992. p.28). Articulam-se, na concepção, os processos de desenvolvimento individual e de socialização.

A discussão das complexas relações entre educação e sociedade, porém, é negligenciada por Coll. Não se criticam devidamente nem a ingenuidade do modelo no qual a educação é vista como “determinante” da sociedade mais ampla, nem o reducionismo do modelo que caracteriza a educação como “determinada” pelas demandas da estrutura social, da economia e da tecnologia (Young, Whitty, 1977). Não se analisam os possíveis efeitos que mudanças no currículo e na prática pedagógica podem provocar na formação da consciência do estudante e, como conseqüência, na organização social. Não se acentua que a educação tem sido utilizada para reproduzir uma estrutura social hierarquizada e conservar determinados grupos sociais em situação de opressão e submissão. Não se pondera o fato de que a sociedade tem colocado a escola mais a serviço da manutenção da ordem que da promoção do desenvolvimento de seus membros (Delval, 1990). Como resultado, o processo educativo é despido de seus aspectos ideológicos e políticos e o currículo acaba sendo visto como elemento neutro de transmissão cultural. Ou seja, deixa-se de inserir as decisões curriculares, necessariamente referentes a cultura e a significados, nas lutas políticas e econômicas de que tais significados são uma expressão.

A idéia de cultura, para Coll (1992), tem um sentido amplo e engloba múltiplos aspectos: conceitos, explicações, raciocínios, linguagem, ideologia, costumes, valores, crenças, sentimentos, interesses, atitudes, padrões de condutas, tipos de organização familiar, do trabalho, econômica, social, tecnológica, tipos de *habitat* etc. Todos esses elementos são vistos como constituindo respostas coletivas dos grupos sociais, elaboradas ao longo de suas histórias, no esforço por superar dificuldades encontradas.

No processo de enfrentar dificuldades, contudo, as participações dos diferentes grupos sociais são desiguais e envolvem conflitos, o que torna a cultura um espaço de luta pela superação ou pela preservação de desigualdades sociais (Moreira, Silva, 1994). Além disso, as diversas respostas encontradas recebem distintas valorizações na sociedade, estratificando-se em diferentes rótulos — cultura popular, cultura erudita, cultura de massas — e acarretando o que pode ser denominado de fragmentação cultural (Lopes, 1996). Como tais embates não são considerados na discussão, cultura acaba por reduzir-se a um conjunto inerte de valores e conhecimentos a serem transmitidos na escola de forma não problemática (Moreira, Silva, 1994).

Para que essa transmissão se verifique, Coll ressalta a necessidade de um currículo, entendido como

um elo que se situa entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educativa e a prática pedagógica, entre a planificação e a ação, entre o que se prescreve e o que realmente sucede nas aulas. (Coll, 1992. p.21)

O currículo explicita, assim, o projeto que preside as atividades educativas escolares. Nele corporificam-se uma série de princípios distintos — ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos — que, em seu conjunto, revelam a orientação geral do sistema educativo.

Pode-se distinguir o *projeto ou desenho curricular* do *desenvolvimento ou aplicação do currículo*, correspondentes a duas fases da ação educativa que, ainda que se nutram mutuamente, não se confundem. Elaborar um desenho curricular supõe, então, traduzir princípios em normas de ação úteis e eficazes. Parece ser essa a maior preocupação de Coll: a tradução dos princípios que informam o currículo em um desenho orientador do trabalho docente. A consequência dessa valorização é a secundarização da discussão dos princípios, o que acaba por atribuir à teoria um caráter eminentemente prescritivo.

Ao oferecer informações concretas ao professorado, o desenho curricular é visto como contribuindo para melhorar a qualidade da prática pedagógica. Nessa perspectiva, qualidade de ensino é compreendida como a capacidade dos sistemas educativos para planificar, aplicar e avaliar um currículo ajustado à diversidade de capacidades, interesses e motivações de todos os alunos e alunas (Coll, Martín, 1995). O problema com essa concepção de qualidade é que ela se restringe às necessidades e interesses individualmente considerados, não explicitando nem o compromisso com a construção de um mundo mais humano e solidário nem a preocupação em sensibilizar o aluno para participar dessa construção. Negligencia-se, assim, o caráter político da discussão sobre qualidade de ensino, deixando-se de abordar questões do seguinte teor: a quem essa visão de qualidade de fato beneficia? que tipo de visão de mundo e de comprometimento pode desenvolver? que tipo de mudança social se espera que ela ajude a desencadear?

Para atender à diversidade dos estudantes, Coll propõe um modelo de desenho curricular que contempla três níveis de concretização — o primeiro correspondente às decisões que se dão na administração central, o segundo, à escola, e o terceiro, de competência de cada professor, correspondente à sala de aula (Espanha, Ministério de Educação e Ciência, 1995). O modelo demanda, de modo diferenciado para esses níveis, a consideração de quatro tipos de informações: (a) as relativas ao *que ensinar* — os conteúdos (conceitos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores etc.) e os objetivos (processos de crescimento que se deseja provocar, favorecer ou facilitar mediante o ensino); (b) as relativas ao *quando ensinar* — maneiras de ordenar e seqüenciar os conteúdos e os objetivos; (c) as referentes ao *como ensinar* — maneira de estruturar as atividades de ensino/aprendizagem; e (d) as que orientam decisões sobre *o que, como e quando avaliar*.

Destaque-se a semelhança com as questões que compõem o chamado racional de Tyler (1979): (a) que objetivos educacionais a escola deve procurar alcançar?; (b) como selecionar experiências de aprendizagem que possam ser úteis na consecução desses objetivos?; (c) como podem ser organizadas as experiências de aprendizagem para um ensino eficaz? e (d) como se pode avaliar a eficácia das experiências de aprendizagem?

Embora tais questões sejam relevantes, torna-se bastante restritiva a teoria de currículo que as estabelece como sua espinha dorsal. Acaba-se por privilegiar a discussão sobre o *como fazer* e negligenciar problemas de igual e maior relevância.

Essa supervalorização do *como fazer* tem sido criticada em autores como Bobbitt e Tyler, cujas obras foram bastante divulgadas. Segundo Jackson (citado por Pinar, Reynolds, Slattery e Taubman, 1995), tal sucesso derivou tanto das prescrições como do forte apelo ao senso comum que se encontram nas duas teorias. Sugiro que as mesmas razões, acrescidas ao tom sedutor e “moderno” do discurso, podem ser evocadas para explicar, ao menos parcialmente, o recente prestígio das reflexões de Coll.

Ainda como Tyler, Coll propõe fontes para subsidiar tanto a definição das intenções constantes do desenho curricular — objetivos e conteúdos — como a formulação do plano de ação a seguir na educação escolar. Tais fontes contribuem, então, para que de objetivos e conteúdos mais amplos se chegue ao momento de definição de objetivos e conteúdos mais específicos, orientações didáticas e procedimentos de avaliação no nível de sala de aula.

A primeira fonte corresponde à **sociologia**. Pela análise sociológica pode-se determinar as formas culturais cuja assimilação é necessária para que o aluno se torne membro ativo da sociedade e agente, por sua vez, de criação cultural. A fonte sociológica refere-se, assim, às demandas sociais e culturais ao sistema educativo, aos conteúdos que favoreçam a socialização dos alunos, bem como à assimilação dos saberes sociais e do patrimônio cultural da sociedade (Coll,

1992; Espanha, Ministério de Educação e Ciência, 1995). Em resumo, a sociologia é útil por fornecer subsídios ao processo de preparar as crianças e os jovens para o desempenho futuro dos papéis que se esperam de adultos integrados à vida social.

Ao caráter conservador atribuído, nessa perspectiva, à educação escolar, contrapõe-se o argumento de que a educação pode despertar nos alunos uma atitude crítica diante dos conhecimentos, valores e relações sociais dominantes. Desse modo, pode cooperar para criar cidadãos e cidadãs capazes de modificar tais relações.

Apesar do espaço para a contestação, não se aprofunda a discussão dos conflitos e interesses que permeiam os processos de produção e de reprodução cultural. Não se exploram as conexões entre os processos educativos e as relações de classe social, gênero e raça. Não se discute a luta em torno de significados em que, como educadores, estamos envolvidos (Apple, 1995). Não se analisa de quem são de fato as demandas apresentadas ao sistema educativo e a quem seu atendimento vai favorecer. Não se explicitam as estruturas de poder e dominação a que tais demandas se associam. Termina-se, então, por enfatizar a integração do aluno à ordem social vigente e por secundarizar os aspectos de opressão, contestação e resistência envolvidos na prática curricular.

A solução advogada por Coll (1992) para fazer face às dissonantes demandas que os diferentes grupos sociais apresentam à escola é simplista: um desenho curricular aberto que ofereça certo grau de liberdade para o professor e para os alunos. Além disso, a preocupação com a homogeneização é rapidamente retomada na exemplificação de objetivos, saberes e valores que devem ser comuns a todos os estudantes: educar para a tolerância, para a convivência pacífica e democrática, para a participação cidadã, para o respeito aos direitos humanos e para o reconhecimento da igualdade entre as pessoas, para a saúde e proteção do meio ambiente, assim como para o ócio e para a cultura. O propósito maior parece ser promover a convivência pacífica dos diferentes e dos desiguais, o que aproxima a concepção de pluralidade defendida por Coll do que McLaren (1995) denomina de multiculturalismo liberal.

Quero ainda acrescentar que Coll focaliza a diversidade mais do ângulo das características individuais dos(as) estudantes que das diferenças culturais. Daí a ênfase na adaptação dos métodos de ensino às características individuais dos alunos. Segundo Gimeno Sacristán (1996), fala-se mesmo mais em adaptar o currículo às diferenças individuais que em combater as desigualdades. Nesse sentido, ainda que a definição de educação adotada por Coll contemple tanto o crescimento individual como o processo de socialização, a preocupação dominante é sem dúvida o primeiro dos dois termos.

A segunda fonte é a **psicologia**. Coll reserva às informações que têm origem na análise psicológica considerável espaço em seus livros e artigos. Confere-lhes,

assim, “um tratamento especial” (1992. p.35), justificado, em primeiro lugar, por se referirem aos processos subjacentes ao crescimento pessoal — intenção educativa básica — e, em segundo lugar, por focalizarem a aprendizagem, incidindo, então, em maior ou menor grau, sobre os componentes principais do currículo. Ou seja, a centralidade dos subsídios derivados da psicologia nas decisões curriculares é explicada por sua utilidade nos processos de seleção de objetivos e conteúdos, de estabelecimento de seqüências de aprendizagem, de definições metodológicas e, ainda, de avaliação dos resultados obtidos. Tais subsídios são vistos, em resumo, como propiciando uma ação pedagógica mais efetiva. Acabam, por isso, adquirindo uma “importância especial” (Solé, 1995. p.86), tanto na elaboração do projeto como na prática curricular.

No entanto, a Psicologia da Educação não dispõe de marco teórico unificado e coerente que dê conta dos aspectos implicados nos processos de crescimento pessoal e da influência que sobre eles exercem as atividades educativas escolares. A solução adotada é a integração de um conjunto de teorias e de explicações que não se revelem contraditórias. Enquanto Tyler prefere a psicologia comportamental, Coll opta pelos enfoques cognitivos e busca aproveitar a contribuição de diferentes teóricos. Adere a uma concepção construtivista de aprendizagem, para a qual são de significativa importância as idéias de memorização compreensiva, funcionalidade do conhecimento e aprendizagem significativa.

A concepção construtivista de Coll envolve a importância do contexto, considerando que na aula o conhecimento se constrói a partir de um processo de interação entre os alunos, o professor e o conteúdo.

Estudar os processos de ensino e aprendizagem no contexto da aula implica, pois, analisar estes três componentes de *forma inter-relacionada e não isolada*. É preciso analisar não apenas a atividade construtiva dos alunos e alunas (idéias prévias sobre o conteúdo, predisposição ou motivação para a aprendizagem do mesmo etc.), mas também os mecanismos de influência ou de ajuda pedagógica (...) que lhes permitem construir e atualizar seus conhecimentos. (Granell, Coll, 1995. p.74, grifos dos autores)

Na teorização de Coll articulam-se, então, uma *concepção construtivista da aprendizagem escolar*, que situa a atividade mental construtiva do aluno na base dos processos de desenvolvimento pessoal a serem promovidos, e uma *concepção construtivista da intervenção pedagógica*, voltada para criar as condições adequadas para que os esquemas de conhecimento que o aluno constrói no decorrer de suas experiências sejam adequados e ricos (Coll, 1994). Em última análise, é a psicologia construtivista que tanto explica as etapas do desenvolvimento e os processos cognitivos do estudante, como fundamenta a organização do espaço escolar, tornando-o propício à realização de experiências que promovam os comportamentos esperados em cada etapa do ciclo vital. A psicologia construtivista converte-se, assim, em instrumento de legitimação de uma dada forma de intervenção no currículo (Gimeno Sacristán, 1996).

Silva (1996), analisando o construtivismo, argumenta que sua aceitação no meio educacional se deve ao fato de se apresentar como teoria progressista e de pretender fornecer uma direção relativamente clara para a prática pedagógica. Acrescenta, porém, que sua predominância constitui uma regressão conservadora, na medida em que contribui para despolitizar a pedagogia e a escola, para preservar a noção do conhecimento como um processo biológico e natural (isolado das funções sociais e políticas da escolarização) e para obscurecer as relações de controle e de poder necessariamente presentes no processo educacional.

Embora para Silva nada exista no construtivismo que aponte para alguma teoria de currículo, Coll elabora uma teoria que, a partir da versão construtivista do *como aprender*, discute o *como fazer*, ainda que secundarizando a discussão do *que se deve aprender*, para a qual seriam indispensáveis considerações éticas, filosóficas e políticas.

A terceira fonte é a **epistemologia**. A análise epistemológica das disciplinas contribui para que se separem os conhecimentos essenciais dos secundários, bem como para que se identifiquem suas estruturas internas e suas inter-relações. Assim, levando em conta a evolução e a lógica interna das disciplinas, bem como suas relações interdisciplinares, pode-se melhor organizar e seqüenciar os conteúdos e as experiências de aprendizagem (Espanha, Ministério de Educação e Ciência, 1995). Passo a comentar as visões de conhecimento e de conhecimento escolar subjacentes a essas proposições.

Em primeiro lugar, focalizo a concepção de conhecimento que justifica o estabelecimento de seqüências que evoluam do mais simples e geral ao mais complexo e detalhado (Coll, 1992), para sugerir que essa visão não mais dá conta dos rumos da ciência contemporânea. Considero equivocada a preservação da crença em uma lógica interna nas disciplinas que não possa ser transgredida, bem como a idéia de que o pensamento caminha linear e gradativamente na aquisição de conhecimentos. Tais pressupostos têm sido desafiados e já se sabe que o pensamento pode dar saltos, que nem sempre a melhor ordem corresponde à seqüência lógica dos conteúdos e que os alunos aprendem certas coisas antes de outras que lhes deveriam anteceder, desde que estimulados por processos de interação/atividade mental na escola.

A metáfora do conhecimento como uma árvore, com suas raízes “básicas” fincadas em solo firme que sustentam troncos, ramos, galhos e folhas, aponta para um caminho obrigatório, único, linear e hierarquizado no processo de conhecer. Tem-se, então, uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, que reproduz a fragmentação e a hierarquização do saber, dificultando, por conseguinte, uma visão mais integrada e uma compreensão mais acurada da complexidade dos fenômenos que se passam no mundo (Gallo, 1995, 1996).



Três movimentos, de ordens e potencialidades diferenciadas, desafiam o paradigma da árvore e anunciam novos paradigmas (Alves, 1995). O primeiro movimento é o que se vem processando no mundo do trabalho, com a implementação, ainda que parcialmente, de relações mais fluidas, horizontais, criativas e coletivas. O segundo tem a ver com os processos desenvolvidos pelas e nas novas ciências de ponta e pelos novos campos do conhecimento, não mais disciplinares (como a engenharia genética, por exemplo), que indicam uma construção do conhecimento desordenada, com múltiplas conexões e interpretações produzidas em zonas de contatos móveis. O último movimento refere-se ao reconhecimento de que as contribuições que a modernidade trouxe ao mundo não se relacionam apenas às criações da racionalidade. Entende-se que a subjetividade ganha espaço enquanto categoria social e que ela se expressa em criações que têm a ver com sujeitos individuais e sujeitos coletivos. Uns e outros se desenvolvem e desenvolvem hoje conhecimentos em extensa e poderosas redes de contatos, comunicação e informações.

Todos esses movimentos popularizam a expressão “conhecimento em rede”, que corresponde a uma nova forma de construir o conhecimento em todas as áreas de atividades humanas — das ciências aos movimentos sociais, do mundo do trabalho à comunicação social. Nessa perspectiva, são necessárias novas escolas, novos currículos, novos espaços de construção e circulação de saberes nos quais a hierarquização não seja a estrutura básica (Gallo, 1996).

Quero sugerir que a seqüenciação e a hierarquização de conteúdos presentes nos desenhos curriculares elaborados segundo as prescrições de Coll confirmam a visão do conhecimento como árvore, pouco útil para a compreensão do processo contemporâneo de produção e transmissão de conhecimentos.

Em segundo lugar, enfoco a visão de conhecimento escolar presente na teoria curricular de Coll, para argumentar que ele efetua uma redução dos conteúdos e das disciplinas a “coisas da lógica”, redução essa corretamente criticada por Popkewitz (1995) em um de seus recentes estudos. Para o especialista americano, as disciplinas escolares, ao passarem de seus espaços sociais originais para o espaço social da escolarização, sofrem alquimia, assumindo formas que não têm de fato base no mundo fora da escola. No entanto, as disciplinas são muitas vezes vistas, e isso se aplica à teoria de Coll, como se não tivessem sofrido alquimia, como se fossem “coisas da lógica”, limitadas a conceitos, generalizações e princípios a serem aprendidos.

Julgo que a redução do currículo a “coisas da lógica” desconsidera tanto a riqueza e a “confusão” que caracterizam a produção do conhecimento como as implicações sócio-éticas e políticas desse processo. Anulam-se, assim, as vozes históricas e as bases sociais necessariamente presentes nas disciplinas. Em outras palavras, Coll apresenta-nos conhecimentos escolares desencarnados dos homens e das mulheres que os constroem, ensinam e aprendem.

Uma quarta fonte é acrescentada: a **prática pedagógica**. Como o desenho curricular se concretiza na prática pedagógica, precisa abrir-se às modificações e às correções derivadas dessa concretização. O próprio desenvolvimento do currículo constitui, então, uma das fontes do processo de elaboração e revisão do desenho curricular proposto por Coll, o que representa um avanço em relação ao modelo de Tyler.

Sem dúvida, a preocupação com a prática é indispensável para o aprimoramento do projeto curricular. O conhecimento e a análise das possibilidades e das restrições da realidade escolar em que o currículo é aplicado constituem elementos significativos no planejamento de currículos que possam ser desenvolvidos em salas de aulas concretas por professores concretos e por alunos concretos. O único problema a destacar é que Coll não deixa claro como as informações decorrentes dessa quarta fonte podem de fato ser utilizadas, levando-me a desconfiar de que não é bem ela a fonte à qual ele atribui maior importância, apesar de sua afirmativa em contrário (Coll, 1992. p.34).

## CONCLUSÕES

Uma teoria tradicional de currículo se caracteriza, fundamentalmente, pelo apriorismo do método (Cunha, 1989), pelo foco no que *deve ser*, em vez de no que *é*. Daí a ênfase nos processos de planejar, implementar e avaliar currículos, bem como a preocupação em fornecer normas e diretrizes que contribuam para o desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva. A prioridade concedida a procedimentos a serem seguidos também justifica a aparente neutralidade e o caráter aistórico das análises (Pinar et al., 1995).

Contrastando com a teorização tradicional, o discurso contemporâneo do campo não oferece guias para a ação docente, voltando-se, fundamentalmente, para compreender o currículo como representação simbólica. Nesse sentido, refere-se às práticas institucionais e discursivas, estruturas, imagens e experiências, procurando analisá-las a partir de diferentes óticas, não para subsidiar o *desenvolvimento* de currículos, mas para propiciar a *compreensão* e a *reinterpretação* do processo curricular. A intenção não é retratar uma realidade “lá fora”, não é produzir uma “cópia” da qual se excluem as vidas e os valores dos homens e das mulheres que pensam e fazem currículos. A intenção é, sim, realizar uma leitura da realidade que a reinterprete e, ao reinterpretá-la, contribua tanto para mudá-la como para mudar seu intérprete (Pinar et al., 1995).

Aceitando-se essas caracterizações, a teorização de Coll não pode ser vista senão como tradicional. Assim, procurei mostrar que sua finalidade última é subsidiar a elaboração de desenhos curriculares que bem orientem o professorado. A secundarização de questões mais amplas, de ordem política e

ideológica, torna a argumentação ao mesmo tempo “asséptica” e limitada. A despreocupação com a história retira das decisões curriculares os interesses, os comprometimentos e as lutas de homens e mulheres temporal e espacialmente situados e se evidencia até mesmo na referência escassa aos nomes tradicionais do campo e na ausência de qualquer menção aos autores críticos contemporâneos.

Desse modo, a teoria em pauta desconsidera os questionamentos feitos pelos autores da chamada sociologia do currículo, deixando, então, de abordar devidamente questões referentes às relações sociais na escola, às definições de aprendizagem adotadas pelos professores e pelas instituições escolares, às imagens que os professores fazem dos estudantes, aos critérios utilizados para justificar a escola dos conteúdos curriculares, aos problemas envolvidos na valorização das dimensões culturais presentes nas salas de aula, aos aspectos repressivos do currículo oculto, às influências das condições externas às escolas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, nas necessidades e demandas das comunidades etc. A omissão dessas discussões e o realce dado às regras a serem seguidas na elaboração do desenho curricular conferem, então, à teoria de Coll um caráter eminentemente prescritivo.

Quero ainda argumentar que Coll supervaloriza a psicologia e, ao fazê-lo, empobrece mesmo o modelo que o inspirou — o racional de Tyler. O autor de *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* discute as fontes que devem subsidiar as decisões referentes à seleção de objetivos, explorando questões referentes aos alunos, à sociedade e à disciplina escolar. A psicologia constitui um *filtro* que, juntamente com a filosofia, ajuda a garantir a coerência dos objetivos finais. Quero sugerir que a análise de Tyler, apesar de suas inegáveis limitações, enfrenta questões mais substantivas que a de Coll. Enquanto Tyler discute, em longo capítulo, o *que fazer*, para então voltar-se para o *como fazer*, Coll inverte a situação: secundariza a discussão do *que fazer*, transforma a psicologia em *fonte* e a utiliza como subsídio básico das longas considerações referentes ao *quando e como ensinar* e ao *que, quando e como avaliar*, o que confere à discussão um lastimável caráter burocrático. Assim, apesar da adesão a correntes psicológicas atuais, Coll termina apresentando um modelo tão ou mais limitado que o de Tyler.

A psicologização do espaço escolar é promovida por pedagogias psicológicas (Varela, 1991), caracterizadas por determinadas visões do que sejam a criança e o adolescente e de como se devem organizar e transmitir os saberes. Nessas pedagogias a identidade dos alunos se define, quase exclusivamente, a partir dos códigos psicológicos que parecem saber o que de fato são as crianças e os adolescentes. Acredita-se, nessa perspectiva, que para bem educá-los, basta, por um lado, adaptar objetivos, conteúdos e procedimentos ao nível específico de desenvolvimento em que se situem e, por outro, organizar, formalizar e seqüenciar adequadamente as atividades pedagógicas. Ou seja, são os critérios psicológicos e lógico-formais que proporcionam a chave para a escolha de

conteúdos significativos e não, como se poderia supor, o poder que tais conteúdos teriam de propiciar a compreensão de processos históricos (políticos, sociais e materiais).

Nesse contexto, entende-se a preocupação com o *como ensinar*, em detrimento de considerações sobre o *que ensinar*, bem como a valorização da aprendizagem de destrezas e habilidades cognitivas, em detrimento dos próprios conteúdos curriculares. O modelo curricular de Coll, em resumo, prioriza os processos cognitivos do estudante e a organização dos saberes escolares. Sua teoria, portanto, deve ser vista como uma pedagogia psicológica.

Que se poderia contrapor a uma postulação psicologizante, voltada para traduzir princípios psicológicos em prescrições pedagógicas? Segundo Torres Santomé (1996), um processo de planejamento curricular que se iniciasse pela análise das situações sociais e educativas, bem como de seus problemas mais prementes, para, posteriormente, proceder à seleção e à utilização das contribuições de *todas* as ciências capazes de oferecer subsídios relevantes para o enfrentamento desses problemas.

É óbvio que recorrer a uma ciência com exclusividade serve, em muitas ocasiões, para disfarçar sob a capa de raciocínios científicos o que não é outra coisa senão interesses políticos, decisões que podem beneficiar a um grande número de cidadãos e cidadãs, a coletivos sociais com interesses mais ou menos legítimos etc., porém, ao mesmo tempo, não atenuam ou não fazem suficiente empenho na defesa de grupos sociais mais desfavorecidos e marginalizados. (p. 32-3)

Com base em Varela (1991), que alerta para o fato de que o psiquismo dos indivíduos e a organização dos conteúdos curriculares constituem tarefas demasiado importantes para serem depositadas exclusivamente nas mãos dos psicólogos, indago, para terminar, se a definição de parâmetros curriculares nacionais não é tarefa demasiado importante para ser desenvolvida, fundamentalmente, a partir das contribuições de teorias curriculares tradicionais e de pedagogias psicológicas.

## RESUMO

*O artigo situa a preocupação com o estabelecimento de currículos nacionais em um projeto neoliberal que é parte de um processo internacional mais amplo. Focaliza a definição de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no Brasil e aborda a visão de currículo segundo César Coll, psicólogo espanhol, consultor da equipe que elaborou os PCN. Procura associar o pensamento de Coll à teorização tradicional do campo do currículo, bem como evidenciar seu caráter psicologizante. Buscando cumprir os objetivos a que se propõe, analisa as concepções de educação, cultura e currículo presentes na obra do autor, discutindo, ainda, o modelo de desenho curricular proposto e as fontes sugeridas para subsidiar as decisões curriculares.*

CURRÍCULO NACIONAL — DESENHO CURRICULAR — TEORIA TRADICIONAL DE CURRÍCULO — PEDAGOGIA PSICOLÓGICA

## ABSTRACT

*PSYCHOLOGY... AND THE REST: CURRICULUM ACCORDING TO CÉSAR COLL. The article locates the concern with establishment of national curricula within the neoliberal project which is part of a broader international process. It focuses on the definition of the National Curriculum Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN) in Brazil and broaches the vision of curriculum according to César Coll, a Spanish psychologist and consultant to the team that developed the National Curriculum Parameters. The article seeks to link Coll's thinking to traditional theorizing in the area of curriculum development, as well as point out its psychologizing nature. Seeking to complete the objective it has proposed, it analyzes concepts of education, culture and curriculum. present in the author's work, discussing as well, the proposed model for curriculum design and the sources recommended for supporting decisions on curriculum.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N. *Encontros*. Memorial apresentado em Concurso para Titular de Currículo da Faculdade de Educação da UFF, 1995.
- APPLE, M. W. Consumindo o “outro”: branquidade, educação e batatas fritas. In: COSTA, M. (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.
- COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Psicología y curriculum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona: Paidós, 1992.
- \_\_\_\_\_, MARTIN, E. Aprendiendo de la experiencia. In: *O Construtivismo no currículo escolar*. Seminário Internacional, Escola da Vila, São Paulo, 1995.
- CUNHA, R. C. O. *Concepções conflitantes de currículo*. 1989. Diss. (mestr.) Faculdade de Educação da UFBA
- DELVAL, J. La Reforma de las palabras. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n.182, p.75-8, 1990.
- ESPANHA, Ministério de Educação e Ciência. Diseño curricular base. Educación primaria. In: *O Construtivismo no currículo escolar*. Seminário Internacional, Escola da Vila, São Paulo, 1995.
- GALLO, S. *Conhecimento, transversalidade e currículo*. Trabalho apresentado na XVIII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Saberes, transversalidade e poderes*. Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1996.

- GIMENO SACRISTÁN, J. *Reformas educativas y reforma del curriculum: anotaciones a partir de la experiencia española*. Trabalho apresentado no II Seminário Internacional da PUC/SP, 1996.
- GRANELL, C. G., COLL, C. De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. In: *O Construtivismo no currículo escolar*. Seminário Internacional, Escola da Vila, São Paulo, 1995.
- LOPES, A. R. C. *Conhecimento escolar: quando as ciências se transformam em disciplinas — um estudo sobre a epistemologia escolar*. Rio de Janeiro, 1996. Tese (dout.) FE/UFRJ
- MCLAREN, P. *Critical pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era*. New York: Routledge, 1995.
- MOREIRA, A. F. B. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C. (orgs.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais: em busca de alternativas. *Revista de Educação AEC*, Brasília, ano 24, n.97, p.7-25, out./dez. 1995b.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas. In: SILVA, T. T., GENTILI, P. (orgs.). *Escola S. A.*, Brasília: CNTE, 1996.
- \_\_\_\_\_, SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F., SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, M. A. A Globalização e a problemática do Terceiro Mundo. *Revista de Educação AEC*, Brasília, ano 25, n.100, p.46-68, jul./set. 1996.
- PINAR, W. F., REYNOLDS, W. F., SLATTERY, P., TAUBMAN, P. M. *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang, 1995.
- POPKEWITZ, T. S. *The Denial of change in the process of change: systems of ideas and the construction of national evaluation*. Texto preparado para o Ministério da Cultura e da Educação da Noruega, 1995.
- SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. A “Nova” direita e as transformações da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A., SILVA, T. T. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SOLÉ, I. Bases psicopedagógicas de la práctica educativa. In: *O Construtivismo no currículo escolar*. Seminário Internacional, Escola da Vila, São Paulo, 1995.

- TORRES SANTOMÉ, J. A Reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.21, n.1, p.23-45, 1996.
- TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1979.
- VARELA, J. El Triunfo de las pedagogías psicológicas. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n.198, p.56-9, 1991.
- YOUNG, M., WHITTY, G. Introduction: perspectives on education and society. In: YOUNG, M., WHITTY, G. (orgs.). *Society, state and schooling: readings on the possibility of radical education*. Ringmer: Falmer Press, 1977.

