

**MARIA SYLVIA PADIAL NANTES**

**A PRESENÇA DA PSICOLOGIA NOS PARÂMETROS  
CURRICULARES NACIONAIS: UMA ANÁLISE  
ATRAVÉS DO RECORTE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO  
CAMPO GRANDE – MS  
2006**

**MARIA SYLVIA PADIAL NANTES**

**A PRESENÇA DA PSICOLOGIA NOS PARÂMETROS  
CURRICULARES NACIONAIS: UMA ANÁLISE  
ATRAVÉS DO RECORTE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do Título de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO  
CAMPO GRANDE – MS  
2006**

**BANCA JULGADORA:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sônia da Cunha Urt

---

Prof. Dr. Regina Tereza Cestari de Oliveira

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jucimara Rojas

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ordália Alves de Almeida

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar as idéias psicológicas implícitas ou explícitas presentes no documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), através de um estudo de produções científicas, com o propósito de entender a composição do programa PCN), buscando evidenciar a relevância dos princípios e métodos da proposta educacional, caracterizando as contribuições da Psicologia e suas implicações no fazer pedagógico. Inicialmente, foi analisado o volume introdutório dos PCNs, identificando a manifestação do conhecimento psicológico. Em seguida, foram selecionadas 08 (oito) produções, sendo, 02 (duas) dissertações, (01) um capítulo de livro, 03 (três) artigos em periódicos e 02 (dois) trabalhos em Anais de Eventos, produções elencadas por serem trabalhos de investigações que já tinham evidenciado críticas à Psicologia no documento. As idéias psicológicas retratadas no documento expressam as tendências Psicogenéticas de Jean Piaget e a Histórico-Cultural de Vygotsky, estudadas para subsidiar a análise do documento à luz das produções científicas, análises realizadas sobre os PCNs e que foram objeto desta investigação. O recorte feito da análise de produções acerca do PCNs, evidenciou os seguintes aspectos: a reprodução de uma ideologia neoliberal, pouca articulação com as outras ciências, não houve participação significativa de profissionais com experiência na área de currículo das séries iniciais e não houve interlocução mínima com especialistas e grupos significativos da área da Educação e está caracterizado pela influência do construtivismo que incorpora expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas educacionais, adotando um padrão de uma grande síntese com destaque à Psicologia divulgando e interpretando tendências atuais do pensamento educacional. Finalmente, o estudo sinalizou que é preciso repensar as discussões da Psicologia e Educação com o objetivo de superar o viés psicologizante que ainda está presente nos programas de política da Educação e também na prática pedagógica de professores.

**Palavras-Chave:** Psicologia; Educação; Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

## ABSTRACT

The objective of this work was to analyze implicit the psychological ideas or explicit gifts in the document Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), through a study of scientific productions, with the intention to understand program PCN, searching to evidence the relevance of the principles and methods of the proposal educational, characterizing the contributions of psychology and its implications in pedagogical making. Initially we analyze the introductory volume of the PCN, identifying the manifestation of the psychological knowledge. After that, 08 (eight) productions had been selected, being these, 02 (two) dissertações, (01) a book chapter, 03 (three) periodic articles in and 02 (two) works in Annals of Events, elencadas productions because they are inquiry works that already had evidenced critical to Psychology in the document in inquiry. The portraied psychological ideas in the document express the Psicogenética trends de Jean Piaget and Description-Cultural de Vygotsky, studied to subsidize the analysis of the document to the light of the científicas productions analyses carried through on the PCN and that they had been object of our inquiry. The clipping that we made of the analysis of productions concerning the PCN had evidenced the following aspects: the reproduction of a neoliberal ideology, little joint with other sciences, did not have a significant participation of professionals with experience in the area of resume of the initial series and it did not have a minimum interlocution with specialist and significant groups of the area of the Education and is characterized by the influence of the construtivismo that incorporates expressions and concepts of diverse educational psychological chains adopting a standard of a great synthesis with prominence to psychology divulging and interpreting current trends of the educational thought. Finally the study it signaled that she is necessary to rethink the quarrels of Psychology and Education with the objective to surpass the psicologizante bias that still is gifts in the programs of politics of the practical Education and also in the pedagogical one of our professors.

**Word-Key:** Psychology; Education; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

*A “DEUS”  
que por sua graça me concedeu o dom da Vida.*

*Ao meu marido Joaquim Olinto Nantes,  
pelo incentivo e paciência.*

*Aos meus filhos,  
Raphael Padial Nantes e Juliana Padial Nantes,  
tesouros ofertados por Deus.*

*A minha mãe Guiomar Padial e a minha sogra Regina Silva Nantes  
pelo apoio e incentivo incondicional.*

## AGRADECIMENTOS

À professora Dr<sup>a</sup>. Sônia Urt, minha orientadora, educadora, pesquisadora e profissional competente, pela responsável firmeza e seriedade dispensadas na condução desta pesquisa.

À Professora Dr<sup>a</sup>. Regina Tereza Cestari de Oliveira, referência de postura na luta pela política educacional, pela competência nas pontuações necessárias para a conclusão deste trabalho.

À Professora Dr<sup>a</sup>. Jucimara Rojas, por seu olhar sempre sensível, especial na construção deste trabalho, pelas sugestões por ocasião da qualificação.

À Professora Dr<sup>a</sup>. Ordália Alves de Almeida, professora companheira de jornada, colega de Faculdade que me apoiou em situações delicadas no período de elaboração desta dissertação.

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado e Doutorado da UFMS, que não pouparam esforços, contribuindo também para o meu conhecimento intelectual.

A todos os colegas e amigos de trabalho, que compartilharam desta caminhada: Cícera, Cristiane, Iolanda, Rozilane e Zanubia.

Aos colegas de mestrado, pelos bons momentos compartilhados: Talal, Patrícia, Neiva, Silvana, Sinésio.

A Clair Moron, grande amiga que, com a sua fé, sempre me fortaleceu.

A minha querida amiga/irmã Norma Celiane Cosmo, companheira incondicional para todos os momentos.

Aos colegas e amigos do GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação, cujos estudos sempre foram significativos e complementares aos estudos do mestrado.

A todos os meus familiares que sempre expressaram palavras de carinho e compreensão nos momentos difíceis, que se passa nessa trajetória do mestrado: Edynéia, Luciana, Matheus, João Pedro, Patrícia, Nulma, Iron, Célio, Keyla, Salvador, Nice, Denis, Laura, Helton, Karla Regina, Letícia, Larissa, Nathália e Felipe.

A todos que, direta ou indiretamente, me acompanharam com apoio, amizade e muitas invocações a Deus com a crença de que cumpriríamos o percurso.

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO 01 - Protocolo para Análise de Pesquisas Seleccionadas – Dissertação de mestrado “Análise dos parâmetros curriculares nacionais na perspectiva da avaliação de currículos e da formação de professores de ciências naturais”.....	117
ANEXO 02 - Protocolo para Análise de Pesquisas Seleccionadas – Dissertação de mestrado “Crenças de estudantes de Pedagogia sobre a Psicologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais”.....	119
ANEXO 03 - Protocolo para Análise de Pesquisas Seleccionadas - Capítulo de livro – Título: “Parâmetros Curriculares Nacionais: contribuições para formação de professores”.....	121
ANEXO 04 - Protocolo para Análise de Pesquisas Seleccionadas - Artigo em periódico – Título: “A Psicologia e o resto: o currículo segundo Cesar Coll”.....	123
ANEXO 05 - Protocolo para Análise de Pesquisas Seleccionadas - Artigo em periódico – Título: “Análise do documento Parâmetros Curriculares Nacionais”.....	125
ANEXO 06 - Protocolo para Análise de Pesquisas Seleccionadas - Artigo em periódico – Título: “Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas”.....	127
ANEXO 07 - Protocolo para Análise de Pesquisas Seleccionadas - Anais de Evento. Título: Por entre ficções e descentralizações: discussões atuais de currículo e a Psicologia da Educação”.....	129
ANEXO 08 - Protocolo para Análise de Pesquisas Seleccionadas - Anais de Evento. Título: A Produção Intelectual de crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”.....	131
ANEXO 09 - Quadro 05 - Principais autores citados/indicados.....	133



## LISTA DE SIGLAS

**CAS** – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de atendimento às pessoas com surdez

**CEPAL** – Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe.

**CEDESP** – Centro Sul-mato-grossense de Educação Especial

**D.A** – Deficiente Auditivo

**DF** – Distrito Federal

**FNDEP** – Fórum em Defesa da Escola Pública

**GEPPE** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PEC** - Proposta de Ementa Constitucional

**PNUD** – Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**SED/MS** – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

**UIAPs** – Unidades de Apoio Psicopedagógico ao Portador de Necessidades Educativas Especiais.

**MEC** – Ministério de Educação e Cultura

**UFMS** – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**UCDB** – Universidade Católica Dom Bosco

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>5</b>
<b>LISTA DE ANEXOS.....</b>	<b>8</b>
<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I - A PSICOLOGIA E AS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS: PIAGET E VYGOTSK.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS         DESSA RELAÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>1.2 A PSICOLOGIA GENÉTICA.....</b>	<b>32</b>
1.2.1 Pressupostos filosóficos e epistemológicos da teoria psicogenética.....	36
1.2.2 O construtivismo piagetiano.....	39
<b>1.3 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO II - A TRAJETÓRIA DOS PCNs NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>53</b>
<b>2.1 ANTECEDENTES DA TRAJETÓRIA DOS PCNs .....</b>	<b>53</b>
2.1.1 O Processo de democratização da educação.....	54
2.1.2 Estudo descritivo dos PCNs - Volume Introdutório.....	64
2.1.3 Alguns princípios, fundamentos e funções dos PCNs.....	66
<b>2.2 AS ANÁLISES.....</b>	<b>70</b>
<b>CAPÍTULO III - A PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DOS PCNs: INVENTÁRIO.....</b>	<b>73</b>
<b>3.1 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE PRODUÇÃO CIENTÍFICA.....</b>	<b>73</b>
<b>3.2 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO,         ALGUMAS PONTUAÇÕES.....</b>	<b>77</b>
<b>3.3 ANÁLISES DAS PRODUÇÕES ACERCA DOS PCNs – A PRESENÇA         DA PSICOLOGIA.....</b>	<b>79</b>
3.3.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	79

3.3.2 Algumas análises.....	85
3.3.3 Análise da pesquisa.....	88
3.3.4 Quanto aos objetivos.....	89
3.3.5 Quanto às temáticas.....	90
3.3.6 As metodologias utilizadas pelos pesquisadores analisados.....	96
3.3.7 Conclusões dos autores analisados.....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>116</b>

## INTRODUÇÃO

### CONTANDO UM POUCO DA MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

O interesse pela Educação sempre fez parte da minha vida, de modo especial quando da minha atuação profissional como docente e como técnica de apoio educacional da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS). Ao optar pela docência, iniciei o curso de formação para o magistério em nível médio, no ano de 1977, concluindo-o em 1979. Em seguida, ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Antes do término do curso de Pedagogia, assumi em julho de 1982 uma sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual.

Durante nove anos atuei como professora na 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental da Escola Estadual Maestro Frederico Liebermann, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, no período de julho de 1982 a agosto de 1991. Era uma profissional comprometida com a minha docência. Mas me preocupava com o desempenho dos meus alunos, porque muitos deles não alcançavam o desempenho esperado.

A busca pelo constante crescimento e transformação sempre fez parte do meu exercício profissional, e isto me impulsionou a participar de sessões de estudos e planejamentos proporcionados pela escola e pela Secretaria de Estado de Educação. Recordo-me de que foram anos inquietantes, tendo sempre a consciência de que precisava aprofundar meus conhecimentos teóricos para respaldar a minha prática pedagógica, que no meu entendimento, não correspondia as minhas expectativas.

Aprovada em concurso público, em abril de 1991, ingressei como técnica de apoio educacional no Centro Sul-mato-grossense de Educação Especial (CEDESP), órgão ligado à diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação, criado em 1989, com o objetivo de implementar ações que visassem à ampliação dos serviços na área da Educação Especial no estado de Mato Grosso de Sul.

Meu ingresso na Educação Especial deu-se nessa época, período de transição governamental e de mudanças no âmbito das políticas públicas para o setor educacional escolar. O CEDESP, estruturado para nortear o atendimento à criança com deficiências, fora extinto, criando-se então, as Unidades de Apoio Psicopedagógico ao Portador de

Necessidades Educativas Especiais (UIAPs), órgãos ligados à Secretaria de Estado de Educação (SED), responsáveis pela implementação da política de inclusão da pessoa com necessidades especiais na rede regular de ensino.

Atuei nesse setor da Secretaria de Educação no período de abril de 1991 a abril de 2003, como técnica de apoio especializado. Minha ação desenvolveu-se junto às escolas da Rede Estadual, tendo como responsabilidade identificar, avaliar, encaminhar e acompanhar os alunos com necessidades educacionais especiais e que estavam sendo integrados no ensino comum/regular.

Foi preciso concentrar esforços em busca do conhecimento teórico acerca do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois estava diante de uma mudança de concepção, uma vez que a proposta de Educação Especial para o Estado de Mato Grosso do Sul, assim como para todo o Brasil, seguia novos direcionamentos.

As políticas educacionais do Estado de Mato Grosso do Sul em consonância com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), apontavam para o necessário rompimento com posturas segregadoras e preconceituosas, sinalizando para um movimento inovador de inclusão. Dessa forma, todos nós - Escola e Educação Especial - necessitávamos nos adequar às novas concepções.

Adquirir fundamentação teórica necessária para atuar frente aos novos desafios, foi-me oportunizado quando ingressei num grupo de profissionais que desenvolviam um estudo teórico com o objetivo de respaldar ações pedagógicas mais efetivas. Esse grupo tinha, então, a função de apoiar o aluno e o professor, além de sugerir às escolas medidas de transformação e adaptação para o atendimento desse público denominado “portadores de necessidades especiais”.

Fazendo parte do grupo da Educação Especial estava, portanto, implementando a Política Estadual de Inclusão<sup>1</sup> e, dessa forma, trabalhando para proporcionar à escola oportunidades de reflexão com vistas à proposição de novas possibilidades e atuações.

No período de 1994 a 1996, ingressei no Curso de Especialização em “Fundamentos de Educação”, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, fazendo a opção pela área de concentração em Sociologia. No meu trabalho monográfico, intitulado “O processo de integração dos Portadores de Necessidades Especiais no Ensino Regular”, analisei a forma como acontece a integração do aluno, fazendo uma revisão dos

---

<sup>1</sup> MATO GROSSO DO SUL. **Diretrizes Gerais para o Ensino do Portador de Necessidades Especiais.** Políticas Educacionais – Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. V. 4. Campo Grande, MS, 1992. A serie instituem os pressupostos fundamentais das políticas educacionais do Estado, voltadas para setores específicos.

conceitos de “integração” e “inclusão”, pois já estávamos vivenciando o ideário da escola inclusiva.

A opção pela temática deu-se em função do meu exercício profissional, além de ser motivada pela condição de mãe de pessoa com necessidades educacionais especiais, que vivencia na prática as dificuldades que passam os familiares de uma pessoa com deficiência. Continuava, assim, em busca de conhecimentos teórico-científicos, pois tenho a convicção de que o saber elaborado cientificamente é o que sinaliza com eficiência o caminho para melhor atuação profissional, elaborando opções concretas que proporcionem a compreensão do processo de construção de uma escola e de uma sociedade menos excludente.

Em 1997, novamente em função de alterações na estrutura política do governo de Estado, as UIAPs, no município de Campo Grande/MS, foram substituídas pelo Centro Integrado de Educação Especial, que tinha como principal finalidade o atendimento especializado ao aluno da rede estadual portador de deficiências, altas habilidades e condutas típicas. Durante o tempo em que este serviço foi oferecido, fui responsável pelo setor de Deficiência Auditiva, oferecendo apoio diretamente ao aluno D. A., aos professores da rede e para os familiares dos educandos em questão.

Atualmente, desenvolvo minhas atividades profissionais no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de atendimento às pessoas com surdez (CAS). Esse órgão foi criado em dezembro de 2002, com a finalidade de dinamizar e desenvolver a melhoria da educação oferecida aos alunos surdos/deficientes auditivos, principalmente, no aspecto da formação continuada de professores, na produção de materiais visuais em vídeo, na adequação de textos e na adaptação de outros recursos necessários ao processo de ensino – aprendizagem para esse público. Nesse serviço, trabalho no apoio didático-pedagógico às escolas e as salas de recursos, apoiando ações de conscientização e sensibilização.

A convite de uma colega de trabalho, em maio de 2002 ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GEPPE)<sup>2</sup>, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, cujos objetivos são: pensar, refletir, produzir e socializar os conhecimentos e as contribuições acerca da relação Psicologia e Educação, tendo como eixos de pesquisa: I – “Infância, Conhecimento e Prática Educativa” e II - “Constituição do Sujeito, Aprendizagem e Produção do Conhecimento”. Participei como técnica assistente na pesquisa “Análise da temática linguagem nas produções em Educação de MS”. Foram

---

<sup>2</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GEPPE) que pesquisa a Psicologia na interface com a Educação, vinculado a Linha de Pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS.

realizados estudos teóricos acerca da linguagem na perspectiva de Vigotsky e Luria, análise das dissertações e levantamento bibliográfico das universidades UFMS e UCDB sobre o tema: “Psicologia e Linguagem”. A pesquisa foi concluída em 2003. Participo de todos os eventos realizados e/ou apoiados pelo referido grupo que procura estudar e pesquisar as temáticas da Psicologia da Educação.

Minha participação nesse grupo de estudos e pesquisa me possibilitou experiências diversas, dentre as quais a produção coletiva e individual de artigos. Elaborei um artigo sobre o seguinte tema: “Revelando minha identidade profissional” publicado no livro “A Psicologia e os Desafios da Prática Educativa”. Nessa produção relato sobre a minha experiência como professora que, a partir da sistematização de estudos relacionando a Psicologia e Educação, apresenta uma nova concepção de Educação.

Em toda a minha trajetória profissional, procurei me envolver com os aspectos pedagógicos que envolvem professores, a escola e o processo educacional, sendo possível observar que ainda se faz necessário nos desafiarmos com o intuito de percebermos que a Educação é um processo dinâmico, necessitando ainda de avanço nas pesquisas, este fato sintetiza minha motivação para esta pesquisa.

Entender a escola e o processo educacional pressupõe a necessidade de compreensão das forças sócio-político-econômicas que interagem na sociedade, determinadas pelo modo de produção material contemporâneo, consideradas na perspectiva histórica.

A escola é orientada pelo sustentáculo da legislação nacional, programas e projetos oficiais, com destaque para a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A prática da intervenção na realidade social acontece como fenômeno em perspectivas e enfoques diversificados.

A história das Leis e Programas para a Educação Básica reporta-nos a momentos sociais específicos, ora propondo a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades a todos os indivíduos, ora difundindo princípios e métodos de uma escola nova. Atualmente, as leis e programas para a Educação Básica propõem a valorização da escola como um processo capaz de desenvolver nos indivíduos capacidades de aprender a compreender e de inteirar-se com o mundo físico, social e cultural.

Esta pesquisa partiu de recente estudo realizado por mim, cuja finalidade foi identificar o propósito para o qual foi elaborado mais um programa de implantação e implementação de normatizações para o sistema de ensino – o PCN.

O estudo descritivo realizado parece revelar que o documento trata-se de subsídios à formulação do projeto educativo da escola. Em conformidade com a Lei nº 9394/96 os PCN

apresentam princípios e fundamentos para a construção de uma sociedade democrática e deve adaptar-se às necessidades sociais e políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira.

Este estudo evidenciou que o documento, aparentemente, encontra-se impregnado do Conhecimento Psicológico, denominado, em seu contexto, como uma teoria sociointeracionista, a partir da Psicologia Genética, com um marco explicativo de uma perspectiva construtivista.

Pretendemos uma caracterização dos PCN, evidenciando as abordagens psicológicas que compõem o documento, destacando o que este solicita como orientação para as ações pedagógicas.

A discussão proposta busca identificar as abordagens teóricas da Psicologia que estão explícitas ou implícitas nesse documento.

O estudo e a análise documental do Volume Introdução dos PCN pretende evidenciar as abordagens da Psicologia Genética e da Psicologia Histórico-Cultural que aparecem orientando as políticas educacionais e as ações pedagógicas.

Pretende-se, ainda, discutir a Psicologia materializada por intermédio das abordagens de Piaget e Vygotsky, suas aproximações, diferenciações e superações que estão orientando a Educação e as Políticas Educacionais, neste estudo, representadas pelo documento PCN e analisadas à luz de produções científicas.

Assim parece ser possível verificar, por meio dos documentos, que a Ciência Psicológica está presente nas propostas educacionais. O Conhecimento Psicológico parece ter sempre acompanhado o processo de construção dos planos pedagógicos, supostamente com a intenção de contribuir com essas propostas.

A Psicologia tem se destacado na tentativa de fundamentar, explicar e orientar a Educação e a prática educacional. O que tem ocorrido é uma transposição de conhecimentos do campo da Psicologia, das teorias psicológicas, para a Educação, caracterizando uma relação entre as produções teóricas e a natureza das áreas aplicadas, necessitando uma essência no fazer, gerando “[...] uma Psicologia aplicada, supostamente neutra e homogênea”. (URT, 2001, p. 17).

Desde a sua origem, a Psicologia aplicada à Educação esteve influenciada pela Psicologia experimental, criada como instrumento de medida de inteligência e personalidade, “Com objetivo de medir a capacidade intelectual e comprovar que esta responde a uma competência genética”. (URT, 2001).

A expansão das indústrias no Brasil à partir das décadas de 1930, solicitou a expansão dos sistemas de ensino e, à Psicologia, a necessidade de explicar diferentes



resultados na aprendizagem de alunos de diferentes classes sociais, determinando que a Educação buscasse na Psicologia soluções as suas questões por meio de uma estreita relação que a torna fundamento básico para ela. Com o ideário político liberal, aliado aos princípios da Escola Nova, a Psicologia se ocupou em explicar as diferenças individuais a fim de tornar possível a implantação de um sistema de ensino que respeitasse essas diferenças, surgindo, então, uma Pedagogia com ênfase no processo ensino-aprendizagem, com a relevância psicológica.

Nessa perspectiva é que se tem o propósito de compreender os rumos tomados pela escola a partir da Lei 9.394/96, juntamente com os programas propostos.

Neste trabalho, optou-se por pesquisar o documento oficial Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), visto ser o aparato legal que se apresenta como instrumento de implementação do processo educacional, com vistas à democratização do acesso à escola, através de Políticas Públicas.

Trata-se de um documento oficial que serve de referencial ao sistema escolar e ao fazer pedagógico que, supostamente, tem subsidiado a prática de intervenção na realidade social e todo o contexto que a envolve.

O Volume I – Introdutório - dos PCN, é fonte para coleta de informação desta pesquisa porque explica as finalidades, os princípios e fundamentos do programa de política de educação para todos, elaborado a partir de Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990.

Na expectativa de evidenciar o conhecimento psicológico que norteia os PCN, esta pesquisa teve os seguintes objetivos: identificar a presença da Psicologia neste documento, fazer uma análise a partir de um recorte de produções científicas acerca dos PCN, na medida em que essas produções trazem em seus estudos a evidência do Conhecimento Psicológico.

Foi realizado um estudo da Teoria Genética de Jean Piaget e da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky apresentando a concepção, a proposta teórica, os pressupostos filosóficos a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, para possibilitar a elaboração de uma síntese comparativa entre as duas concepções e a concepção contida no referido documento PCN.

Em seguida, foi elaborado um quadro de análise visando identificar nos PCN as bases conceituais das referidas abordagens teóricas, bem como o contexto político e social no qual desenvolveram suas teorias e a abordagem descrita nos PCN. A leitura do documento introdutório do PCN foi feita novamente com a finalidade de preenchimento do quadro de

análise. Finalmente, passou-se à discussão dos dados obtidos, visando estabelecer junto a esses quadros, material de referência da discussão e articulação dos dados obtidos por este estudo.

A trajetória metodológica teve início com a realização de um levantamento dos antecedentes históricos que constituíram a elaboração da Lei nº 9394/96, instrumento que deu suporte à elaboração dos PCN, programa considerado como um dos muitos recursos para a implantação da referida lei da Educação Nacional. Buscaram-se informações que tivessem inserido, em seu contexto, os fundamentos teóricos norteadores e subsidiários à proposta para este trabalho de pesquisa. A pesquisa e a revisão conceitual serviram para a caracterização do objeto de estudo, as abordagens psicológicas presentes no documento PCN, evidenciando como esse instrumento de regulação e implementação da Política de Educação em vigor está sendo compreendido no contexto escolar.

Elencamos para a análise 08 produções (02 dissertações, 01 capítulo de livro, 03 artigos em periódicos, 02 publicações em Anais de eventos), são trabalhos de investigação que já tinham evidenciado, anteriormente, críticas à Psicologia, estas serviram de base para a realização da análise que se propunha.

Foi elaborado e preenchido um protocolo com vistas a identificar os elementos explícitos do conhecimento psicológico. Nesse protocolo estavam contidos os dados de identificação das produções; identificação do conteúdo (dissertações, teses, artigos, etc); análise do conteúdo presente nas pesquisas (problema, captura do problema, como o autor apresenta a investigação, principais autores, quais as conclusões do autor; quais questões podem ser apresentadas para debate, observações e resumo da produção). (Em anexo).

Em seguida foram lidos na íntegra os documentos: Volume I – Introdutório dos PCN e os 08 textos acima citados. No decorrer da leitura os protocolos foram devidamente preenchidos com vistas ao registro dos dados para análise.

Após o preenchimento dos protocolos foram elaborados quadros nos quais foram inseridos elementos do conteúdo (problema, abordagem do problema, desenho da investigação, autores e as conclusões) dessas produções na tentativa de se identificarem pontos congruentes e divergentes constantes nessas produções, uma vez que esses pontos balizaram a análise do documento introdutório.

Com as informações sistematizadas em protocolos e quadros, partiu-se para a descrição e análise de dados que evidencia qual Psicologia está implícita ou explícita no documento PCN.

Este estudo está organizado em três capítulos. No **CAPÍTULO I - A PSICOLOGIA E AS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS PIAGET E VYGOTSKY**, buscou-se discorrer de forma pontual a participação da Psicologia na Educação, evidenciando alguns aparatos sobre as teorias de Piaget e Vygotsky.

No **CAPÍTULO II - A TRAJETÓRIA DOS PCN NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**, foram pontuadas algumas reflexões sobre a configuração dos PCN na década de 1990 e a sua relação com os diversos segmentos da sociedade expressando uma ideologia, que se constitui pela cultura de um povo, tendo em vista que abordar as políticas educacionais é relevante para melhor entendimento do PCN como um referencial para a Educação Nacional.

O **CAPÍTULO III - ANÁLISE CRÍTICA DAS TEORIAS DE PIAGET E VYGOTSKY E OS PCN**, apresenta algumas reflexões sobre a Psicologia de Piaget e Vygotsky com enfoque nos PCN e também apresenta a análise crítica do documento PCN e dos artigos e dissertações que pontuam algumas críticas aos PCN, especialmente focando a presença da Psicologia.

Nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, apresenta-se uma síntese da proposição desta pesquisa apontando a forma como se dá a presença da Psicologia no documento oficial PCN e os resultados evidenciados nos artigos e dissertações analisados, ou seja, nas produções científicas que também abordaram a presença da Psicologia no PCN. Desta forma, procurou-se evidenciar tanto os conceitos amplos, como os específicos do conhecimento psicológico nos programas oficiais para a Educação Nacional. Ainda nesta parte final do trabalho, pronuncia-se a respeito da pergunta inicial, ou seja, como e de que forma a Psicologia se apresenta no documento norteador PCN.

## **CAPÍTULO I**

### **A PSICOLOGIA E AS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS: PIAGET E VYGOTSKY**

Este capítulo pretende dissertar sobre a participação da Psicologia e suas tendências, evidenciando as teorias de Piaget e Vygotsky enquanto concepções que estão contribuindo com a Educação Brasileira, subsidiando a prática pedagógica.

Pensar a Educação Brasileira sob o ângulo da Psicologia é a intenção deste estudo, porque dentre as várias ciências, esta se destaca como a que fundamenta a Educação.

O capítulo discorre sobre a relação Psicologia e Educação, evidenciando as abordagens psicológicas contemporâneas de Piaget e Vygotsky, seus pressupostos e implicações às propostas educacionais que servem de referencial para uma prática pedagógica. Entende-se, neste estudo, por propostas educacionais o documento PCN, uma vez que é o documento norteador da organização de uma política educacional.

Alguns estudiosos (URT, 2002; FREITAS, 1994) argumentam que a Psicologia e a Educação têm uma relação histórica, mas essa relação nunca foi harmônica, ela é marcada por contradições, estando vinculada a interesses específicos de sociedades também específicas. A Psicologia se apresentou caracterizada por uma superioridade, assumindo uma postura de liderança, ultrapassando seus próprios limites referentes a sua eficiência.

Para entender a relação Psicologia e Educação é necessária uma identificação das questões que esta se propunha a responder, considerando as condições históricas e culturais em que o conhecimento foi produzido. Assim, faz-se necessário pontuar alguns aspectos da constituição da Psicologia, suas características históricas e ideológicas e as críticas ao psicologismo aplicado na Educação.

O trabalho discorrerá sobre alguns pressupostos epistemológicos e algumas características marcantes da Psicologia.

Urt (2002) historiciza o nascimento da Psicologia cujo surgimento se deu no período histórico do capitalismo (Século IIX). Identificada como a ciência que estuda o indivíduo desvinculado de seu contexto histórico e social, esta prática de estudo destacou as

diferenças entre os indivíduos classificando-os em melhores ou piores, dentro da divisão de classes sociais distintas da sociedade capitalista.

Caracterizou-se a Psicologia como uma ciência a serviço do poder, apropriando-se do modelo de ciências naturais com regras, adaptação e ajustamento do indivíduo ao meio, ratificando os propósitos da ideologia dominante.

Assim, a trajetória histórica da Psicologia como ciência foi marcada ideologicamente como neutra e homogênea, centrada apenas no indivíduo, considerando apenas os processos internos como responsáveis pelo comportamento, estando a consciência e a natureza social do indivíduo desvinculada de um contexto histórico (URT, 2002).

### **1.1 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS DESSA RELAÇÃO**

Em conformidade com o que diz Coll (1999), no final do século XIX, a Psicologia começa a movimentar-se numa direção de afastamento da filosofia e esse movimento coincide com o surgimento da Psicologia como ciência. Até esse período a Psicologia não era vista como ciência por ser, ainda, dependente da Filosofia. Embora alguns filósofos já tivessem elaborado análises sobre o ser humano, não havia um estudo sistematizado do comportamento do homem nem a realização de experimentos.

Alvite (1987) aponta o marco inicial dos primeiros experimentos sistemáticos e indica a obra “Elementos da Psicofísica” de Fechner (1860) em que o autor descreve experimentos de medidas de quantidades mentais psíquicas relacionadas com os experimentos de medidas físicas, para estabelecer possíveis parâmetros norteadores de estudos do comportamento.

A autora se reporta a outro marco importante para a Psicologia científica, como os estudos de Wundt, a partir de 1879, e a criação do primeiro laboratório de experimentos da psicologia em que propunha a investigação da mente pela experiência, entendendo que por meio da observação controlada pode-se compreender os processos mentais mais elaborados.

Dentre as críticas feitas à Psicologia clássica, Politzer (1987, apud ALVITE, 1977) declara que ela não conseguiu chegar à cientificidade. Para ele, os acontecimentos e conflitos humanos vividos nas relações entre os sujeitos e as determinações econômicas constituem objeto da Psicologia. Para esse teórico, a Psicologia deve voltar-se para o homem concreto em seu contexto histórico, sendo, portanto, uma ciência do real, que leva o homem a compreender a si mesmo e sua relação com o mundo.

Para esse mesmo autor, como ser histórico-social o homem deve ser estudado pela Psicologia de forma dialética, considerando sua origem histórica e sua totalidade e a correlação entre ser orgânico e psíquico, individual e social. Desta forma, para ele, o desafio da Psicologia seria propor elementos que pudessem auxiliar a compreensão do comportamento humano no contexto histórico-social dos homens.

Referindo-se ao período do surgimento da Psicologia (início do século XX), Coll (1999) aponta alguns pesquisadores que deixaram registros de importantes estudos alavancadores da pesquisa na área da Psicologia. Os estudos de James (1942–1990) podem estar situados, tanto no campo da Filosofia como no da Psicologia.

Nos Estados Unidos, as idéias de William James influenciaram decisivamente a teoria educativa no período demarcado entre os últimos anos do século XIX e o início do século XX. Em sua obra clássica “*Principles of Psychology*”, lançada no ano de 1890, o estudioso fixa as bases da Psicologia funcionalista que em momento posterior foi assumida em estudos realizados por John Dewey e Edouard Claparide.

Coll indica, ainda, os estudos de G. Stanley (1844 – 1924), que registram importantes pesquisas sobre a Psicologia infantil e popularizaram o questionário como um instrumento de exploração do pensamento da criança. Entre suas obras, destaca-se “*Adolescente*”, publicada em 1904, e “*Educational Problems*”, em 1911. Colocou-se como defensor da idéia de que o desenvolvimento pessoal é constituído por uma recapitulação da evolução biológica e insistiu na idéia de se considerarem nos processos educativos o nível de desenvolvimento infantil e as características e necessidades dos avanços.

Galton (1822-1911) destacou-se, nesse período, pelas suas investigações referentes às questões da herança mental e em estudos sobre as diferenças individuais na capacidade do homem. Deve-se a Galton o fato de esses estudos serem objetos de estudo da Psicologia.

Cattell (1860–1944) também é apontado por Coll (1999) como outro grande pesquisador do período em que a Psicologia se inicia como disciplina científica. Destacou-se por seu trabalho no laboratório de Psicologia Experimental de Leipzig, fundado por Wundt em 1879, onde desenvolveu diversas investigações sobre as diferenças individuais. Dedicou-se ainda a explorar as possíveis aplicações da Psicologia às diversas áreas da atividade humana, dentre as quais a Educação. Colaborou na elaboração de diversos testes mentais, além de ser autor de uma proposta de ensino de leitura através de palavras consideradas simples, em vez de proceder por letras de maneira seqüencial como até então era ensinado na época.

Desta forma, com a separação da Filosofia, a Psicologia passa a ser a área de conhecimento em que acabam sendo depositadas todas as expectativas no sentido de oferecer à Educação as fontes de informações e de idéias para a elaboração de uma teoria educativa de fundamentação científica que permitisse melhorar o ensino e interviesse nos possíveis problemas que se apresentassem com a escolarização generalizada da população infantil.

A partir do século XX, destaca-se Binet (1857-1911), como articulador da Psicologia Experimental e estudioso das escalas métricas cujo objetivo era classificar os indivíduos quanto a sua capacidade mental. Em seguida é a vez de Watson (1878-1958), que propõe e realiza estudos voltados para o comportamento humano. A ele deve-se o estudo que, posteriormente, ficou conhecido como teoria behaviorista cujo foco de investigação é o comportamento humano. Sua proposta tinha como objetivos centrais prever, controlar, manipular, selecionar e orientar condutas para um processo adaptativo ideal do indivíduo ao seu meio social.

No Brasil, as primeiras aproximações da Educação com a Psicologia dá-se no começo do século XX, entretanto, foi a partir das décadas de 1920 e 1930 que a relação entre essas duas áreas do conhecimento ganhou nítida visibilidade, tendo em vista que a sociedade vivenciava a ditadura das imposições capitalistas e as conseqüentes necessidades de alterações nos setores sociais, particularmente no setor educacional.

Nos anos de 1920 o Brasil vivia, no setor educacional, o movimento escolanovismo. Nagle (1974) registra que, nessa década, a Psicologia esteve presente na Educação, como o principal domínio científico relativo aos recursos teóricos metodológicos para educação escolarizada.

Ferreira (1986) afirma que subjacente ao conhecimento construído pela Psicologia estaria a ideologia do pensamento liberal, enquanto forma de representar o mundo e os homens de uma determinada classe social.

Novamente, Japiassu (1986), de forma clara, tece considerações acerca da Ciência Psicológica e sua função social:

Nascida da marginalidade, vale dizer, da pesquisa clínica, a psicologia ao conquistar novos meios e ao invadir todos os problemas concernentes ao homem parece hoje estar em contradição com seu projeto inicial. Já parece revelar sinais de esgotamento, na medida em que não é mais utilizada em função de suas exigências próprias, porém, a partir das necessidades que a sociedade atual tem de resolver algumas de suas contradições. (JAPIASSU, 1979, p. 25).

Para Japiassu (1977) a questão central é saber se a Psicologia poderá ser ao mesmo tempo humana e científica. Afirmarões do filósofo dão conta de colocar a psicologia como um reforço sutil da ideologia dominante, proclamando que ela tem sido necessária ao sistema, porque tem sido utilizada por este. Isso parece significativamente perigoso e comprometedor para a Psicologia.

Nesse sentido, Alvite (1987) lembra que uma sociedade capitalista impõe ao sistema educacional a proposição de formar mão-de-obra para o trabalho e educar as pessoas no sentido passivo de aceitação da sociedade dividida em classes. Desta forma, a educação acaba por se tornar um instrumento de manutenção e reprodução das relações sociais existentes, produzindo um desequilíbrio social e o não acesso desses trabalhadores aos bens de produção. Sendo assim, questiona-se a possibilidade de a educação atuar no processo de transformação social.

Argumenta a referida pesquisadora que a sociedade capitalista, cria nas relações sociais, condições que são contraditórias<sup>3</sup> e, nessas condições, há possibilidades de atuações políticas pelas classes dominadas. Segundo ela, isso também acontece na Educação entre a postura “conservadora” (reprodução da ideologia dominante) e a “progressista” (usa os espaços político-pedagógicos) para transformação social.

O que se defende é uma Psicologia que de fato possa oferecer condições concretas aos sujeitos conduzindo-os na direção de compreender-se a partir das relações sociais que estabelece, proporcionando-lhes conhecimentos capazes de levá-lo a refletir criticamente sobre a realidade de um modelo econômico que se sustenta a partir de uma lógica que privilegia escalas, eficiência lucros, desrespeitando sujeitos, cidadãos, culturas e linguagens e produzindo conseqüências desastrosas ao homem e ao seu contexto.

Ainda na década de 1920, Alvite (1987) reafirma a influência das teorias psicológicas na chamada “Educação Nova ou Escola Ativa”, destacadamente a partir de estudiosos, como Maria Montessori (1870–1952) e Decroly (1871–1932). Estes teóricos consideravam a infância diferente da fase adulta e destacaram o jogo como elemento fundamental nas atividades educativas para a criança. Acreditavam, ainda, que para a aprendizagem acontecer de forma natural, caberia à escola adequar as condições para a realização de atividades próprias para o público infantil, e o jogo passaria a ser o centro para aquisição do conhecimento, concepção muito forte nas pré-escolas (3 anos aos 6 anos).

---

<sup>3</sup> Segundo a autora, isso acontece quando a classe dominante concede relativa liberdade às classes dominadas levando-as a pensarem que podem optar pela sua concepção de mundo. (ALVITE, 1987, p. 19).



Filósofos e psicólogos da educação criticaram essas inovações da psicologia e da pedagogia, pois camuflaram a crise da educação da primeira metade do século XX, e ao assumir medidas e técnicas, na condução do ensino, negam o objetivo da Escola Nova que era educar o homem para a liberdade, autogoverno e autodisciplina.

Nos anos de 1930, a disciplina Psicologia Educacional é inserida nos primeiros cursos de licenciatura por ocasião do surgimento das faculdades de Filosofia, sendo que, até aproximadamente a década de 1940, a Psicologia ocupou lugar de destaque entre as áreas que subsidiavam a Educação. (FREITAS, 2000).

Durante essas duas décadas 1930 e 1940, Antunes (2004) lembra o avanço cada vez mais forte da presença da Psicologia e destaca a atuação de Helena Antpoff direcionando uma organização para formação de professores de deficientes mentais. Lembra, ainda, que a referida estudiosa foi a responsável pela difusão das idéias da Psicologia funcional dedicando-se a diversas pesquisas na área da Psicologia infantil.

Durante os anos da década de 1950, as questões educativas giravam em torno dos processos de ensino, nos instrumentos de avaliação de aprendizagem e no desenvolvimento psicológico. Foi durante essa década, em função do auge do processo de industrialização no Brasil, que o sistema de ensino buscou formas de adaptar os indivíduos às novas exigências solicitadas pela classe social dominante.

Segundo Mendes (1999), durante o transcorrer da década de sessenta observa-se nas análises das questões educativas, principalmente nos cursos de formação do magistério, uma centralidade nas questões que envolvem a relação professor/aluno embasada nas teorias psicológica de caráter liberal. Desta forma, esse período ficou marcado principalmente nos cursos destinados à formação de professores das séries iniciais por um fenômeno que ficou conhecido com paradigma da psicologização<sup>4</sup>.

Nogueira (2002) identifica a psicologização das ações educativas a partir da ampla disseminação dos pressupostos psicológicos fundamentados em idéias de uma natureza humana universal não submetida a qualquer tipo de influência do contexto social e cultural.

Nessa perspectiva, o aluno é visto como possuidor de características e atributos universais do gênero humano, cabendo, portanto, aos educadores apropriarem-se do conhecimento desses atributos e características para, então, promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos sempre pautando-se em suas necessidades de interesses. Desta

---

<sup>4</sup> Segundo Patto (1990), as influências da Psicologia na área da Educação vêm se processando desde o início do século XX representadas pelas teorias Behaviorista, Gestalt e humanista, entretanto foi na década de 60 que as teorias da Psicologia ganharam destaque na literatura e no imaginário do professor produzindo o fenômeno que ficou conhecido por Psicologismo.

forma, educar seria, em essência, cultivar o indivíduo, potencializar sua natureza, favorecendo, assim, o desenvolvimento harmonioso em consonância com as expectativas exigidas pela sociedade.

Para Patto a forte presença da Psicologia nos ambiente escolares do chamado estilo psicologista da educação, criticado nos anos de 1970 e 1980, por conceber as finalidades educacionais a partir do predomínio de abordagens teóricas da psicologia, deu-se devido à total ausência de políticas públicas educacionais.

Cunha (1995) entende o psicologismo como um modo de se conceber a ação educativa a partir dos conhecimentos oriundos do terreno científico da Psicologia, entretanto esse conhecimento configura-se de modo predominante sobre outros conhecimentos e, portanto, acabam por definir as finalidades da Educação.

Sobre essa questão, Cunha (1995) expressa que, sob a visão “psicologista”, a escola deve propor ações centradas no aluno, conseqüentemente a metodologia de ensino deveria ser baseada exclusivamente nas atividades espontâneas sem a necessidade de programas curriculares previamente estabelecidos.

Segundo Cunha (1995), o psicologismo originou-se bem antes da difusão das teses que discorreram sobre a “carência cultural”. A História e a Filosofia compreendem que essa corrente de pensamento desenvolveu-se a partir dos anos 20, portanto no período em que se desenvolvia no Brasil a chamada Escola Nova.

Desta forma, a década de 60 despontou como o período em que a Psicologia assumiu o domínio hegemônico em proporções demasiadamente ampliadas no contexto educacional, ganhando evidência no discurso pedagógico, nas produções acadêmicas e nos documentos oficiais.

Alvite (1981) caracteriza o psicologismo impregnado nas questões educacionais pelo desenvolvimento excessivo de uma parte da psicologia, impossibilitando a compreensão tanto do todo como da parte. Estudos dessa autora inferem a necessidade de se desmistificar o mito construído, sobretudo no interior das escolas, de se buscar a solução dos problemas educacionais pela via da Psicologia.

Preocupada com o psicologismo presente na Educação, a autora define a Pedagogia<sup>5</sup> e destaca a importância desta ciência se contextualizar na realidade educacional brasileira. Para ela, a Pedagogia com seu referencial teórico-prático é quem deve fornecer à escola as condições de realizar a educação escolarizada. Desta forma, enfatiza que a

---

<sup>5</sup> Alvite (1981), trabalha a definição de Pedagogia com base em Saviani (1978 e 1980).

Pedagogia é um curso de formação de educadores que se devem fundamentar teoricamente para o trabalho pedagógico.

Destaca, entretanto, alguns problemas educacionais vivenciados nas escolas e apontados em diversas pesquisas acadêmicas, como as dificuldades relacionadas ao material pedagógico; a má formação de professores; equívocos metodológicos; caracterização e organização do sistema educacional (normas e legislações que regulam o sistema na dimensão local, micro e macro) e a falta de recursos às escolas.

Alvite (1981) enfatiza, ainda, que a análise dos problemas educacionais não pode se dar de forma superficial, precisa necessariamente focar a política educacional do sistema, como também o contexto na qual ela se desenvolve, ou seja, numa sociedade de classe. Se a análise contextual não acontece, a formação inicial do professor ficará comprometida provocando uma visão de educação e de sociedade bastante restrita. Para a autora, é necessário ao educador conhecer a totalidade<sup>6</sup> do seu campo de atuação traduzido em trabalho educativo, com vistas a ter uma ação intervencionista no mundo escolar e na sociedade da qual faz parte.

Para essa questão, Duarte (1993) declara que a Psicologia, como ciência, tem contribuído com a Pedagogia, entretanto apresenta limites por ter tratado, em suas investigações, principalmente do indivíduo empírico e não do indivíduo concreto, considerando que este deve ser entendido como uma síntese de inúmeras relações sociais sendo o indivíduo empírico configura-se uma abstração e assim, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que são objetos de estudo<sup>7</sup>.

Alvite (1981) remete às considerações elaboradas por Saviani (1978, p. 77-85) sobre a “[...] noção de sistema educacional”<sup>8</sup>, em que o autor afirma que “não existe um sistema educacional no Brasil, já que não existe coerência (interna e externa) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, portanto, inviabilizando uma práxis comum. Desta forma, observa-se entre os educadores certa falta de fundamentação teórica adequada na condução das questões educacionais.

Nessa perspectiva, Alvite (1981) lembra que nossa sociedade é formada por divisão de classes e marcada pelos conflitos de interesses e desigualdades e que essas importantes peculiaridades não foram elementos considerados na elaboração da LDB, Lei

<sup>6</sup> Para a autora uma visão social política e econômica.

<sup>7</sup> SAVIANI, D. **Pedagogia Histórica - crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991. p. 85-86.

<sup>8</sup> Essas considerações podem ser aprofundadas no livro de SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**. São Paulo: Edições Saraiva, 1978. p. 77-85.

5692/71. Por isso, a Lei possibilitava uma educação que tendia a “reproduzir as desigualdades” sociais presentes no cotidiano escolar.

Para Mendes (1999), durante a década de 1970 a política educacional brasileira foi colocada a serviço do desenvolvimento econômico. Assim, a tecnologia educacional em sua dimensão política, equivalendo à questão política mais ampla, em vigor na época, passou a ser o foco central nesse momento histórico da Educação. Nessa ocasião observou-se um tecnicismo evidente em quase todas as disciplinas curriculares, principalmente na didática. Sendo assim, Mendes infere que nos anos de 1970 se verificou uma espécie de tecnicidade da didática que contribuiu para a constituição de um modelo de didatização da Pedagogia.

Com isso, ainda conforme aponta Facci (1999), nos últimos anos, algumas alterações foram observadas na produção científica da Psicologia educacional com um conteúdo mais crítico e contextualizado, percebido inclusive na atuação dos Psicólogos e mesmo em tentativas por parte das instituições formadoras de reformulação de alguns cursos de Psicologia.

Nessa perspectiva, Facci (1999, p. 5) assim se expressa: “A construção de uma Psicologia crítica deve estar ancorada tanto em elementos específicos da Psicologia quanto na Educação escolar respaldada por pressupostos teórico-filosóficos numa perspectiva crítica”.

Para a pesquisadora, já se observa algum elemento de uma abordagem mais crítica nas posturas profissionais frente ao chamado fracasso escolar, buscando refletir sobre essa questão a partir de abordagens que ultrapassam as explicações pseudocientíficas que enfatizam a origem dos problemas nos alunos e ou em suas famílias e tendo o insucesso escolar como decorrente de práticas sociais e escolares. Para a autora, este elemento é imprescindível para uma verdadeira transformação no contexto da educação escolar.

No início dos anos 90, verificou-se o início de debates instigados pela análise crítica da escola e de sua função social em uma sociedade estratificada e caracterizada pelas desigualdades.

Essas discussões foram alavancadas a partir de autores de vertente marxista que estimularam o aparecimento de um novo tipo de relação entre a Psicologia e a Educação.

Conforme apontado em Nogueira (2002), as discussões sobre a função social da escola solicitaram a todo tempo neste período a busca por explicações que levassem em conta a escola como instituição situada em uma sociedade de classes tão extremadas em suas condições sociais.

O estudo de Ferreira (1986) reafirma o que diz Nogueira (2002) quanto ao tratamento posto nos manuais de Psicologia utilizados nos cursos de Pedagogia referente às

crianças das camadas populares da sociedade. Baseando-se nos manuais de psicologia utilizados pelos acadêmicos dos cursos de pedagogia espalhados pelas diversas regiões do país, o estudo de Ferreira constatou afirmações acerca das crianças pobres, predominantemente a maioria da população infantil, que as caracterizavam de indisciplinadas, desnutridas, carentes afetivamente, ligando essas características “observáveis” a descrições e explicações de seu baixo desempenho escolar.

O fato de não ser revelado o que determina essas condições materiais precárias, insuficientes e deficitárias sob vários pontos de vista, levou a Ciência Psicológica a produzir acerca desse público uma imagem e atitude preconceituosa e discriminatória chegando mesmo a considerar a condição social como explicação para o insucesso escolar.

Ainda amparado por Ferreira (1986), verifica-se um segundo elemento nos referidos manuais de psicologia, que diz respeito a colocações textuais que dão aceção na direção de cumprir a tarefa de ajustar o indivíduo aos padrões de comportamento da sociedade democrática.

Esses indícios levam a pensar que a Psicologia Educacional, por meio de algumas produções que subsidiaram a formação de educadores, parece ter cometido o equívoco de fazer com que os futuros profissionais acreditassem que a sociedade atual seja um modelo ideal de desenvolvimento. E, ainda, tenta convencer que o indivíduo é quem precisa se adequar às necessidades dessa sociedade.

Sobre essa questão Japiassu (1979, p. 27) assim se pronuncia:

O fracasso da Psicologia consiste em ter se esquecido de que sua palavra é uma palavra libertadora. Ela se trai a si mesma quando se prostitui com os imperativos da sociedade e das instituições que só a prestigiam e a “amam” na medida em que ela se presta a adaptar e integrar os indivíduos às estruturas vigentes da sociedade e das instituições.

Com base dessas constatações, Ferreira (1986) levanta algumas questões que dizem respeito às ideologias subjacentes à Psicologia Educacional. Afirma ser possível detectar elementos ideológicos por meio de profunda leitura crítica dos manuais didáticos, na perspectiva de analisar, seguindo rigorosa minúcia, as categorias-chave neles utilizados para a explicação dos fenômenos psíquicos em relação a seus determinantes sociais.

Para os estudiosos e/ou para os que atuam na área educacional, essas questões são relevantes, considerando-se a velocidade do próprio sistema educacional. Os docentes e pesquisadores devem estudar e intervir adequadamente nos processos educativos de modo a

evitar conseqüências desastrosas desencadeadas no contexto educacional, muitas vezes irreversíveis em função das pressões políticas e econômicas.

É preciso, contudo, estar-se atento para acompanhar e participar do que vem sendo debatido, no sentido de verdadeiramente poder contribuir por meio de uma postura coerente com as demandas sociais existentes.

Essa participação, registrada pela história, deixou evidências de que o Conhecimento Psicológico sempre permeou a Educação. Para esse saber ser desvelado é preciso identificar os efeitos da influência do Conhecimento Psicológico no setor educacional, no sentido de possibilitar o redimensionamento do debate em torno dessa relação. A questão principal parece ser o de estar atento quanto à orientação psicológica mais presente na Educação. É perceber se a presença dominante é de uma Psicologia de visão ingênua, fragilizada, romantizada e mecanicista que se manifesta através de práticas escolares que evidenciam uma determinada concepção de sociedade, sujeito, educação e aprendizagem, ou através de uma Psicologia que percebe e se preocupa com a formação de um cidadão crítico, capaz de fazer escolhas e atuar como protagonista do mundo real.

Nessa perspectiva, Ferreira (1986) esclarece a relação estabelecida entre o homem e a natureza e entre o indivíduo e a sociedade. Para a autora, essa relação acontece por intermédio do trabalho e é mediada pelos homens entre si. Destaca a pesquisadora, a complexidade das relações sociais de produção ao longo da história, evidenciando, nesse sentido, a passagem do que antes era satisfação do coletivo para uma configuração e exigência do modo de produção capitalista. Desta forma, é preciso estar atento às concepções de indivíduo e de sociedade presentes nas produções da Psicologia, pois elas representam a maneira como em determinado momento histórico os homens construíram sua vida social e material nas relações de produção.

As abordagens e perspectivas teóricas da Psicologia, presentes no cotidiano dos indivíduos, principalmente as que permeiam o contexto escolar, revelaram que ao longo da história da Relação Psicologia e Educação estiveram presentes, nitidamente demarcadas por características que parecem se afastar das condições concretas em que vive o homem de nosso tempo.

Acredita-se, entretanto, que o homem, como sujeito social concreto, precisa percorrer caminhos que o levem a assumir sua verdadeira dimensão humana. Para tanto, será preciso que a ele seja oportunizada uma participação mais ativa e real, quando da produção material ou não material dos produtos acumulados pela cultura contemporânea.

Com isso, Miranda (1992) declara que a Psicologia da Educação não pode ser vista de maneira independente da Psicologia como ciência, tendo em vista que esta tem contribuído com a Educação sustentada através de conceitos teórico-metodológicos específicos.

Nessa perspectiva, a Psicologia da Educação tem o papel de oferecer um conjunto de referências teóricas próprios da Psicologia ou paradigmas psicológicos por meio dos quais à Educação cabe a compreensão dessas abordagens, visando à intervenção nos processos educativos. (LAROCCA, 1999; CUNHA, 1998).

Desta forma, a preocupação dos pesquisadores e estudiosos de um modo geral é com a fundamentação teórica, com as reflexões dos professores, sempre valorizando a Psicologia e, mais ainda, reconhecendo sua contribuição. A finalidade deve ser o de dar subsídios teóricos aos educadores para que, de posse deles, possam intervir em sua prática educativa calçada na autonomia e não no senso-comum.

Atualmente a Psicologia vem repensando seus equívocos e propondo diferentes maneiras de compreender e contribuir com a área da Educação. Este repensar tem sido efetivado através da produção de um conhecimento que de fato possa contribuir com o rompimento da concepção psicologizante e ou tecnicista. Desta forma, a Psicologia vai se consolidando na parceria com a Educação a partir da construção de referenciais teóricos e práticos que auxiliem essa área do conhecimento.

Percorrendo a história da existência do homem, constata-se a presença do saber psicológico permeando a vida cotidiana dos humanos. Com relação à Educação, foi possível elencar alguns pensadores que buscaram, nesse saber, elementos que melhor favorecessem os suportes de suas propostas ou de seus argumentos. Procura-se, ainda, no percurso da história, desvelar a participação de ambos os conhecimentos nos processos que envolvem a educação, contudo certamente modificada nos dias atuais considerando as profundas transformações sofridas ao longo de períodos por várias gerações. Entretanto, essa busca faz sentido, principalmente se pensar na solidez que ambos os conhecimentos construíram juntos, sempre em busca da liberdade do ser e pela liberdade do homem.

Esta pesquisa busca investigar a presença da Psicologia nos PCN, documento norteador da política nacional, que parece sinalizar a existência de duas abordagens teóricas sendo estas a Psicologia Genética de Piaget e a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, que passamos agora a fazer algumas considerações.

## 1.2 A PSICOLOGIA GENÉTICA

Os escritos de Piaget estabeleceram suas bases na Epistemologia Genética, isto é, referem-se a uma teoria do conhecimento que tem como interesse pesquisar como o homem produz conhecimento.

Piaget, mediante seus estudos e realizações, conquistou o reconhecimento no campo científico; sua proposta apresentou métodos e experiências específicas para compreensão de aspectos da Psicologia humana. Sua teoria tinha o propósito de compreender como o raciocínio lógico-matemático e o conhecimento físico ocorrem em sua origem, por meio de uma epistemologia de natureza biológica com bases empíricas que estabeleceram um vínculo entre a biologia e a epistemologia pela Psicologia. (CUNHA, 1998).

A Psicologia piagetiana constitui-se num conjunto de teses formuladas para responder a questões relacionadas à origem e ao desenvolvimento da capacidade cognitiva do ser humano, e, de maneira mais ampla explicar o nascimento e a evolução da competência do indivíduo para apreender abstratamente o mundo que o cerca. (CUNHA, 1998).

Piaget desejava “debates mais profundos sobre biologia e epistemologia, porém alguns textos sobre educação foram produzidos entre 1929 e 1967. Seus escritos para o campo educacional apresentavam três pontos comuns: “[...] métodos ativos; a psicologia genética como corroboradora dos princípios da Escola Viva e o trabalho cooperativo, como estratégia pedagógica para o desenvolvimento do pensamento experimental, da razão, da autonomia e dos sentimentos de solidariedade”. (CUNHA, 1998).

Piaget, biólogo de formação, desde a adolescência iniciou estudos na área da Filosofia, o que despertou no jovem estudioso o interesse pela área da ciência que estuda o desenvolvimento do conhecimento. Seus estudos epistemológicos sinalizavam que ações externas como os processos de pensamento solicitam uma organização lógica. Sua teoria pretendia apresentar o lógico e o biológico conjuntamente como solução ao problema do conhecimento humano.

O estudioso suíço recorre à psicologia como base na sua teoria porque não encontra na fisiologia (intuitiva) nem na biologia (impossível experimentação), conexões viáveis, para conferir um caráter científico para a observação, encontrada na Psicologia experimental possibilidades de adoções de procedimentos experimentais.

Seus estudos em Psicologia e Filosofia possibilitaram, juntamente com outros estudiosos, a padronização de testes de inteligência.



Mediante a aplicação desses testes em crianças Piaget conclui que: “A lógica do funcionamento mental da criança é qualitativamente diferente da lógica adulta, passando assim seus estudos a investigação de quais mecanismos ou processos ocorre essa transformação”. (PALANGANA, 1994, p. 10 e 11).

Diante dessas descobertas, faz algumas adaptações em seu método de investigação optando por um método clínico (experimental e de interrogação clínica), concluindo rapidamente que a lógica não é inata, é sim um fenômeno que se desenvolve no processo.

Piaget pretendia descobrir a origem do conhecimento com explicações do processo de desenvolvimento do pensamento em dois momentos: “[...] na estruturação do pensamento para a linguagem; e na estruturação do pensamento para a interação entre as pessoas, revelando um modelo comprometido com o social”. (PALANGANA, 1994, p. 12).

O modelo psicogenético, que é a base da sua teoria utilizada amplamente, pertence a uma segunda etapa de seus estudos, centrada na ação e manipulação dos objetos que vai, juntamente com a maturação biológica, constituir a estruturação do pensamento.

Piaget passa a dar um novo enfoque a sua teoria, estando as estruturas cognitivas orientadas para a dimensão lógica – formal, explicando que a origem do conhecimento pode ser observada pelo estudo do desenvolvimento cognitivo da criança, através de uma reflexão filosófica (história da consciência).

No período das primeiras pesquisas de Piaget na psicologia, esta ciência tem como objeto de estudo um sujeito distinto em material e espiritual, determinando direcionamentos na psicologia descritiva de caráter inatista, orientada pela filosofia idealista, privilegia os fatores endógenos, onde o sujeito se impõe sobre o objeto, onde o ambiente tem papel limitado sobre a trajetória de vida do indivíduo, e ambientalista, orientada pela filosofia positivista, propõe estudos para explicar pela causa e efeito os fenômenos psíquicos elementares onde o objeto se impõe ao sujeito; É neste contexto que Piaget se insere e constrói sua teoria psicogenética, influenciada por esse dualismo no indivíduo (objeto da ciência psicológica).

Piaget se apropria de aspectos da biologia para a sua concepção psicogenética, cuja adaptação se caracteriza como um processo de ajustamento de antigas estruturas a novas funções, desenvolvendo novas estruturas para antigas funções, estabelecendo uma corrente sistemática na qual a função a estruturas anteriores já estabelecidas se ajustam a novas exigências solicitadas pelo meio.

A estrutura e adaptação são dois princípios básicos e universais da biologia que se encontram presentes na atividade mental, pois para Piaget “[...] a inteligência é uma característica biológica do ser humano”. (PALANGANA, 1994, p. 16).

Em suas observações Piaget conclui a existência de estruturas específicas para cada função no organismo e, da mesma forma, existiriam estruturas específicas para o ato de conhecer, produzindo o conhecimento necessário e universal que, na sua origem, não estão acabadas, mas vão se transformando através de atividades dos reflexos biológicos em esquemas motores que pela ação da própria criança. A criança edifica processualmente suas estruturas cognitivas, as quais se manifestam numa seqüência organizada denominada por Piaget de estágios de desenvolvimento cognitivo.

Os esquemas ou estruturas biológicas transformam-se constantemente, evoluindo por meio do exercício reflexo até os padrões interiorizados de pensamento, fazendo a trajetória esquemas primários – esquemas operatórios. Piaget destaca a importância de esquema das ações em detrimento da seqüência, isto é, o que é universal pode ser transferido de uma situação para uma nova situação sob a influência de fatores internos e externos presentes na formação desse mecanismo que ocorre nas trocas permanentes estabelecidas pelo organismo e o meio, produzindo o conhecimento. Este, por sua vez, produz combinações que originam novos esquemas que, atingindo graus de complexidade, estabelecem uma estruturação cognitiva progressiva das ações da criança, ordenando as experiências que, posteriormente se apresentam com uma certa lógica, com noções da causalidade, constância do objeto, velocidade, conservação, relatividade numa construção lógica, de significação do real passando “primeiramente no plano concreto, em seguida, no abstrato”. (PALANGANA, 1994, p. 17).

Para Piaget, a organização e a adaptação constituem o mecanismo, por meio de relações entre si, de reciprocidade e complementaridade, que proporcionará ao pensamento uma estrutura real.

São atributos universais da inteligência humana e de todos os organismos biológicos a organização e a adaptação. A adaptação é composta por dois processos distintos e complementares: a assimilação (incorporação de novas experiências para a estrutura mental); a acomodação (processo de reorganização dessas estruturas incorporando novos conhecimentos, transformando-se e ajustando às novas exigências do meio).

Piaget assim explica a psicogênese do intelecto infantil:

[...] quatro fatores são responsáveis pela psicogênese do intelecto infantil: o fator biológico, particularmente o crescimento orgânico e a maturação do sistema nervoso; o exercício e a experiência física adquirida na ação empreendida sobre os objetos; as interações e transmissões sociais que se dão basicamente, através da linguagem e da educação; e o fator de equilíbrio das ações. (PALANGAMA, 1994, p. 18).

É, portanto, com a assimilação e a acomodação ocorrendo em harmonia simultânea que o sujeito estará em equilíbrio, porém suscetível a modificações ou ao desequilíbrio sempre que as estruturas intelectuais disponíveis se apresentarem insuficientes para trabalhar com uma nova situação. Isso desencadeia um movimento espiral, no qual essas estruturas iniciam um novo processo de adaptação frente a novas situações, buscando um estágio superior e mais complexo de equilíbrio. Piaget denominou estes movimento de “equilíbrio majorante”, em cujo percurso as perturbações cognitivas são superadas.

A construção e o desenvolvimento do conhecimento se dão, portanto, nesse processo de intermináveis desequilíbrios e de novas equilíbrios superiores.

Sintetizando, Piaget conclui que o desenvolvimento mental da criança aparece sucessivamente de três grandes construções: 1 - origem, esquema anterior e prolongada, 2 - reconstruída num plano novo para ultrapassá-la, 3 - em seguida é ampliada.

A construção ocorreu no desenvolvimento dos esquemas de pensamento vivenciado em cada período ou estágio do desenvolvimento cognitivo, não significando uma estagnação na construção dos mecanismos cognitivos, havendo sempre novas aquisições de conhecimento.

Os pressupostos de sua teoria estão filiados ao Cognitivismo, escola da Psicologia surgida nos meados de 1920, com a finalidade de estudar os processos cognoscente do sujeito humano, sendo seu objeto de estudo as atividades mentais, processos de pensamento, solução de problemas, memória, percepção linguagem, que se configuram as bases do conhecimento que o qualificou como essencialmente construtivo, evolutivo, cumulativo, temporal e universalmente similar produto do processo de maturação. (SILVA, 2000).

Freitas (2000, p. 67), então, expressa seus pensamentos argumentando que a teoria de Piaget apresenta lacunas: “[...] por um modelo biológico de adaptação do organismo ao meio não sendo suficiente para explicar o desenvolvimento satisfatório da consciência humana e de suas relações com o meio humano e natural”. Embora as apresente, o autor

consegue dar explicações sobre o desenvolvimento através do desempenho cognitivo das crianças em diferentes faixas etárias com destaque dos fatores endógenos.

### 1.2.1 Pressupostos Filosóficos e Epistemológicos da Teoria Psicogenética

Piaget escreve sua teoria sobre a origem e desenvolvimento do conhecimento humano com base na biologia, registrando uma influência da filosofia nos princípios que compõem a sua teoria psicogenética.

A teoria piagetiana recebeu influência diretamente da filosofia Kantiana, a Fenomenologia, o Evolucionismo e o Estruturalismo.

A postura filosófica de Piaget não está explícita, “[...] guardando seus postulados e seus modelos filosóficos em si uma amplitude difícil de ser penetrada”. (PALANGANA, 1994, p. 27).

Piaget adota, na concepção de desenvolvimento cognitivo, o método estruturalista de Kant. Este desenvolveu seu pensamento, seu sistema filosófico, apropriando-se da necessidade de experiência, própria do empirismo, acreditando que o conhecimento é constituído sempre de um fenômeno a partir de impressões sensíveis. Resgata do racionalismo cartesiano o sujeito enquanto “eu” com capacidade de desenvolver atividades reflexivas sem no entanto estar dependente do conhecimento advindo da experiência, estabelece críticas aos idealistas e aos empiristas argumentando que o sujeito formal só poderá construir o seu conhecimento a partir da conjugação da razão e experiência.

O modelo teórico que Kant sugere, propõe que não se pode formular um conceito além da experiência possível, devendo-se estar constantemente em busca desse conceito.

Piaget compõe sua teoria com características bastante semelhantes a este entendimento defendido por Kant, destaca o importante papel da interação entre sujeito e o objeto para a construção do conhecimento, mas admite a existência de condições inatas próprias, do sujeito, que oferece condições para o início do processo de interação e conseqüentemente o desenvolvimento cognitivo.

Outro fato que aproxima muito a teoria de Piaget dos postulados filosóficos de Kant, é a sua preocupação declarada com as condições prévias (esquemas), que o sujeito deve ter disponibilizado para construir seu conhecimento, composto pelos mecanismos de adaptação (operado pelos processos de assimilação e acomodação) e organização (estruturação e reorganização dos esquemas), considerados por Piaget, como mecanismos universais, que

explica a idéia anterior à experiência, ou a possibilidade da própria construção e desenvolvimento do conhecimento pelo sujeito.

A natureza construtivista é ressaltada quando ele chama a atenção de que o sujeito adquire instrumentos operatórios mediante a que ocorre no interior de um sistema material que determinou suas formas elementares, portanto o conhecimento pode ser construído na interação sujeito/objeto, isto foi convencionado por Piaget como o *à priori* psicogenético.

Em sua teoria Piaget apresenta, também, a capacidade que o ser humano tem de predicar e de julgar, o que possibilita a formação de conceitos, fazendo algumas transformações com relação ao processo de construção, atribuindo ao sujeito uma capacidade de construção mais fecunda e mais distante de uma harmonia pré-estabelecida, enquanto Kant afirma que a construção é inteiramente dada no início do processo.

Concluindo, pode-se afirmar que Kant permeou sua obra filosófica com o objetivo de descrever o estágio terminal do processo do conhecimento; Piaget, pela natureza psicogenética da sua teoria, buscou descrever o processo por completo, estudando a construção do conhecimento desde os primeiros estágios até o pensamento adulto, retomando a problemática kantiana, para explicar o complexo das construções *a priori* de Kant, estabelecendo relações entre lógica, linguagem e pensamento à luz da ciência biológica, concebendo o homem como um animal simbólico.

Em seus postulados, Piaget reconhece a intenção da fenomenologia husserliana, que é destacar o fenômeno sem qualquer dualismo entre o sujeito e objeto, não existindo relação sujeito/objeto; o pensamento é estabelecido pelas intenções, constituindo a consciência permitindo o sentido.

A interação entre sujeito/objeto é analisada por Piaget sob dois pontos de vista: pelos fatos – tal como eles se apresentam, buscando sua psicogênese e pela consciência – partindo desta, através de uma análise de atitudes do fenômeno.

Piaget concorda, em relação aos aspectos psicológicos da proposta husserliana, com um sujeito liberado para ir além do mundo espaço-temporal, porém espontânea e diretamente observável. Então, salvo as respectivas especificidades, Piaget e Husserl estiveram empenhados em construir um conhecimento com validade universal.

A postura filosófica de Bergson, também encontra ressonância na teoria piagetiana.

Bergson se opõe à corrente positivista, ao expressar uma nova teoria da ciência, baseada na consciência adquirida pela cultura de seu tempo, tendo em vista as conexões entre a vida orgânica e a vida social (psíquica).

Bergson resgata a subjetividade do objeto da Psicologia (a consciência), não despreza a ação em seu aspecto qualitativo. Esta ligação, da ação com a evolução do conhecimento, aproxima Piaget de Bergson.

Bergson e Piaget concordam com que a essência do fenômeno (o pensamento, a consciência) não é algo estático, apresenta uma estrutura dinâmica caracterizada por uma construção sucessiva e contínua de fases, com origem na experiência empírica e na ação em busca de um pensamento independente de um referencial prático.

Para Bergson a inteligência e os instintos implicam em espécies de conhecimento radicalmente diferentes. Piaget também observa que a origem do conhecimento parte dos instintos (que o bebê dispõe ao nascer); a criança nasce com um aparato biológico composto por reflexos inatos, que lhe garantem a sobrevivência, o exercício desses reflexos na interação com o meio, transforma-se em esquemas de ação, constituindo a estrutura cognitiva do sujeito.

Ao admitir uma oposição entre a inteligência e instinto, defendida por Bergson, Piaget trabalha com o conhecimento prático, empírico, relacionado diretamente aos objetos, à realidade e ao conhecimento das abstrações reflexivas ou lógico-matemáticas, referindo-se às relações e deduções efetuadas com base nos objetos ou na realidade.

A epistemologia estruturalista, também muito presente na teoria piagetiana, busca ser uma teoria do próprio método científico, permeia toda a obra piagetiana, com a preocupação em construir uma teoria de caráter científica, com conceitos decisivos que norteiam o sistema teórico. A idéia básica é que o conhecimento se organiza em estruturas cognitivas construídas em disposição ordenada.

Piaget (1978) se declara teórico da racionalidade estrutural, dizendo que “[...] uma estrutura é entendida com características de totalidade, de transformação e de auto-regulação”. (In: PALANGANA, 1994, p. 58).

O estruturalismo psicogenético tem como base a existência de elementos anteriores constituídos por mecanismos biológicos como ponto de partida na formação de novas estruturas. Esta estrutura basilar é fornecida pela biologia contemporânea, pela descoberta de uma estrutura complexa dos instintos e comprovação pelos fatos de que toda aprendizagem se apóia em estruturas prévias.

Piaget acredita num sujeito ativo, que constrói e estabelece regras para suas estruturas cognitivas na medida que se desenvolve, num processo contínuo de abstrações reflexivas e equilíbrio mediante suas necessidades e estímulos do meio ambiente.

Para Piaget o conhecimento é resultado da ação como um todo, no qual a sensação e a percepção desenvolvem a função sinalizadora. As estruturas cognitivas se compõem a partir

da ação, só se conhece um objeto pela ação sobre ele, transformando-o, modificando posições, movimentos e propriedades para explorar a sua natureza ou ainda enriquecendo de novas propriedades ou relações, completando-o com sistemas de classificação, ordem e correspondência.

Piaget, então, acredita que o estruturalismo não é uma crença ou uma filosofia, antes são orientações de cunho filosófico produzidos e orientado por essa matriz epistemológica.

Este breve relato das influências filosóficas na Teoria de Piaget nos dá a impressão de que ele não tinha necessidade ou preocupação em assumir uma postura filosófica única, posicionando-se como um estudioso com interesses puramente científicos. (FACCI, 2004).

### 1.2.2 O Construtivismo Piagetiano

Rosler (2000, p. 07), define o construtivismo como:

Um conjunto de diferentes vertentes teóricas que, apesar de aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget, em torno a qual são agregadas certas características que definem a identidade do ideário construtivista como um ideário filosófico, psicológico e educacional, compartilhando, assim um mesmo conjunto de pressupostos, conceitos e princípios teóricos.

Rosler (2000, p. 7) afirma que podem existir várias definições para o construtivismo, mas ao admiti-las como referência, o pensador suíço adota apenas algumas com exclusividade, outras, entretanto, com particularidades pontuais. Além do mais, o próprio termo construtivismo foi criado, como se sabe, pelo próprio Piaget.

O construtivismo piagetiano está sustentado pelos fatos psicológicos e sociais, mais o modelo biológico de auto-regulação do organismo que vai sustentar sua interpretação psicológica e sociológica. Sua teoria se fundamenta em dois conceitos adaptação e organização do processo cognitivo. O desenvolvimento cognitivo avança para o domínio do raciocínio lógico, das operações lógico-formais ou lógico-matemáticas. (KLEIN, 2000, p. 70).

Corazza diz que o lugar natural do Construtivismo e o da Psicologia está forjado à Epistemologia Genética de Piaget, que investiga como o sujeito produz conhecimento e tem por suporte a Psicologia Construtivista, que passa a ser incorporada à prática pedagógica

formulando uma didática e uma metodologia que favorecessem a construção das estruturas próprias do conhecimento. (CORAZZA, 2000).

O construtivismo passa a ser o novo ideal pedagógico em meados dos anos 80, ocorrendo a um pouco de tudo, desde sua adoção como a proposta político pedagógica, até a possibilidade de ser linha metodológica de estados e municípios do país. (CORAZZA, 2000).

Corazza (2000, p. 124) conclui que:

Aplicações apressadas e superficiais fazem do Construtivismo Pedagógico um método organizado em passos e traduzido em exercícios, tarefas e atividades rotinizadas. Igual a como, desde a Psicologia Condutivista, era operada a prática pedagógica. Esta é a prática continuista do que é velho, repetindo-se sobre a máscara do que é novo. Considero o Construtivismo, quer em seu lugar natural, quer em seu lugar des-naturalizado – como teoria e como prática – muito importante e qualitativamente superior ao Condutivismo que o precedeu, embora não saibamos o que daí advirá. A depender do que dissemos e do que fizemos com o Construtivismo, depois dele a ação pedagógica não poderá mais ser igual ao que era antes.

Tomaz Tadeu da Silva (1993) considera que a predominância do Construtivismo representa a volta do domínio da Psicologia na Educação e na Pedagogia. A Psicologia forneceu instrumentos de justificação científica e de gerenciamento do comportamento humano tendo como propósito a regulação e controle. As bases ideológicas com domínio da Psicologia na Educação como ciência do conhecimento do homem, estão envolvidas num processo de individualização, vigilância e controle do homem, objetivando conhecer para melhor controlar.

Assim, o construtivismo com base na teoria de Piaget tornou-se dominante no discurso oficial da Educação, sendo adotado como teoria educacional pedagógica. Surgiu como uma teoria educacional progressista, satisfazendo critérios políticos exigidos por grupos de esquerda e também ofereceu um norte, para a prática pedagógica, tendo uma base teórica científica.

Tomaz Tadeu argumenta que “[...] a predominância do construtivismo tem conseqüências conservadoras na medida em que representa a volta do domínio da Psicologia na Educação e na Pedagogia”. (TOMAZ TADEU DA SILVA, 1993, p. 04).

O advento do construtivismo se apresenta com domínio da Psicologia na Educação, fornecendo subsídios para os responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento dos sistemas escolares de massa, com justificativa científica universal e gerenciamento do comportamento humano, objetivando regulação e controle, em conexão com o projeto de contenção e o projeto pedagógico de transformação da produção do indivíduo.



O construtivismo traz, no seu contexto, uma visão psicológica da Educação com uma tendência a biologização e à naturalização, quando enfatiza que o processo de construção das estruturas mentais. Ocorre como um processo biológico e natural, isolado das funções sociais e políticas da Educação institucionalizada.

O construtivismo em sua proposição esclarece como o indivíduo adquire o conhecimento, isto é, como o indivíduo conhece ou aprende, não considerando a constituição social do conhecimento, ou seja, o conhecimento individual é influenciado pelo social, mas este tem uma existência social supra-individual. (T. T. da SILVA, 1993).

Tomaz Tadeu complementa que não se trata apenas de inserir elementos sociais no processo de construção do conhecimento, mas considerar as bases sociais e políticas da Educação institucionalizada.

Assim Tomaz Tadeu, conceitua o construtivismo: “[...] uma prática discursiva que tem efeitos práticos sobre a formação da subjetividade e de identidades de produção de sujeitos, uma prática discursiva que produz efeitos sociais”. (TOMAZ TADEU DA SILVA, 1994, p. 9).

Para uma proposta pedagógica que pretende ser globalizante e inclusiva o construtivismo não apresenta subsídios para elaborar uma proposta curricular, porque se restringiu em uma teoria de aprendizagem falando de “como se aprende”, enquanto deveria desenvolver sua proposta com o foco em o “que se deve aprender”.

### **1.3 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Lev Semenovich Vygotsky é um dos principais representantes da Teoria Histórico-Cultural dentro do materialismo dialético, quando se fala de desenvolvimento humano; construiu sua teoria sobre o pensamento e linguagem, natureza do processo de desenvolvimento da criança e a papel do desenvolvimento e da aprendizagem. A base de sua teoria é a origem das formas superiores do comportamento consciente – pensamento, memória, atenção voluntária, com a que o homem se diferencia dos outros animais, observadas nas relações sociais que o homem estabelece.

O propósito de Vygotsky era de criar uma Psicologia que pudesse responder à problemática político-social de seu país naquela época – Rússia, início do século XX, período de forte afirmação ideológica. Pretendia desenvolver estudos e pesquisas que orientassem a realização de uma análise-crítica da situação da Psicologia. Com base nas conclusões dos

estudos iria, junto com seus parceiros, propor alternativas para explicar os processos psicológicos humanos.

A teoria Vygotskyana entendia o homem como um ser ativo que, por meio das relações sociais que estabelece, transforma suas ações para constituir o funcionamento de seu plano interno. Essas idéias tiveram influência da sociologia, da antropologia e da lingüística, estabelecendo que o desenvolvimento do pensamento tem origem na linguagem e a Psicologia pode colaborar na resolução dos problemas sociais e econômicos. (PALANGANA, 1994).

Vygotsky estuda o comportamento humano como fenômeno histórico socialmente determinado, de acordo com o pensamento marxista, quando argumenta “[...] as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem modificações na natureza humana, na consciência e no comportamento dos homens”. (PALANGANA, 1994, p. 86).

A proposta metodológica de Vygotsky foi baseada em estudar um comportamento historicamente em sua dinâmica e composição, composta por, processo e produto, privilegiando o estudo do processo por meio do qual se desenvolve o psiquismo humano. A seguir passou a estudar os aspectos humanos do comportamento, elaborando hipóteses sobre como essas características se formam ao longo da história dos homens e de como se desenvolvem durante a vida.

Como questão central, Vygotsky (apud PALANGANA, 1994, p. 88) queria “[...] explicar como a maturação física e a aprendizagem sensório-motora interagem com o ambiente, que é histórico – e em essência social-, de forma a produzir as funções complexas do pensamento humano”.

Vygotsky parte do princípio de que o organismo é ativo e a interação sistemática entre as mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano, proporcionam novas e mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais a que a criança é exposta. Os fatores biológicos são preponderantes sobre os fatores sociais apenas no início da vida, pois logo comportamento e pensamento ganham dimensões autônomas à medida que as interações se estabelecem com grupo de pessoas mais experientes.

O desenvolvimento psicológico, para Vygotsky, trata-se de um processo que apresenta duas linhas qualitativamente diferentes: de um lado encontra-se o processo elementar de origem biológica; do outro lado, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. O comportamento da criança nasce da conexão dessas duas linhas, sendo impossível um estudo sem considerarmos as origens das raízes biológicas e seu processo de

adaptação orgânica que surge durante a infância e que é determinante para o desenvolvimento cultural.

Vygotsky, em seus estudos, diz que o pensamento é constituído por funções complexas, vinculadas e determinadas pelas trocas sociais e pela interação, destacando a linguagem, a comunicação entre os homens. Para interagir com o mundo a criança se apropria de instrumentos que mediam as interações, que são de natureza física e simbólica.

A natureza mediadora das funções psicológicas complexas, os meios socialmente estruturados e o elemento histórico é os determinantes do desenvolvimento infantil. Os elementos históricos uniram-se ao cultural e aos instrumentos. Desta feita, o homem é capaz de dominar seu ambiente, dominar seu próprio comportamento e sofrer alterações ao longo da história social da civilização. Assim, a história da sociedade e o desenvolvimento do homem caminham juntos e intrincados permitindo que a criança esteja em constante interação com os adultos, incorporando suas relações e a sua cultura.

No desenvolvimento infantil, as respostas iniciais das crianças são processos naturais proporcionadas pela herança biológica e pela mediação dos adultos. Esses processos psicológicos mais complexos se formam, a princípio, na interação das crianças com os adultos (interpsíquicos) e com o crescimento da criança eles passam também a ser efetivados dentro delas próprias (intrapíquico).

Todo o desenvolvimento da criança está alicerçado no plano das interações; inicialmente apresenta um significado partilhado e posteriormente movimentos que são interpretados pelos adultos, permitindo a transformação e construindo o funcionamento interno. Esse processo de internalização é a ênfase no desenvolvimento das funções psicológicas complexas e tem como base a linguagem.

O processo de aprendizagem, para Vygotsky, parte do princípio de que os problemas encontrados na análise psicológica do ensino só estarão corretamente resolvidos ou formulados se considerar a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento.

O aprendizado e o desenvolvimento são dois fenômenos distintos; eles estão interligados e se relacionam desde o nascimento até a idade adulta. Ocorre entre esses dois processos uma unidade, tendo a linguagem um papel de destaque para a aquisição de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis para as construções das funções psicológicas superiores, sendo que o desenvolvimento progrediu de forma mais lenta e anterior ao processo de aprendizagem.

O domínio ou a aprendizagem de um determinado conteúdo fornecerá sustentação para vários processos internos altamente complexos do pensamento da criança, pois o

aprendizado apresenta os aspectos necessários e universais do processo de desenvolvimento das funções psicológicas, devendo estar organizado para obter o desenvolvimento mental e movimentando os processos que seriam difíceis de estar acontecendo.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal foi postulado por Vygotsky para que o nível de desenvolvimento da criança não seja avaliado apenas para medir o que a criança já sabe. Ele propõe que nas avaliações se considerem as funções que ainda não se apresentam amadurecidas e que se encontram em processo de maturação; trata-se de ações que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros, apresentando um indicativo de seu desenvolvimento. A zona de desenvolvimento proximal é, portanto, a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros.

Para Vygotsky, o processo de ensino-aprendizagem tem um grande valor, quando é composto por conteúdos organizados que são transmitidos dentro de uma relação social com finalidades de desenvolvimento das capacidades do ser humano, proporcionando a integração do homem em sua cultura e em sua sociedade.

O desenvolvimento psicológico de cada indivíduo é resultado do desenvolvimento geral da humanidade. Esse desenvolvimento perpassa o caminho percorrido pela história humana e a participação dos indivíduos na vida em sociedade. A partir de seu pressuposto, no modelo de educação, a aprendizagem deve preceder ao desenvolvimento.

Piaget e Vygotsky desenvolveram seus estudos e construíram suas teorias em um período que a ciência psicológica estava sendo trabalhada em duas correntes bastante distintas: uma Psicologia embasada nas Ciências Naturais, que desenvolvia estudos direcionados aos processos mentais e reflexológicos, influenciados pela filosofia empirista; a outra corrente direcionava seus estudos em compreender que o nível de consciência abstrata consiste na manifestação de faculdades espirituais oriundas do psiquismo humano, tendo um entendimento de que os fenômenos psíquicos produzem concepções psicológicas de caráter idealista.

As questões se voltavam para as relações entre comportamento humano e animal, entre caracteres adquiridos e hereditários e entre processos filosóficos e psicológicos.

A pretensão de Vygotsky era desenvolver uma teoria ampla, que fosse capaz de explicar as funções psicológicas superior em relação aceitável para a ciência humana, foi então o pioneiro a traçar um processo de funcionamento no qual a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento.

Além da psicologia, a sociologia e a antropologia estavam sendo orientadas pelo trabalho sobre a história dos processos mentais, a lingüística também vinha adotando a conduta histórica em suas pesquisas com discussões centradas na questão da origem da linguagem.

O estudo da origem da linguagem objetivando explicar sua possível influência sobre o desenvolvimento do pensamento, foi problemática pertinente em toda a obra de Vygotsky.

Para entender o pensamento de Vygotsky é preciso considerar o contexto socio-político na qual eles compõem e desenvolvem suas hipóteses. Na sociedade vivenciada por Vygotsky, a ciência estava a serviço das idéias revolucionárias, extremamente valorizada, assim, ele e outros estudiosos se empenham em construir uma psicologia a serviço dos problemas sociais e econômicos do povo soviético estabelecendo uma vinculação dependente das necessidades práticas exigida pelo novo sistema político – econômico em uma nação que passava por um período de forte afirmação ideológica.

Vygotsky pretendia em abordagem sistemática de desenvolvimento do pensamento que explicasse as funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado, histórico, aprofundando seus estudos das concepções teóricas – metodológicas com as quais a psicologia explica seus fenômenos.

Para desenvolver um novo método que oferecesse entendimento da natureza do comportamento humano como parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie, Vygotsky utiliza princípios da abordagem dialético-materialista, acreditando ser a solução para os conflitos científicos postos.

A essência desse método origina-se no paralelo estabelecido por Engels entre as concepções naturalista e dialética na compreensão da história humana, o naturalismo na análise histórica supõe que somente a natureza afeta os seres humanos, estando as condições naturais determinando o desenvolvimento histórico; a abordagem dialética, concorda com a influência da natureza sobre o homem, afirmando que o homem age sobre a natureza, proporcionando novas condições para a sua existência. O desenvolvimento de seu método analítico-experimental foi orientado pela abordagem dialética.

Vygotsky foi o primeiro teórico a estabelecer relações entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com as modificações na natureza humana provocadas pela sociedade e vida material, de acordo com o pensamento marxista, estabelecendo nova interpretação das concepções de Engels sobre o trabalho humano e uso de instrumentos utilizados pelo homem transformando a natureza e a si próprio.

Este novo método se estrutura em três princípios. O primeiro, a distância entre análise de um processo e análise de um objeto, os processos de desenvolvimento psicológico não podem ser considerados estáveis e fixos, não podem ser considerados como objetos.

O trabalho exige exposição dinâmica de todo o processo histórico, priorizando a psicologia do desenvolvimento, na busca da reconstrução da origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência, o papel do experimento é importante para revelar os processos ocultos pelo comportamento habitual. Devendo ser oferecido o máximo de oportunidades, atividades variadas que possam ser observadas.

O método proposto por Vygotsky é um método experimental pautado na história do desenvolvimento das funções psicológicas combinadas com outros métodos que apresenta a mesma conduta. Inclui a história do pensamento da criança na história da cultura e da sociedade, apontando estreita relação entre os estudos psicológicos, antropológicos e sociológicos, para explicar o desenvolvimento da consciência humana.

O segundo princípio trata da “explicação versus descrição”. A Psicologia introspectiva e associacionista desenvolveu, durante muitos anos, análises pautadas na descrição das características externas ou próprias do comportamento, não havia preocupação com os movimentos acontecidos, subjacentes ao fenômeno.

Vygotsky afirma que a Psicologia, ao estudar um problema sob a ótica do desenvolvimento, necessita evidenciar sua constituição, avançando além das características que se pode perceber revelando o movimento entre os estímulos ou fatores externos e internos que motivam o fenômeno, não ignora as explicações particulares, mas instiga à descoberta de suas origens.

O terceiro princípio discute o problema do “comportamento fossilizado”. Vygotsky diz que muitas formas de comportamento se tornam mecanismos após ter passado por um longo processo de desenvolvimento histórico, que pela infinidade de repetições se automatizam, dificultando significativamente a análise psicológica, porque altera as características externas, não revelando a natureza interna.

Para obter melhores características do comportamento é necessária a intervenção do pesquisador nos mecanismos do comportamento para buscar suas origens. Então estudar historicamente um comportamento significa entender a sua dinâmica de transformação.

Sintetizando, a proposta metodológica de Vygotsky denominada “método funcional da dupla estimulação” é composta por duas variáveis fundamentais: processo e produto. Não desprezam o resultado, mas privilegiam o estudo do processo por meio do qual se desenvolve o psiquismo humano.

Vygotsky concebe o organismo ativo em contínua interação entre as mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano. “As estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formando novas e mais complexas funções mentais, dependente da natureza das experiências sociais a que as crianças são expostas”. (PALANGANA, 1994, p. 89).

Inicialmente os fatores biológicos se destacam sobre os sociais; em seguida o desenvolvimento do pensamento e o comportamento da criança passam a ser orientado pelas interações estabelecidas com as pessoas mais experientes, então só a maturação não tem autonomia para explicar a aquisição dos comportamentos (principalmente os comportamentos humanos). As abordagens maturacionais supervalorizam os processos intra-individuais, subestimando o papel do ambiente social no desenvolvimento cognitivo.

Na perspectiva vygotskyana, o pensamento se constitui principalmente pelas trocas sociais, com destaque para a linguagem (comunicação entre os homens), o sistema de atividade da criança é determinado pelo grau de desenvolvimento orgânico e principalmente pelo uso que ela faz de instrumentos de vida, o instrumento media a interação da criança com o mundo.

Vygotsky explica que os instrumentos podem ser de duas naturezas: física e simbólica. Essa concepção se sustenta em Marx, que diz que o homem se utiliza das propriedades mecânicas, físicas e químicas dos objetos, que influenciam o processo e outros objetos para alcançar objetivos sociais. Também o uso dos signos, por meio da atividade mediadora influencia o comportamento. A diferença entre o instrumento e o signo está na forma como orienta o comportamento.

O instrumento é a influência humana sobre o objeto, externamente originando mudanças, constituindo controle e domínio da natureza. O signo, por sua vez, é um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo. Mas esta forma diferenciada de orientar o comportamento não reduz a íntima ligação que existe entre essas duas formas de atividade.

Então, “[...] homem e natureza são dois pólos mutuamente ligados, tanto que, ao alterar a natureza, o homem estará alternando a si próprio”. (PALANGANA, 1994, p. 90).

Acontece que a Psicologia vem estudando a história do intelecto prático, que é o uso de instrumentos e o desenvolvimento dos processos simbólicos como sendo dois sistemas distintos não reconhecendo o embricamento entre essas duas funções. Mas Vygotsky acredita na combinação entre o instrumento e o signo (exemplo: entre a fala e a inteligência prática), para a manifestação das funções cognitivas superiores.

Na análise de Vygotsky a atividade simbólica tem função organizadora específica que interfere no processo do uso de instrumento e produz formas originais de comportamento. No processo do desenvolvimento intelectual o destaque culmina com o aparecimento da fala e a atividade prática, esta dá significado as formas, antes independentes e que agora se convergem.

A linguagem influencia no processo de desenvolvimento da criança desde o nascimento. Quando adulto estabelece relações e associações de objetos e nomes, construindo formas mais complexas de conceber o mundo real. As oportunidades de vivenciar situações de vida diária oferecida à criança, pelos adultos, oferece elementos pelos quais ela organiza sua percepção.

A interação oferecida orienta a criança na discriminação do essencial e do irrelevante, proporcionando auto-suficiência em executar esta tarefa sozinho. A linguagem auxilia a criança no controle do ambiente e em seguida seu próprio comportamento.

O pensamento se delinea com a aquisição de um sistema lingüístico que organiza os processos mentais, pois indica, especifica características, generaliza e relaciona este em categorias.

A fala, nos experimentos de Vygotsky, acompanha a atividade prática da criança e desempenha função específica na sua realização. Assim a ação e a fala fazem parte de uma mesma função psicológica, “[...] para Vygotsky a fala é tão necessária quanto os olhos e as mãos, na execução de tarefas práticas”. (PALANGANA, 1994, p. 92).

Na medida em que a ação requerida aumenta em grau de complexidade, maior a importância da fala no processo de operação da ação. Então ação e fala, constitui-se em unidade de percepção responsável pela internalização do campo visual, sendo o objeto central nos estudos das formas enquanto característica humana do comportamento.

Ação e fala se modificam à medida que o desenvolvimento se processa. Nos primeiros anos de vida a fala acompanha as ações da criança, ainda que desordenada e busca a solução da situação – fala social -.

Entre três e seis anos, a fala se posiciona no início da ação caminhando para posteriormente chegar antes da ação, esta mudança está na função, estando agora atuando como auxiliar para a realização da ação. Esse período é denominado fala egocêntrica e tem papel definido na atividade da criança; constitui-se meio de expressão e libertação das tensões, tornando-se logo um instrumento do pensamento, sendo um estágio transitório no desenvolvimento da fala social para fala interior.



Após a idade de seis anos a fala externa se fragmenta, sendo trocada por sussurros e torna-se interna, continua progredindo e o sujeito adquire a auto-regulação, conseguindo controlar suas atividades mentais e seu comportamento. A partir daí a fala domina a ação, com a função de planejar e refletir o mundo exterior.

Com a linguagem estabelecida, o campo psicológico da criança amplia significativamente, modifica o conhecimento e a maneira de pensar o mundo em que vive. O domínio da fala permite à criança utilizar instrumentos auxiliares, planejar suas ações, controlar seu próprio comportamento e o acesso a uma forma de contato social privilegiada.

Palangana (1994, p. 93) conclui: “Como se pode perceber, para Vygotsky, a história da socialização da inteligência é definida pela história do processo de internalização da fala social”. Então, pensamento e linguagem apresentam raízes genéticas diferentes, são dois sistemas com processo de desenvolvimento diferente, apesar de em determinados momentos fazem o mesmo trajeto.

Os experimentos de Vygotsky sobre a relação pensamento e linguagem chegam ao ápice no estágio em que ocorrem (aos 2 anos) as curvas da evolução desses dois sistemas, até então separadas. Unem-se dando início a uma nova forma de comportamento. A fala, que inicialmente era um instrumento da ação, agora é pensamento verbal, desempenhando uma fase intelectual onde o pensamento inicia sua verbalização, apresentando a curiosidade ativa e repentina pelas palavras, nomes e objetos e a ampliação do seu vocabulário.

Na concepção de Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem explica a constituição de todas as operações mentais e, assim como a linguagem, as outras funções psico-intelectuais superiores surgem duas vezes no curso do desenvolvimento da criança, nas atividades coletivas, no plano social (funções de caráter intersíquico) e também nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento (natureza intrapsíquica), partindo do social caminhando gradativamente para a internalização individual a criança constrói assim o seu real.

A linguagem é produto da atividade prática conjunta dos homens, é real, concreta objetiva, capaz de proporcionar ao ser humano uma consciência individual que não se limita apenas à experiência pessoal e às próprias observações, antes possibilita a aquisição da linguagem e o conhecimento a todos e também ser propriedade de cada um, instrumentalizando cada vez mais a consciência individual.

Para Vygotsky, o aparecimento da linguagem só pode ser entendido como ocorrência da necessidade do ser humano de comunicação, nascida das relações de trabalho, o

processo de divisão, complexidade das tarefas obriga o homem a estabelecer relações através da comunicação uns com os outros (com a função de: produzir a comunicação).

Por meio da linguagem é possível a transmissão de conhecimentos, experiências acumuladas pela prática social e histórica da humanidade, no contexto social, influenciado por circunstâncias materiais próprias do desenvolvimento da vida dos homens na sociedade.

Vygotsky fala da existência de quatro estágios de desenvolvimento das operações mentais com o uso de signos. O primeiro, o estágio natural ou primitivo-é a pré-intelectual (balbucio, choro, riso) e ao pensamento pré-verbal (manipulação de instrumentos de forma rudimentar). O segundo é o das experiências psicológicas ingênuas - interação da criança com seu próprio corpo, objetos e pessoas a sua volta, aplicando essas experiências ao uso de instrumentos, trata-se de uma inteligência prática, usa formas e as estruturas gramaticais de forma correta, domina a sintaxe da fala antes de dominar a síntese do pensamento.

O acúmulo dessas experiências dá origem ao terceiro estágio: “estágios dos signos exteriores” no qual o pensamento atua nas operações externas com signos para resolver problemas internos. Nesse estágio a criança efetua cálculos aritméticos simples com uso de signos concretos. No desenvolvimento da fala, este período corresponde à fala egocêntrica.

O quarto estágio é denominado de “crescimento interior” e é caracterizado pela interiorização das operações externas. A criança tem, agora, uma memória lógica para operar com relações intrínsecas e signos interiores. A linguagem encontra-se no estágio final do seu desenvolvimento e se define pela fala interior ou silenciosa, existindo sempre uma sistemática interação entre as operações internas e externas, havendo uma influência mútua entre essas duas formas, sem divisão clara entre o comportamento externo e interno.

Considerando a imensa diversidade das condições histórico-sociais em que as crianças vivem, Vygotsky acredita que as oportunidades que se abrem para cada uma são muito variadas com relevância do social na formação do pensamento. Não existe um caráter universal para os estágios, nem uma sucessão rígida, mas sim uma coexistência de fases dependentes das condições de oportunidades sociais.

Vygotsky ressalta que a fala é resultado do pensamento e dos processos lingüísticos que se cruzam para dar origem ao pensamento verbal. Mas o pensamento verbal, não compreende todas as formas de pensamento ou de fala. Uma boa parte de pensamento não tem relação direta com a fala, não havendo razão psicológica para crer que toda a forma de atividade verbal seja originada do pensamento.

Em síntese, segundo Vygotsky, “[...] a fusão entre o pensamento e fala é um fenômeno limitado a uma área circunscrita, independentemente da idade do sujeito”. O

pensamento não-verbal e a fala não-intelectual são afetados indiretamente pelos processos do pensamento não verbal. Conclui dizendo que a linguagem tem importância inegável na formação das funções complexas do comportamento do homem e que o desenvolvimento do pensamento é determinado pelos instrumentos lingüísticos e pela experiência sócio-cultural da criança.

O desenvolvimento do comportamento está estreitamente vinculado ao desenvolvimento sócio-histórico do homem a partir de condições reais de vida do sujeito partindo de uma base material. Os pressupostos de Vygotsky nos esclarecem que os caminhos da natureza do comportamento se transformam de biológico em sócio-histórico, assim o pensamento está sujeito às leis que orientam a evolução de cultura humana, sofrendo tantas transformações quantas a história é capaz de registrar, das relações sociais entre os homens.

A partir de algumas considerações sobre Piaget e Vygotsky distintamente, passamos a fazer algumas considerações em comum já que os PCN propõe uma congruência das duas teorias para subsidiar seu marco explicativo.

Vygotsky e Piaget apesar de interacionistas fundamentaram suas teorias com diferenças distintas. Piaget admitiu um genérico abstrato enquanto Vygotsky afirma que o meio é social e contextualizado historicamente e pautado no interacionismo dialético materialista.

A aprendizagem para Piaget implica em uma estruturação ou reestruturação do real, através de mecanismos internos do sujeito, afirmando que as interações sociais são necessárias mas não é fator determinante.

A aprendizagem para Vygotsky acontece através dos sistemas funcionais, devendo ser considerados com relevância as peculiaridades históricas e sociais de cada momento, partindo das condições e oportunidades que são disponibilizadas, estando na dependência dos instrumentos de pensamento disponíveis.

Piaget acredita que a criança se desenvolve a partir de processos maturacionais que são estimuladas pela educação e pelos grupos sociais a qual a criança pertença, mas não são decorrentes deste social.

Vygotsky afirma que o desenvolvimento ocorre pela interação, não está atrelada apenas a função cognitiva, mas nas leis sociais. Pela interação busca-se um ensino mais produtivo, através de uma comunicação clara precisa e desafiante.

Como análise conclusiva do capítulo, evidenciamos a trajetória da Psicologia e a sua influência no campo da Educação, sendo fonte de informações e de idéias para os programas educacionais, obteve momentos de glória e decadência, mas não negamos em

nenhum momento suas contribuições o que se questiona é o psicologismo que está impregnado na ação educativa. Então o que se espera da Psicologia é que esta contribua com a Pedagogia de forma mais efetiva.

Para Duarte (1993), Alvite, (1991) é a Pedagogia que deve fornecer a escola toda à fundamentação teórica para o trabalho pedagógico. Para que isso de fato ocorra precisamos investir nas discussões com os estudiosos e pesquisadores que estão propondo uma nova concepção da Psicologia, estando esta propondo diferentes interpretações para que ocorra uma compreensão e contribuição para uma Política Educacional e para a Educação.

A análise teórica que fizemos neste capítulo teve o objetivo de apresentarmos alternativas para uma análise da Psicologia explícita no PCN, repensando uma atuação pedagógica que corresponda ao propósito da realidade que se apresenta.

## **CAPÍTULO II**

### **A TRAJETÓRIA DOS PCN NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: QUESTIONAMENTOS E CRÍTICAS**

Este capítulo pretende discorrer sobre os acontecimentos que marcaram a trajetória no processo de elaboração dos PCN.

A finalidade é elucidar sobre alguns fatos que antecederam a sua elaboração, discorrer sobre as proposições desse documento para a Educação Básica, bem como discutir sobre o referido documento com base em alguns estudos dedicados ao tema.

#### **2.1 ANTECEDENTES DA TRAJETÓRIA DOS PCN**

As reformas na área da Educação nos anos de 1990 ocorreram por meio do projeto global, representado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e pela implementação de um conjunto de planos setoriais e decretos do Executivo, sendo três os pilares da política educacional no período: financiamento, avaliação institucional e parâmetros curriculares nacionais.

O projeto político-educacional proposto pelo governo federal de Fernando Henrique Cardoso aponta para dois movimentos: centralização/descentralização.

O movimento de centralização e de controle ideológico da educação caracterizou-se através pelos parâmetros curriculares e avaliação institucional, e para o movimento de descentralização, ocorreu o financiamento da educação pelo repasse de dinheiro direto para a escola.

A partir de 1980, as políticas educativas tinham como objetivo a democratização da escola, vislumbrando a universalização do acesso e a gestão democrática para a formação de um cidadão. (PERONI, 2003).

Esse objetivo sofreu alterações nos anos 1990, agora com ênfase na qualidade e produtividade, por meio de uma autonomia da escola de qualidade e eficiência, devendo trabalhar descentralizada, terceirizando seus serviços de forma responsável.

Os projetos do Executivo e do Legislativo apresentaram a partir de 1995 um conjunto de ações – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, TV ESCOLA, FUNDO DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO, AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, AUTONOMIA DA ESCOLA – que o Estado utilizaria para redefinir o seu papel, numa perspectiva de totalidade.

### 2.1.1 O Processo de Democratização da Educação

Na década de 1980, o Brasil vivenciou o processo de abertura democrática que culminou com a “Nova República”: uma transição que marcou a continuidade estabelecida entre a ditadura e a República, que segundo Fernandes (1986, apud. PERONI, 2003), ocorreu uma reorganização do poder, para que a mesma classe continuasse dirigindo o país, isto é uma transição com características de continuidade.

A Nova República foi um período em que outras forças da sociedade se uniram para lutar pela democracia contra a ditadura. A constituinte fora instalada em meio a esse processo de forças correlatas. Ditadura ou democracia. Qual processo?

A educação foi contemplada com diversas propostas que expressavam interesse pela mesma para combater a ditadura, tida como inimigo comum, entre estas propostas destacou-se o Fórum de Educação na Constituinte em defesa do Ensino Público e Gratuito, que teve uma atuação sistemática e permanente durante todo o processo da Constituinte e de elaboração da LDB, onde foi demonstrada grande mobilização popular de interesse pela educação. (PERONI, 2003).

Esse fórum possuía dois núcleos congregantes que articulavam a defesa da escola pública e a posição político-partidária de oposição ao regime militar.

A destinação para as verbas públicas causou uma ruptura no Fórum, o qual passou a ser designado Fórum em Defesa da Escola Pública (FNDEP), o que levou as escolas particulares privadas, confessionais comunitárias e filantrópicas a se oporem, porque defendia a não-exclusividade de verbas públicas para entidades públicas.

Após muitos embates no período constituinte a educação consegue avanço na Constituição de 1988.

Peroni (2003, p. 76) afirma que: “A educação é considerada na Constituição Federal (CF) um direito social (art. 6º).” Segundo Muranaka e Minto (1995, p. 66), desde a CF de 1934, a “[...] educação não é defendida tão claramente como competência do Estado”.

Assim, pela primeira vez na história da educação brasileira, o art. 206, inciso 4, da Constituição Federal “[...] reza pela gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, ocorrendo maior amplitude<sup>9</sup> da obrigatoriedade<sup>10</sup>.

A Constituição Federal trouxe alguns avanços que merecem destaque: extensão progressiva da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino médio; inclusão da creche na área da educação infantil; vinculação dos percentuais de recursos na manutenção do ensino - União 18%, Estados, Municípios e Distrito Federal 25%, cabendo ao Estado efetivar o direito público subjetivo da educação ao ensino fundamental.

O início da elaboração da LDB ocorreu em um bom momento porque a sociedade civil estava participando da organização e do funcionamento de uma federação, o que, até então, era restrito à sociedade política. Esse movimento sofreu ainda momentos de ápices com grandes manifestações democráticas e também períodos conturbados que pretendiam o retorno de antigos modelos políticos.

O período de 1988 a 1990 foi um período de grande agitação democrática, destacando representações coletivas da sociedade civil como co-autores da legislação.

No período entre 1991 a 1993, a Câmara dos Deputados restringe a participação de grupos privados publicistas<sup>11</sup> da sociedade civil via partidos políticos por parlamentares eleitos.

Durante o processo de tramitação da lei ocorreram inúmeros conflitos entre os representantes da sociedade civil (publicistas, confessionais e privatistas), sendo necessário muitas negociações com integrantes do fórum de parlamentares e outros.

O projeto deu entrada na Comissão de Educação em maio de 1991. O fórum elaborou um documento em julho de 1991, com quatro grandes eixos: democratização, qualidade, gratuidade e recursos financeiros, com base nas 1262 emendas recebidas.

Um segundo parecer foi concluído em junho de 1992, apresentando uma forte tendência privatizante.

<sup>9</sup> Desapareceu a ressalva de ensino gratuito após o primeiro grau, só a quantos atestem Estado de pobreza.

<sup>10</sup> Passa a não ser apenas para cidadãos entre 7 a 14 anos, mas também para os que não tenham tido acesso à escola na idade própria. (PERONI, 2003, p. 77 e 78).

<sup>11</sup> Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB – FNDEP, os privatistas (Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – Confenem) e os confessionais (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (Abec), Associação de Educação Católica do Brasil (AEC) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)). (PERONI, 2003, p. 78).

Após inúmeras versões, o projeto Darcy Ribeiro foi aprovado pelo Senado em 08 de fevereiro de 1996, retornando à Câmara dos Deputados, aprovado em 17 de dezembro de 1996 e sancionada pelo presidente da República sem vetos, é promulgada, então a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394) no dia 20 de dezembro de 1996.

Segundo Luzuriaga (apud SAVIANI, 1999), a implantação de uma Lei de Diretrizes e Bases corresponde ao advento da “Educação Pública”, sendo homologada pelas pressões sociais em torno da questão da instrução pública fomentada pelo processo de industrialização e urbanização.

Considerando que a Lei 5.540/68 e a Lei 5.692/71 foram categorizadas como ajustes à Lei 4.024/61, não se pode afirmar que os objetivos reais tenham permanecido os mesmos, porque as aspirações socioeconômicas solicitavam ações políticas. Esses movimentos de manifestações democráticas alimentaram o desejo de modificar por inteiro a estrutura da educação nacional, que surgiu com a instalação da Nova República e a elaboração da nova Constituição Federal.

A nova LDB passa a ser a preocupação da comunidade educacional que se mobilizou para que a educação tivesse atenção especial na Constituição Federal. A IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, em agosto de 1986, trouxe o tema central “A Educação e a constituinte”, aprovando-se, no evento, a “Carta de Goiânia” com as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referente à educação, que defendia ser competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

Concomitante ao processo da nova carta da Constituição em 1987, teve início o movimento em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional, por meio do projeto original da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo a redação concluída em fevereiro de 1988. A partir de então, esse texto passou a ter evidência nos estudos e nas reuniões nacionais em torno da Educação.

Saviani (1999, p. 57) menciona que o projeto de elaboração, segundo o relator Jorge Hage (Dez. / 88 – Jun. / 90), “[...] talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei que se tem notícia no Congresso Nacional”.

Entre as variantes sociais, políticas e econômicas, em dezembro de 1996 é aprovado o texto da nova LDB, que, segundo Saviani (1999, p. 195), se caracterizava por ser “[...] de uma concepção socialista que marcava a proposta original, as transformações operadas ao longo da tramitação na Comissão de Educação na Câmara deram ao texto aprovado o caráter de concepção social-democrata”.



Quanto à concepção do texto final da LDB, Saviani (1999) afirma que se trata de um documento legal, em sintonia com a orientação política dominante, que, entretanto não formulou uma política global para a sua implementação. Nesse sentido, o MEC optou pela via das alterações parciais, permitindo reformas pontuais, tópicas, localizadas. Foram essas medidas que deram origem às propostas: “Fundo de Valorização do Magistério” e “Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Saviani (1999) explica que, do ponto de vista histórico, a idéia de lei nacional de educação está associada à implantação do sistema nacional de educação; do ponto de vista lógico parece evidente a relação entre conceitos de “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” e de “Sistema Nacional de Educação”.

Oliveira (1997), em seu estudo da LDB no período de tramitação da Lei de 1988 a 1996, afirma que uma lei de diretrizes e bases deve estabelecer os fins da educação, indicar os rumos a serem seguidos e possibilitar o desenvolvimento da sociedade, desde que essa lei tenha claramente o tipo de sociedade a ser construída.

O projeto aprovado pelo Senado foi considerado ilegítimo pelos amplos setores educacionais. O FNDE avaliou como a “[...] vitória de uma determinada concepção de Estado e de sociedade que pode ser determinada de neoliberal”. (PERONI, 2003, p. 86).

A partir de 1995, as interlocuções com setores organizados da educação foram encerradas e o governo federal priorizou outras interlocuções. Entre esses interlocutores, o Instituto Herbert Levy apresentou sua proposta para a educação (1992), que de imediato contou com o apoio do MEC, sendo implementadas pelo governo em sintonia com a mudança de eixo da política educacional apresentada na época cuja razão passou a ser a produtividade.

Na realização do seminário “Ensino Fundamental e competitividade empresarial”, promovido nos dias 03 e 04 de agosto de 1992, realizado em parceria entre o Instituto Herbert Levy e o MEC, em Brasília/DF, elaborou-se uma proposta para a ação do governo. O documento elaborado explicitava a situação à época da escola pública fundamental, destacando que a repetência era o problema, sinalizando que o problema da escola pública fundamental era de qualidade, não de quantidade.

Duas propostas de ação foram colocadas para solucionar o problema: avaliação institucional para o estabelecimento de um sistema de controle de qualidade e o estabelecimento de um mecanismo objetivo e universalista de arrecadação e repasse de recursos mínimos para assegurar os insumos básicos necessários para a operação eficaz e eficiente das escolas, dentro das atuais condições da economia brasileira, cujos recursos

permitem, segundo estimativas, alocar 333 dólares por ano nas escolas públicas de ensino fundamental. (OLIVEIRA; CASTRO, 1993, p. 6 apud PERONI, 2003, p. 88).

Acima, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, compunham os eixos da política educacional a partir de 1995.

Incluída nessa proposta, estava a recomendação de que não se esperasse pela LDB, ainda em debate, assim, por meio de negociações, portarias e outros instrumentos, o MEC poderia tomar a decisão quanto à partilha de responsabilidades e financiamento da educação.

Peroni (2003, p. 89) comenta que “[...] em se tratando de política educacional, verificamos sua centralização no Executivo, em todos os níveis, mediante as PECs, decretos e vetos”. “Constituindo-se em um autoritarismo de Executivo”.

Para essa autora (2003, p. 90), esse fato ocorreu com o Ensino Fundamental, com o Ensino Superior, com a Educação Profissional, em que o Executivo atuou por meio de medidas provisórias, e “[...] tem como base teórica a Escola de Virgínia, conhecida como Public Choice, um dos pilares do neoliberalismo”.

O documento do Instituto Herbert Levy destaca a importância da educação para a competitividade empresarial, a época solicita um saber eficiente para melhorar a produção, assim, o sistema educacional deveria apresentar uma eficiência para ser compatível com as exigências dessa nova era.

Essa redefinição do papel do Estado repassou parte de suas responsabilidades para a sociedade civil, mediante as organizações sociais e o que restou para o Estado também sobre influência do mercado.

Peroni (2003, p. 91) afirma que toda proposta de reforma da Educação brasileira teve como base os estudos sobre reformas educativas do Chile e da Inglaterra, “[...] países de ponta do ideário neoliberal”. Foram apresentadas como “[...] as possibilidades e limites de reformas com as que aqui se propõe”.

No caso do Chile, da Inglaterra e para o Brasil o que se propõe:

O documento ressalta financiamento e avaliação como os pilares dessas reformas; ‘duas características são marcantes nos dois casos: primeiro a definição de recursos, dentro de critérios universalistas e explícitos; segundo a implementação de mecanismos de controle de qualidade’. (OLIVEIRA; CASTRO, 1993, p. 7).

O documento destaca que o governo centralizaria as decisões sobre o currículo, que estaria diretamente vinculado à avaliação.

Assim, o “Ministério da Educação e Ciência passou a ter papel ativo no estabelecimento de diretrizes e orientações curriculares”. Quanto à avaliação: “Os procedimentos de avaliação destinam-se a medir os objetivos definidos nos programas de estudo do currículo nacional”. (OLIVEIRA; CASTRO, 1993, p. 61 e 71 apud PERONI, 2003, p. 91).

Pode-se dizer, que a nova proposta para a política educacional brasileira foi influenciada por estratégias neoliberais, de países como Chile e Inglaterra, acatadas pelo governo brasileiro. Essa proposta também é vinculada a organismos internacionais e a política educacional brasileira esteve recebendo orientações desses organismos na década de 1990 pela CEPAL e, a partir de 1995, por orientações do Banco Mundial.

Esses organismos internacionais influenciaram a política educacional do Brasil, com início a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontien, na Tailândia em março de 1990, patrocinada pela Pnud, Unesco, Unicef e Banco Mundial.

A conferência pretendia “[...] promover a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, dar prioridade à aprendizagem, ampliar os meios e alcance da educação básica e fortalecer o ajuste de ações educativas”. (MIRANDA, 1996 apud PERONI, 2003, p. 94).

Assim, as políticas para Educação dos anos de 1990 foram confeccionadas para dar respostas aos organismos internacionais.

Com o governo Collor houve um projeto neoliberal conservador; com o impeachment desse presidente, assume o vice-presidente Itamar Franco, cujo perfil era mais populista.

A partir de 1992, Murílio de Avelar Hingel assume o Ministério da Educação. Em 1993, ao participar da Conferência de Educação para Todos na China, tomou conhecimento de que o Brasil não estava cumprindo com seus compromissos firmados em 1990, em Jontien declarando que o Brasil não havia apresentado nenhuma ação efetiva para honrar o compromisso assumido na Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien, Tailândia.

Hingel decide então elaborar o Plano Decenal de Educação Para Todos, determinando que fosse organizado com ampla participação da sociedade.

A estruturação do plano deveria respeitar o regime federativo, seria em forma de diretrizes gerais, flexíveis permitindo continuidade, em que cada gestão poderia fazer a sua

marca, alterações necessárias e ainda, apesar de o plano atender a um compromisso do ministro com a Unesco, o documento deveria ser colocado em debate nacional.

Na etapa seguinte, articularam-se discussões em âmbito estadual e os planos atingiriam os municípios. A proposta foi de não haver imposições, mas o MEC estabeleceria diretriz. Foi encaminhado para os municípios roteiro com a metodologia para o debate, cujo resultado foi satisfatório.

No final de 1993 o Plano Decenal brasileiro foi apresentado em Nova Delhi (Índia), em uma reunião da Unesco, despertando a atenção dos participantes, proporcionando ao Brasil sediar a Conferência Nacional e Internacional de Educação para Todos no ano seguinte.

A Conferência de 1994 definiu “[...] a educação básica como prioridade para a presente década e a educação primária como a ‘ponta de lança’ da dita educação básica”. A definição de educação básica foi ampliada (incluiu crianças, jovens e adultos) para a educação escolar, primária, sem anos determinados, mas que deveria ter capacidade, eficiência para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada um. (TORRES, 1995 apud PERONI, 2003, p. 94).

O acordo de fazer uma educação básica numa concepção ampliada não foi acatado pelo Banco Mundial, visto que continuou centrada na educação escolar e infantil, contrariando os princípios estabelecidos pela conferência, que destacou a importância de enfoque intersetorial, devendo atender necessidades básicas (consideradas diversas e complexas), mediante estratégias e ações nos diversos setores com esforços ampliados para o desenvolvimento.

A Cepal e o Banco Mundial influenciaram a política educacional da época, vinculando explicitamente a educação à produtividade visando a lucros, sem preocupação com o desenvolvimento da cidadania. (PERONI, 2003).

O documento do Banco Mundial para o Brasil observou baixos índices de educação - fato considerado como determinante da pobreza - concluindo que o Brasil apresentou “pobre desempenho”, devido à má organização do sistema educacional estadual e municipal; escolas sem organização administrativa, sem qualidade de ensino; e pessoal do setor da educação despreparado e desmotivado.

O problema da educação foi determinado pelas desigualdades do gasto no setor educacional e observou ainda o documento que o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) deveria enfrentar as desigualdades apresentadas.

O documento determina que ações de responsabilidade do governo federal para a educação indiquem as reformas: o Fundef, dinheiro na escola, avaliação institucional, qualidade do livro escolar e padrões nacionais de currículo escolar e ainda a reforma do ensino médio.

Objetivando a descentralização, o Banco Mundial indica que sejam estabelecidos conselhos escolares para assumir a administração com a responsabilidade financeira das escolas individualmente. Essas ações confirmam a intenção do Estado de “[...] repassar para a sociedade, o financiamento das políticas sociais, estando entre elas a educação”. (PERONI, 2003, p. 99).

Então, no acordo estabelecido entre o Brasil e o Banco Mundial ficou definido que, mais do que repassar dinheiro, transmitir-se-iam orientações de política para o Brasil com base em experiências já consolidadas. Assim, os projetos educacionais estariam de acordo com as orientações do organismo internacional.

O acordo foi firmado por dez anos e incluía ou não empréstimos, sobre cujas políticas de investimento e de utilização dos recursos, com ênfase na descentralização, o próprio Banco estaria orientando.

O Banco sugeriu que deveriam ser aumentados o tempo de instrução e a qualidade do ensino, exigindo e fiscalizando as contas públicas nacionais, além de exigir também a maior participação do setor privado e da sociedade civil na educação, deliberando a esses setores competências anteriores do Estado.

No estabelecimento do acordo deixou-se clara a política educativa do Banco Mundial: tratava-se de uma política que adotaria a teoria econômica neoclássica, na qual a escola recebe tratamento de empresa. A exigência da descentralização seria para “[...] oferecer condições de atender a todos, porém limita o acesso de determinados setores na política educativa do país”. (CORAGGIO, 1998).

O ensino fundamental passou a ser o foco das atenções, de acordo com as orientações do banco, com o objetivo de desenvolver habilidades básicas de aprendizagem, satisfazendo a demanda da classe trabalhadora.

Para a efetivação da descentralização, o banco deliberou para a política educacional, dentro da redefinição do papel do Estado: 1 - financiamento e autonomia da escola; 2 - avaliação e 3 - PCN.

Passamos, então, a discorrer sobre esses eixos ditos como eixos norteadores da política educacional, com destaque aos PCNs que é o objeto deste estudo.

O eixo autonomia na escola ocorreu por meio de projeto de repasse de dinheiro para a instituição, o qual tem se efetivado pelo Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), oriundo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Trata-se de repasse direto para as escolas públicas de ensino fundamental, a fim de manter e custear suas atividades, podendo a escola adquirir material permanente, fazer manutenção e conservação, capacitar e aperfeiçoar os profissionais da educação, fazer avaliação de aprendizagem, implementar seu projeto pedagógico e desenvolver atividades pedagógicas diversas. (Resolução nº 03/97). Essas ações deverão ser executadas por uma unidade criadora (conselho escolar, associação e pais e mestres).

Esse programa tem o objetivo de reduzir a ação do Estado, fortalecendo a instituição, diminuindo a estrutura hierárquica do sistema, agilizando a execução das ações e assumindo a lógica do mercado na abordagem neoliberal.

O eixo avaliação, instituído no Brasil desde a década de 1980, foi condição básica para receber auxílio de organismos internacionais. As avaliações, na época, ocorriam na disposição de projetos específicos, forma de avaliação que não alcançava seus objetivos, uma vez que a política educacional, como um todo, ficava fora desses projetos. Essa postura adotada pelos organismos internacionais gerou conflitos entre estes e o MEC.

Algumas deficiências foram sinalizadas com relação à avaliação em forma de projetos específicos: os projetos apresentavam características especiais para atender necessidades específicas (atuação específica, abrangência geográfica específica); não permitiam uma abrangência e articulação com outras áreas. Em consequência disso, não se tinham parâmetros para comparação.

Assim, o MEC elaborou um programa de avaliação de políticas de estrutura, iniciando um processo de avaliação institucional influenciado pelo contexto da redemocratização, ocorrendo pressão pela democratização do ensino e da gestão para o que se exigia transparência na educação.

O que se solicitou, então, foi uma avaliação de concepção ampla, que possibilitasse elaborar políticas que viessem ao encontro das necessidades do sistema educacional com o objetivo de diagnosticar, fazer juízo e sinalizar ações necessárias.

Nos momentos posteriores, o MEC iniciou suas ações entre 1990 e 1991, solicitando à Fundação Carlos Chagas a elaboração das provas, com base nas propostas curriculares dos Estados.

No período de 1993 e 1994, as fundações (Quais) coordenaram os trabalhos que abordaram a gestão escolar, competência do professor, rendimento do aluno, observadas nas

mesmas séries e disciplinas da avaliação anterior, para assegurar o sistema de avaliação e aperfeiçoar as técnicas. Esse processo ocorreu de forma mais estrutural com base nas propostas curriculares dos Estados, sendo apreciado por estes com o intuito de verificar se a avaliação refletia a essência do seu currículo e conteúdos e também se eles coincidiam com as séries para as quais foram sugeridas. O processo foi considerado legítimo porque incorporou críticas e sugestões, passando-se, então, a se fazerem as modificações consideradas necessárias, sendo constituídas nos Parâmetros Curriculares Nacionais posteriormente.

Em seguida, mediante os relatórios apresentados, o MEC assinou um acordo de cooperação técnica com a Fundação Cesgranrio e a Fundação Carlos Chagas, utilizando recursos de projetos consignados em convênios do FNDE, junto ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Com a aprovação da nova LDB nº 9394/1996 a avaliação passou a ser obrigatória e desde então os municípios e Estados participam do sistema nacional de avaliação.

O eixo PCN, no período que compreende as décadas de 1980 e 1990, esteve em fase de elaboração enquanto proposta curricular para uma reestruturação da Política Educacional que pretendia uma recuperação da importância social dos conteúdos, revisão das áreas de conhecimento que trouxesse em sua composição uma abordagem mais próxima da realidade do aluno.

A elaboração dos PCNs é parte dos compromissos assumidos no Plano Decenal, sendo tarefa fundamental para melhorar a qualidade de ensino e elaborar parâmetros curriculares claros, capazes de orientar as ações educativas na escola. (BRASIL, 1995, p. 6).

Concomitante às orientações dos organismos internacionais, a Cepal propõe uma nova concepção de conhecimento, no documento Educação e conhecimento: eixo de transformação produtiva com equidade. Esse documento concebe o conhecimento como um mecanismo que se adquire pela ação (fazendo), pela utilização (usando) e pela interação (se comunicando).

Na opinião de Miranda (1996), o saber fazer significa a autonomia do educando e a criatividade para construir seu conhecimento; saber usar refere-se à compreensão do educando sobre o “para quê?”, ou seja, aprender e ter noção de onde aplicar determinados conhecimentos; saber se comunicar, é transformar o conhecimento em informação. (MIRANDA, 1996).

Assim, os PCNs seguem esse caminho, cuja proposta é a centralidade da educação e a produção de conhecimento e cuja orientação foi dada pela Cepal, pois o Brasil, assim como outros países da América Latina adotaram o construtivismo como um modelo

instrumental (funcional, imediato e adaptativo) para esse período particular do capitalismo, objetivando a reestruturação produtiva e a competitividade ditada pela economia globalizada. (PERONI, 2004).

Miranda (1996), concluiu que essa exigência de racionalidade mais estrutural compromete as possibilidades de universalização dos conhecimentos.

Tal qual acontecera com o eixo da avaliação, os PCN tiveram sua elaboração submetida ao processo de terceirização, não havendo inicialmente uma equipe central separada das equipes específicas.

Os trabalhos foram iniciados diretamente com a produção dos textos constituintes dos parâmetros, não ocorrendo debate teórico anterior. O sistema previa que os membros da comissão responsável por esse trabalho estudassem e produzissem à medida que as necessidades e as discussões acontecessem paralelamente a essa produção.

Os coordenadores de equipes trabalhavam em conjunto para construção de uma estrutura que estivesse dentro do processo de unicidade, após o que essas coordenações reuniam suas equipes para aprofundar, sistematizar e produzir de acordo com as discussões da equipe como um todo. O levantamento de currículos pelos estados e algumas capitais, a consulta em currículos de vários países, formaram a base para elaboração dos PCNs.

Descritos esses antecedentes, passa-se à descrição e conceituação do documento introdutório do PCN, após o que passaremos à análise com base em algumas produções que se dispuseram a emitir pareceres e opiniões a respeito dos PCNs.

### 2.1.2 Estudo descritivo do PCN - Volume introdutório

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 foram definidos pelo MEC os PCNs, lançados inicialmente em fascículos ao longo de 1998. Elaborados para servir de subsídios à formulação do projeto educativo da escola, são referenciais que se destinam às oito primeiras séries do Ensino Fundamental, às três séries do Ensino Médio e se referem às disciplinas de Português, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Educação Física e Artes, e aos temas transversais: Ética, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Os PCNs foram elaborados a partir do estudo das propostas curriculares dos estados e municípios brasileiros, da análise de currículos oficiais (realizada pela Fundação Carlos Chagas), das informações relativas a experiências de outros países, dos subsídios



oriundos do Plano Decenal de Educação (1993-2003), de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos e de experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações.

O documento passou por um processo de discussão em âmbito nacional, com a participação de docentes de universidades públicas e particulares, de técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação; dos especialistas e educadores de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento.

O MEC organizou inúmeros encontros com a finalidade de obter muitos pareceres que contribuíssem significativamente para a versão final do documento. Em sua quase totalidade, os pareceres apontaram a necessidade de uma política de implementação da proposta educacional inicialmente explicitada.

Nos PCNs (1977, p. 17), volume introdutório, reafirma-se:

O processo de elaboração dos PCN teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos de ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações. Formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentava em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, da qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Desses interlocutores foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial para a sua nova elaboração. A discussão da proposta foi estendida em inúmeros encontros regionais, organizados pelas delegacias do MEC nos Estados da federação, que contaram com a participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério. Os resultados apurados nesses encontros também contribuíram para a reelaboração do documento.

Nas décadas de 1970 e 1980, o expressivo aumento do que se refere ao acesso à escola não correspondeu a um aumento dos índices de produtividade, permanecendo os altos índices de evasão e repetência. Isso provocou uma insatisfação com o trabalho que a escola realizava ratificando a necessidade de revisão do projeto educacional do país, de modo a concentrar esforços na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica Nacional/MEC (SAEB) (1995) reafirmaram os baixos índices no desempenho dos alunos do Ensino Fundamental em relação à leitura e em habilidades de Matemática na resolução de problemas, entretanto, na compreensão de conceitos, a pesquisa indicou melhores resultados; confirmando o que vem

sendo amplamente debatido, ou seja, que o ensino da Matemática ainda é feito sem considerar os aspectos que o vinculam ao contexto social, desprovida de significado, evidenciando o desinteresse geral pela escola, confirmando que ela não tem vinculado seus ensinamentos com a prática cotidiana, mas apenas à nota e à promoção.

O documento, com base em pesquisa estatística, explicita que o desempenho dos alunos está diretamente relacionado à formação do professor, demonstrando a urgência de se investir na formação inicial, contínua e sistemática desse profissional da educação por meio de um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, intervindo em suas reais condições de trabalho. (BRASIL, PCN, 1996, V. Introdução, p. 29-31).

### 2.1.3 Alguns princípios, fundamentos e funções dos PCNs

Os PCN (1997) apresentam, como princípios e fundamentos, a construção de uma sociedade democrática, reafirmando que a escola é o espaço que tem o dever de preparar e instrumentalizar crianças e jovens para o processo democrático e forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social. Para que efetivamente esse processo democrático se desenvolva é necessária uma proposta educacional que ofereça formação de qualidade para todos os educandos, por meio de uma prática educativa adaptada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira. Esse processo democrático que os PCNs solicitam exige uma conscientização da sociedade e, principalmente, do seu governo, que, em parceria, pode criar um sistema educacional de qualidade, destacando o interesse e a motivação para se garantir a aprendizagem e garantindo conteúdos universais para que sejam utilizados criticamente frente às exigências do contexto atual.

Os PCNs (1997) enfatizam que, além da aquisição e desenvolvimento de novas competências, o aluno deve saber lidar com as novas tecnologias e novas linguagens, que possam responder ao ritmo acelerado em que se encontra o processo social e educacional permanente.

Os Parâmetros evidenciam que a escola deve passar a ser o espaço do “aprender a aprender”<sup>12</sup>: aprender metodologias para a construção de estratégias de verificação e

<sup>12</sup> O lema “aprender a aprender” trata-se do ideário escolanovista e construtivista com posicionamentos valorativos, sendo o aprender sozinho e a capacidade que o aluno tem de desenvolver métodos próprios de aquisição do conhecimento. (DUARTE, 2001).

comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, argumentação e controle dos resultados desse processo; espírito crítico favorecendo a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas, dinâmicas para descobrir potencialidades do trabalho individual e coletivo, implicando estímulo à autonomia, segurança, tendo uma identidade própria. (BRASIL, 1997, PCN. v. Introdução).

O documento sugere que sua função seja garantir um núcleo comum ao aluno em qualquer lugar do Brasil, sem promover uma uniformização que descaracteriza ou desvaloriza peculiaridades regionais e culturais.

Os PCNs (1997) apresentam quatro níveis de concretização curricular considerando a estrutura do sistema educacional brasileiro:

1. Ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto referentes à formação inicial e continuada dos professores, análise e compra de livros e outros materiais didáticos e a avaliação nacional, estabelecendo um processo periódico de avaliação e revisão.
2. Ações das secretarias estaduais de educação referentes às adaptações ou elaborações curriculares em um processo definido pelos responsáveis em cada local.
3. Ações de cada instituição escolar referente à elaboração da proposta curricular, contextualizada na discussão de seu projeto educativo (a identidade de cada escola), exigindo o comprometimento de todos.
4. Ações referentes à programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula, adequando-as àquele grupo específico de alunos.

O mesmo documento afirma que a tradição pedagógica brasileira sofreu, e ainda sofre, a influência dos grandes movimentos educacionais internacionais, expressando especificidades de nossa história política, social e cultural a cada período em que são consideradas. Quatro grandes tendências marcaram nossa tradição pedagógica:

1. Tradicional - educação centrada no professor;
2. Conteudista e Conservadora - com ênfase nos conteúdos;
3. Renovada ou Escola Nova - a educação é centrada no aluno, que é ativo e curioso; a aprendizagem ocorre pela descoberta e o professor é um facilitador no processo de busca do conhecimento que deve partir do aluno;
4. Tecnicista - supervalorização da tecnologia programada de ensino, criando a falsa idéia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas; o aluno recebe orientação para

ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar. Essa tendência está presente em muitos materiais didáticos com caráter estritamente técnico e instrumental.

No final dos anos 1970 e início dos 1980, com o fim do regime militar, ocorre uma intensa mobilização de educadores em busca de uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas. Tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade assumidas por educadores de orientação marxista, firma-se, no meio educacional, a “pedagogia libertadora” e a “pedagogia-social dos conteúdos” ao lado das teorias crítico-reprodutivistas.

A pedagogia libertadora originou-se nos movimentos de educação popular que ocorreram no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, interrompidos pelo golpe militar de 1964; retomado no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. A atividade escolar nessa proposta pauta-se em discussões de temas sociais e políticos da realidade analisando problemas; fatores determinantes; e organização de formas para atuação que possa transformar a realidade social e política. O papel do professor é coordenar atividades para atuar conjuntamente com os alunos.

A Pedagogia crítico-social dos conteúdos surgiu da reação de alguns educadores que não aceitavam a irrelevância atribuída pela pedagogia libertadora ao chamado saber elaborado, historicamente acumulado e formador do acervo cultural da humanidade, pois consideravam que as questões sociais não devam ser apenas parte dos conteúdos escolares, mas que é necessário que se tenha domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas e que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classes.

Essas tendências marcaram a tradição educacional brasileira, contribuindo para uma proposta atual, que busca realizar uma releitura das práticas educacionais, promovendo investigações e avanços nas produções teóricas.

A década de 1970 foi marcada pelas tendências didáticas que tinham o viés psicológico, o viés sociológico e o político de formas distintas. A partir dos anos 1980, surge com maior evidência um movimento que pretende a integração entre essas abordagens.

Os PCNs (1997) registram, no volume introdutório, que a Psicologia Genética marca o processo de ensino e aprendizagem da época ao apresentar a necessidade de uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe e de conteúdos de valor social e formativo.

A Psicologia Genética chegou ao Brasil em meados dos anos 1980 e pretendia proporcionar a compreensão do processo de desenvolvimento da pessoa na construção do seu conhecimento, evidenciando que as crianças constroem suas representações internas de conhecimento por meio de mecanismos construídos socialmente.

A descrição dos grandes estágios de desenvolvimento dentro da perspectiva psicogenética trouxe relevantes contribuições para o domínio dos conhecimentos nas mais diversas áreas.

As idéias equivocadas que reduziram o construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição de língua escrita e transformaram uma investigação acadêmica em método de ensino, difundida sob o rótulo de pedagogia construtiva, propagando as idéias de que não se devem corrigir os erros e de que as crianças aprendem fazendo “do seu jeito”, ocasionaram sérios problemas ao processo de aprendizagem, pois se desconsiderou a função primordial da escola que é ensinar com a intervenção do professor, para que os alunos sejam auxiliados nos aprendizados que sozinhos não conseguiriam.

Baseados na Psicologia Genética, os PCNs propõem uma participação construtiva do aluno e do professor para o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo.

Com uma visão da complexidade, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição senão por reorganização e provisoriabilidade do conhecimento, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução, portanto, o processo cognitivo é sistemático e gradual.

O documento adota como eixo o desenvolvimento da capacidade do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meio. O aluno é sujeito de sua própria formação em um complexo processo interativo em que o professor se identifica como sujeito de conhecimento.

No contexto da proposta dos PCNs (1997) concebe-se a educação escolar como uma prática com possibilidades de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e o estabelecimento de relações sociais, políticas e culturais diversificadas, fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

Os PCNs (1997) definem a escola como um espaço de construção coletiva e permanente e deve estar essencialmente vinculado às questões sociais e com os valores

democráticos. Partindo da Psicologia Genética, da teoria sóciointeracionista e das explicações da atividade significativa, numa perspectiva construtivista, configuraram seu marco explicativo na tentativa de ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, reconhecendo a importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento.

Os Parâmetros parecem sugerir uma abordagem construtivista integrada, num único esquema explicativo, às questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimento e à interação social.

Encerrada a exposição da constituição do PCN – Volume Introdutório, passamos a análises e pareceres de alguns estudiosos sobre esse documento.

Alguns estudos foram realizados com o objetivo de caracterizar os PCN, seus pressupostos, sua relevância e mais especificamente identificar quais teorias psicológicas estão contidas no documento que subsidia a ação pedagógica.

Inicialmente, selecionamos textos científicos que tratavam da temática de maneira geral, dos quais separamos 08 (oito), que foram categorizados como trabalhos científicos cujas abordagens se acham centradas na Psicologia. Ao discorrer sobre o assunto, a temática, os objetivos, a metodologia e a conclusão pretendem uma análise vertical e horizontal dos temas, destacando possíveis proposições.

## **2.2 AS ANÁLISES**

A legislação educacional foi marcada por momentos sócio-históricos diversos (ideologia católica, ideologia liberal, ideologia burguesa, entre outras). Nesses contextos, as forças político-ideológicas sempre buscaram fazer com que a educação favorecesse à classe dominante. Assim, é possível entender que os PCNs reproduzam essa ideologia neoliberal. Os princípios e ideais democráticos professados no documento Introdutório; os pesquisadores, em seus pareceres, afirmam que o “[...] pensamento neoliberal se apresenta na educação contemporânea, é apresentado como sendo verdade absoluta”. O documento foi elaborado “[...] para atender ao artigo da Constituição Federal que prevê o estabelecimento de conteúdos mínimos para a educação”, fundamentado nos quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. (MARTINS E NOMA, 2004, p. 03-04).

Da elaboração do PCN, Miguel Arroyo (Caderno de Educação e Currículo Nacional, 1997, p. 11), comenta:

Esta não foi a forma democrática, na construção dos PCN, ainda há uma concepção de que é preferível consultar determinadas luminosidades para que nos dêem luz do que incorporar num debate, entidades. Este ponto me parece ser uma lacuna lamentável.

O parecer da ANPED (REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1996, p. 86-87), enfatiza:

[...] o processo adotado para a elaboração dos PCN, até o presente momento, não garantiu a participação ampla e o ancoramento na experiência já existente no país em relação ao currículo das primeiras séries, como seria desejável. [...] não foi garantida uma interlocução mínima com especialistas e grupos significativos da área”. [...] não foi garantida uma interlocução mínima com especialistas e grupos significativos da área.

Sobre os critérios e processo da elaboração, Luiz Antonio Cunha comenta: “A observação que faço é sobre a pressa que se presidiu a elaboração dos PCN. [...] a postura do MEC foi de atropelar a pesquisa encomendada pelo próprio ministério à Fundação Carlos Chagas”. (CADERNO DE PESQUISA, 1996, p. 60-61).

Diante disso, o que se pode concluir é que o documento PCN possa ser considerado ilegítimo, pelo fato de não haver considerado propostas curriculares já existentes e por ter sido elaborado sob o sistema de terceirização, conforme observado, ainda, por Cunha (CADERNO DE PESQUISA, 1996, p. 60-61).

Assim, em vez de convocação da universidade com seus docentes e pesquisadores, os PCNs foram elaborados pelos professores de uma pequena escola privada da cidade de São Paulo, cujas credenciais ainda estão por ser apresentadas. A essa escolha não justificada juntou-se outra, a da contratação de um consultor espanhol, César Coll, em cujo país, aliás, a pressa verificada no Brasil não ocorreu.

Pelo histórico dos antecedentes e pelo estudo descritivo, foi possível observar que os PCN foram elaborados a partir da promulgação da lei LDB nº 9394/1996, pertencente a uma política de descentralização, na parceria com organismos internacionais.

Os PCNs são um dos eixos da política educacional, instituída para o Brasil no final da década de 1990. O estudo, porém, mostrou que a sua instituição não foi tão democrática como se afirmou. Supostamente, está a serviço de melhorar a imagem do governo junto aos organismos internacionais que financiam os projetos educacionais, sinalizando a escola como solução dos para os problemas sociais, exigindo qualidade mas não definem quais seriam essas qualidades, portanto, os PCNs, são um documento descritivo e específico no seu conteúdo. (MARTINS e NOMA, 2003).

Trata-se de uma proposta muito frágil, delegando as responsabilidades de sucesso muito individualista, desviando-se dos objetivos democráticos que seriam de uma luta pela transformação das relações sociais. (MARTINS e NOMA, 2003).

Assim, os PCNs são, segundo Duarte (2001), uma expressão das proposições educacionais imbricadas e afinadas com o projeto neoliberal, projeto político para adequar as estruturas sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX.

Esse mesmo autor complementa que o lema “aprender a aprender” é um discurso oficial educacional, que está fortemente articulado com a ideologia capitalista da atualidade.

O documento PCN está caracterizado pela influência do construtivismo eclético de Cesar Coll, que incorpora expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, adotando um padrão de uma grande síntese, em que se deu um lugar de destaque à Psicologia para divulgar uma interpretação do construtivismo, como este sendo o equilíbrio que incorpora e reúne as várias tendências atuais do pensamento educacional. (DUARTE, 2001).

O estudo revelou que o PCN foi elaborado em um momento de transição, foi uma exigência de compromissos assumidos no Plano Decenal e uma orientação dos organismos internacionais.

Como participante direta do processo, a experiência me leva a afirmar que o lançamento do documento teve uma grande repercussão nacional, o MEC remeteu para o endereço pessoal de cada professor a coleção completa dos PCNs.

Na época do lançamento dos PCNs (1997), Mato Grosso do Sul (1998) fazia opção pela construção da “Constituinte Escolar”, proposta que tinha o objetivo de escrever uma Política Educacional para o Estado, assim, o nosso movimento foi concomitante ao lançamento dos PCNs. A implantação e a implementação dessa nova proposta curricular não teve a participação dos educadores de MS.

Encerradas essas considerações, vamos, no próximo capítulo, descrever uma análise da Psicologia contida nos PCNs com base em 08 artigos que foram selecionados por trazerem, em seu contexto, crítico específico sobre a Psicologia explícita ou implícita nos PCNs.



## CAPÍTULO III

### A PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DOS PCNs: INVENTÁRIO E ANÁLISE

#### 3.1 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Neste capítulo serão delineados alguns apontamentos de produção científica, de estudos que investigaram acerca da presença da Psicologia da Educação e sobre a presença do conhecimento psicológico nos discursos e práticas educacionais.

O que se pretende é tecer alguns comentários, visando a uma análise de algumas produções acerca dos PCNs e a presença da Psicologia no documento.

Witter (2002, p. 214) conceitua produção científica como: “[...] processo complexo que requer uma infra-estrutura composta de recursos humanos sofisticados, recursos físicos e financiamento; realizando-se em condições diversas e que geram produtos de vários tipos denominados genericamente por produção científica”.

Para essa autora (1997, p. 7), a produção científica “Engloba processo e produtos, bem como pessoas, associações, agências financiadoras e seus múltiplos consumidores”, e “é por meio de produto que produtor e consumidor intercedem e um influi no outro embora a influência do primeiro seja mais forte”.

A autora relata sobre diversos estudiosos - Coelho (1993); Menezes (1993); Ohira (1998); Domingos (1999) – que abordam sobre o significativo crescimento, nos anos setenta, das pesquisas de metaciência, que trazem como enfoque o produtor, ou o consumidor, ou a interação entre eles, sendo o produto, mais freqüentemente pesquisado.

São vários os tipos de produtos que podem ser pesquisados, principalmente textos.

Witter (1989) aponta, que toda área tem problema, enfoque e circunstância, todo trabalho científico requer a elaboração de um discurso com a finalidade de informar cientistas e a sociedade, as análises realizadas sobre este.

A produção, quando publicada, passa pela avaliação crítica, necessária ao pesquisador e sua produção, para ser valorizada pelos órgãos competentes, nas empresas, nas universidades e nas agências financeiras.

Ocorre um grande empenho por parte dos pesquisadores para publicarem regularmente (LIPP et. Al., 1998; OHIRA, 1998; SPAGNOLO e GUNTER, 1986; FREITAS, 1998).

São vários os tipos de discurso científico: projetos, dissertações, teses, livros, capítulo de livros, resenhas, resumos, artigos e periódicos. Apresentam conteúdos específicos, estruturas diferentes, públicos diversos e características que evidenciam cada um desses tipos de discurso, apresentando informações científicas em níveis distintos de análise de produção (WITTER, 2002).

Esse estudo de Witter faz uma análise de produção oficial - uma proposta para a Educação Nacional no (PCN) – e visa identificar a presença da Psicologia nesse documento. A análise é feita mediante um recorte de algumas (oito) produções científicas cujo contexto traz uma interpretação da Psicologia nos PCNs.

Witter (1999, p. 119-120) afirma que “A realização de trabalhos sobre produção científica permite ao pesquisador e seus leitores obterem informações sobre o ‘estado da arte’ de uma determinada área do conhecimento, isto é, por analogia, um mapeamento do saber produzido”.

A ciência e a tecnologia requer o suporte do conhecimento científico para que aconteçam o desenvolvimento e o avanço da ciência. Para a ocorrência desse fato é necessária a avaliação das produções científicas, para este processo foram desenvolvidos instrumentos, meios e até sistemas nacionais e internacionais de avaliação.

É relevante o número de pesquisadores que estão se envolvendo com pesquisas nas quais a avaliação da produção científica é o objeto principal.

Witter (1999, p. 7-8), a esse respeito, posiciona-se:

Estima-se que entre 5 a 8% da produção científica de uma área deve-se constituir de trabalhos metacientíficos que avaliam a produção de suas diversas sub-áreas, comparem entre si ou com outras áreas do conhecimento. Quanto mais rápido e diversificado o desenvolvimento de uma área, maior a necessidade de pesquisas de avaliação. Os resultados destas pesquisas permitem aquilatar o nível de conhecimento disponível, delinear políticas de desenvolvimento e de investimento, necessidades de pesquisadores, entre outros aspectos relevantes.

Oliveira (1999) afirma que a atividade científica é uma avaliação, busca a solução de problemas e questionamentos. Na universidade, a pesquisa é um assunto que tem uma relevância no papel social da instituição e no desenvolvimento da sociedade. Hoje, as universidades são avaliadas em seus programas de graduação e pós-graduação mediante a produtividade científica docente para o dimensionamento do progresso da instituição.

Cano (1995 apud WITTER, 1985) comenta que a necessidade fundamental da ciência e dos cientistas é de transformar informações obtidas em produto de qualidade, com significado e relevância social, sem fins particulares, políticos ou institucionais.

Witter e Witter (1985) analisaram estudos sobre História da Ciência com o objetivo de identificar a tendência das teses do *Dissertation Abstracts Internacional (DAÍ)*, para elencar as áreas de conhecimento em que tendem a se concentrar estudos relacionados à História, os centros de pesquisa que mais vêm produzindo, os periódicos históricos privilegiados pelos pesquisadores.

Os trabalhos, em maior número, concentraram-se à categoria Geral, não estavam circunscritos a uma área específica. Em seguida aparecem os trabalhos de medicina, filosofia da ciência, biologia e física, explicitando que os trabalhos das ciências da saúde predominam em detrimento dos trabalhos sobre as ciências humanas.

Na interpretação de Witter e Witter (1985) esse resultado pode refletir a evolução das ciências e suas variáveis determinando um desenvolvimento diferenciado nas áreas da ciência, bem como uma menor atenção dos cientistas das ciências humanas para a preservação da história de suas ciências.

Feita a tabulação do sexo dos autores, constatou-se predomínio de produções científicas do sexo masculino, tendo em vista discriminações sofridas pelas mulheres no passado, o que ainda se vê presentemente em termos de educação e oportunidades.

Outros estudos relacionados à História da Ciência (SOUZA, 1989; BALD, 1991; LEUNG e ZHANG, 1995; ADAIR, 1995; WEBSTER, 1993; LEVINSON, 1994), em suas interpretações, constataram que a produção científica sofreu a interferência de diversos fatores, citando a capacidade de articulação com instâncias de poder que proporcionam ou não as atividades de pesquisa.

Influências socioeconômicas, culturais, momento histórico, competência humana, adequação de procedimentos de comunicação entre pesquisadores e destes com a comunidade, existência de uma política de pesquisa, são fatores que influenciam a interpretação da produção científica.

O enfoque diferenciado nas pesquisas da atualidade, refere-se a uma nova linha de estudo que deseja a integração e interpretação do conjunto de conhecimentos qualitativamente, caracterizando uma pesquisa de meta-ciência. Trata-se, portanto, de um método qualitativo que descreve um corpo de pesquisa a qual sintetiza o efeito total dos resultados.

Pfeifer (1999) registra, em seu artigo, os estudos de Prado (1977), que buscou identificar motivos pessoais que definem a escolha do tema de uma pesquisa, levantando algumas variáveis: o interesse intrínseco do assunto, estudos anteriores sobre o assunto, prestígio do tema, possibilidade de aplicação prática, necessidade do país, facilidade na obtenção de material de trabalho, deliberação do departamento, trabalhar com equipe de nome, promoção da carreira, facilidade na obtenção de financiamento e contingências financeiras. De acordo com a autora, 70% dos pesquisadores afirmam que a busca do conhecimento, em si, é a mola propulsora do seu trabalho. (PRADO, 1997 apud PFEIFER, 1999, p. 151).

Algumas características são encontradas nos pesquisadores. As que se destacam são otimismo, persistência, motivação pessoal, marcantes em pessoas excepcionais, que atuam para o desenvolvimento da ciência.

As características das atividades científicas foram registradas por alguns estudiosos, como Prince (1971), que reconhece que há poucos pesquisadores produzindo muito; como Zuckerman (1977), que considera imprescindível o reconhecimento pelo trabalho de atividade científica, podendo ser satisfatório em seu meio de trabalho é reconhecido em âmbito nacional, mas ocorrendo num percurso de lutas e fracassos.

A ciência e sua comunicação são estruturas interdependentes e alicerce para novas pesquisas. Azevedo (1995 apud PFEIFER, 1999, p. 153) apresenta os princípios básicos de comunicação na produção de um texto científico: “[...] clareza, concisão, correção, encadeamento, consistência, contundência, precisão, originalidade, correção política e fidelidade”.

Entre as abordagens envolvidas na produção científica, Witter (1990) complementa que se trata de uma atividade complexa que comporta aspectos filosóficos, políticos, psicológicos, sociológicos, lingüísticos, cujos trabalhos dificilmente se concluem dentro de um consenso.

### 3.2 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO - ALGUMAS PONTUAÇÕES

A produção científica sobre Psicologia da Educação revela como se concretizou e como se encontra a relação da Psicologia com a Educação e trazem, nos seus estudos, a concretização da sua influência nessa relação.

Warde (1995) realizou um trabalho de análise de produções discentes específicas nessa área em programas de pós-graduação, no Brasil, no período de 1982 a 1991, cujo objetivo era descrever essas produções – teses e dissertações -, caracterizando-as e avaliando-as a fim de indicar tendências e perspectivas da relação Psicologia e Educação.

O estudo revelou a presença da Psicologia em dois aspectos: primeiramente na própria temática e, ainda, como referencial teórico de outras temáticas desenvolvidas.

Esse mesmo autor relata que, no primeiro aspecto a Educação extrai da Psicologia seu aparato teórico, conceitos e metodologia, caminhando para Educação num campo de aplicabilidade dessa referência; no segundo aspecto, a Educação converte seus processos, suas práticas e seus problemas em referenciais da Psicologia para as formulações conceituais, metodológicas e experimentais.

Gatti (1997) também realizou um trabalho relevante de análise de produção científica da Psicologia da Educação. Analisou artigos de periódicos que veicularam produções das áreas da Psicologia e da Educação, no período de 1987 a 1998, quais sejam: Psicologia Iberoamericana, *American Journal of Education American Psychologist*, Revista Cubana de Psicologia, *Journal of Education Psychology*, Psicologia/ teoria e Pesquisa, *Psychology* e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

A pesquisadora trabalhou com um conjunto de 160 artigos adotando, como critério para a análise, que os trabalhos de pesquisa versassem sobre alguma questão educacional. Essa análise realizou-se à luz das seguintes categorias: hipóteses que fundamentaram os trabalhos ou teorias psicológicas; hipóteses fundadas em observações ou experiências pedagógicas; elementos concernentes aos fins da Educação; elementos explícitos da Psicologia; opiniões sobre a colaboração de psicólogos e educadores, além de a pesquisadora ter observado as teorias, fontes, métodos e técnicas empregados nos trabalhos.

Em seu estudo, Gatti (1997) fundamentou-se em teorias ou referências teóricas dentro da própria Psicologia, entretanto, 25% dos trabalhos buscaram suas hipóteses em observações ou experimentações. Verificaram-se poucas produções nas revistas das áreas da

Educação e da Psicologia da Educação indiciando que a preocupação maior com o ato de educar se dá muito mais entre os profissionais que trabalham com a Psicologia.

Os trabalhos trazem contribuições e sugestões para a aprendizagem escolar, adaptações das ações educativas às diferentes características dos educandos e à atitude dos professores. No entanto, contêm muitas críticas dirigidas a vários aspectos do processo educacional.

Entre os muitos aspectos revelados pela pesquisa, Gatti (1997, p. 78) conclui que a formação em Psicologia dos educadores e a formação em Educação de psicólogos devem acontecer em uma formação conjunta, polivalente quando se tratar de formação em Psicologia da Educação.

Witter (1999), Azevedo (1999), Carvalho (2002) e Gebrim (2002), também realizaram estudos relevantes na área da Psicologia da Educação.

Urt e Moretini (2002), realizaram a pesquisa “Análise da Produção da Psicologia na pós-graduação em Educação” no nível de Mestrado nos cursos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Foram analisadas dissertações de mestrado produzidas desde o início dos dois cursos, até o ano de 2000, adotando-se como critério de seleção do objeto de pesquisa a educação escolar e a não-escolar, destacando as questões de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento de diversos enfoques psicológicos. A pesquisa considerou como principal área de referência a Educação, com a intenção de tornar evidente a forma como a Psicologia apareceu nas dissertações selecionadas, analisando as formas de apropriação das idéias da Psicologia a partir das seguintes categorias: concepções da Psicologia da Educação, temáticas abordadas e orientações teóricas metodológicas.

Foram reunidas 174 dissertações dos dois Programas de Mestrado em Educação em Mato Grosso do Sul das quais foram selecionadas 71, sendo 29 do total de 105 da UFMS e 42 do total de 69 dissertações da UCDB. Em seguida à seleção, as dissertações foram agrupadas por temáticas perfazendo um total de 11 grupos, sendo estes – (1) Políticas Públicas, (2) História da Educação, (3) Formação de Professores, (4) Educação e Alteridade, (5) Educação e Subjetividade, (6) Educação e Linguagem, (7) Cotidiano Escolar, (8) Experiências Educacionais, (9) Educação e Tecnologia, (10) Educação e Comunicação e (11) Práticas Pedagógicas.

Considerações relevantes Urt e Moretini (2002) puderam constatar algumas referentes aos programas de pós-graduação em Educação e sua relação com a Psicologia como a ciência que tem contribuído com os processos educacionais. A pesquisa mapeou o

campo do conhecimento da Psicologia da Educação dos dois programas de pós-graduação, considerando que as formas de relação da Psicologia com a Educação independem das especificidades.

A partir da pesquisa inicial, outros projetos de pesquisas se reproduziram, permitindo aprofundar enfoques e compreensão da Identidade da área da Psicologia de Educação e seu objeto de estudo na pós-graduação em Educação, auxiliando pesquisadores e educadores na interpretação aprofundada dos conceitos psicológicos para o contexto escolar e prática pedagógica.

A partir desse estudo, Urt e Moretini (2002) consideraram que a relação da Psicologia com a Educação encontra-se em construção de conhecimento integrado, compartilhado e comprometido com o contexto educacional. Afirmam que a Psicologia da Educação precisa avançar por novas proposições e experiências pelo caminho das alternativas em busca de definições mais concretas e rumos melhores definidos na pesquisa e na formação, assumindo de forma comprometida com responsabilidades sociais referentes à educação e à escola.

Miranda (2003) afirma que as contribuições da Psicologia à Educação são essenciais, porque dizem respeito às especificidades do sujeito e aos processos de ensino-aprendizagem, aos processos amplos universais e singulares da constituição do sujeito.

### **3.3 ANÁLISES DAS PRODUÇÕES ACERCA DOS PCNs – A PRESENÇA DA PSICOLOGIA**

#### **3.3.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa**

A expectativa do nosso estudo foi evidenciar o Conhecimento Psicológico que norteia os PCNs, por meio de uma análise das produções de críticas feitas aos PCNs.

Inicialmente foi realizada uma revisão literária de produções científicas acerca da Psicologia e Educação. Após essa revisão foi realizado um estudo do Volume I Introdutório dos PCN identificando as abordagens Psicológicas implícitas e explícitas nesse documento.

A partir dos resultados da revisão, foi realizado um estudo das produções científicas que pontuam críticas da relação Psicologia e Educação nos PCNs.

Dessa forma, o estudo tem como opção metodológica uma pesquisa de levantamento como um resgate da constituição histórica da Política de Educação no qual se

encontra inserido o PCN e ainda fazer uma avaliação do conhecimento sobre o tema por nós determinado - o Conhecimento Psicológico no documento PCN. Traz como desafio mapear e discutir uma certa produção científica à luz de pesquisadores que analisaram, em diferentes campos do conhecimento, na tentativa de responder algumas inquietações.

Com o objetivo inicial de identificar o Conhecimento Psicológico no documento PCN, um estudo anterior foi feito tendo a preocupação de identificar o propósito para mais um programa de implantação e implementação de normatizações para o sistema de ensino.

Um estudo descritivo foi realizado destacando que se trata de subsídios à formulação do projeto educativo da escola. Em conformidade com a Lei nº 9394/96 os PCNs apresentam princípios e fundamentos para a construção de uma sociedade democrática que deve adaptar-se às necessidades sociais e políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira.

O estudo evidenciou que o documento encontra-se impregnado de Conhecimento Psicológico, denominado em seu contexto como uma teoria sóciointeracionista, a partir da Psicologia Genética, com um marco explicativo de uma perspectiva construtivista.

Posteriormente, foi feito um levantamento de produções científicas, entre elas: dissertações, teses, artigos de livros, trabalhos apresentados em eventos, cuja temática estivesse focada nos PCNs, inicialmente, sem a preocupação quantitativa das produções, mas reunir um número razoável de produções sobre o tema. Em seguida, buscaram-se interlocutores que estivessem focado seus estudos e críticas feitas à presença da Psicologia no documento PCN.

Portanto, optou-se por utilizar como fonte de análise desta pesquisa e as suas oito produções científicas cujas temáticas referem-se à Psicologia, PCN e currículo - duas dissertações, um capítulo de livro, dois artigos de periódicos e dois trabalhos de Anais de Evento. A seguir, apresentamos uma relação com a identificação dessas produções.



QUADRO 1 - PRODUÇÕES ANALISADAS ACERCA DOS PCN

Nº doc.	Tipo de documento	Identificação do documento	Resumo
01	Dissertação	<p><b>Título:</b> Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais na perspectiva da avaliação de currículos e da formação de professores de Ciências naturais.</p> <p>Autora: Elizabeth Antonia Leonel de Moraes Martinês</p> <p>Orientadora: Maria Isabel Leme Mattos.</p> <p>Instituição: Instituto de Psicologia da USP</p> <p>Ano de defesa: 2000</p>	<p>Este trabalho tem como objeto de análise documental três volumes (Introdução, Ciências Naturais e Temas Transversais) dos PCNs de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental utilizados como fonte primária, na perspectiva de formação – inicial e continuada – de professores e avaliação formativa de currículos referentes à área de Ciências Naturais. Utilizando a técnica conhecida como Vê Epistemológico de Gowin levantamos perguntas-chave que guiaram nossa investigação através dos textos citados. Buscamos identificar as concepções de Conhecimento, Ciência e Aprendizagem subjacentes aos PCNs, bem como as teorias e seus respectivos conceitos que serviram de base para esses documentos oficiais. Para isso, realizamos também uma pesquisa bibliográfica em fontes secundárias. Investigamos ainda, qual o papel (ou papéis) que é (são) atribuído(s) ao professor no PCN/ Ciências Naturais; quais as orientações didático-metodológicas para o ensino contidas nesses documentos e qual a importância e adequação dos PCNs/ Ciências Naturais como referenciais para a pesquisa avaliativa de currículos e o assessoramento/ intervenção no processo ensino-aprendizagem, principalmente de cursos de formação de professores de Ciências Naturais.</p>
02	Dissertação	<p><b>Título:</b> Crenças de estudantes de Pedagogia sobre a Psicologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais</p> <p>Autora: Larissa Carpintéro de Carvalho</p> <p>Orientadora: Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla</p> <p>Instituição: Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas</p> <p>Ano de defesa: 2005</p>	<p>A formação de professores em uma perspectiva transformadora tem sido a preocupação de pesquisadores em Educação. A Psicologia tem buscado superar o papel a ela atribuído da psicologização dos processos educativos, assumindo uma perspectiva de parceria na formação de professores. Considerando que as crenças docentes são processos cognitivos que desencadeiam ações cujas consequências afetam o processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de olhar para as contribuições da Psicologia Educacional, esse trabalho teve como objetivo compreender as crenças das estudantes de Pedagogia sobre a Psicologia presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. As participantes da pesquisa foram sete alunas de 3º e 4º anos do curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo. Foram compostos dois grupos para refletir acerca das temáticas da Psicologia presente em trechos selecionada do Documento Introdutório dos PCNs. Os encontros foram audiogravados e as crenças identificadas e analisadas a partir das verbalizações das participantes, tendo como fundamento a proposta do Paradigma Indiciário. Os resultados revelam dois pólos de crenças: de um lado, o problema na relação entre a proposta, a prática e a formação; de outro, as relevâncias da proposta e de sua relação com a formação docente. Esses resultados indicam que as temáticas da Psicologia da Educação veiculadas nos PCNs podem ser relevantes para a formação e prática dos professores, desde que analisadas criticamente e usadas em conjunto com outras políticas de formação. Esse trabalho contribui com as reflexões sobre o papel da Psicologia na formação docente, apontando, para além das críticas à psicologização do documento, a necessidade de (re)pensar as discussões da Psicologia nos PCNs, sem contudo, dispensá-las.</p>

(cont. Quadro 1)

Nº doc.	Tipo de documento	Identificação do documento	Resumo
03	Capítulo de Livro	<p>Título: Psicologia e Parâmetros Curriculares Nacionais: contribuições para formação de professores, in: Psicologia e Formação docente desafios e conversas. AZZI, Roberta Gurgel &amp; SADALLA, Ana Maria F. de Araújo Sadalla (Orgs.) Casa do Psicólogo. São Paulo/SP, 2001.</p> <p>Autoras: Ana Maria Falcão de Araújo Sadalla e Larissa Carpinietro de Carvalho.</p>	<p>O modelo político-econômico do Neoliberalismo tem reflexo direto nas concepções atuais de educação. Apresenta uma concepção mercadológica para a educação, e a crise neste setor caracteriza-se como uma crise de eficácia na produtividade. Para superação dessa crise é necessário diminuir a intervenção do Estado nas políticas educacionais. Caberá a esse apenas o controle de qualidade através da formação de um currículo nacional.. Nessa política educacional, destacamos as determinações referentes à formação de professores, e os PCNs. Neste capítulo busca-se refletir sobre o papel que a proposta dos PCNs pode representar dentro da atual política de formação de professores. Discutindo sobre as diferentes concepções de formação, em geral, e sobre a que está subjacente à atual política educacional, em particular. Levantados alguns pontos importantes, buscando situar qual seria o lugar da psicologia nessa problemática. A formação e prática docente não pode ser considerada separadamente dos modos de compreender a educação. Dessa maneira identifica algumas perspectivas teóricas que influenciaram a prática profissional na formação docente: a perspectiva Técnica ainda predominante, a perspectiva Prática e de Reflexão na Prática para a reconstrução Social que trazem consigo o caráter de inovação e transformação das práticas de formação. Os PCN e a formação de professores contradiz as atuais concepções de formação docente, segundo a qual os saberes dos professores deveriam ser o ponto de partida de qualquer política curricular, e não apenas ser considerado no momento de adequar conteúdos pré-estabelecidos à realidade de seus alunos e prática cotidiana. A Psicologia nos PCNs se apresenta como especialista que define conhecimentos apresentados em manuais. A Psicologia deve colocar-se a par das discussões sobre os PCNs, buscando analisar criticamente os conteúdos, os métodos, e pressupostos que eles apresentam, principalmente no que se refere aos conceitos psicológicos. Portanto a relação entre os PCNs e a Psicologia precisa ser analisada de forma a que não assumamos aligeiramente os lugares dos críticos. Há a necessidade de realizar novas pesquisas, para verificar como o conhecimento trazido pela Psicologia vem sendo utilizado na Formação de Professores.</p>
04	Artigo Periódico em	<p><b>Título: A Psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll.</b>  <b>Autor: Antonio Flávio Barbosa Moreira</b>  <b>Periódico: Caderno Cedes nº 100 p. 93 - 107</b>  <b>Ano: março de 1999.</b></p>	<p>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 PCNs. 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.</p>

(cont. Quadro 1)

Nº doc.	Tipo de documento	Identificação do documento	Resumo
05	Artigo em Periódico	<p>Título: Análise do documento Parâmetros Curriculares Nacionais</p> <p>Autoria: Faculdade de Educação da UFRGS</p> <p>Periódico: Revista Escola S/A. Quem ganha e perde no mercado educacional do neoliberalismo. Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (orgs.), CNTE. Publicação: Brasília, 1999.</p>	<p>O texto foi escrito para representar a posição da UFRGS sobre o documento PCN do Ministério da Educação. Um texto de política educacional como os PCN tende a construir seu próprio objeto com efeitos de verdade. Este artigo faz uma análise dos procedimentos, as estratégias de poder, os recursos discursivos e retóricos que levaram, em primeiro lugar, ao estabelecimento de um objeto chamado PCN, colocando em questão a noção e o consenso construído pelo texto em torno de questões como qualidade de ensino e cidadão, enfatizando a não participação da pluralidade de vozes quando do estabelecimento de um currículo nacional. Os PCNs são colocados como um meio para a obtenção de uma oferta educacional de qualidade que no documento parece significar que uma escola de qualidade seria aquela que tivesse baixas taxas de evasão e repetência. A noção de um currículo nacional deixa muitas dúvidas. Considera-se problemática a perspectiva educacional e curricular apresentada no PCN. A abordagem teórica que orientou a elaboração do documento não reflete tendências democráticas da comunidade educacional brasileira, nem a diversidade, pluralidade de abordagens e perspectivas. Em seu suposto caráter universal, nacional, comum, unitário, o documento reflete, na verdade, uma visão particular, particularista, restrita e limitada. Há necessidade de reabertura das discussões com plena participação e pluralidade em todas as fases dos processos decisórios. Após a análise apresentou-se a não concordância com os princípios estabelecidos pelos PCNs.</p>
06	Artigo Periódico	<p><b>Título: Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas.</b></p> <p>Autor: Antônio Flávio Moreira</p> <p>Periódico: Revista Escola S/A. Quem ganha e perde no mercado educacional do neoliberalismo. Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (orgs.), CNTE. Publicação: Brasília, 1999.</p>	<p>O texto pretende destacar e comentar algumas críticas que tem sido feitas em relação a definição de um currículo nacional em países como Inglaterra, Espanha, Argentina, Estados Unidos e no Brasil, à partir dos anos 80, acreditando que possam ser úteis tanto para a compreensão das medidas que se vem tomando em nosso país como para a proposição de alternativas. O artigo perpassa pelo ponto de vista de que os princípios neoliberais que vêm informando a proposta dos PCNs não constituem nem a melhor nem a única perspectiva de construção de uma escola de qualidade no Brasil. O primeiro ponto que consideramos é a ausência de consenso em relação ao entendimento do que deve ser entendido por currículo nacional. A visão de currículo como instrumento de controle do que se passa na sala de aula, o currículo nacional tenta se justificar na proposição de preservação da cultura comum como base para o desenvolvimento de uma identidade nacional, privilegiando os discursos dominantes e excluindo as vozes dos oprimidos. Uma reconstrução curricular requer princípios básicos de desenvolvimento da gestão escolar, avaliações contínuas das instituições escolares, a participação de outros atores sociais. Revisão da política do livro didático. Conclusivamente, acredita-se não desistir de buscar desocultar os interesses envolvidos na decisão de forçar o diálogo, estimular as discussões e construir formas alternativas de superação da proposta oficial</p>

(cont. Quadro 1)

Nº doc.	Tipo de documento	Identificação do documento	Resumo
07	Trabalho em Anais de Evento	<p><b>Título: Por entre ficções e descentralizações: discussões atuais de currículo e a Psicologia da Educação.</b>            Autor: Antonio Flavio Barbosa Moreira            Evento: Anped – 2004.</p>	<p>O trabalho apresenta uma reflexão sobre a relação entre currículo e Psicologia da Educação, ressaltando que a presença da Psicologia costuma ser bem visível nas propostas oficiais de currículo. Analisa pesquisas sobre currículo nos Estados Unidos e Brasil dos anos de 1990 até os dias atuais, centralizando-se nas temáticas de conhecimento e identidade, questões relevantes para se formular uma teoria de currículo. O trabalho destaca a Psicologia da Educação e suas contribuições e a relação dessa com as questões de formação da identidade. O autor defende uma ativa participação da Psicologia da Educação junto aos esforços escolares, nas instituições de ensino e de pesquisa, como nos sistemas escolares, envolvidos com questões e problemas teóricos e práticos referentes ao currículo.</p>
08	Trabalho em Anais de Evento	<p><b>Título: A Produção Intelectual de crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.</b>            Autoras: Ana Maria Falsarella, Maria das Mercês F. Sampaio e Mônica Fátima V. Mendes            Evento: 6º Colóquio sobre questões curriculares, 2º Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares. Currículo: pensar, inventar, defenir. Rio de Janeiro/ UFRJ. Ano: 2004.</p>	<p>O estudo apresenta um balanço dos textos publicados sobre os PCN para o Ensino Fundamental. Os materiais para o estudo são textos publicados nacional e internacionalmente, desde os primeiros pareceres feitos aos PCNs. O objetivo do trabalho é contribuir para uma sistematização bibliográfica produzida sobre o tema e identificar os interlocutores, as temáticas, o conteúdo e pressupostos da produção intelectual em livros, anais e periódicos, bem como analisar suas tendências e concepções. Por conseguinte, foram agrupados pelo tipo de crítica apresentada: 1- atrelamento à economia e a política, tratam-se de um projeto formulado no interior das propostas neoliberais de um governo comprometido com o ideário de mudar para conservar; 2- Fundamentos e métodos, apresentam um viés psicologizante, trata-se de uma teoria de currículo na versão construtivista; 3- Base comum nacional e Currículo nacional apresentam contradições, não podendo negar a necessidade de parâmetros curriculares norteadores, havendo a necessidade de discussões para que a proposta não se torne verticalizada, estéril, despolitizada e desprovida de história; 4- Tratamento dado aos temas transversais, por desconsiderar os conflitos existentes entre as diversas culturas e etnias, os PCNs se remetem a um multiculturalismo conservador, superficial, assimilando uma cultura minoritária e dominante. Concluindo, o estudo evidencia posições favoráveis ao neoliberalismo e à globalização.</p>

Após a seleção, foi elaborado e preenchido um protocolo com vistas a identificar os elementos explícitos do Conhecimento Psicológico. Nesse protocolo, estavam contidos os dados de identificação das produções; identificação do conteúdo (dissertações, teses, artigos, etc); análise do conteúdo presente nas pesquisas (problema, captura do problema, como o autor apresenta a investigação, principais autores, conclusões, questões que podem ser apresentadas para debate, observações e resumo da produção).

Em seguida foram lidos na íntegra, os documentos: Volume I – Introdutório dos PCNs e os oito textos já referidos. No decorrer da leitura, os protocolos foram devidamente preenchidos com vistas ao registro dos dados para análise.

Após o preenchimento dos protocolos, foram elaborados quadros nos quais foram inseridos elementos do conteúdo (problema, abordagem do problema, desenho da investigação, autores e as conclusões) dessas produções na tentativa de identificar pontos congruentes e pontos divergentes postos nessas produções, uma vez que esses pontos balizaram a análise do documento introdutório.

Com as informações sistematizadas em protocolos e quadros, partiu-se para a descrição e análise de dados que evidencia qual Psicologia está implícita ou explícita no documento PCN.

### 3.3.2 Algumas análises

Em nossas análises, os PCNs parecem sugerir e enfatizar, entre outros referenciais teóricos de cunho psicológico, a relevância da Aprendizagem Significativa, com o propósito de proporcionar aos educandos significado a sua realidade, estabelecendo relações substantivas entre os conteúdos escolares e os conhecimentos por ele construídos anteriormente, articulando-os a novos significados.

Nosso objeto principal de pesquisa é analisar as contribuições da Psicologia como uma ciência nos programas e projetos políticos propostos para a escola, na tentativa de verificar se o viés psychologizante vem sendo disseminado, oportunizando um novo olhar para o conhecimento psicológico imbricado a possibilidades de aplicabilidade na escola e na sociedade contemporânea.

Os PCNs prevêem o professor como o principal agente transformador no panorama educacional brasileiro. Sugerem a necessidade de muitos debates em grupo entre todas as pessoas que compõem uma comunidade escolar.

Essa proposta anuncia a complexidade da prática educativa, contém subsídios para auxiliar os profissionais da educação, solicitando desses profissionais responsabilidades e importância no processo de formação das crianças brasileiras, devendo ser utilizado de acordo com a necessidade de cada realidade e de cada momento específico do contexto social.

Esse documento não chega a ser um modelo impositivo, mas solicita a necessidade de referências a partir das quais o sistema educacional do país se organize, respeitando as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas da nossa sociedade múltipla, estratificada e complexa, cuja meta é a igualdade de direito entre os cidadãos, baseando nos princípios democráticos.

O documento complementa a necessidade de um novo tempo da escola, em que a Educação terá de se adaptar às mudanças econômicas e sociais evidenciadas no contexto atual do nosso país. Para tanto, os PCNs trazem orientações e sugestões para que os profissionais da educação reflitam sobre suas práticas pedagógicas, seus recursos pedagógicos presentes nas salas de aula e no sistema educacional como um todo.

Os PCNs (1997) objetivam que a escola seja um espaço em que se efetive um sistema de ensino, devendo obrigatoriamente propiciar formação básica para a cidadania de seus atores, oportunizando condições de aprendizagem para o desenvolvimento da capacidade de aprender; compreendendo seu ambiente natural, social e político; desenvolver habilidades, a formação de atitudes e valores; fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em consonância com a vida social.

Outro dado, obtido em pesquisa realizada pelo SAEB/95, uma amostra nacional de escolas públicas e privadas, reafirma o deficiente desempenho dos alunos do Ensino Fundamental em relação à leitura e, principalmente, em habilidade matemática com relação à resolução de problemas. Com relação à compreensão de conceitos, a pesquisa indicou melhores resultados confirmando que a escola não tem vinculado seus ensinamentos a prática cotidiana; evidenciando o desinteresse geral pela escola, atrelado apenas à nota e à promoção.

O documento, por meio de pesquisa estatística, explicita que o desempenho dos alunos está diretamente ligado aos aspectos relativos à formação do professor concernente aos aspectos da formação acadêmica específica e da qualidade dessa formação que tem sido ministrada, mostrando a urgência de se atuar na formação inicial, contínua e sistemática, para que o professor se desenvolva como profissional da educação por meio de um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, intervindo em suas reais condições de trabalho. (BRASIL, PCN, 1996, V. Introdução, p. 29-31).

A descrição dos grandes estágios de desenvolvimento dentro da perspectiva psicogenética trouxe relevantes contribuições para o domínio dos conhecimentos nas mais diversas áreas.

A Introdução dos PCNs, na qual foi possível observar, que o documento concebe a escola como um espaço de construção coletiva e permanente, que pretende ressignificar a unidade entre ensino e aprendizagem para a constituição da cidadania dos estudantes brasileiros que por ela passa.

Essas diretrizes curriculares não negam a complexidade da tarefa, não apresentam o caráter da obrigatoriedade, mas evidenciam a necessidade de que todo o sistema educacional brasileiro faça as adequações necessárias na sua individualidade, porém, que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, por meio de uma prática de reflexão coletiva, sistemática e processual evidenciando, portanto, um processo lento.

Fica patente o conceito psicológico presente nessa proposta, mas apesar de sinalizar e explicitar a Psicologia psicogenética, não faz menção a nenhum teórico em especial, denominando o programa sóciointeracionista. Para uma análise mais precisa e relevante referendaremos, a seguir, alguns apontamentos da Reforma Curricular Brasileira na perspectiva de César Coll (1999), consultor do Ministério da Educação que, entre 1995 e 1996, colaborou na elaboração dos nossos PCNs, publicados em 1997.

César Coll é diretor do Departamento de Psicologia Evolutiva e professor da Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona, Espanha. Lá, foi o coordenador da reforma de ensino de 1990, a Renovação Pedagógica. O modelo desenvolvido por ele e sua equipe inspiraram mudanças na educação de diversos países, inclusive do Brasil.

Coll (1999) afirma que sua participação na elaboração dos PCNs foi de assessor técnico. Sua colaboração constituiu-se, basicamente, no que diz respeito à adoção de uma estrutura que permitisse uma certa homogeneidade dentro das propostas das diversas áreas, não em termos de conteúdos, mas, no que diz respeito à definição dos objetivos dos diversos conteúdos, à maneira de formulá-los, aos blocos de conteúdos, aos tipos de conteúdos procedimentais e no que diz respeito à fundamentação psicopedagógica.

Os PCNs, segundo Coll (1999, apud DUARTE, 2001, p. 62) são:

[...] a proposta trata-se de uma referencial de currículo, está baseado em uma fundamentação psicopedagógica, algumas opções curriculares do construtivismo, opção por um currículo aberto e pela importância de elaborar projetos educativos nas instituições pela consideração de diversos tipos de conteúdo, pela ênfase na

autonomia dos centros para empreender adaptações que permitam atender a diversos interesses.

Coll (2001), no capítulo dois de seu livro “Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar”, faz uma descrição do que são, para ele, “Os Fundamentos do Currículo”. Apontaremos alguns pontos relevantes que servirão para subsidiar a análise de dados neste capítulo e subsidiarão as análises das produções acerca dos PCNs.

Para Coll, a importância das questões curriculares é crucial e se trata de um dos pilares fundamentais de qualquer reforma educacional. Esse currículo é a concretização de princípios ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos, que em seu todo sinalizam a orientação geral do sistema educacional, portanto, é evidente que a elaboração do currículo ocupe lugar central nos planos de reforma educacional, sendo referência para guiar outras atuações (formação inicial e permanente do corpo docente, organização das escolas e confecção de material didático).

O currículo concretiza a orientação geral do sistema educacional, justificando o conceito de educação e suas relações e vinculações com os conceitos de desenvolvimento e cultura e escolarização. No contexto da escolarização é preciso entender o que é currículo, determinando suas funções e identificando seus elementos; que tipo de informação se considera na elaboração do currículo levando em conta suas fontes; existe ainda um conjunto de informações provenientes da análise psicológica dos processos de desenvolvimento e aprendizagem que merecem tratamento específico numa proposta curricular, sendo necessária uma análise as contribuições de psicologia ao currículo e argumentação favorável a um modelo de currículo aberto e flexível.

Os argumentos de Coll, em relação ao currículo, podem ser comprovados na análise das produções científicas do quadro 01, em que as temáticas estiveram em torno da formação de professores e currículo.

### 3.3.3 Análise da Pesquisa

Considerando que o objeto deste estudo é a presença da Psicologia nos PCNs, as produções científicas elencadas apresentam um contexto crítico; portanto, nossa análise será a partir das categorias: Temáticas/assuntos, objetivos, metodologia e conclusões. A busca tem o



objetivo de captar informações e proposições do documento, suas contribuições e limitações, de um documento que está colocado como uma proposta oficial para a educação nacional.

### 3.3.4 Quanto aos objetivos

**QUADRO 02 – OBJETIVOS DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS E ANALISADAS**

Doc. Nº 01	Problema
01	Analisar os documentos PCN de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental na perspectiva da formação inicial e continuada dos professores e avaliação formativa de currículos referentes a área de Ciências Naturais.
02	Investigar as crenças de estudantes de Pedagogia sobre a Psicologia presentes nos PCNs.
03	Investigar as diferentes concepções sobre o ensino na formação de professores, apontando as perspectivas acadêmicas, técnica, prática, e reflexão na prática para a reconstrução social; PCN e formação de professores, possíveis relações entre os PCNs e Psicologia.
04	Examinar o currículo de Coll, sua teorização e como esse documento tem subsidiado a elaboração do PCN, cabendo críticas e apresentando limitações.
05	Identificar quais os objetos utilizados para a construção do PCN que, por se tratar de uma política educacional, tende a criar seus próprios efeitos de verdade.
06	Destacar e comentar a definição de currículo nacional que ocorre a partir dos anos 80, em países como Inglaterra, Espanha, Argentina e Estados Unidos, as críticas que a tais iniciativas estão sendo feitas.
07	Avaliar o que se ganhou e o que se perdeu com a nova linguagem no campo do currículo contemporâneo.
08	Aprender as relações entre PCN e a política curricular.

De modo geral, os objetivos das produções estiveram voltados para uma investigação de concepções e crenças sobre o ensino, formação de professores, avaliação e currículo, como instrumentos necessários para uma reconstrução social.

O documento 01 propôs uma análise do PCN na formação inicial e continuada dos professores e avaliação formativa dos currículos para a área de Ciências Naturais. Essa investigação pretendia evidenciar a Psicologia Escolar, porque esta “[...] configura-se como a área que inclui as intervenções diretas nos processos educativos, destinados a promover nos alunos e professores determinados tipos de mudança”. (MARTINES, 2000, p. 02).

Os documentos 02 e 03 investigaram sobre as crenças e concepções de estudantes e professores sobre a Psicologia presente nos PCNs, pretendendo apontar, visualizar perspectivas técnicas e práticas a partir de reflexões sobre relações existentes entre a Psicologia e os PCNs.

Carvalho (2005, p. 12), em sua investigação, intentou mostrar que a “[...]Psicologia tem buscado superar o papel a ela atribuído da psicologização dos processos educativos”.

A Psicologia Genética, a Teoria Histórico-Cultural e alguns apontamentos da Teoria da Aprendizagem encontram-se explicitamente declarados nos PCNs - Volume Introdutório (1997, p. 50). As produções científicas estudadas esclarecem que a Psicologia que se apresenta nos PCN tem origem e caráter técnicos, com características psicologizantes, porque está centrada nos elementos e questões individuais, ocultando os conflitos sociais. A Psicologia explícita nos PCNs prioriza os processos cognitivos e é vista como uma pedagogia psicológica.

Não há como não reconhecer a relevância da Psicologia da Educação na sustentação teórica de algumas pesquisas brasileiras, de modo especial das que enfocam a escola pública fundamental. Desde a década de 90, percebe-se a influência marcante dessa ciência nas propostas curriculares oficiais, tanto nas consideradas mais conservadoras, como nos PCNs, em que o construtivismo desempenhou preponderante papel.

### 3.3.5 Quanto às Temáticas

**QUADRO 03 – PRINCIPAIS TEMÁTICAS TRABALHADAS PELOS AUTORES**

<b>Temáticas</b>	<b>Documento</b>	<b>Assunto central</b>
Crítica ao Documento	06, 08	O PCN retrata em todo o seu contexto a ideologia neoliberal. O PCN é um documento atrelado à política e a economia, de lógica neoliberal. O PCN apresenta um viés psicologizante.
Currículo	04, 05, 07	O PCN é um Currículo Nacional, com enfoques cognitivos, com a contribuição de diferentes teóricos. Trabalhou a noção de PCN ou currículo nacional, com uma única base teórica: a Psicologia. O PCN é constituído por um currículo caracterizado por dispersão, irrelevância temática, falta de nitidez do objeto de estudo, falta de rigor teórico e metodológico, falta de diálogo com outros campos.
Formação de Professores	01, 02, 03	A Psicologia esteve embasando o documento PCN na formação de professores. A Psicologia por meio dos pesquisadores, destaca a busca para a superação da psicologização dos processos educativos, pretendendo assumir um papel de parceria na formação de professores. A Psicologia se apresenta em destaque no documento com relação à atual política de formação de professores.

As produções científicas selecionadas para a análise tinham, por critério, que se referir à Psicologia; dessa forma, os oito trabalhos discorrem sobre a presença, a influência da Psicologia na constituição dos PCNs.

O documento 01, destacou que tanto teorias psicológicas quanto teorias Construtivistas embasaram a constituição dos PCNs na perspectiva da avaliação de currículos e na formação de professores de Ciências Naturais. Argumentam que o documento, ao se caracterizar construtivista “[...] optou por fazê-lo, opondo as características deste conceito ao não construtivismo”. (MARTINES, 2000, p. 106). Ratifica sua colocação na noção de complementaridade proposta por Niels Bohr “[...] visando reconciliar conceitos tidos como opostos e irreconciliáveis, modo próprio do pensamento dualista”. (MARTINES, 2000, p. 106).

O documento 02 aborda a preocupação de pesquisadores da Educação com a formação de professores, destaca a busca da Psicologia para a superação da psicologização dos processos educativos, pretendendo assumir um papel de parceria na formação de professores.

O trabalho buscou compreender as crenças de estudantes de Pedagogia sobre a Psicologia presente nos PCNs, porque considera que essas convicções são processos cognitivos desencadeadores de ações que afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Considerou que as temáticas da Psicologia da Educação nos PCNs são consideradas relevantes para a formação docente e também para a prática pedagógica, ressaltando que é necessária uma análise crítica e em parceria com outras políticas de formação. (CARVALHO, 2005).

O trabalho 03 também contemplou a temática Psicologia e PCN na formação de professores.

Sadalla e Carvalho (2004, p. 168) fazem uma reflexão sobre a representatividade do PCN na atual política de formação de professores. Para isso, dissertou sobre as diferentes concepções de formação evidenciando a concepção atual que consta na política educacional, destaca a Psicologia nessa problemática, estando o “[...] viés psicológico em todo o texto dos PCN”.

O documento 04 trabalhou com a temática Psicologia e o Currículo segundo Cesar Coll, relacionando os PCNs a um Currículo Nacional que tem a proposição de qualidade para a Educação. O trabalho “[...] defende uma escola que se constitua em efetivo instrumento de controle social e se pautar por qualidade e produtividade”. (MOREIRA, 1997, p. 94).

Esse autor considera que os PCNs foram elaborados segundo a teorização de currículo de Coll, tratando-se de um documento limitado, associado ao pensamento tradicional de currículo e é de caráter psicologizante. (MOREIRA, 1997).

Para Coll, segundo Moreira, a Psicologia se destaca, “[...] porque todas as decisões curriculares são subsídios derivados da Psicologia, propiciando uma ação pedagógica mais efetiva”. (MOREIRA, 1997, p. 99). Continua sua argumentação: “[...] adotou a integração de um conjunto de teorias e de explicações que não se revelem contraditórias. Optou pelos enfoques cognitivos e buscou aproveitar a contribuições de diferentes teóricos. Aderindo a uma concepção construtivista da intervenção pedagógica”. (MOREIRA, 1997, p. 99).

No documento 05, o tema trabalhado são os PCNs, uma análise do documento. Representa a posição da UFRGS sobre os PCNs e procura condensar suas argumentações explicando que “[...] um texto de política educacional como o PCN, apresenta objetos próprios com efeito de verdade, dificultando o distanciamento do leitor para registrar sua análise”. Trabalha a noção de “parâmetros curriculares nacionais” ou de “currículo nacional”, “qualidade de ensino” e “cidadão”.

Sobre o currículo nacional, o parecer é claro ao afirmar que é uma exigência da Constituição Nacional o estabelecimento de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. “[...] esta é precisamente uma das justificativas do documento introdutório dos PCNs”. (Parecer da UFRGS, 1999, p. 107).

Trata-se de um Currículo Nacional, porém sem justificativa para a sua adoção, “[...] colocados claramente, como um meio para a obtenção de uma oferta educacional de qualidade”. (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 108).

A respeito da obrigatoriedade ou não do documento, o parecer da UFRGS (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 115), diz:

Em suma, o texto introdutório dos PCNs se divide entre: de um lado uma autoproclamação retórica do seu caráter de “possibilidade” e “não-obrigatoriedade”, de outro, uma clara e forte inclinação prescritiva, evidente tanto do desdobramento minucioso de “conteúdos” e “objetivos” quanto do emprego de expressões categóricas e universalizantes (“é preciso...” “é indispensável...”, “é necessário...”, “impossibilita”).

O documento, apesar de se declarar não obrigatório, pela forma como foi implantado (por meio das secretarias estaduais de educação) e por se tratar de uma política

formulada por um órgão governamental com poder de imposição e sujeito a muitas sanções, leva-nos a crer que a não obrigatoriedade fosse realmente a meta.

Sua minuciosidade parece inviável o seu caráter “flexível” e sujeito a modificações. O parecer da UFRGS (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 117) também comenta sobre o processo de elaboração:

[...] além de ignorar e deixar de fora as múltiplas e diversas vozes que teriam algo a dizer sobre essa questão, preferiu privilegiar um número extremamente reduzido de especialistas e consultores/as. Mesmo na restrita comunidade educacional que o Ministério da Educação decidiu ouvir, existem muita discordância e diversidade. [...] Uma das vozes inexplicavelmente e notavelmente ausentes no processo de elaboração dos PCNs são as vozes dos professores e das professoras de primeiro grau.

Considerou-se, então, que a formulação dos PCNs está caracterizada “[...] como uma idéia bastante particular”. (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 119). “[...] PCN igual qualidade” não pode ser desligado de suas vinculações com relações de poder, interesse e dominação. A questão da “qualidade” não é, como parece supor o documento, uma questão meramente técnica que dependa da manipulação tecnocrática de umas quantas variáveis entre as quais um currículo nacional.

A presença da Psicologia é inegável: “[...] é evidente que a única base “teórica” sobre a qual repousa o documento introdutório é a Psicologia e a Psicopedagogia”. Aborda no centro a temática diversidade que, “[...] são reduzidas aos elementos individuais e Psicológicos (motivos de ordem familiar, ritmos e estilos próprios)”. “[...] Limitando a uma visão focalizada num aprendiz universal, idealizado, desencarnado”.

O parecer (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 125) então, conclui que:

Esse viés psicologizante percorre todo o documento, a cegueira total do documento para questões de gênero, evidente na utilização de uma linguagem que ignora inteiramente o fato de que as pessoas que trabalham no nível de ensino ao qual o documento se dirige são mulheres (O documento se refere o tempo todo ao “professor” ou aos “professores”, sempre no masculino).

Esse parecer comenta, ao final, sobre o inevitável vínculo dos PCNs à política social e educacional do governo federal, que tem um interesse maior por parte dos grupos econômicos e empresariais, preocupados com a obtenção de índices econômicos que garantam os interesses do capital nacional.

Então, “A julgar pela experiência de outros países, parece que o estabelecimento de um currículo nacional é um elemento essencial à implantação de uma política educacional baseada na concepção neoliberal de Educação e de Sociedade”. (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 125).

No documento 06, ao trabalhar o tema “Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas”, o autor reforça algumas críticas já feitas em trabalhos anteriormente analisados.

O trabalho fala que os PCNs têm, “[...]a determinação de um currículo comum a todas as escolas do país, modernos recursos tecnológicos, programa de capacitação dos docentes e as estratégias de avaliação das escolas”, “[...] essas propostas refletem a ideologia neoliberal”. (MOREIRA, 2004, p. 128).

Uma crítica que o autor apresenta e que pode ser considerada relevante: “[...] alguns autores consideram mesmo a idéia de currículo nacional uma contradição em termos, por não ser possível um currículo ser vivido e experienciado nacionalmente”. (MOREIRA, 2004, p. 131).

Outras críticas relevantes como “[...] a interdependência do currículo nacional, pensado na perspectiva neoliberal, a um sistema de avaliação quantitativa que pretende principalmente, classificar as escolas e controlar, mais eficientemente, o trabalho docente”; “[...] é importante reconhecer que currículo e controle se interconectam e que o currículo e controle se interconectam e que o currículo está necessariamente envolvido em processos de regulação e governo da conduta humana” e “[...] desejam formar indivíduos com uma mentalidade econômica pragmática e realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo”. (MOREIRA, 2004, p. 132) reforçam a análise.

O autor apresenta uma proposta alternativa dizendo que a Psicologia e a Epistemologia, em um movimento de superação, podem contribuir para a eliminação do cartesianismo que caracterizou o documento.

O documento 07 aborda a produção dos pesquisadores que investigam o currículo, disserta sobre o currículo contemporâneo, evidencia a ampliação e a diversificação do campo e fala das influências teóricas; mostra, ainda que o currículo se caracteriza por “[...] dispersão, irrelevância temática, falta de nitidez do objeto de estudo, falta de rigor teórico e metodológico, falta de diálogo com outros campos”. (MOREIRA, 2004, p. 4).

Moreira apresenta o conhecimento e a identidade como “[...] questões centrais à formulação de uma teoria de currículo”, porque no seu entendimento afirma: “[...] vejo neles

terreno particularmente propício a uma fértil interlocução com a Psicologia da Educação”. (MOREIRA, 2004, p. 04).

O autor dá destaque também para a relação conhecimento – Psicologia da Educação, mostrando que “[...] a Psicologia da Educação contribui para conferir a determinados textos sobre o currículo uma feição de prescrição e/ou de regulação, e como por outro, ela oferece significativos subsídios para a elaboração de discursos curriculares críticos”. (MOREIRA, 2004, p. 04).

E, por temática última, Moreira (2004, p. 4) examina:

[...] questões de formação da identidade, relacionando-as com a Psicologia da Educação, defendendo que o ponto de vista de que os conhecimentos da Psicologia da Educação, mediados por uma social, podem informar processos curriculares em que se produzam identidades situadas na contramão dos valores e modelos dominantes.

O documento 08, trata-se de um estudo que fez um balanço de textos publicados sobre PCN, sistematizando uma bibliografia produzida a respeito do documento, identificando os interlocutores, as temáticas, o conteúdo e pressupostos da produção intelectual em livros, anais e periódicos, bem como analisando tendências e concepções.

As autoras desse documento colecionaram e determinaram esse agrupamento pelo tipo de crítica apresentada. No grupo 01, a temática discutida foi o PCN e seu atrelamento à economia e à política. A esse respeito, os textos analisados fazem a crítica de forma coerente, afirmando que os PCNs seguem a lógica neoliberal, definindo uma política curricular para a Educação no Brasil, com a redução do papel de Estado e a idéia de mercado regulador.

O agrupamento 02 trabalhou com a temática, fundamentos e métodos, abordou como crítica principal a identificação de um viés psicologizante na fundamentação dos PCNs (SAVIANI, 1996), as autoras afirmam que os aportes da Psicologia são importantes no que concerne à questão curricular, explicam que o problema se dá porque a Psicologia tem uma posição de “epicentro” definindo todo o processo pedagógico, argumentando que, “[...] o currículo é acima de tudo uma questão de cultura que comporta contribuições das demais áreas do saber”.

As autoras sinalizam que a Psicologia contida nos PCNs adotam o construtivismo e a concepção construtivista da aprendizagem escolar com base cognitiva, “[...] entende que a atividade mental do aluno está na base dos processos de desenvolvimento pessoal a serem promovidos”. (FALSARELLA, SAMPAIO, MONICA, 2004, Cd Rom).

A intervenção pedagógica também se encontra ligada à concepção construtivista, “[...] que explica as etapas do desenvolvimento e os processos cognitivos para promover os comportamentos esperados e converte-se em instrumento de legitimação de uma dada forma de intervenção no currículo”. (FALSARELLA, SAMPAIO, MONICA, 2004, Cd Rom).

O terceiro agrupamento tem o tema Base Comum e Currículo Nacional. Este grupo de artigos discutiu a temática concepção de currículo presente nos PCNs e se deveria ou não ser indicada uma Base Comum Nacional, um Currículo Nacional ou Parâmetros Curriculares Nacionais.

Sobre essa temática, as autoras explicam que não há consenso, é considerada uma contradição e seu conteúdo é impossível de ser nacionalmente aplicado. Esse suposto currículo nacional tem uma dependência do neoliberalismo em que a avaliação estaria classificando as escolas e controlando o trabalho do professor.

O agrupamento 04 traz um tema crítico: o tratamento dado aos temas transversais. Para esse tema as autoras apontam um autor específico - Cunha (1996) que destaca a concepção de escola onipotente implícita nos PCNs, isto é, de que a escola não sofreria a ação de causas extra-escolares.

Cunha toma por base o tema “Convívio Social e Ética”, temas transversais que tratam sobre atitudes e valores; não configuram uma área do currículo, mas estão presentes em todas elas de forma transversal. Para o autor, no entanto, essa concepção é demasiadamente ingênua, pois supõe uma sociedade organizada com base nos indivíduos, não estabelecendo parâmetros para a sua socialização. (FALSARELLA, SAMPAIO, MONICA, 2004, Cd Rom).

As autoras, para concluir, dizem que deveria haver uma reorientação dos valores, passando de um ponto de vista psicológico para um ponto de vista sociológico.

### 3.3.6 As metodologias utilizadas pelos pesquisadores analisados

**QUADRO 04 – METODOLOGIA, PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO**

Doc. Nº	Desenho da investigação
01	Utiliza a técnica conhecida como V Epistemológico de Gowin (Método Estatístico) levantando perguntas-chave que guiaram a investigação dos três volumes do PCN (Introdução, Ciências Naturais e Temas Transversais).
02	A investigação foi por meio de verbalizações de 07 estudantes do curso de Pedagogia, analisados à luz dos fundamentos da Proposta do Paradigma Indiciário, desvelado por Ginzburg (1989), grupos de reflexão no coletivo, com uma variável metodológica importante para o conhecimento e compreensão das teorias implícitas, nesses grupos a subjetividade é favorecida.



(Cont. Quadro 04)

Doc. N°	Desenho da investigação
03	Faz um estudo do documento PCN, destacando a questão diretamente ligada à formação de professores e analisa a luz de estudiosos que apontam reflexões a respeito da predominância do viés psicológico do documento. Levanta pontos importantes, situando o lugar da psicologia nessa problemática.
04	Apresenta o problema a partir de livros e artigos do especialista de documentos da Reforma Espanhola. Comenta algumas concepções que fundamentam o discurso e focaliza o modelo de desenho curricular proposto.
05	Coloca em discussão precisamente os procedimentos, as estratégias de poder, os recursos discursivos e retóricos que levaram, em primeiro lugar, ao estabelecimento do objeto PCN. Abordagem comparativa entre a noção de parâmetros curriculares nacionais X currículo nacional. Coloca em questão o suposto consenso construído pelo texto em torno de questões como qualidade de ensino e cidadão.
06	Destaca e comenta o currículo nacional de alguns países, se será possível a compreensão das medidas que se vêm tomando em nosso país como para a proposição de alternativas. Apresenta críticas à implantação de um currículo nacional a respeito da primeira versão do PCN, aprimora suas críticas e sugere alternativas que se coloquem na direção contrária à dos ventos neoliberais que sopram forte em nossa economia e em nossa educação.
07	Faz um apanhado de pesquisas sobre o currículo no Brasil e Estados Unidos, dos anos 90 à época atual, tendo como centro as temáticas de conhecimento e aprendizagem, justificando serem questões relevantes para se formular uma teoria de currículo.
08	Delineou um quadro de referência sobre a produção intelectual das reformas educacionais dos anos 90, no que diz respeito às políticas curriculares, dentro de quatro categorias: atrelamento à economia e à política; fundamentos e métodos; base comum e currículo nacional e tratamento dado aos temas transversais.

O documento 01 utiliza a técnica conhecida como V Epistemológico de Gowin (método Estatístico), levantando perguntas chaves para dirigir a investigação e análise do PCN (Introdução, Ciências Naturais e Temas Transversais).

No documento 02, encontrou-se uma investigação realizada por meio de verbalizações de 07 estudantes do curso de Pedagogia, analisados à luz dos fundamentos da Proposta do Paradigma Indiciário, desvelado por Ginzburg (1989), grupos de reflexão no coletivo, com uma variável metodológica importante para o conhecimento e compreensão das teorias implícitas, nesses grupos a subjetividade é favorecida.

Um estudo dos PCNs, destacando a questão diretamente ligada à formação de professores foi encontrado no documento 03, o qual, também apresenta uma análise à luz de estudiosos que apontam reflexões a respeito da predominância do viés psicológico do documento. Levanta pontos importantes, situando o lugar da Psicologia nessa problemática.

O documento 04 (Quadro 01) apresenta o problema a partir de livros e artigos do especialista de documentos da reforma espanhola. Comenta algumas concepções que fundamentam o discurso e focaliza o modelo de desenho curricular proposto.

O documento 05, coloca em discussão precisamente os procedimentos, as estratégias de poder, os recursos discursivos e retóricos que levaram, em primeiro lugar, ao estabelecimento do objeto PCN. Faz abordagem comparativa entre a noção de parâmetros

curriculares nacionais X currículo nacional. Coloca em questão o suposto consenso construído pelo texto em torno de questões como qualidade de ensino e cidadão.

Um destaque com comentário sobre o currículo nacional de alguns países foram encontrado no documento 06, que indaga ainda sobre a possibilidade de compreensão das medidas que se vêm tomando, em nosso país, como as de proposição de alternativas. Apresenta críticas à implantação de um currículo nacional com respeito à primeira versão do PCN, aprimora suas críticas e sugere alternativas que se coloquem na direção contrária à dos ventos neoliberais que sopram forte em nossa economia e em nossa educação.

O documento 07 faz um apanhado e sistematiza pesquisas sobre o currículo no Brasil e nos Estados Unidos, dos anos 1990 à época atual, tendo como centro as temáticas de conhecimento e aprendizagem, justificando serem questões relevantes para se formular uma teoria de currículo.

Vemos no documento 08 o delineamento de um quadro de referência sobre a produção intelectual das reformas educacionais dos anos 1990, no que diz respeito às políticas curriculares, dentro de quatro categorias: atrelamento à economia e à política; fundamentos e métodos; base comum, currículo nacional e tratamento dado aos temas transversais.

### 3.3.7 Conclusões dos autores analisados

**QUADRO 05 - PRINCIPAIS PONTOS EVIDENCIADOS**

Doc. Nº	Conclusões
01	Conclui-se que os PCNs são documentos que incorporam conhecimentos atualizados de várias áreas, coerentes com os fins da educação e princípios democráticos de nossa constituição, bons referenciais para pesquisas avaliativas de currículos de Ciências Naturais, inclusive de formação de professores, entretanto não são suficientes. São de grande valor neste momento de reforma educacional em marcha no país apesar de merecer críticas.
02	Embora seja necessário (re)pensar as discussões da Psicologia nos PCNs, é preciso ir além das críticas à psicologização do documento, reconhecendo a relação intrínseca entre a Educação, a Psicologia e a formação de professores em uma tríade de influências mútuas.
03	A Psicologia que se apresenta no PCN, tem origem e predominância na perspectiva técnica que esteve influenciando a formação docente, tendo como justificativa as questões individuais, ocultando conflitos sociais.
04	A teorização de Coll é vista como tradicional, com a finalidade última de subsidiar a elaboração de desenhos curriculares que bem orientem os professores. Superva, a organização dos saberes escolares, mas sua teoria, portanto, deve ser vista como uma pedagogia psicológica.
05	Os PCNs tratam-se de um Currículo Nacional, fundamentado apenas na Psicologia e na Psicopedagogia, centrada nos elementos individuais e psicológicos, limitando a uma visão focada num aprendiz universal. Foca uma formação de professores inspirada apenas em estudar sobre sua formação e a aprendizagem, ignorando a produção acadêmica sobre os aspectos políticos, sociais e culturais. A noção de currículo está em profundo desacordo com o pensamento contemporâneo. Centra o papel do professor nos conteúdos e a sua transmissão. Adota um caráter despolitizado e neutro.

(Cont. QUADRO 06)

Doc. N°	Conclusões
06	Não acreditamos que quaisquer tentativas de reformulação curricular possa obter sucesso sem a participação e adesão do professorado, bem como membros da comunidade. O processo de gestão nas escolas precisa se afirmar como democrático e participativo.
07	Não há como não reconhecer o quanto a Psicologia da Educação tem sustentado teoricamente pesquisas brasileiras, principalmente no campo da escola pública fundamental, na década de 90. Sua influência tem sido marcante nas propostas curriculares oficiais, nas últimas décadas, tanto nas consideradas mais conservadoras, como os PCNs, em que o construtivismo desempenhou preponderante papel.
08	As críticas do atrelamento da política curricular e dos PCNs à economia e à política evidenciam a presença de posições favoráveis ao neoliberalismo e à globalização, trata-se de um receituário de adaptação à sociedade sem críticas. A psicologização apresentada nos PCNs anula um debate cultural, sociológico e político. Os PCNs foram pensados para uma realidade urbana, de classe média do sudeste do país. Questiona-se a relação entre as indicações dos PCNs e os compromissos assumidos com organismos internacionais, que vêm a definição de conteúdos e métodos como tarefa técnica, apolítica e a-histórica.

A análise desses documentos conduz-nos aos resultados que passamos a registrar.

Pelo documento 01, pode-se afirmar que os PCNs são documentos que incorporam conhecimentos atualizados de várias áreas, são coerentes com os fins da educação e princípios democráticos de nossa constituição. Podem ser considerados bons referências para pesquisas avaliativas de currículos de Ciências Naturais, inclusive de formação de professores, entretanto, não são suficientes. São de grande valor neste momento de reforma educacional em marcha no país, apesar de serem passíveis de críticas.

Os PCNs, embora necessários, são passíveis de um (re) pensar sobre as discussões da Psicologia nesse documento – é o que se pode dizer do que foi encontrado no documento 02. É preciso ir além das críticas à psicologização do documento, reconhecendo a relação intrínseca entre a Educação, a Psicologia e a formação de professores em uma tríade de influências mútuas.

O documento 03 conclui que a Psicologia apresentada nos PCNs tem origem e predominância na perspectiva técnica que influenciou a formação docente, tendo como justificativa as questões individuais, ocultando conflitos sociais.

A conclusão a que se chega com o documento 04 é a de que a teorização de Coll é vista como tradicional, com a finalidade última de subsidiar a elaboração de desenhos curriculares que bem orientem os professores. Supervalorização da Psicologia. O modelo curricular de Coll prioriza os processos cognitivos dos estudantes, a organização dos saberes escolares, mas sua teoria, portanto, deve ser vista como uma pedagogia psicológica.

A dedução do documento 05 é que os PCNs referem-se a um Currículo Nacional, fundamentado apenas na Psicologia e na Psicopedagogia, centradas nos elementos individuais

e psicológicos, limitando a uma visão focada num aprendiz universal. Solicita uma formação de professores inspirada apenas em estudar sobre sua formação e a aprendizagem, ignorando a produção acadêmica sobre os aspectos políticos, sociais e culturais. A noção de currículo está em profundo desacordo com o pensamento contemporâneo. Centra o papel do professor nos conteúdos e a sua transmissão. Adota um caráter despolitizado e neutro.

Temos, no documento 06, que dificilmente quaisquer tentativas de reformulação curricular possam obter sucesso sem a participação e adesão do professorado, bem como membros da comunidade. O processo de gestão nas escolas precisa se afirmar como democrático e participativo, aponta o documento.

Pelo documento 07 infere-se que não há como não reconhecer o quanto a Psicologia da Educação tem sustentado teoricamente pesquisas brasileiras, principalmente no campo da escola pública fundamental, na década de 90. Sua influência tem sido marcante nas propostas curriculares oficiais, nas últimas décadas, tanto nas consideradas mais conservadoras, como os PCNs, em que o construtivismo desempenhou preponderante papel.

O documento 08 mostra que as críticas do atrelamento da política curricular e dos PCNs à economia e à política evidenciam a presença de posições favoráveis ao neoliberalismo e à globalização. Trata-se de um receituário de adaptação à sociedade sem críticas. A psicologização apresentada nos PCNs anula um debate cultural, sociológico e político. Os PCNs foram pensados para uma realidade urbana, de classe média do sudeste do país. Questiona-se a relação entre as indicações dos PCNs e os compromissos assumidos com organismos internacionais, que vêm à definição de conteúdos e métodos como tarefa técnica, apolítica e a-histórica.

Concluindo o capítulo, o estudo revelou que as informações trazidas sinalizam a necessidade de entender e interpretar todo os pressupostos que compõem o documento, a relação da Psicologia com a Educação, a importância da composição do PCN como proposta educacional. Sinalizou a necessidade de um repensar nessa relação, com vistas a uma prática pedagógica menos individualista e mais contextualizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos estas considerações finais, após identificar as abordagens da Psicologia, implícitas ou explícitas, utilizadas e evidenciadas na composição dos PCNs, destacando-as, discutindo sobre as orientações contidas nesse documento, analisando documentos anteriores detentores dessa mesma discussão, e tendo cumprido esse objetivo, apontar uma série de inferências.

O estudo revelou que a Psicologia da Educação tem sustentado teoricamente as pesquisas brasileiras e está presente em todos os momentos de elaboração das propostas para o campo educacional.

Os PCNs trazem, em seu contexto, uma Psicologia baseada na Psicologia Genética, teoria sócio-interacionista, explicações da atividade significativa, numa perspectiva construtivista, declara se tratar de um marco explicativo na tentativa de ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino.

Esse documento apresenta, por isso, uma abordagem construtivista, integrando num único esquema explicativo às questões relativas ao desenvolvimento individual, à pertinência cultural e à construção de conhecimento e interação social, justifica esse esquema explicativo dizendo não possuir uma teoria psicológica única que sustentasse e subsidiasse a proposta.

Segundo Duarte (2001) a Psicologia tem contribuído com a ciência pedagógica entretanto, apresenta limites em suas investigações principalmente com relação ao indivíduo empírico considerando que este deve ser entendido como uma síntese de inúmeras relações sociais.

O fenômeno da psicologização ocorreu na educação e nas práticas educativas com a difusão das idéias psicológicas de que o aluno possui características e atributos universais, então os educadores precisam ser conhecedores desses atributos e características, para promover o avanço desse aluno.

A psicologização e/ou psicologismo recebeu duras críticas de estudiosos como Patto (1989), Cunha (1995), Alvite (1981), e novamente estamos assistindo o predomínio da Psicologia na compreensão do fenômeno educativo com a ocorrência dos PCNs .

O predomínio da Psicologia sobre outros conhecimentos, os programas curriculares previamente estabelecidos caracteriza uma visão “psicologista” da escola.

Ganhou evidência nos discursos pedagógicos, nas produções acadêmicas e nos documentos oficiais.

Alvite (1981) afirma que as questões educacionais apareceram impregnadas de psicologismo, pelo desenvolvimento excessivo de uma parte da Psicologia, não sendo possível a compreensão tanto do todo como da parte. A autora afirma, ainda, que se criou um mito, principalmente no interior das escolas, com base no qual se acredita em que as soluções dos problemas educacionais só poderão ser encontradas por meio, unicamente, da Psicologia.

A autora destaca que a Pedagogia deve assumir a responsabilidade que lhe é própria, de oferecer à escola condições de realizar a educação escolarizada com base em seu referencial teórico-prático, porque trabalha diretamente com a formação de professores para o fazer pedagógico.

Alvite (1981) complementa que os problemas educacionais precisam ser discutidos mais profundamente, estabelecendo um foco na política educacional do sistema considerando o contexto e a sociedade de classes. Se o contexto não é evidenciado a formação dos professores se apresenta fragmentada, faz-se uma aquisição restrita da Educação e da sociedade, sendo necessário o educador conhecer a totalidade com uma visão social, política e econômica, vislumbrando-se uma ação intervencionista para a Educação.

Duarte (1993) considera as contribuições da Psicologia na Pedagogia com limitações, porque nas suas investigações não faz referências ao indivíduo social.

Saviani (1978) ratifica que o sistema educacional brasileiro não se acha coerente, não é representativo, nem na atual LDB; não parece oferecer subsídios teóricos para a Educação Brasileira, porque não se deu conta das peculiaridades da sociedade brasileira, ou seja, trata-se de uma sociedade formada por divisão de classes caracterizada por conflitos e desigualdades.

Os estudos apontam um movimento em prol de uma Psicologia crítica respaldada por pressupostos teóricos-filosóficos, composto por elementos específicos da Educação Escolar. Facci (1999) afirma que foi possível verificar alguns novos focos na produção científica da Psicologia educacional, com um enfoque mais crítico e contextualizado, sinalizando novas posturas dos psicólogos e das instituições formadoras nos cursos de Psicologia.

Essas novas posturas críticas foram solicitadas aos profissionais da Psicologia frente ao fracasso escolar que pudessem evidenciar verdadeira transformação no contexto da educação escolar, superando explicações pseudocientíficas que relaciona a origem do fracasso escolar aos problemas dos alunos ou de suas famílias.

Nos anos de 1990 temos início das discussões, por parte de pesquisadores, que evidenciaram a vertente marxista que trouxeram ao cenário um novo tipo de relação entre a Psicologia e a Educação, vão discutir a função social da escola com considerações que tratam a escola como instituição em exercício em uma sociedade caracterizada por classes e condições sociais muito diferenciadas.

A ciência psicológica produziu, uma imagem preconceituosa e discriminatória quando associou condições sociais (pobres, desnutridos, carentes afetivamente) ao baixo desempenho escolar.

A Psicologia Educacional esteve assim subsidiando a formação de educadores, apontando para uma sociedade que é um modelo de desenvolvimento, restando à pessoa uma necessidade de ajustamento.

Aos docentes e pesquisadores são necessárias intervenções de forma adequada na tentativa de amenizar conseqüências desastrosas no contexto educacional, assim, a vigilância é uma busca de um redimensionamento dos debates que envolvem a relação Psicologia e Educação.

O que se espera é que a Psicologia esteja se preocupando com a formação de um cidadão crítico que possa fazer escolhas legítimas em um contexto real.

Este estudo revelou que a relação Psicologia e Educação passou pelo nível da complexidade, demarcada por características que parecem distanciar o homem atual das condições concretas em que vive.

Os pesquisadores afirmam que a Psicologia da Educação tem o papel de disponibilizar referências teóricas próprios, estando a Educação com a responsabilidade de compreender as abordagens psicológicas para as devidas intervenções nos processos educativos.

Este estudo buscou um consenso de que a Psicologia e a Educação precisam assumir suas responsabilidades e contribuições: a Psicologia oferecendo fundamentação teórica, subsidiando os professores e educadores na aquisição de uma prática educativa autônoma.

A Psicologia, vem repensando seus equívocos, apresentando, por meio de produções do conhecimento, um rompimento com as concepções psicologizantes e ou tecnicista.

O estudo dos PCNs foi uma busca para identificar a participação da Psicologia como elemento de suporte à proposta para a Educação, uma participação que solicita

modificações considerando a sociedade atual. Isto porque a Psicologia e a Educação estão construindo juntas o homem.

As abordagens teóricas que o documento apresenta nos remeteram-nos a um estudo da Psicologia Genética e da Teoria Sociointeracionista.

A Psicologia Genética, representada por Piaget, interacionista, cujos estudos enfatizaram as funções do sujeito no processo de construção do conhecimento, estruturou sua teoria no biológico e na ação individual, não se reportando às relações recíprocas entre sujeito e objeto.

A Psicologia Histórico-Cultural, representada por Vygotsky, interacionista, destaca a dialética entre o desenvolvimento e aprendizagem com uma mesma dimensão e sincronia, dentro de um sistema funcional admitindo a relação entre os processos biológicos e os processos de natureza social a partir de experiências partilhadas por meio das quais o aprendizado acontece no processo de trocas entre vários sujeitos.

O documento “Parâmetros Curriculares Nacionais” aponta uma perspectiva interacionista como elemento central da proposta; porém, algumas considerações são necessárias porque os dois modelos teóricos apresentados - Piaget e Vygotsky, partiram de pressupostos radicalmente distintos. Enquanto Piaget atribuiu ao sujeito (organismo ativo na construção do conhecimento) as contribuições para o processo de desenvolvimento, e, de forma tangencial, quando se referiu ao contexto social, Vygotsky considera esse organismo ativo com um grau bastante elevado de maleabilidade e facilidade de transformação frente às variações do ambiente sócio-histórico, que provocam constante transformação.

Dessa forma, não é possível admitir esquemas universais para representar os aspectos do processo de desenvolvimento, assim ainda que o sistema funcional de aprendizagem de uma criança possa ser semelhante aos de outras não são idênticos.

O construtivismo piagetiano considera a gênese da criança sobre o real, não ocorrendo as trocas recíprocas e influências equitativas, porque Piaget apresenta meio ambiente genérico, abstrato e a histórico.

Piaget e Vygotsky são autores que serviram de base para a construção do documento PCN e foram evidenciados neste estudo que buscou identificar, em sua proposta, as idéias psicológicas desses teóricos da educação.

A passagem pelo estudo sobre a trajetória dos PCNs na Educação Brasileira objetivou, nesta pesquisa, esclarecer e situar o momento histórico da sua elaboração e quais suas proposições para a educação básica. Verificamos as reformas ocorridas na área da Educação nos anos de 1990 por meio da LBD nº 9394/1996, projeto que contou com a



participação da sociedade. Os PCN representaram, nessas reformas, um movimento de centralização e como instrumento para melhorar a qualidade de ensino e elaborar parâmetros claros no campo do currículo, sendo capaz de orientar as ações educativas na escola. (BRASIL, 1995).

Os PCNs têm, portanto, como proposta, uma educação centralizada e a produção do conhecimento. Por orientação da CEPAL, adotou-se como um modelo instrumental o construtivismo com característica funcional, imediata e adaptativa, objetivando uma reestruturação produtiva e com uma competitividade ditada pela economia globalizada para o período do capitalismo. (PERONI, 2004).

Este estudo evidenciou que os PCNs fundamentaram toda sua proposta numa perspectiva construtivista utilizando-se da Psicologia Genética, representando uma ideologia neoliberal caracterizado pela influencia do ecletismo de Cesar Coll. (DUARTE, 2001).

Pelo estudo e análise das produções científicas, buscou-se um mapeamento a respeito da presença da Psicologia, do conhecimento psicológico ou, ainda, das idéias psicológicas implícitas ou explícitas no documento PCN.

Este estudo apontou que, no documento PCN, a Psicologia apresenta-se com caráter técnico, com características psicologizantes centradas nas questões individuais, não discutindo a existência de conflitos.

A Psicologia que Cesar Coll, colaborador principal do projeto, propôs, no documento, é uma Psicologia composta por um conjunto de teorias e explicações que, não se revelando contraditórias, aproveitam contribuições de diferentes teóricos, aderindo a uma concepção construtivista da intervenção pedagógica. (MOREIRA, 1997).

Os pesquisadores apontaram, em suas produções, que a Psicologia fundamentadora dos PCN está identificada por um viés psicologizante, pois se apresenta no ângulo central, definindo todo o processo pedagógico, ignorando as outras contribuições da área do saber. (SAVIANI, 1996).

Falsarella, Sampaio e Mônica (2004) concluem que a Psicologia contida nos PCN adotam o construtivismo e a concepção construtivista da aprendizagem escolar com base cognitivista, propõe uma ação pedagógica que esteja atenta às etapas do desenvolvimento e os processos cognitivos para promover os comportamentos esperados.

As produções científicas analisadas neste trabalho foram unânimes em afirmar que os PCNs são referenciais necessários, porém, é preciso repensar as discussões da Psicologia no documento, reconhecer a relação intrínseca entre a Psicologia e a Educação, e ir além das críticas da psicologização da proposta.

Aponta, como necessidade, a participação do professor na formação e adesão das propostas, para a obtenção de melhores perspectivas na tentativa de suas reformulações.

A perspectiva construtivista que predominou no documento, sob a alegação de compactar teorias não divergentes, requer novas discussões, visto que o estudo sobre as teorias piagetiana e vygotskyana apresentaram concepções enfaticamente diferenciadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim as produções científicas analisadas permitem concluir que os PCNs, expõem uma proposta psicológica interacionista, apresentando Piaget e Vygotsky como principais modelos teóricos, se contrapondo-se a Psicologia Histórico-Cultural que pontua pressuposto teórico distinto para os dois teóricos apresentados e analisados nestes estudos.

Todo trabalho científico se propõe à obtenção e compreensão de alguns processos. Este estudo, como muitos outros, respondeu a algumas indagações, porém, provocam muitas outras. Como profissional da Educação, orientadora de professores para o exercício de uma prática pedagógica mais crítica, foi relevante estabelecer conexões entre a proposta dos PCNs e os referencias teóricos que a subsidiaram, evidenciando uma ressignificação da Psicologia na Educação, delineando, a partir de agora, um olhar mais crítico sobre o documento.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela. Parâmetros Curriculares Nacionais e formação do educador: A reforma educacional brasileira em marcha. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo n. 56, Ano XVII, dez. 1996.

ALVITE, Maria Mercedes. **Didática e Psicologia: Crítica ao Psicologismo na Educação**. S Paulo: Loyola, 1981.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.). **História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2004.

AUSUBEL, D. et alli. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMASI, Livia de; WARDE, Mirian; HADDAD, Sergio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

AZEVEDO, Maria Amélia. **Psicologia Educacional e Educação – Uma relação teoricamente eficaz, porém politicamente ineficiente?** 9. ed. Cidade: Psicologia de Educação, ano.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais. Questões da nossa época**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

BOCK, Ana M.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação 1993 – 2003**. Brasília: MEC, 1993.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização pós-modernidade e educação**. 2. ed. Rev. Ampl.. Campinas, SP: editora, 2003.

CARVALHO, Diana Carvalho de. et alli. A Produção Acadêmica em Educação & Psicologia: um levantamento dos artigos publicados em periódicos e trabalhos apresentados em eventos científicos nos anos de 1999 a 2000. Trabalho apresentado no **ENDIP**. Goiânia, GO, Maio 2002.

CARVALHO, Larissa Carpintéro de. **Crenças de estudantes de Pedagogia sobre a Psicologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 2005.

CESTARI, de Oliveira. **A LDB e o Contexto Nacional**: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, 1997.

COOL, César. **A Reforma Curricular Brasileira**. Entrevista. Disponível no site: <<http://centrorefeducacional.com.br/cesarcollhtm>>. Acesso em: 11 jul. 2005.

\_\_\_\_\_. Psicologia e Educação: aproximações aos objetivos e conteúdos da Psicologia da Educação. In: COOL, PALACIUS E MARCHES. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação**. V. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_; MESTRES Mariana Miras; GOÑI, Javier Onrubia. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CORAZZA, Sandra Maria. Construtivismo: que lugar é este? **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo v.19, n. 01, Jan./Jun. 1994.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação: ênfase nas abordagens interacionistas do psiquismo humano**. 10. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

CUNHA, Marcos Vinícius da. **Educação dos educadores: da escola nova à escola de hoje**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. A Psicologia na Educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. **Revista da Faculdade de Educação**, cidade, v. 24, n. 2, jul./nov. 1998.

DEMO, Pedro. A política Educacional no contexto das Políticas Públicas no Brasil. In: Estudos e Pesquisas Educacionais. **Políticas Públicas e Educação**. Brasília, 1987. (Série: Encontros e Debates).

DRAIBE, Sônia Mirian; O sistema Brasileiro de Proteção Social: características e desafios da democratização. In: INEP – Estudos e Pesquisas Educacionais. **Políticas Públicas e Educação**. Brasília, 1987. (Série: Encontros e Debates, 01).

DUARTE, Newton. **A individualidade para - si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1993. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. (Org.). **Sobre o Construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: A história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos. **22ª reunião anual da ANPED**. GT 20 Psicologia da Educação. Caxambu, MG, 1999.

FALSARELLA, Ana Maria; SAMPAIO, Maria das Mercês F; MENDES, Mônica Fátima V. A produção intelectual de crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **6º Colóquio sobre questões curriculares, 2º Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares**. Currículo: pensar inventar, deferir. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

FÁVERO, Osmar. In: INEP – Estudos e Pesquisas Educacionais. **Políticas Públicas e Educação**. Brasília, 1987. (Série: Encontros e Debates).

FERREIRA, May Guimarães. **Repensando a Psicologia Educacional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986. (Coleção Educação Contemporânea).

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. In: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, SP, n. 79, 2002.

FREITAS, L. C. Projeto histórico, Ciência Pedagógica e “Didática”. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 27, p. 122-140, 1987.

PEREIRA, Luiz. **A escola numa área metropolitana**. 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio M. **Matrizes do Pensamento Psicológico**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio M. **Revisitando as Psicologias, da Epistemologia à Ética das Práticas e Discursos Psicológicos**. São Paulo: Educ; Petrópolis: Vozes, 1996.

FINOCCHIO, Ana Lúcia Ferra. O que se Produz e o que se espera da Psicologia na escola. **I Congresso Brasileiro de Psicologia Ciência e Profissão**. São Paulo, 1 a 5 set. 2002.

FINOCCHIO, Ana Lúcia Ferra; URT, Sônia da Cunha; SILVA, Clair Moron Alcântara da; COSMO, Norma Celiane; NANTES, Maria Sylvania Padial. A Escola como espaço na produção acadêmica da Psicologia na Pós-Graduação em Educação: uma análise da temática prática pedagógica. **VII EPECO - Encontro de Pesquisa em Educação do Centro Oeste**. Goiânia, 9 a 11 Jun. 2003.

FREITAS, H. C. L. Prefácio. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. S.; SADALLA, A. M. F. N (Orgs.). **Formação de Professores: discutindo o ensino da psicologia**. Campinas: Editora alínea, 2000.

FREITAS, M. H. VYGOTSKY E BAKHTIN. Psicologia e Educação: Um intertexto. São Paulo: Ática, 1995. Professores (1995). In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Rio de Janeiro: Porto Editora, 2000.

GATTI, B. A O que é Psicologia da Educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento? Psicologia da Educação. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**. PUC. São Paulo, v. 5, p. 73-90, 2. sem. 1997.

\_\_\_\_\_. Possibilidades de enfoques no campo da Psicologia da Educação. Psicologia da Educação. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**. PUC. São Paulo, v. 9, p. 9-14, 2. sem., 1999.

GEBRIN, Virgínia Sales. **Psicologia e Educação no Brasil: uma história contada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Goiânia, GO: ed. UFG, 2002.

GINZBURG, Carlo. **Mitos Emblemas e Sinais: Morfologia e história**. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1989.

HAIK, F. **A O Caminho da Servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

JAPIASSU, Hilton. **Questões Epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

JAPIASSU, Hilton. **A Psicologia dos Psicólogos**. Rio de Janeiro: Imago, 1979.

KLEIN, Lígia Regina. Construtivismo Piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. In: Newton Duarte (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do nosso tempo: 77).

LAROCCA, Priscila; SOUZA, Audrey Pietrobelli; JUNGES, Kellen dos Santos; LOSSNITZ, Gislene. Dissertações de titulados de um programa de pós-graduação: uma análise dos objetivos de pesquisas. V **Anped Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul Pesquisa em Educação e Compromisso Social**. Curitiba, PR, 27 a 30 abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Psicologia na Formação Docente**. Campinas, SP: Alínea, 1999.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Trad. do francês por Manuel dias Duarte. Lisboa, PT: Livros Horizonte, 1978.

LIBANÊO, José C. **Democratização da Escola Pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9. ed. São Paulo, 1990. (Coleção Educar)

MATO GROSSO DO SUL. **Políticas Educacionais V. 4. Uma proposta de Educação para Mato Grosso de Sul**. Secretaria de Estado de Educação – Diretrizes Gerais para o Ensino do Portador de Necessidades Especiais. Campo Grande, MS, 1992.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Trad. do Inglês por Artur Morão. Lisboa, PT: edições 70, 1989.

MARTINÊS, Elizabeth Antonia Leonel de Morais. **Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais na perspectiva da avaliação de currículos e da formação de professores de Ciências Naturais**. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo/USP. 2000.

MENDES, Tânia Maria Scuro; De Aluna a Professora: Rastreamento o Espaço de Construção da Autonomia Pedagógica na Formação em Magistério. **22ª Reunião Anual da ANPED**. GT 20. Psicologia da Educação. Goiânia, GO, 1999.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: editora, 2003.

MIRANDA, Marília Gouveia de. **Psicologia e Educação: Um Estado da Arte Produção dos Programas de Pós Graduação em Educação**. Cidade: Editora, ano.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo. A produção do conhecimento em psicologia da educação: a avaliação das pesquisas no Brasil. **Relatório de pesquisa**. Goiânia, GO, 1993.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. Azevedo. A Psicologia dos Psicólogos e a Psicologia dos Educadores. **Cadernos de Pesquisa** São Paulo, n. 83, p. 71-74, nov. 1992.

\_\_\_\_\_. Construtivismos, normalização da criança e reforma educacional. In: **Concepções e Práticas em formação de professores**. Cidade: editora, ano.

MOREIRA, Marco Antonio. **Uma abordagem cognitivista ao ensino da física; a teoria de aprendizagem de David Ausubel como sistema de referência para a organização do ensino de ciências**. Porto Alegre: Ed. da Universidade, UFRGS, 1983.

\_\_\_\_\_. Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa. **Revista Galácio Portuguesa de Sócio-Pedagogia e Sócio-Linguística**, Pontevedra, Galícia, Espanha e Braga, Portugal, n. 23 a 28, p. 87-95, 1988.

\_\_\_\_\_. A Psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. **Caderno Cedes**, cidade, n. 100, p. 93-107, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio. Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas. In: Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (Orgs.). Quem ganha e perde no mercado educacional do neoliberalismo. **Revista Escola S/A**, Brasília, CNTE. Publicação, 1999.

\_\_\_\_\_. Por entre ficções e descentralizações: discussões atuais de currículo e a Psicologia da Educação. Trabalho encomendado apresentado no GT – 20 Psicologia e Educação. **Anped**. Goiânia, GO, 2004.

MUZIO, Gabriele. A globalização como o estágio de perfeição do paradigma moderno: uma estratégia possível para sobreviver à coerência do processo. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLE, Maria Célia. **Os sentidos da democracia: Políticas do dicenso e Hegemonia Global**. Co. ed.: Ed. Vozes, Fapeps, Petrópolis, RJ: NEDIC, 1999.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. In: INEP – Estudos e Pesquisas Educacionais. **Políticas Públicas e Educação**. Brasília, 1987. (Série: Encontros e Debates).

NOVAK, J. Gowin, D. **Aprender a aprender**. Lisboa, PT: Plátano Edições Técnicas, 1996.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPE/EDUSP, 1974.

OLIVEIRA, Maria Helena Mourão. Avaliação da Produção Científica. In: WITTER, Geraldina Porto. **Produção Científica em Psicologia e Educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.



PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky** (A relevância do social). São Paulo: Plexus Editora Ltda, 1994.

PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1989.

\_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PERONI, Vera Maria V. **A redefinição do papel do estado e política educacional no Brasil dos anos 90**. 1999. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - PUC/SP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Política educacional e papel do Estado, no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PFEIFER, Eliane A; KELLER, Emeda Heem. Docente/Pesquisador: análise de produção científica via currículo. In: WITTER, Geraldina Porto. **Produção Científica em Psicologia e Educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

PIAGET, Jean & GARCIA, R. **Psicogenesis e história de la ciencia**. Madrid: Vientuno, 1984.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e Alienação: as origens do poder de atração do Ideário Construtivista. In: Newton Duarte (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do nosso tempo: 77).

SADALLA, Ana Maria Falcão de. CARVALHO, Larissa Carpintéro. Psicologia e Parâmetros Curriculares Nacionais: contribuições para formação de professores. In: AZZI, Roberta Gurgel & SADALLA, Ana Maria F. de Aragão. (Orgs.). **Psicologia e Formação docente desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1978.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Tomaz Tadeu da. Desconstruindo o Construtivismo pedagógico. In: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, 18 (2), p. 3-10, jul./dez. 1993.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Aprendizagem e Desenvolvimento: as teorias cognitivas e a relação com o ensino. **Revista Arandu**, Cidade: editora, p. 29-35, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910)**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A (Orgs.). **Conhecimento, Pesquisa e Educação**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

UFRGS, Faculdade de Educação. Análise do documento Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (Orgs.). Quem ganha e perde no mercado educacional do neoliberalismo. **Revista Escola S<sup>a</sup> CNTE**. Publicação: Brasília, 1999.

URT, S. C. **Psicologia da Educação: do real ao possível**. Dissertação (Mestrado) - PUC/SP. São Paulo, 1989.

URT, S. C.; AZZI, R.G.; LAROCCA, P. Entrelaçando estudos: Psicologia na Pós-Graduação – Ensino, Pesquisa, Orientação e Produção. In: AZZI, R. G. (Orgs.). **Estudos sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UNICAMP**. Campinas, SP: Graf: FE, 2002.

URT, S. C.; MORETTINI, Marly Teixeira. Produção da Psicologia na Educação e suas contribuições para o cotidiano escolar. **XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Cidade, ano.

URT, S. C.; MORETTINI, Marly Teixeira (Orgs.). **A Psicologia e os Desafios da Prática Educativa**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2005.

WARDE, Mirian. Psicologia e Educação: Retratando 25 anos de produção de um programa de pós-graduação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 1, p. 43-62, 1995.

\_\_\_\_\_. Psicologia e Educação: a produção discente na pós-graduação em educação no Brasil (1982- 1991). **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 1, nov. 1995.

WITTER, Carla. **Ensino de Psicologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

WITTER, Geraldina Porto. Psicologia Educacional: base e origem da Psicologia do Ensino. In: PENTEADO, W. M. S. A (Org.). **Psicologia e Ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980.

WARD, Hall; SCHRAMM, S. N. T. (Material distribuído durante aula da disciplina Análise da Produção Científica do curso de Mestrado em Biblioteconomia da PUC/CAMP, 1995).

WITTER, Geraldina Porto. Títulos de Dissertação e teses em Biblioteconomia e Ciência da Informação (1972-1992). **Transformação**, cidade, 9 (3), p. 104-119, 1997.

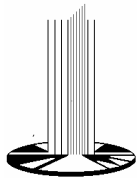
\_\_\_\_\_. **Produção Científica em Psicologia e Educação**. Campinas, SP: Alínea, 1999.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em Psicologia Escolar. In: WECHSLER, S. M. (Org.). **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas, SP: ed. Alínea, 1996.

\_\_\_\_\_. Prevenção: Análise de Produção. In: WITTER, G. P. (Org.). **Psicologia: Tópicos Gerais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002.

**ANEXOS**

**ANEXO 01 – PROTOCOLO PARA ANÁLISE DE PESQUISAS SELECIONADAS – DISSERTAÇÃO DE MESTRADO “ANÁLISE DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO DE CURRÍCULOS E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS”**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PROTOCOLO PARA ANÁLISE DE PESQUISAS SELECIONADAS Protocolo n. 01

1. Itens de Identificação do Protocolo:

**Autor do Preenchimento:** Maria Sylvia Padiá Nantes

**Data:** outubro / 2005

2. Identificação do trabalho (dissertação).

**Instituição:** Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

**Autor:** Elizabeth Antônia Leonel de Morais Martinês

**Título:** Análise dos parâmetros curriculares nacionais na perspectiva da avaliação de currículos e da formação de professores de ciências naturais.

**Orientador:** Maria Isabel Leme de Mattos

**Ano de defesa:** 2000

3. Identificação do conteúdo (dissertação/tese/artigo, etc).

**Palavras-chave:** PCN, currículo e formação de professores

**Temática:**

**Sub-Temática:**

**Objetivos:** Analisar os PCN – para o Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos, com vistas à avaliação de currículos e formação inicial e continuada de professores da área de Ciências Naturais.

4. Análise do conteúdo presente nas Pesquisas:

- Qual o problema que o (a) autor (a) se propõe investigar?
  - Analisar os documentos PCN de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, na perspectiva de formação inicial e continuada de professores e avaliação formativa de currículos referentes à área de Ciências Naturais.
- Como o (a) autor (a) captura/aborda o problema?
  - Busca compreender a relação entre a Psicologia, Avaliação de Currículos, Ensino de Ciências e Formação de Professores.
  - Utiliza a técnica conhecida como Vê Epistemológico de Gowin levantando perguntas-chave que guiaram a investigação dos três volumes do PCN (Introdução, Ciências Naturais e Temas Transversais).
- Como o (a) autor (a) apresenta a investigação?
  - Buscou identificar as concepções de Conhecimento, Ciência e Aprendizagem subjacentes aos PCN, bem como as teorias e seus respectivos conceitos que serviram de base para os documentos. Realizou também uma pesquisa bibliográfica, para investigar o papel atribuído ao professor no PCN/ Ciências Naturais, quais orientações didático-metodológicas, qual a importância de adequação dos PCN/Ciências Naturais como referência para as pesquisas de currículo, assessoramento e intervenção no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de formação de professores de Ciências Naturais.
- Enfoque Teórico: bases teóricas/ fontes teóricas:
  - Sócio-interacionista.
- Principais autores indicados: (Bibliografia).
  - Apple, Moreira, Piaget, Schön, Vigotsky.
- A quais conclusões chega o (a) autor (a)?
  - Conclui que os PCN são documentos que incorporam conhecimentos atualizados de várias áreas, coerentes com os fins da educação e princípios democráticos de nossa Constituição, bons

referenciais para pesquisas avaliativas de currículos de Ciências Naturais (inclusive de formação de professores), entretanto não são suficientes. São de grande valor neste momento de reforma educacional em marcha no país apesar de merecer críticas.

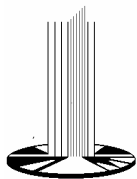
- Quais questões podem ser apresentadas para debate? Quais as contribuições principais desta Pesquisa/trabalho para a compreensão das idéias psicológicas presentes nos PCN?
  - A autora anuncia que o seu trabalho busca identificar as relações entre Psicologia, Avaliação de Currículos e Ensino de Ciências/Formação de Professores, a identificação será através de análise de alguns documentos oficiais.
  - Transversalidade em um país com enormes diferenças econômicas, políticas, sociais, étnicas, culturais e geográficas e com graves situações de desigualdade e injustiça social, sem uma reforma social, política, econômica e cultural equivalentes.

#### 5. Observações:

#### 6. Resumo, retirado da Dissertação:

Este trabalho tem como objeto de análise documental três volumes (Introdução, Ciências Naturais e Temas Transversais) dos PCN de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental utilizados como fonte primária, na perspectiva de formação – inicial e continuada – de professores e avaliação formativa de currículos referentes à área de Ciências Naturais. Utilizando a técnica conhecida como Vê Epistemológico de Gowin levantamos perguntas-chave que guiaram nossa investigação através dos textos citados. Buscamos identificar as concepções de Conhecimento, Ciência e Aprendizagem subjacentes aos PCN, bem como as teorias e seus respectivos conceitos que serviram de base para estes documentos oficiais. Para isso, realizamos também, uma pesquisa bibliográfica em fontes secundárias. Investigamos ainda, qual o papel (ou papéis) que é (são) atribuído(s) ao professor no PCN/ Ciências Naturais; quais as orientações didático-metodológicas para o ensino contidas nestes documentos e qual a importância e adequação dos PCN/ Ciências Naturais como referenciais para a pesquisa avaliativa de currículos e o assessoramento/ intervenção no processo ensino-aprendizagem, principalmente de cursos de formação de professores de Ciências Naturais.

**ANEXO 02 - PROTOCOLO PARA ANÁLISE DE PESQUISAS SELECIONADAS – DISSERTAÇÃO DE MESTRADO “CRENÇAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE A PSICOLOGIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS”**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PROTOCOLO PARA ANÁLISE DE PESQUISAS SELECIONADAS Protocolo n. 02

1. Itens de Identificação do Protocolo:

**Autor do Preenchimento:** Maria Sylvia Padial Nantes

**Data:** outubro/2005

2. Identificação do trabalho (dissertação)

**Instituição;** Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.

**Autora:** Larissa Carpintéro de Carvalho.

**Título:** Crenças de Estudantes de Pedagogia sobre a Psicologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

**Orientadora:** Profª Drª Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla.

**Ano de defesa:** 2005.

3. Identificação do conteúdo (dissertação).

**Palavras-chave:** Pedagogia – PCN – Psicologia.

**Temática:** Formação de professores.

**Sub-Temática:** Fundamentos psicológicos na formação de professores.

**Objetivos:** Compreender as crenças de estudantes de Pedagogia sobre a Psicologia presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

4. Análise do conteúdo presente nas Pesquisas:

- Qual o problema que o (a) autor (a) se propõe investigar?
  - Pretende compreender as crenças de estudantes de Pedagogia sobre a Psicologia presente nos PCN, mediante reflexão acerca das temáticas da Psicologia contida em trechos selecionados do documento Introdutório dos PCN.
- Como o (a) autor (a) captura/aborda o problema?
  - A captura/ abordagem do problema foi através de verbalizações de 07 estudantes dos 3º e 4º anos do curso de Pedagogia. Foram compostos dois grupos para refletir acerca das temáticas da Psicologia presentes em trechos selecionados do documento Introdutório de PCN, USP/SP, que foram audiogravados identificando suas crenças e analisando a luz dos fundamentos da proposta do Paradigma Indiciário, desvelado por Ginzburg (1989) (grupos de reflexão) no coletivo, que se apresenta como uma variável metodológica importante para o conhecimento e compreensão das teorias implícitas, nesses grupos a subjetividade é favorecida e levada em consideração na análise e conclusão dos dados.
- Como o (a) autor (a) apresenta a investigação?
  - A investigação se deu através de coleta de dados onde as estudantes de Pedagogia futuras professoras puderam expressar suas reflexões acerca das temáticas da Psicologia identificada no documento Introdutório dos PCN.
- .Enfoque Teórico: bases teóricas/ fontes teóricas:
  - Utilizou para a análise dos dados a fundamentação do Paradigma Indiciário, que trata dos construtos subjetivos (arte de Morelli), psicanálise (Freud) e investigador de (Sherlock Holmes).
- Principais autores indicados: (Bibliografia).
  - Azanha, Ginzburg, Vigotsky, Coll
- A quais conclusões chega o (a) autor (a)?
 

Pensando na proposta dos PCN, é possível estender essas reflexões salientando que a proposta, por si só, não deve ser considerada psicologizante, conservadora ou, por outro lado, renovadora, isso dependerá do uso feito dela. Sobre este aspecto, é interessante destacar que, em nenhum momento, as

participantes da pesquisa questionaram a necessidade de se oferecer referenciais da Psicologia na formação e no documento em questão. Questionaram sim, a maneira como esses referenciais foram apresentados – superficialmente, confusos –, as dificuldades em vê-los tendo ressonâncias na prática pedagógica e pontualmente, criticaram algumas concepções presentes no documento.

Embora seja necessário (re) pensar as discussões da Psicologia nos PCN, é preciso ir além das críticas à psicologização do documento, reconhecendo a relação intrínseca entre a Educação, a Psicologia e a formação de professores em uma tríade de influências mútuas.

- Quais questões podem ser apresentadas para debate? Quais as contribuições principais desta Pesquisa/trabalho para a compreensão das idéias psicológicas presentes nos PCN?
  - Estudo amplo e aprofundado sobre a Psicologia descrita no PCN se faz necessário, sob o ponto de vista dos professores. O documento posiciona o professor como ativo, reflexivo, pesquisador. Como contribuição a Psicologia tem buscado uma aproximação dos professores na posição dos autores que discutem a temática, para estabelecer uma relação de parceria, com vistas à construção de conhecimentos científicos e acadêmicos **na e para** a prática. A Psicologia da Educação tem se munido de novos pressupostos, considerando a importância de ampliar seu olhar para o contexto social e político.

#### 5. Observações:

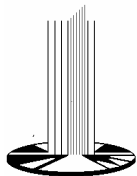
- O Paradigma Indiciário de Ginzburg, método utilizado para a investigação, faz uso da subjetividade como uma variável importante para o conhecimento e compreensão das teorias implícitas ao pensamento.
- O trabalho revelou que a temática Psicologia, PCN e formação de professores foram discutidas parcialmente, sem aprofundamento teórico.
- A Psicologia expressa no documento PCN vem conceituada como uma abordagem construtivista, fazendo uma mistura de conceitos, comprometendo seu uso na prática cotidiana.
- A superficialidade na constituição dos PCN, visto que elegeu uma única abordagem Psicológica, denominada construtivista, reforçou os modismos psicológicos apresentados nas políticas educacionais.

#### 6. Resumo:

A formação de professores em uma perspectiva transformadora tem sido a preocupação de pesquisadores em Educação. A Psicologia tem buscado superar o papel a ela atribuído da psicologização dos processos educativos, assumindo uma perspectiva de parceria na formação de professores. Considerando que as crenças docentes são processos cognitivos que desencadeiam ações cujas conseqüências afetam o processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de olhar para as contribuições da Psicologia Educacional, esse trabalho teve como objetivo compreender as crenças das estudantes de Pedagogia sobre a Psicologia presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. As participantes da pesquisa foram sete alunas de 3º e 4º anos do curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo. Foram compostos dois grupos para refletir acerca das temáticas da Psicologia presentes em trechos selecionados do Documento Introdutório dos PCN. Os encontros foram audiogravados e as crenças identificadas e analisadas a partir das verbalizações das participantes, tendo como fundamento a proposta do Paradigma Indiciário. Os resultados revelam dois pólos de crenças: de um lado, os problemas na relação entre a proposta, a prática e a formação; de outro, as relevâncias da proposta e de sua relação com a formação docente. Esses resultados indicam que as temáticas da Psicologia da Educação veiculadas nos PCN podem ser relevantes para a formação e prática dos professores, desde que analisadas criticamente e usadas em conjunto com outras políticas de formação. Este trabalho contribui com as reflexões sobre o papel da Psicologia na formação docente, apontando, para além das críticas à psicologização do documento, a necessidade de (re)pensar as discussões da Psicologia nos PCN, sem contudo, dispensá-las.



**ANEXO 03 - PROTOCOLO PARA ANÁLISE DE PESQUISAS SELECIONADAS – CAPÍTULO DE LIVRO – TÍTULO: “OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSOR”**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PROTOCOLO PARA ANÁLISE DE PESQUISAS SELECIONADAS Protocolo n. 03

1. Itens de Identificação do Protocolo:

**Autor do Preenchimento:** Maria Sylvia Padial Nantes

**Data:** outubro/2005

2. Identificação do trabalho: capítulo de livro

**Título do artigo:** **Psicologia e Parâmetros Curriculares Nacionais: Contribuições para formação de professores?**

**Autoras:** Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla,  
Larissa Carpinteiro de Carvalho.

**Obra:** **Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas.**

**Orgs:** Roberta Gurgel Azzi & Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla.

**Editora:** Casa do Psicólogo.

**Ano:** 2002

3. Identificação do conteúdo: artigo.

**Palavras-chave:** PCN, Psicologia e Formação de Professores.

**Temática:** Os PCN e a formação de professores.

**Sub-Temática:** Política de formação de professores.

**Objetivos:** Refletir sobre o papel que a proposta dos PCN pode representar dentro da atual política de formação de professores. Discutir as diferentes concepções de formação que está subjacente à atual política educacional. Situar qual o lugar da Psicologia nessa problemática.

4. Análise do conteúdo presente nas Pesquisas:

- Qual o problema que o (a) autor (a) se propõe investigar?
  - Investigar as diferentes concepções sobre o ensino na formação de professores, apontando as perspectivas: acadêmica, técnica, prática e reflexão na prática para a reconstrução social; PCN e Formação de Professores; possíveis relações entre os PCN e a Psicologia.
- Como o (a) autor (a) captura/aborda o problema?
  - As autoras trazem a tona que a formação de professores ainda se caracteriza por algumas perspectivas teóricas, acompanhando diferentes concepções de ensino. Aponta 4 perspectivas teóricas: Perspectiva Acadêmica, Técnica, Prática com enfoque tradicional da reflexão sobre a prática e a Perspectiva da Reflexão na Prática para a Reconstrução Social. Procurando situar qual seria o lugar da Psicologia nessa problemática para o atendimento a política neoliberal. Destaca que a partir de 1990, surge uma nova Perspectiva: Prática e de Reflexão na Prática para a Reconstrução Social, que trazem o caráter de inovação de transformação das práticas de formação.
- Como o (a) autor (a) apresenta a investigação?
  - Faz um estudo do documento PCN, destacando a questão diretamente ligada a formação de professores a luz de estudiosos que identificaram algumas perspectivas teóricas como Zeichener (1990<sup>3</sup>) e Feiman Nenser (1990) apontam reflexões a respeito da predominância do viés psicológico do documento, buscando situar qual seria o lugar da psicologia nessa problemática.
- Enfoque Teórico: bases teóricas/ fontes teóricas:
  - Professor ativo, reflexivo.
- Principais autores indicados: (Bibliografia).
  - Pérez Gomes, Freitas, Moreira, Azanha, Larocca, Sadalla, Azzi.
- A quais conclusões chega o (a) autor (a)?

- Conclui que os PCN foram produzidos especialmente para orientar o trabalho do professor, merecendo ser melhor discutido, estudado principalmente quando se fala da formação docente na atualidade. A fundamentação teórica metodológica apresenta com predominância o viés psicológico, tendo como fonte somente a Psicologia e a Psicopedagogia, ignoraram contribuições da Sociologia e Filosofia entre outras, explícitas explicações de cunho psicológico para os fenômenos do processo de ensino aprendizagem, mas não questiona a importância das contribuições da Psicologia. A Psicologia que se apresenta no PCN, tem origem e predominância na perspectiva teórica técnica que esteve influenciando a formação docente, tendo como justificativa as questões individuais, ocultando os conflitos sociais.
- Quais questões podem ser apresentadas para debate? Quais as contribuições principais desta Pesquisa/trabalho para a compreensão das idéias psicológicas presentes nos PCN?
  - A superação da Psicologia ao psicologismo deverá ser através de uma atuação diferenciada, isto é deixando de ter um caráter de individualismo e assumindo um caráter social junto aos professores, objetivando redefinir o seu papel na construção de um projeto social. O trabalho faz uma chamada à Psicologia, devendo esta estar ciente da Psicologia que se apresenta nos PCN (Psicologia especialista que defini conhecimentos apresentados nos manuais), as autoras fazem a observação de que o PCN, seria mais um desses manuais. A relação PCN e Psicologia precisam ser analisadas com responsabilidade, havendo há necessidade de novas pesquisas com a crítica focada não na ciência psicológica, mas a maneira que este conhecimento trazido da Psicologia vem sendo utilizado. Concluem dizendo que a crítica não é à existência dos PCN, em si, uma vez que a ausência de documentos norteadores excluiria a possibilidade de uma educação eminentemente brasileira, mas à forma como os professores foram excluídos do processo de construção e discussão do documento.

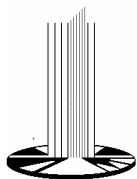
#### 5. Observações:

- Para alguns estudiosos o PCN está caracterizado como um manual, mas a sua ausência como um documento norteador para a educação nacional excluiria a possibilidade de uma educação eminentemente brasileira.
- Para outros estudiosos o PCN trata-se de um minucioso manual que incluiu no seu contexto detalhamento de conteúdos, objetivos, formas de avaliação, com essas características os PCN pode ser conceituado como um Plano de Ensino Nacional.
- Ao estabelecer parâmetros nacionais o que se pretendia era a constituição de uma identidade nacional, mas nossa sociedade é intensamente diversificada.
- A não participação efetiva dos professores na elaboração dos PCN, é motivo para preocupação pois parece não contemplar uma maioria de envolvidos no processo de elaboração de parâmetros para uma Educação Nacional.
- A elaboração dos PCN esteve restrita a voz de professores de uma escola privada do município de São Paulo.

#### 6. Resumo:

O modelo político-econômico do Neoliberalismo tem reflexo direto nas concepções atuais de educação. Apresenta uma concepção mercadológica para a educação, e a crise neste setor caracteriza-se como uma crise de eficácia na produtividade. Para superação dessa crise é necessário diminuir a intervenção do Estado nas políticas educacionais. Caberá a esse apenas o controle de qualidade através da formação de um currículo nacional. Nessa política educacional, destacamos as determinações referentes à formação de professores, e os PCN. Neste capítulo busca-se refletir sobre o papel que a proposta dos PCN pode representar dentro da atual política de formação de professores. Discutindo sobre as diferentes concepções de formação, em geral, e sobre a que está subjacente à atual política educacional, em particular. Levantados alguns pontos importantes, buscando situar qual seria o lugar da psicologia nessa problemática. A formação e prática docente não pode ser considerada separadamente dos modos de compreender a educação. Dessa maneira identifica algumas perspectivas teóricas que influenciaram a prática profissional na formação docente: a perspectiva Técnica ainda predominante, a perspectiva Prática e de Reflexão na Prática para a reconstrução Social que trazem consigo o caráter de inovação e transformação das práticas de formação. Os PCN e a formação de professores contradiz as atuais concepções de formação docente, segundo a qual os saberes dos professores deveriam ser o ponto de partida de qualquer política curricular, e não apenas ser considerado no momento de adequar conteúdos pré-estabelecidos à realidade de seus alunos e prática cotidiana. A Psicologia nos PCN se apresenta como especialista que define conhecimentos apresentados em manuais. A Psicologia deve colocar-se a par das discussões sobre os PCN, buscando analisar criticamente os conteúdos, os métodos, e pressupostos que eles apresentam, principalmente no que se refere aos conceitos psicológicos. Portanto a relação entre os PCN e a Psicologia precisa ser analisada de forma a que não assumamos aligeiramente os lugares dos críticos. Há a necessidade de realizar novas pesquisas, para verificar como o conhecimento trazido pela Psicologia vem sendo utilizado na Formação de Professores.

**ANEXO 04 - PROTOCOLO PARA ANÁLISE DE PESQUISAS SELECIONADAS – ARTIGO EM PERIÓDICO - TÍTULO: “A PSICOLOGIA E O RESTO: O CURRÍCULO SEGUNDO CÉSAR COLL”**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PROTOCOLO PARA ANÁLISE DE PESQUISAS SELECIONADAS Protocolo n. 04

1. Itens de Identificação do Protocolo:

**Autor do Preenchimento: Maria Sylvia Padial Nantes**

**Data: outubro/ 2005**

2. Identificação do trabalho (Periódico).

**Autor: Antonio Flavio Barbosa Moreira**

**Título: A Psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll**

**Periódico: Caderno Cedes, n. 100 p. 93 – 107.**

**Ano: Março/ 1997.**

3. Identificação do conteúdo (dissertação/tese/artigo, etc).

**Palavras-chave: Currículo Nacional, Desenho Curricular, Teoria Tradicional de Currículo, Pedagogia Psicológica.**

**Temática: A proposição de um currículo nacional nos PCN.**

**Sub-Temática:**

**Objetivos: Investigar como a teorização do currículo de Coll tem subsidiado a elaboração dos PCN.**

4. Análise do conteúdo presente nas Pesquisas:

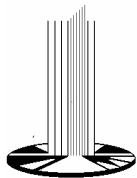
- Qual o problema que o (a) autor (a) se propõe investigar?
  - Examinar o currículo de Coll, sua teorização e como esse documento tem subsidiado a elaboração do PCN, cabendo críticas e apresentando suas limitações.
- Como o (a) autor (a) captura/aborda o problema?
  - Aborda o problema a partir de livros e artigos do especialista de documentos da Reforma Espanhola. Comenta algumas concepções que fundamentam o discurso e focaliza o modelo de desenho curricular proposto.
- Como o (a) autor (a) apresenta a investigação?
  - Faz uma análise do modelo curricular de Coll, examinando através de associação ao pensamento tradicional de currículo e apontando seu caráter psicologizante.
- .Enfoque Teórico: bases teóricas/ fontes teóricas:
- Principais autores indicados: (Bibliografia).
  - Coll, Tyler, Moreira, Silva, Martín, McLaren, Alves, Gallo, Varela.
- A quais conclusões chega o (a) autor (a)?
  - Aceitando-se essas caracterizações, a teorização de Coll não pode ser vista senão como tradicional, com a finalidade última de subsidiar a elaboração de desenhos curriculares que bem orientem a professora.
  - Coll supervaloriza a psicologia, e ao fazê-lo, empobrece mesmo o modelo que o inspirou – o racional de Tyler (1979).
  - O modelo curricular de Coll prioriza os processos cognitivos dos estudantes a organização dos saberes escolares, sua teoria, portanto, deve ser vista como uma pedagogia psicológica.
- Quais questões podem ser apresentadas para debate? Quais as contribuições principais desta Pesquisa/trabalho para a compreensão das idéias psicológicas presentes nos PCN?
  - Postulação de um processo de planejamento curricular que iniciasse pela análise das situações sociais e educativas.
  - Seleção e utilização de todas as ciências capazes de oferecer subsídios relevantes para o enfrentamento desses problemas.

#### 5. Observações:

#### 6. 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.

**ANEXO 05 - PROTOCOLO PARA ANÁLISE DE PESQUISAS SELECIONADAS – ARTIGO EM PERIÓDICO - TÍTULO: “ANÁLISE DO DOCUMENTO PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS”**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PROTOCOLO PARA ANÁLISE DE PESQUISAS SELECIONADAS Protocolo n. 05

1. Itens de Identificação do Protocolo:

**Autor do Preenchimento:** Maria Sylvia Padial Nantes

**Data:** outubro/ 2005

2. Identificação do trabalho (periódico)

**Título:** Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Análise dos Documentos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, in: Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.**

**Editora:** CNTE - Brasília/DF.

**Ano:** 1999

3. Identificação do conteúdo (artigo).

**Palavras-chave:** PCN – Política Educacional - Currículo

**Temática:** Política Curricular

**Sub-Temática:** PCN sua construção enquanto política educacional detentora de objeto próprio.

**Objetivos:** Representar a posição da Faculdade de Educação da UFRG sobre os PCN do Ministério da Educação.

4. Análise do conteúdo presente nas Pesquisas:

- Qual o problema que o (a) autor (a) se propõe investigar?
  - Quais os objetos utilizados para a construção do texto PCN, que por se tratar de uma política educacional, tende a criar seus próprios efeitos de verdade.
- Como o (a) autor (a) captura/aborda o problema?
  - Coloca em discussão precisamente os procedimentos, as estratégias de poder, os recursos discursivos e retóricos que levaram, em primeiro lugar, ao estabelecimento do objeto PCN. Abordagem comparativa entre a noção de parâmetros curriculares nacionais X currículo nacional. Coloca em questão a suposto consenso construído pelo texto em torno de questões como qualidade de ensino e cidadão.
- Como o (a) autor (a) apresenta a investigação?
  - Coloca que o currículo e a escola são parte de um complexo padrão de distribuição desigual de recursos simbólicos e materiais que é suntuosamente desviado para a escola e o currículo para justificar os baixos desempenhos.
- Enfoque Teórico: bases teóricas/ fontes teóricas:
- Principais autores indicados: (Bibliografia).
  - Bloom.
- A quais conclusões chega o (a) autor (a)?
  - Que o PCN na realidade trata-se de um Currículo Nacional, fundamentado apenas na Psicologia e na Psicopedagogia e ignorou as outras áreas da ciência (Sociologia, Filosofia). As fontes que abordam a diversidade está centrada nos elementos individuais e psicológicos limitando a uma visão focada num aprendiz, universal, desencarnado. O PCN foca uma formação de professores inspirada apenas em estudar os elementos necessários para a sua formação e sua aprendizagem, ignorando a produção acadêmica sobre os aspectos políticos, epistemológicos, sociais, culturais e até curriculares da educação. A noção de currículo está em profundo desacordo com o pensamento contemporâneo. Centra o papel do professor nos conteúdos e a sua transmissão. Adota um caráter despolitizado e neutro.
- Quais questões podem ser apresentadas para debate? Quais as contribuições principais desta Pesquisa/trabalho para a compreensão das idéias psicológicas presentes nos PCN?

- Estabelecer discussões sobre o que vem a ser currículo nacional e currículo contemporâneo. Dado o seu caráter de teor minucioso o PCN se caracterizou como currículo que ao se utilizar apenas da fundamentação teórica da Psicologia, apresenta em todo o documento uma visão focalizada no aluno e na formação de professores que adquire e transmite conhecimento, caracterizando o viés psicológico. Por se tratar de um documento monológico com uma visão particularista, deve ser reaberta as discussões numa situação de plena participação e pluralidade em todas as fases dos processos decisórios.

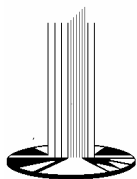
#### 5. Observações:

- A tendência de verdade, quando se analisar um documento oficial.
- Qualidade de Educação é sinônimo de diminuir as taxas de evasão e repetência.
- Pouco desempenho, está ligado a um complexo de variáveis (político, econômico e social).
- Os PCN, caracteriza currículo por seu detalhamento.
- Ausência de discussões mais amplas.
- O documento traz no seu interior discursos contraditórios.

#### 6. Resumo

O texto foi escrito para representar a posição da UFRGS sobre o documento PCN do Ministério da Educação. Um texto de política educacional como os PCN tende a construir seu próprio objeto com efeitos de verdade. Este artigo faz uma análise dos procedimentos, as estratégias de poder, os recursos discursivos e retóricos que levaram, em primeiro lugar, ao estabelecimento de um objeto chamado PCN, colocando em questão a noção e o consenso construído pelo texto em torno de questões como qualidade de ensino e cidadão, enfatizando a não participação da pluralidade de vozes quando do estabelecimento de um currículo nacional. Os PCN são colocados como um meio para a obtenção de uma oferta educacional de qualidade que no documento parece significar que uma escola de qualidade seria aquela que tivesse baixas taxas de evasão e repetência. A noção de um currículo nacional deixa muitas dúvidas. Considera-se problemática a perspectiva educacional e curricular apresentada no PCN. A abordagem teórica que orientou a elaboração do documento não reflete tendências democráticas da comunidade educacional brasileira, nem a diversidade, pluralidade de abordagens e perspectivas. Em seu suposto caráter universal, nacional, comum, unitário, o documento reflete, na verdade, uma visão particular, particularista, restrita e limitada. Há necessidade de reabertura das discussões com plena participação e pluralidade em todas as fases dos processos decisórios. Após a análise apresentou-se a não concordância com os princípios estabelecidos pelos PCN.

**ANEXO 06 - PROTOCOLO PARA ANÁLISE DE PESQUISAS SELECIONADAS – ARTIGO EM PERIÓDICO - TÍTULO: “PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: CRÍTICAS E ALTERNATIVAS”**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PROTOCOLO PARA ANÁLISE DE PESQUISAS SELECIONADAS Protocolo n. 06

1. Itens de Identificação do Protocolo:

**Autor do Preenchimento:** Maria Sylvia Padial Nantes

**Data:** outubro de 2005

2. Identificação do trabalho (periódico).

**Periódico:**

**Autor:** Antonio Flávio Barbosa Moreira

**Título:** Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas.

**in:** Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.

**Editora:** CNTE - Brasília/DF.

**Ano:** 1999

3. Identificação do conteúdo (dissertação/tese/artigo, etc).

**Palavras-chave:** PCN, Ensino fundamental, currículo nacional, política neoliberal.

**Temática:**

**Sub-Temática:**

**Objetivos:** Compreender a definição de parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. A serem implantados, inicialmente para as quatro primeiras séries.

4.. Análise do conteúdo presente nas Pesquisas:

- Qual o problema que o (a) autor (a) se propõe investigar?
  - Destaca e comenta a definição de currículo nacional que ocorre a partir dos anos 80, em países como Inglaterra, Espanha, Argentina e Estados Unidos, as críticas que a tais iniciativas estão sendo feitas.
- Como o (a) autor (a) captura/aborda o problema?
  - Perpassa pelo artigo o ponto de vista de que os princípios neoliberais que vêm informando a proposta dos parâmetros não constituem nem a melhor nem a única perspectiva de construção de uma escola de qualidade no Brasil.
- Como o (a) autor (a) apresenta a investigação?
  - Ao destacar e comentar o currículo nacional de alguns países, será possível a compreensão das medidas que se vêm tomando em nosso país como para a proposição de alternativas. Críticas feitas anteriormente pelo autor à iniciativa de implantação de um currículo nacional em nossa escola, com base na análise de entrevistas e notícias publicadas em 1995 em jornais do Rio de Janeiro e de São Paulo, assim como na discussão de uma primeira versão do documento introdutório dos parâmetros. Continuam neste texto, a ter o propósito aprimorar a crítica que vimos desenvolvendo e sugerir alternativas que se coloquem na direção contrária à dos ventos neoliberais que cada dia sopram mais fortes em nossa economia e em nossa educação.
- .Enfoque Teórico: bases teóricas/ fontes teóricas:
- Principais autores indicados: (Bibliografia).
  - Zumwalt, Silva, Latapí, Apple e Oliver, Torres Santome, Cuban, Santos, Young, Frigotto, Gallo.
- A quais conclusões chega o (a) autor (a)?
  - O autor conclui: Não acreditamos que quaisquer tentativas de reformulação curricular possam obter sucesso sem a participação e a adesão do professorado, Um esforço de renovação curricular centrado na escola e pautado na participação de docentes, estudantes, pais e mães, bem como membros da comunidade, não se desenvolvem sem que o processo de gestão nas escolas se afirme como democrático e participativo. (MOREIRA, 1999, p. 145)

- Quais questões podem ser apresentadas para debate? Quais as contribuições principais desta Pesquisa/trabalho para a compreensão das idéias psicológicas presentes nos PCN?
  - Estimular as discussões e construir formas alternativas de superação da proposta inicial. Incentivando professores e estudiosos do campo do currículo a se dedicarem com empenho na tarefa de discutir a proposta de um currículo nacional, desocultando os interesses outros envolvidos nessa decisão.

#### 5. Observações:

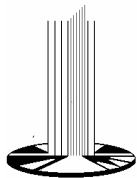
- A idéia de currículo nacional trata-se de uma contradição, não é possível um currículo ser vivido e experienciado nacionalmente.
- Currículo como forma de controle.
- Incentivo às reformas curriculares locais, organizadas segundo o interesse e as necessidades do professorado, dos estudantes e da comunidade.

#### 6. Resumo:

O texto pretende destacar e comentar algumas críticas que tem sido feitas em relação a definição de um currículo nacional em países como Inglaterra, Espanha, Argentina, Estados Unidos e no Brasil, à partir dos anos 80, acreditando que elas possam ser úteis tanto para a compreensão das medidas que se vem tomando em nosso país como para a proposição de alternativas. O artigo perpassa pelo ponto de vista de que os princípios neoliberais que vêm informando a proposta dos PCN não constituem nem a melhor nem a única perspectiva de construção de uma escola de qualidade no Brasil. O primeiro ponto que consideramos é a ausência de consenso em relação ao entendimento do que deve ser entendido por currículo nacional. A visão de currículo como instrumento de controle do que se passa na sala de aula, o currículo nacional tenta se justificar na proposição de preservação da cultura comum como base para o desenvolvimento de uma identidade nacional, privilegiando os discursos dominantes e excluindo as vozes dos oprimidos. Uma reconstrução curricular requer princípios básicos de desenvolvimento da gestão escolar, avaliações contínuas das instituições escolares, a participação de outros atores sociais. Revisão da política do livro didático. Conclusivamente, acredita-se não desistir de buscar desocultar os interesses envolvidos na decisão de forçar o diálogo, estimular as discussões e construir formas alternativas de superação da proposta oficial.



**ANEXO 07 - PROTOCOLO PARA ANÁLISE DE PESQUISAS SELECIONADAS – ANAIS DE EVENTO - TÍTULO: “POR ENTRE FICÇÕES E DESCENTRAMENTOS: DISCUSSÕES ATUAIS DE CURRÍCULO E A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO”**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PROTOCOLO PARA ANÁLISE DE PESQUISAS SELECIONADAS Protocolo n. 07

1. Itens de Identificação do Protocolo:

**Autor do Preenchimento: Maria Sylvia Padial Nantes**

**Data: outubro de 2005**

2. Identificação do trabalho (Anais Eventos).

**Autor: Antonio Flavio Barbosa Moreira**

**Título: Por entre ficções e descentramentos: discussões atuais de Currículo e a Psicologia da Educação. (Trabalho encomendado, Anped, GT – 20 Psicologia da Educação)**

**Ano: 2004**

**Documentos: Anais do Congresso da ANPED.**

3. Identificação do conteúdo (Trabalho encomendado).

**Palavras-chave: Currículo contemporâneo, Teoria de currículo e Psicologia da Educação.**

**Temática: Participação da Psicologia da Educação no currículo.**

**Sub-Temática:**

**Objetivos: Penetrar no campo do currículo contemporâneo tanto no Brasil quanto dos Estados Unidos, mostrando a ampliação e diversificação das inúmeras influências teóricas sobre essa temática.**

4. Análise do conteúdo presente nas Pesquisas:

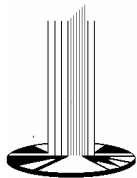
- Qual o problema que o (a) autor (a) se propõe investigar?
- O que se ganhou e o que se perdeu com a nova linguagem no campo do currículo contemporâneo.
- Como o (a) autor (a) captura/aborda o problema?
- Faz uma reflexão sobre a relação entre currículo e Psicologia de Educação, ressaltando que a presença da Psicologia costuma ser bem visível nas propostas oficiais de currículo.
- Como o (a) autor (a) apresenta a investigação?
- Faz um apanhado de pesquisas sobre currículo no Brasil e Estados Unidos, dos anos 90 à época atual (2002), tendo como centro as temáticas de conhecimento e aprendizagem, justificando serem questões relevantes para se formular uma teoria de currículo.
- Enfoque Teórico: bases teóricas/ fontes teóricas:
- Principais autores indicados: (Bibliografia).
- Bourdieu, Passeron, Candau, Young, Tyler, Varela, Warde.
- A quais conclusões chega o (a) autor (a)?
- O autor conclui que não há como não reconhecer o quanto a Psicologia da Educação tem sustentado teoricamente pesquisas brasileiras, principalmente no campo da escola pública fundamental, na década de 90. Tem sido marcante a influência da Psicologia nas propostas curriculares oficiais, nas últimas décadas, tanto nas consideradas mais conservadoras, como os PCN, em que o construtivismo desempenhou preponderante papel.
- Quais questões podem ser apresentadas para debate? Quais as contribuições principais desta Pesquisa/trabalho para a compreensão das idéias psicológicas presentes nos PCN?
- O autor afirma que a fecundidade dos textos psicológicos tem-se mostrado inegável. É verdadeiro supor que a participação da Psicologia da Educação no esforço por aumentar a compreensão de questões relacionadas ao conhecimento e a identidade oferecerá uma contribuição impar aos estudos e às práticas que se desdobram em torno do currículo, há uma necessidade de estreitar laços entre os dois campos.

5. Observações:

6. Resumo:

O trabalho apresenta uma reflexão sobre a relação entre currículo e Psicologia da Educação, ressaltando que a presença da Psicologia costuma ser bem visível nas propostas oficiais de currículo. Analisa pesquisas sobre currículo nos Estados Unidos e Brasil dos anos de 1990 até os dias atuais, centralizando-se nas temáticas de conhecimento e identidade, questões relevantes para se formular uma teoria de currículo. O trabalho destaca a Psicologia da Educação e suas contribuições e a relação dessa com as questões de formação da identidade. O autor defende uma ativa participação da Psicologia da Educação junto aos esforços escolares, nas instituições de ensino e de pesquisa, como nos sistemas escolares, envolvidos com questões e problemas teóricos e práticos referentes ao currículo.

**ANEXO 08 - PROTOCOLO PARA ANÁLISE DE PESQUISAS SELECIONADAS — ANAIS DE EVENTO - TÍTULO: “A PRODUÇÃO INTELECTUAL DE CRÍTICA AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL”**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PROTOCOLO PARA ANÁLISE DE PESQUISAS SELECIONADAS Protocolo n. 08

1. Itens de Identificação do Protocolo:

**Autor do Preenchimento: Maria Sylvia Padial Nantes**

**Data: outubro de 2005**

2. Identificação do trabalho (Anais de Eventos).

**Autor: Ana Maria Falsarella, Maria das Mercês F. Sampaio e Mônica Fátima V Mendes.**

**Título: A Produção Intelectual de Crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In: 6º Colóquio sobre questões curriculares, 2º Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares “Currículo: Pensar, inventar, diferir”.**

**Local: Rio de Janeiro – UERJ.**

**Ano: 2004**

3. Identificação do conteúdo (Anais de Eventos).

**Palavras-chave: PCN, Reformas Educacionais, Políticas Curriculares.**

**Temática: Conjunto de textos publicados sobre os PCN para o Ensino Fundamental.**

**Sub-Temática:**

**Objetivos: Contribuir para a sistematização da bibliografia produzida sobre o tema e identificar os interlocutores, as temáticas, o conteúdo e pressupostos da produção intelectual em livros, anais e periódicos, bem como analisar suas tendências e concepções.**

4. Análise do conteúdo presente nas Pesquisas:

- Qual o problema que o (a) autor (a) se propõe investigar?
- Apreender as relações entre PCN e a política curricular.
- Como o (a) autor (a) captura/aborda o problema?
- O autor aborda o problema através de uma sistematização bibliográfica, após ter sido feito um levantamento dos textos publicados sobre os PCN que possibilitasse delinear um quadro de referência sobre essa produção intelectual, agrupando os textos pelo tipo de perspectiva crítica apresentada.
- Como o (a) autor (a) apresenta a investigação?
- Delineou um quadro de referência sobre a produção intelectual das reformas educacionais dos anos 90, no que diz respeito às políticas curriculares, dentro de quatro categorias: atrelamento à economia e à política, fundamentos e métodos, base comum e currículo nacional e tratamento dado aos temas transversais.
- .Enfoque Teórico: bases teóricas/ fontes teóricas:
- Principais autores indicados, citados: (Bibliografia).
- Saviani, Ávila e Coll, Bonamigo e Martinez, Cury, Geraldi, Moreira, Santos, Cunha Gimeno Sacristán, Tyler, Becker.
- A quais conclusões chega o (a) autor (a)?
- As críticas do atrelamento da política curricular e dos PCN à economia e à política evidenciam a presença de posições favoráveis ao neoliberalismo e à globalização, trata-se de um receituário de adaptação à sociedade sem críticas. A psicologização apresentada nos PCN anula um debate cultural, sociológico e político. Os PCN foram pensados por e para uma realidade urbana, de classe média e do sudeste do país. Se questiona a relação entre as indicações dos PCN e os compromissos assumidos com organismos internacionais, que vêm a definição de conteúdos e métodos como tarefa técnica, a-política e a-histórica.

- Quais questões podem ser apresentadas para debate? Quais as contribuições principais desta Pesquisa/trabalho para a compreensão das idéias psicológicas presentes nos PCN?
  - A) O que se entende por parâmetros curriculares, pois os PCN são muito mais detalhados do que seria de se esperar de grande referências curriculares.
  - B) Os temas transversais trazem implícitos críticas as disciplinas, sem modificar esse caráter disciplinas do currículo.

5. Observações:

**a. Atrelamento dos PCN a uma política neoliberal.**

**b. Caracteriza-se pelo viés psicologizante.**

**- Parâmetros ou currículo nacional.**

6- Resumo

O estudo apresenta um balanço dos textos publicados sobre os PCN para o Ensino Fundamental. Os materiais para o estudo são textos publicado nacional e internacionalmente, desde os primeiros pareceres feitos aos PCN. O objetivo do trabalho é contribuir para uma sistematização bibliográfica produzida sobre o tema e identificar os interlocutores, as temáticas, o conteúdo e pressupostos da produção intelectual em livros, anais e periódicos, bem como analisar suas tendências e concepções. Por conseguinte foram agrupados pelo tipo de crítica apresentada: 1- atrelamento a economia e a política, tratam-se de um projeto formulado no interior das propostas neoliberais de um governo comprometido com o ideário de mudar para conservar; 2- Fundamentos e métodos, apresenta um viés psicologizante, trata-se de uma teoria de currículo na versão construtivista; 3- Base comum nacional e Currículo nacional, apresenta contradições, não se pode negar a necessidade de parâmetros curriculares norteadores, havendo a necessidade de discussões para que a proposta não se torne verticalizada, estéril, despolitizada e desprovida de história; 4- Tratamento dado aos temas transversais, por desconsiderar os conflitos existentes entre as diversas culturas e etnias, os PCN se remete a um multiculturalismo conservador, superficial, assimilando uma cultura minoritária e dominante. Concluindo, o estudo evidencia posições favoráveis ao neoliberalismo e à globalização.

**ANEXO 09 - QUADRO 05 – PRINCIPAIS AUTORES CITADOS**

Doc. N°	Principais autores indicados.
01	Apple, Moreira, Piaget, Schön, Vigotsky
02	Azanha, Ginzburg, Coll, Vigotsky
03	Pérez Gomes, Freitas, Moreira, Azanha, Larocca, Sadalla, Azzi
04	Coll, Tyler, Moreira, Silva, Martins, McLaren, Alves, Gallo, Varela
05	Bloom
06	Zumwalt, Silva, Latapi, Apple e Oliver, Torres Santome, Cuban, Santos, Yong, Frigotto, Gallo
07	Bourdieu, Passeron, Candau, Young, Tyler, Varela, Warde
08	Vaviani, Ávila e Coll, Bonamigo e Martinez, Cury, Geraldi, Moreira, Santos, Cunha Gimeno Sacristán, Tyler, Becker

**FICHA CATALOGRÁFICA**

Nantes, Maria Sylvia Padial.

A Presença da Psicologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma análise através do recorte de produções científicas / Maria Sylvia Padial Nantes – Campo Grande, MS: UFMS, 2006. (136 f.)

Orientadora: Sônia da Cunha Urt

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 Psicologia. 2 Educação. 3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Pesquisa I. Urt, Sônia da Cunha. II Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação. III. Título.