

# Por entre ficções e descentramentos: discussões atuais de currículo e a Psicologia da Educação\*

*Antonio Flávio Barbosa Moreira*

## Prólogo

Em recente reportagem no jornal *O Globo*, diversos escritores deram seus depoimentos sobre a temática *Quando eu escrevo ...*. Alguns desses depoimentos vieram-me à mente durante o processo de elaborar o trabalho encomendado pelo GT de Psicologia da Educação. A visão de Adriana Falcão sobre o ato de escrever foi das lembranças mais constantes. Segundo ela, no início de qualquer texto, afloram-lhe as mesmas idéias:

- (1) Não vou conseguir.
- (2) Toda vez eu penso isso.
- (3) E se eu ligar para o cara e disser que tive uma crise renal?
- (4) Toda vez eu também penso isso.
- (5) Bem que eu podia encontrar um texto guardado que não serviu para outra coisa e servisse para eu usar aqui.
- (6) Toda vez eu procuro e não encontro.
- (7) E se eu me matar?

E quando eu resolvo não me matar é que começa o desespero. Pronto. Acabou a enganação. Foi desta vez. Deu-se a tragédia. Agora vão descobrir que eu não sei escrever, nunca soube, que eu sou uma impostora, que só deu mais ou menos certo até aqui por pura sorte, e sorte acaba, minha filha, uma hora não cola mais, chegou a hora. Sujou. É o fim. Fui delatada. Por mim mesma. Pela minha incompetência. Bem feito. (*O Globo*, Segundo Caderno, 1 de agosto de 2003, p. 1)

Em vários momentos da elaboração deste texto, meus pensamentos foram parecidos. Embora bastante sensibilizado com o convite, perguntei-me

\* Trabalho apresentado no GT Psicologia da Educação na 26ª Reunião Anual da Anped (out./2003).

diversas vezes por que aceitei apresentar um trabalho no GT de Psicologia da Educação. Seria eu capaz de levantar questões pertinentes sobre o campo do currículo em suas relações com a Psicologia da Educação? Estava eu posto em sossego ... E se eu não conseguisse? E se eu acabasse formulando indagações irrelevantes para o campo da Psicologia?

Sem saber se terminaria a tempo, se corresponderia ao honroso convite, pensei: será que pega mal eu desistir? Não cheguei a pensar em suicídio, mas ... e se eu adoecesse? Não seria uma boa desculpa? Como não adoeci, acabei pondo mãos à obra, enfrentei as inevitáveis interrupções para aulas, reuniões, orientações, e-mails, etc., procurei concentrar-me e ... comecei a ler. Li tanto que quase não sobrou tempo para ... escrever. Durante todo o processo, repetia para mim mesmo: "Alguma coisa vai sair! O máximo que pode ocorrer é depois falarem: puxa, que triste idéia convidar o Antonio Flavio!"

Brincadeiras à parte, achei importante dizer-lhes o quanto o compromisso assumido com vocês me deixou tenso, preocupado, perturbado e ... desafiado. Estimulou-me. Mostrou-me pontos que preciso entender e analisar melhor. Mostrou-me lacunas. Mostrou-me conquistas. Convenceu-me de que minha presença junto a vocês teria, pelo menos, dois efeitos positivos: obviamente eu lucraria bastante com a discussão e, se tudo corresse bem, quem sabe eu conseguiria incentivar um diálogo mais estreito entre os campos do Currículo e da Psicologia da Educação, a meu ver um pouco distanciados? Bem, essa constatação e esse desejo aumentaram minha responsabilidade e ... minha ansiedade.

Ansioso, decidido, resignado e ... animado, comecei a escrever o texto. Pensei em diferentes estruturas, diferentes fios condutores, diferentes argumentos. Pensei em abordar apenas o campo do currículo, sem me arriscar a qualquer equívoco no terreno da Psicologia da Educação. Mas... e as indagações? Como ficariam? Decidi então correr riscos e trazer à tona estudos que relacionassem Currículo e Psicologia da Educação. Oscilei entre uma discussão mais ampla e uma abordagem mais centrada em questões específicas. Optei pela segunda e, mais ainda, optei por movimentar-me em número restrito de temas e de autores: selecionei alguns que me pareceram importantes. Misturei autores brasileiros e estrangeiros. Não procurei garantir abrangência nem representatividade. Não tive a intenção de esgotar qualquer discussão. Também não pretendi obedecer a qualquer seqüência rígida. Deixei muita coisa de fora.

Em alguns momentos, cogitei de trabalhar com propostas curriculares oficiais, nas quais a presença da Psicologia costuma ser bem visível. Desisti rapidamente dos documentos oficiais. Resolvi me restringir à produção dos

pesquisadores do campo do currículo, na qual me sinto mais à vontade para transitar. Terei escolhido bem o que ficou dentro?

Esforcei-me por ter sempre em mente meus limites e não apresentar afirmativas ou críticas infundadas. Minha opção foi fazer perguntas, certo de que esse procedimento pode nos ajudar a aprofundar aspectos até então não suficientemente explorados. Certamente pode *me* ajudar a aprender o que não sabia e a compreender melhor o que já conhecia. Formulei perguntas, sem procurar respondê-las (nem poderia me atrever a tanto). Considerei que minhas interrogações claramente expressariam a ótica de análise adotada. Trago-as, esperando que vocês desejem discuti-las. Tomara que eu consiga!

Em meio a todas essas decisões, perguntava-me sempre: vou ser bem-sucedido ou vai-se dar a tragédia? Sem qualquer certeza, prosseguia, atormentado e atormentando os familiares mais próximos... Um dia percebi: é, acho que vai sair, que vou concatenar algumas idéias. Vai ficar faltando muita coisa, mas ... Logo depois reconheci: vou terminar. Vou pôr o ponto final... Pronto. Acabei. Acabou a angústia. Deu-se a tragédia!

Antes de apresentá-la e de ser desmascarado como uma fraude, faço minhas as palavras de Zuenir Ventura, mais um dos que falaram sobre o que acontece *quando eu escrevo ...* : "... quero acabar logo para voltar ao prazer da leitura". Como Zuenir, "não gosto de escrever, mas gosto de ter escrito". Não sei se vocês vão gostar, mas eu gostei de ter escrito este texto.

Passo, então, à "tragédia".

## Introdução

Início o trabalho com uma breve incursão no campo do currículo contemporâneo, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos. Move-me a intenção, nessa primeira etapa, de oferecer um cenário no qual as questões a serem tratadas possam ser situadas. Tento mostrar que o campo ampliou-se e diversificou-se significativamente nos últimos anos: muitos são hoje os temas abordados, distintas e inúmeras as influências teóricas, ricas e sofisticadas as análises. Ao mesmo tempo, não procuro esconder o outro lado da moeda: o campo também 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. Ou seja, ganhou-se e perdeu-se com a nova linguagem do campo.

Apresento, em segundo lugar, os dois temas que instituí como alvos de meu olhar neste estudo – o conhecimento e a identidade. Justifico minha

escolha, argumentando que ambos constituem questões centrais à formulação de uma teoria de currículo. Além disso, vejo neles terreno particularmente propício a uma fértil interlocução com a Psicologia da Educação.

Em terceiro lugar, meu olhar volta-se para questões de conhecimento e suas relações com a Psicologia da Educação. Procuro mostrar como, por um lado, a Psicologia da Educação contribui para conferir a determinados textos sobre currículo uma feição de prescrição e/ou de regulação, e como, por outro, ela oferece significativos subsídios para a elaboração de discursos curriculares críticos.

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

Em quinto lugar, apresento minhas considerações finais.

Durante todo o texto, defendo uma ativa participação da Psicologia da Educação junto aos esforços dos que passam seus dias, nas instituições de ensino e de pesquisa, bem como nos sistemas escolares, envolvidos com questões e problemas, teóricos e práticos, referentes a currículo. Sugiro que essa participação se pautar pela mesma perspectiva que hoje norteia, predominantemente, o trabalho no campo do currículo: a *compreensão*, em vez da prescrição e da regulação. Sugiro, ainda, que cabe ao campo do currículo formular interrogações sobre as questões que lhe são “próprias”, recorrendo à Psicologia da Educação, tanto na formulação quanto na resolução dessas indagações, mas sem incentivar contribuições não solicitadas, sem aceitar imposições (Sass, 2001).

### **O campo do currículo no Brasil hoje**

Visando a propiciar-lhes um sucinto panorama das discussões atuais do campo do currículo, volto-me inicialmente para o Brasil, particularmente para a produção científica do GT de Currículo da Anped, por vê-la como representativa do que se investiga sobre currículo em nosso país. Argumento que o campo, a despeito de suas novas e originais linhas de análise, se pauta por dispersão e por indefinição do objeto de estudo.

Reporto-me, inicialmente, a texto de Veiga-Neto, Lopes e Nunes (2002), que identificaram os enfoques temáticos das pesquisas apresentadas nos encon-

tros do Grupo, de 1988 a 2002. Para os autores, o campo no Brasil segue rumos semelhantes aos de seus congêneres do chamado Primeiro Mundo. De 1991 a 1994, predominou a preocupação com as relações entre *currículo e conhecimento*. Por volta de 1995, deu-se uma inflexão. Questões relativas a *currículo e cultura*, discutidas com o apoio de estudos pós-modernos e pós-estruturalistas, emergiram e passaram a florescer com acentuado vigor. Nesse momento, as questões epistemológicas foram secundarizadas. Questões referentes a *currículo e ensino de*, *ensino de Currículo*, assim como *currículo para a formação de...*, marcantes nos encontros do final da década de 80, deixaram de merecer a atenção dos pesquisadores do GT. Os autores identificaram ainda, na produção analisada, uma *dispersão*, de 1995 a 2002, em que estudos *pós-alguma coisa* eclodiram com grande visibilidade, associando-se aos estudos sobre cultura.

A produção do GT de Currículo da Anped (Moreira, 2002) constituiu também objeto de minha atenção ao elaborar um trabalho encomendado para esse GT. Busquei mapear o campo no período de 1996 a 2000 e perceber as principais temáticas e influências teóricas. Examinei os trabalhos apresentados nesse intervalo de tempo e neles verifiquei a expressão de diferentes preocupações: com o cotidiano escolar, com a construção do conhecimento em redes, com propostas curriculares, com o multiculturalismo, com o poder de controle e de governo do currículo, com a filosofia da diferença, com as identidades, com a história do pensamento curricular e das disciplinas, bem como com inúmeros artefatos culturais. A variedade de interesses nos estudos é notável, o que me leva a afirmar que o campo, em nosso país, se caracteriza mais por dispersão e fragmentação que pela concentração em determinadas questões que possam ser tidas como relevantes em termos teóricos e/ou práticos.

Nas bibliografias dos estudos, notam-se nomes de especialistas em currículo e de autores da Filosofia, da Sociologia, dos Estudos Culturais. É freqüente o recurso a autores pós-modernos e pós-estruturalistas, principalmente nos últimos anos. São escassos os debates tanto entre os membros do campo do currículo no Brasil quanto entre esses pesquisadores e os estudiosos de outros campos do conhecimento pedagógico. São raras as menções a autores associados à Psicologia, à Antropologia e à História. Apesar das omissões, pode-se dizer que o campo recorre a diversificadas fontes teóricas e a distintas áreas do conhecimento, parecendo caminhar mais por pontes e fusões (Alves, 1999) do que pelos muros que delimitam os territórios disciplinares.

## O campo do currículo nos Estados Unidos da América hoje

A fim de traçar um paralelo com os rumos da produção norte-americana sobre currículo, amparo-me no já clássico estudo desenvolvido por Pinar, Reynolds, Slattery e Taubman (1995), com base no qual os autores identificaram e descreveram os principais tipos de textos que conformam o discurso contemporâneo.

Pinar e seus colaboradores argumentam que o principal propósito dos estudiosos do campo, desde a reconceptualização<sup>1</sup>, tem sido *compreender* o processo curricular. Passou-se a procurar mais explicar por que o currículo é como é do que especular como poderia ou deveria ser.

Ao se iniciarem os anos 90, os textos que visavam a compreender o processo curricular multiplicaram-se e diversificaram-se. Novos paradigmas, novas influências teóricas, novos temas, novas dúvidas, novas questões, novos problemas infiltraram-se no campo, ampliando o escopo das tendências curriculares. Pinar e seus colaboradores observaram, no cenário pedagógico dos últimos anos do século XX, onze diferentes tipos de textos: históricos, políticos, de raça, de gênero, fenomenológicos, pós-modernos e pós-estruturalistas, biográficos e autobiográficos, estéticos, teológicos, internacionais e institucionais. Penso caber argumentar que, no denso e sofisticado campo contemporâneo, se encontram riqueza temática, diversidade teórica e, ao mesmo tempo, indefinição e fragmentação do objeto de estudo. Nesse espaço complexo e contraditório, convive-se com ganhos e com perdas.

Procurei oferecer-lhes, de modo breve, um retrato dos atuais contornos e das principais “ênfases e omissões” do campo do currículo, no Brasil e nos Estados Unidos, limitando-me, no caso do Brasil, ao GT de Currículo da Anped. Se considerasse a produção teórica estrangeira mais divulgada entre nós, a produção de outros pesquisadores brasileiros, bem como as propostas curriculares oficiais, certamente o campo do currículo atual seria expandido com textos que

1 O movimento de reconceptualização no campo do currículo foi desencadeado, no início da década de 70, por um grupo de pesquisadores que se mostrava insatisfeito com o caráter prescritivo que dominava o campo e com sua pretensa neutralidade. Dentre os autores que se destacaram no movimento da reconceptualização, devem ser citados Michael Apple e Henry Giroux, associados a uma análise mais política das questões curriculares, bem como William Pinar, principal representante da corrente fenomenológica do movimento.

recorrem, isolada ou associadamente, à pedagogia centrada na criança, à pedagogia das competências, assim como a outras correntes do pensamento sobre currículo, associáveis à teorização tradicional. Destaco, então, o caráter híbrido da configuração do campo do currículo, tanto no Brasil como nos Estados Unidos, para o qual concorrem elementos de distintas teorias.

Com base em minha participação em bancas examinadoras de Mestrado e de Doutorado e no Comitê Assessor de Educação no CNPq, tendo a afirmar que o recente e intenso foco na relação entre currículo e cultura não anulou o interesse dos pesquisadores pelas questões do conhecimento. Ao contrário, a preocupação com essa temática continua viva, como se pode comprovar pelos estudos que hoje se desenvolvem, no GT de Currículo e fora dele, sobre questões de seleção, organização, constituição, transmissão e distribuição do conhecimento escolar.

*Currículo e conhecimento* é uma das temáticas que focalizo neste texto. A outra é *currículo e identidade*. Justifico minhas escolhas posteriormente. Antes de fazê-lo, penso ser aconselhável explicitar, brevemente, o posicionamento que venho assumindo em minhas reflexões e pesquisas e que certamente se expressa nas perguntas que formulei.

Tenho defendido a aproximação entre os *neos* e os *pós*, certo de que os problemas envolvidos nessa aproximação não são poucos. Proponho-me a correr riscos, por considerar inegáveis a riqueza e a originalidade de algumas interpretações que têm caminhado nessa direção (Moreira e Macedo, 2002). Tenho sugerido mesmo que se estimulem as tensões e os atritos entre as duas tradições, a fim de favorecer a emergência de novos e frutíferos veios de análises, evitando-se, porém, impasses teóricos ou abandonos apressados. Assim como elementos da teoria crítica podem ser úteis para ampliar os pressupostos pós-modernos, alguns aspectos do pós-modernismo, usados adequada e criteriosamente, podem propiciar movimentos livres, criativos e ecléticos, de uma teorização a outra, sem que se forme novo discurso totalizante (Carlson e Apple, 2000; Tierney, 1993). Considero, em síntese, que a associação de uma noção crítica de sociedade a certos pressupostos do pensamento pós-moderno é capaz de enriquecer o discurso curricular contemporâneo e, ao mesmo tempo, preservar a preocupação com democracia e justiça social. É nessa perspectiva que tenho buscado refletir sobre currículo. Antes de desenvolver minhas reflexões, justifico minhas escolhas temáticas – o conhecimento e a identidade.

## Justificando o foco no conhecimento e na identidade

Vejo o conhecimento como *a grande questão* do campo do currículo. Com Silva (1999), penso ser ela que serve de pano de fundo para qualquer teoria de currículo, na qual sempre se discute qual conhecimento deve ser ensinado. Não vejo como se possa falar de currículo, ensino e aprendizagem sem que se conceda um lugar de destaque às questões referentes ao conhecimento.

Nas teorias tradicionais, o conhecimento escolar é muitas vezes diluído em meio às preocupações com técnicas e procedimentos. Mesmo assim, marca sua presença em livros de renomados autores como Hilda Taba (1976), Alexander e Saylor (1970). Nas teorias críticas de currículo, a grande preocupação é evidenciar e analisar as relações entre conhecimento escolar e poder. Nas chamadas teorias pós-críticas, o foco se alarga para as relações entre conhecimento escolar, poder e identidade.

Pode-se dizer que os conhecimentos que se incluem no currículo representam sempre uma seleção da cultura, seleção essa que se dá em meio a um amplo universo de possibilidades e que reflete os interesses e os posicionamentos de quem por ela se responsabiliza. Segundo Silva (2002), a análise de questões de conhecimento e de verdade implica de fato a formulação de perguntas cuja proposição e cujas respostas variam conforme a postura que se adote em relação à sociedade, à cultura, à natureza humana, à aprendizagem, à educação e ao currículo.

Entre as distintas perguntas que têm sido feitas e debatidas pelos pesquisadores associados às distintas teorias, ressalto: *que* conhecimento deve ser incluído no currículo? Que se deve entender por conhecimento *válido* ou *verdadeiro*? Que *critérios* empregar para identificar o conhecimento verdadeiro a ser incluído no currículo? Que entender por conhecimento *significativo* ou *relevante*? *Como* determiná-lo? Como escolher conhecimentos adequados aos interesses do aluno? Como escolher conhecimentos em harmonia com os estágios de desenvolvimento do aluno? Que conhecimentos devem ser selecionados para que os estudantes das camadas subalternas possam melhor problematizar suas realidades? Como favorecer aos alunos dessas camadas a aquisição do saber objetivo? *De quem é* o conhecimento incluído no currículo? Quem tem lucrado e quem tem perdido com a seleção feita? *Quem tem o* poder de dizer que um determinado conhecimento é verdadeiro ou relevante? Quem *quer que* esse conhecimento seja verdadeiro ou relevante? Quais são os *efeitos* de se dizer que um conhecimento é



verdadeiro ou relevante e outro não? A que *teorias e áreas do conhecimento pedagógico* se tem recorrido para responder a essas perguntas?

Dada a relevância dessas questões para a teoria e a prática de currículo penso ser plenamente justificada a opção por escolher *currículo e conhecimento* como um de meus focos.

Questões de identidade ou de subjetividade constituem, para Silva (2002), outro elemento indispensável em uma teoria de currículo. Para o autor, todo currículo visa a modificar alguém, de algum modo. Assim, as decisões que se tomam no âmbito do currículo refletem posicionamentos sobre a 'matéria' que deverá sofrer as transformações. Todo currículo carrega, implicitamente, noções de subjetivação e de sujeito, expressas nas respostas a perguntas como: *quem são* nossos estudantes? *Em quem* desejamos que nossos estudantes se transformem? Que identidades desejamos produzir? Que entendemos por identidade? Que identidades têm sido tomadas como modelos? Como questionar os modelos dominantes e contribuir para que o estudante resista à imposição desses modelos? Que grupos sociais têm tido suas identidades aceitas no currículo? Como abrir espaço para diferentes identidades? Como abrir espaço para diferentes lutas identitárias, articulando-as e preservando a autonomia de cada uma? Mais uma vez, a relevância dessas questões torna justificada minha segunda opção temática.

Passo a examinar, então, questões de currículo e conhecimento, buscando explorar suas relações com a Psicologia da Educação.

### Currículo, conhecimento e Psicologia da Educação

Nos modelos tecnocráticos de currículos e na pedagogia centrada na criança, os conhecimentos terminam, com freqüência, dissolvidos em processos, procedimentos, estratégias, métodos. O que estou reiterando é confirmado por palavras do renomado especialista Ralph Tyler, ao referir-se à importância dos estudos empíricos de Thorndike na refutação das disciplinas formais, até então vistas como instrumentos de desenvolvimento das faculdades mentais. Para Tyler (1981, 1987), graças a essa refutação, o foco, no campo do currículo, desviou-se das disciplinas a serem ensinadas para as *atividades* que assegurem a transferência de conhecimentos. Nesse momento, argumenta ele, os líderes educacionais começam a entender o currículo como algo mais que uma lista de disciplinas.

Como conseqüência, os conhecimentos a serem aprendidos passam a um plano claramente secundário.

O papel ativo da Psicologia da Educação nessa secundarização tem sido acentuado em incisivas análises. Examinemos algumas delas.

Segundo Warde (1995), a Psicologia da Educação, ao longo do século XX, acabou conferindo ao campo do currículo a marca de suas preocupações com os aspectos psicológicos da aprendizagem, com as atividades e os interesses do estudante, com a evolução da criança e do adolescente. Para a autora, o modo psicológico de pensar a educação tem-se expressado, sobremaneira, em uma abordagem em que os temas relativos ao conhecimento humano são reduzidos à dimensão psicológica. As questões do conhecimento, quando abordadas pela Psicologia da Educação, convertem-se em questões de comportamentos, hábitos, modos de adaptação, etapas do desenvolvimento, experiências de aprendizagem, etc.

Argumentação similar encontra-se em Varela (1994). Segundo a autora, durante o século XX, rompe-se a organização disciplinar do currículo, principalmente nos primeiros anos da escolarização, e passa-se a trabalhar por unidades temáticas, projetos, centros de interesse ou outras modalidades de organizar os saberes. Nesses casos, tanto o controle dos saberes como o controle dos sujeitos acabam repousando em códigos psicopedagógicos, baseados predominantemente na Psicologia Evolutiva ou Genética. Os especialistas nesses saberes reclamam para si o conhecimento da "criança", "do aluno", estabelecendo os diferentes estágios de desenvolvimento e capacidades em função de um pretendido processo universal de maturação mental. Conforme Varela (1994, p. 94),

explica-se, assim, que os saberes que são objeto de transmissão nas instituições educacionais sejam sacrificados em favor das destrezas cognitivas. Na atualidade, o uso unilateral dos códigos psicológicos constituiu-se no principal e não questionado obstáculo epistemológico que nos impede de avançar na busca de novos modelos de transmissão, nos quais o importante não seja mais tanto a reprodução do já sabido quanto as respostas a novas interrogações, a novos problemas, que exigem a utilização de conceitos e métodos abertos à exploração e à indagação científica.

Em outras palavras, os conhecimentos curriculares passam a ser definidos com base no que se considera passível de ser aprendido ou não. Como conseqüência,

o processo de aprender termina mais valorizado do que o conhecimento a ser aprendido.

Trago-lhes uma terceira e última análise. Revisitando o modelo de Tyler (1978), o pesquisador finlandês Tero Autio (2002) desenvolve alguns argumentos que me parecem de interesse para os propósitos deste texto. Apresento-os rapidamente. Para ele, a redução tanto da pedagogia quanto dos estudos de currículo à Psicologia da Educação tem-se expressado na valorização de critérios pragmáticos e científicos, característicos da racionalidade instrumental. Essa perspectiva envolve a demanda de conhecimentos precisos, rigorosos e confiáveis que propiciem tanto o domínio da realidade externa quanto a adequada regulação dos indivíduos. Tyler, sustenta Autio, acompanha os defensores da racionalidade instrumental, para os quais a moralidade encontra-se embebida no método científico ou no emprego do método para a determinação da conduta apropriada na vida. Não incentiva qualquer busca ética nem sugere valores que norteiem a definição dos fins.

Contudo, enfatiza o especialista finlandês, o modelo de Tyler não é nem moralmente indiferente nem uma peça isolada de trabalho intelectual. Seu núcleo central é composto pelo pragmatismo, como sua epistemologia e seu critério de verdade, e pela Psicologia, como instrumento para favorecer o alcance de metas educacionais pragmáticas – as necessidades do aluno e da sociedade. Ainda: o moral e o político (inerentes a toda proposta educacional) tendem a desaparecer sob as regras do procedimento ou do método, ideologicamente caracterizados por objetividade científica e neutralidade política.

No modelo em pauta, a Psicologia não funciona apenas como um meio na busca de fins selecionados. Tem um papel preponderante, junto com a Filosofia, ao atuar como filtro dos objetivos educacionais derivados das três fontes (o aluno, a sociedade, o especialista na disciplina). Com a Filosofia empregada fundamentalmente de forma negativa, para selecionar e eliminar objetivos, não para subsidiar a análise das complexidades da vida social, econômica e política na sociedade moderna, o núcleo ideológico do modelo reside na Psicologia da Aprendizagem, colocada a serviço da racionalização da sociedade e da formação de um indivíduo centrado, equilibrado, ancorado nas instituições sociais. Assim, valendo-se significativamente das formulações da Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia do Desenvolvimento, as práticas pedagógicas pautadas em modelos como o de Tyler passam a integrar os aparatos que visam à regulação social.

Voltar a Tyler pode parecer completa perda de tempo. Como nos dizem Pinar e colaboradores (1995), o tempo do desenvolvimento curricular já se foi, pertence ao passado. Deixemos os mortos descansar em paz! No entanto, o sucesso das teorizações desenvolvidas por Coll e Perrenoud entre nós leva-me a acreditar em ressurreição e a afirmar que algumas das recentes críticas a Tyler podem estimular importantes questionamentos.

Levanto, neste momento, uma hipótese: é no emprego da Psicologia para subsidiar prescrições que reside um dos motivos que tornam pouco freqüente o diálogo entre os campos do Currículo e da Psicologia da Educação. Levanto uma segunda hipótese: é no recurso à Psicologia para promover regulação social que se encontra outra razão para o afastamento entre os pesquisadores dos dois campos. Afirmo, ao mesmo tempo, que vejo como viável e desejável uma outra participação da Psicologia na análise de questões de currículo, tais como formuladas no campo. Trago-lhes, então, algumas perguntas sobre essas outras possibilidades.

De que modo a Psicologia poderia propiciar ao professor uma compreensão profunda do desenvolvimento do aluno, dos processos mentais que ocorrem na aprendizagem, dos processos de mobilizar e transferir conhecimentos, dos processos que ocorrem quando o aluno sistematiza e articula conhecimentos? Como propiciar a aquisição de tais conhecimentos, evitando, ao mesmo tempo, apropriações apressadas que priorizem, em vez da compreensão, a proposição de objetivos, estratégias, atividades ou competências?

Em última análise, minhas perguntas refletem a intenção de estimular o emprego dos conhecimentos de Psicologia da Educação na *compreensão* do processo curricular, acompanhando a reconceptualização do campo do currículo, nos anos 70, quando o foco das atenções desviou-se do *desenvolvimento* de currículos para a *compreensão* do currículo. Refletem também a intenção de evitar a redução do campo do currículo à Psicologia. Com Sass (2001), penso que problemas e questões reais do campo psicológico podem não ser, necessariamente, nem tão reais nem tão relevantes no campo do currículo. Ainda: a busca de soluções para os problemas que afligem os estudiosos de questões curriculares necessariamente requer a consideração de outros conhecimentos além dos da Psicologia.

Confirmando que diferentes podem ser as contribuições da Psicologia da Educação, trago-lhes análises das relações entre os dois campos em que essa

hipótese parece se confirmar. Nessas novas análises, o que costuma estar em foco é a perspectiva de conhecimento que norteia as decisões curriculares.

Segundo Silva (1999a, 1999b), tanto nas diferentes correntes da teoria tradicional, como nas teorias críticas, tem-se adotado uma perspectiva realista, em que “o conhecimento é concebido simplesmente como reflexo de uma realidade que está ali, que pode ser acessada diretamente. É uma visão analógica do conhecimento. O que você vê é o que é. Conhecer é chegar ao real, sem intermediação” (Silva, 1999 a, p. 15). Silva critica, nas tendências curriculares em que o conhecimento é visto como reflexo da realidade, a despreocupação com as relações de poder. Acentua que o currículo não pode ser pensado fora das relações de poder.

Adotando uma perspectiva pós-estruturalista, Silva rejeita a idéia de verdade a ser descoberta ou revelada, de verdade como adequação ou correspondência, considerando que a única verdade é a que nós criamos: “a verdade é uma coisa deste mundo” (2002, p. 39). Ou então: “ficções. Toda a verdade e todo conhecimento não passam de ficções. (...) é a vida que nos impele a fabricar ficções. Elas são a nossa verdade. A nossa única verdade” (2002, p. 39).

O relativismo, tal como é defendido por Silva, tem sido amplamente criticado, por inviabilizar (ou pelo menos dificultar) o processo de decisões no currículo. Com que critérios ficamos para escolher entre um conhecimento e outro? Que ficção preferir? Para enfrentar alguns dos problemas envolvidos nessa perspectiva, tem-se procurado, em alguns casos, o apoio da Psicologia. Vejamos.

Recentes textos de Michael Young, um dos principais autores da Nova Sociologia da Educação dos anos 70, ilustram o que acabo de afirmar. Em trabalhos que publicou na virada do século XX para o XXI, retomou a discussão sobre o conhecimento escolar, voltando-se para a construção do que denominou de “currículo do futuro” e envidando novos esforços para o desenvolvimento de uma sociologia do currículo. Procuo destacar seus pontos de vista atuais e verificar de que forma se apropria de contribuições da Psicologia.

Reporto-me, inicialmente, a artigo elaborado por Rob Moore e Michael Young (Moore e Young, 2001). Os autores criticam os pressupostos subjacentes à política curricular contemporânea – o tradicionalismo neoconservador e o instrumentalismo técnico – e rejeitam a postura relativista que informa as análises pós-modernas. Sustentam que, de modos distintos, cada um desses enfoques deixa, de fato, de discutir a questão do conhecimento. Sugerem, então, uma

abordagem *realista-social*<sup>2</sup> do conhecimento e buscam explorar suas implicações para o currículo e para a “sociedade do conhecimento” emergente.

Para os dois sociólogos – Moore e Young –, a redução do conhecimento aos interesses particulares que os informam, às condições de sua produção, pode ter implicações indesejáveis para os debates sobre currículo. Defendem, então, a objetividade das revisões do conhecimento pela comunidade acadêmica, argumentando que a base social presente nos códigos, nas tradições e nos debates dos diferentes campos intelectuais confere a essas revisões um grau de autonomia para além dos interesses pessoais e profissionais de qualquer grupo particular de pares acadêmicos. Abre-se espaço, assim, para a visão de que o conhecimento não pode ser tão diretamente associado aos interesses sociais que o informam.

Em outro texto, Young (2002) volta a defender a abordagem *realista-social* do conhecimento. Apóia-se, em sua argumentação, nas categorias *insularidade* e *hibridismo*. Emprega a primeira para referir-se ao currículo composto por disciplinas isoladas e a segunda ao currículo em que se integram conhecimentos e habilidades. A idéia de *insularidade* ressalta as diferenças entre os tipos de conhecimento e as justifica com base em razões tanto epistemológicas quanto pedagógicas. Já pelo princípio do *hibridismo*, consideram-se as fronteiras e as classificações no currículo como meros produtos da história, o que implica defender a unidade e a continuidade dos diferentes tipos de conhecimento.

Buscando superar os problemas tanto da *insularidade* quanto do *hibridismo*, Young recorre à abordagem dialética de Lev Vigotski sobre o conhecimento. O sociólogo britânico destaca, em primeiro lugar, a importância atribuída pelo psicólogo ao caráter histórico do desenvolvimento do conhecimento. Valoriza, também, seu esforço por manter unidos os processos de produção, desenvolvimento e aquisição do conhecimento, intimamente ligados na história da humanidade, mas tratados separadamente na pesquisa e nos

- 2 A abordagem *realista-social* do conhecimento, segundo os autores, caracteriza-se por: (a) ser a base para pretensões de verdade e objetividade, ao identificar os códigos e as práticas distintas pelas quais essas pretensões e essa objetividade são produzidas; (b) reconhecer que algum conhecimento é objetivo, no sentido de que transcende as condições imediatas de sua produção; (c) distinguir entre dois tipos de interesses: os “externos”, que refletem divisões mais amplas na sociedade, e os “internos” ou *cognitivos*, voltados para a produção e para a aquisição do próprio conhecimento; (d) tratar o conhecimento como algo que, somente em condições muito raras, pode ser monolítico.

modelos de currículo. Acrescenta, ainda, que Vigotski concebe o conhecimento e, portanto, o currículo, em termos de propósitos, não de noções fixas de objetividade ou da valorização do conhecimento pelo conhecimento. Para Young, contudo, há aspectos problemáticos na perspectiva de Vigotski. Ao situar o conhecimento na história das ações humanas no mundo externo, Vigotski termina, segundo Young, por fazer desaparecer o conhecimento como uma categoria distinta, que se refere a causas e explicações não conectadas a objetivos específicos. Ainda, Young considera que a abordagem dialética empregada pelo psicólogo minimiza a importância de análises concretas, sendo pouco útil para identificar opções específicas de currículo.

O sociólogo inglês parece disposto, nos textos em tela, a superar oposições como: objetividade e subjetividade, universalismo e relativismo, insularidade e hibridismo, conhecimento científico e conhecimento do senso comum, produção e aquisição do conhecimento. Trata-se de questões que têm recebido a atenção de todos os que pesquisam currículo e ensino e que, com seus textos e reflexões, subsidiam decisões, em diferentes instâncias, sobre os processos de selecionar, organizar, constituir e distribuir o conhecimento escolar. O recurso a Vigotski contribui para o desenvolvimento da argumentação. Mas a abordagem social-realista, em que o autor procura ir além de problemas que encontra em ambos os pólos das oposições, carece ainda de desenvolvimento. Cabe ainda lastimar a ausência, na análise, do tema do poder, principalmente no que se refere aos interesses cognitivos que circulam nas comunidades envolvidas na produção e na circulação de conhecimentos.

Para não fugir ao costume, formulo algumas perguntas. Apóio-me, inicialmente, em Júlia Varela (1994), que nos incita a abandonar a ilusão de que o etnocentrismo das pedagogias tradicionais possa ser facilmente corrigido pela adoção de pedagogias renovadas. Considerando que no campo do currículo ainda podem ser encontrados defensores dessa perspectiva, penso caber perguntar: como a Psicologia pode nos ajudar a não cair na celebração da cultura das classes populares, excessivamente vinculada ao criativo, ao concreto, ao local e ao prático, assim como a não negar aos alunos de grupos subalternizados a crítica e a aquisição de saberes que lhes sejam indispensáveis para uma existência mais digna? Como a Psicologia pode nos ajudar a entender melhor as vantagens da articulação de diferentes saberes para o desenvolvimento cognitivo, de modo a evitarmos, nas decisões curriculares, os problemas tanto da insularidade quanto do hibridismo? Como a Psicologia pode ajudar a reorientar os debates que hoje

buscam adequar o currículo às mudanças no mundo do trabalho, fazendo-nos entender mais profundamente todo o complexo processo de mobilizar e aplicar conhecimentos em distintas situações? Como a Psicologia pode nos auxiliar a compreender as relações entre os processos de produzir, transmitir e aprender conhecimentos?

No Brasil, algumas dessas questões têm sido tratadas, entre outros, por Newton Duarte (2000). O pesquisador brasileiro afirma, apoiando-se em Vigotski, que o desenvolvimento sociocultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra, é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto os da cultura material como os da cultura intelectual. A mediação dos adultos é central nesse processo: a transmissão pelo adulto à criança, da cultura construída na história social humana, é considerada, na psicologia vigotskiana, o fator determinante do desenvolvimento. Em outras palavras, a interação entre o ser menos desenvolvido e o ser mais desenvolvido – o adulto – é fundamental para o desenvolvimento cultural do indivíduo humano.

Tanto no que se refere à arte, como no que se refere à relação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, Vigotski, segundo a análise de Duarte, era explícito quanto ao que devia ser visto como superior, como mais desenvolvido. Duarte afirma com muita clareza: “essa é uma questão fundamental para os educadores, pois ela toca nas questões do que ensinar, a quem ensinar, quando ensinar, como ensinar e por que ensinar” (p. 86).

Duarte acentua que tanto Marx quanto Vigotski defendem um saber objetivo e um processo de desenvolvimento do saber que resulta na existência de formas mais evoluídas do saber. Nesse sentido, contrapõe-se a visão comum entre os pesquisadores de currículo que concebem o processo educativo como um processo de interação entre significados subjetivos e individuais em oposição à transmissão de um saber objetivo socialmente construído e que denunciam a argumentação de que há saberes mais desenvolvidos, universalmente válidos para todo ser humano, como autoritária, etnocêntrica, falocêntrica e racista.

Ainda que entendendo o conhecimento como reflexo da realidade objetiva, Vigotski não concebe o pensamento como algo passivo perante a realidade objetiva. Mas assume, segundo Duarte, a objetividade do conhecimento. Duarte afirma, então, que Vigotski defenderia um currículo no qual o conhecimento incluído fosse o conhecimento objetivo. Tal currículo seria capaz de levar os alunos a superar os conceitos cotidianos, por incorporação dos conceitos científicos, e assim a conhecer a realidade em que estão inseridos.



Atrevo-me a novas indagações. Que devemos entender por objetividade, no início do século XXI, com tantas mudanças no mundo, nos indivíduos e na ciência por eles produzida? Como determiná-la e determinar saberes objetivos, universalmente válidos? Não se está conferindo, no currículo, uma ênfase excessiva à dimensão cognitiva, desconsiderando-se a dimensão emocional, necessariamente implicada no processo de ensinar e de aprender? Não resisto a trazer de volta insistentes perguntas da Sociologia do Currículo: de quem são os critérios para determinar os saberes objetivos? De quem são esses saberes? Embora certos silêncios sejam inevitáveis no currículo, como acentua Young (2002) em seu texto, de quem são as vozes silenciadas na associação do conhecimento escolar ao saber objetivo? Não estamos universalizando saberes particulares, construídos em bases etnocêntricas que se consideram portadoras de universalidade? Amparando-me em Candau (2000), pergunto: não deveríamos continuamente questionar, repensar e dilatar as fronteiras do universalismo, sob pena de cristalizá-lo e torná-lo anacrônico? Acrescento outras perguntas, mais associadas ao pensamento pós-moderno e pós-estruturalista: quem tem o poder de dizer que esses conhecimentos são verdadeiros? Como estabelecer as fronteiras entre o conhecimento científico e o conhecimento de senso comum? Quem tem o poder de determiná-las?

Para mais outra pergunta, remeto-me a recentes pesquisas realizadas nos Estados Unidos, segundo as quais alunos de camadas populares têm apresentado melhores rendimentos em avaliações quando três aspectos caracterizam o processo pedagógico: a construção do conhecimento (grau de aprendizagem de habilidades mentais superiores); a inquirição continuada (nível de profundidade do conhecimento aprendido); e a conexão com o mundo fora da escola (relevância). Analisando esses resultados, James Ladwig (2003) argumenta que a aprendizagem dos alunos das camadas populares, usualmente distanciados do arbitrário cultural<sup>3</sup> da escola, poderia ser favorecida colocando-se o aluno tanto em contato com esse arbitrário quanto com diversificados saberes, linguagens e códigos culturais. Trata-se, evidentemente, do hibridismo analisado por Young.

3 Para Bourdieu e Passeron (1975), toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, como imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes dessa formação colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é o que melhor exprime os interesses dos grupos ou classes dominantes. A ação pedagógica tende a reproduzir o domínio do arbitrário cultural dominante.

Nesse cenário, como entender a tensão entre insularidade e hibridismo no currículo? Como a Psicologia pode contribuir para o avanço dessa discussão?

Focalizo, a seguir, a questão da identidade e suas relações com a Psicologia da Educação.

### Currículo, identidade e Psicologia da Educação

Embora a preocupação com a identidade não seja nova no pensamento educacional, nos debates contemporâneos empregam-se categorias dos estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista (Moreira e Macedo, 2002). Nessa nova abordagem, ilumina-se a produção de identidades sociais e analisam-se os nexos entre conhecimento escolar, prática pedagógica, identidade e poder, ampliando-se o foco dos primeiros estudos críticos do currículo e da ação docente. Ressalte-se que, no processo pedagógico, em meio a lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, formam-se identidades que dividem a esfera social, destacando-se, entre essas, as identidades raciais, étnicas, sexuais, nacionais. Ocorrem, assim, a produção de diferenças e a confirmação (ou a mudança) de relações de poder hegemônicas (Silva, 1996). Daí a preocupação, no campo do currículo, com as identidades que as práticas curriculares estão ajudando a produzir, bem como com as identidades que deveriam produzir.

Silva (2002) rejeita, em relação à questão da identidade, qualquer crença metafísica na existência de um "eu" unificado e coerente, fixo e permanente, de um "eu" que seja a origem e a causa da ação. Discorda, radicalmente, do ponto de vista de que o eu seja o que ele pensa que é: eu = eu. Se assim fosse, o sujeito seria pura identidade e identidade exigiria permanência. A crença no eu suporia a crença na estabilidade. Para o autor, contudo,

o sujeito não é uma substância, um elemento transcendental, um ponto original. (...) o sujeito não passa de uma ficção que se caracteriza não por sua falsidade, mas por sua utilidade. A crença no sujeito permite estancar a instabilidade e a incerteza do incessante movimento, a insegurança e o terror do permanente devir. (2002, p. 41)

Ainda que se aceite a concepção *não essencialista* do eu difundida pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo, pode-se argumentar que isso não quer

dizer que o eu não possa ter um centro, que as pessoas não busquem lutar por uma identidade politicamente centrada, por se tornar alguém, por equilibrar, de algum modo, as diferentes partes constitutivas de seus eus. Nesse sentido, cabe perguntar como as práticas curriculares podem contribuir para esse centramento provisório, para esse fechamento instável e arbitrário, necessário a uma convivência com os outros assim como a uma participação na construção e na materialização de um projeto comum. Vejo como inviável a formulação de uma proposta curricular sem que nela se inclua a intenção de produzir identidades articuladas em torno da construção de um mundo melhor.

A análise dos pesquisadores holandeses Siebren Miedema e Willem Wardekker (1999) pode fornecer algumas pistas para lidar com essa tensão entre centramento e descentramento. Os autores enfocam o processo de formação da identidade, buscando escapar tanto do relativismo pós-moderno quanto da concepção essencialista da modernidade. Por um lado, aceitam que a idéia de uma identidade consistente e não contraditória como fonte da ação humana racional corresponde de fato a um produto típico da modernidade. Por outro, insistem que, nas reflexões sobre currículo e pedagogia, não se abandone o ideal da formação da identidade, nem se dispense a discussão da qualidade do desenvolvimento.

Fundamentando-se em Vigotski e Bakhtin, defendem uma identidade que se cria permanentemente, por um período curto, em uma situação específica, diante de um público específico. "A identidade não é um dado, mas uma atividade, cujo resultado é sempre somente uma estabilidade local" (p. 79). A atividade, esclarecem, não corresponde a um esforço por equilíbrio entre as expectativas dos outros e as expectativas do indivíduo. Busca-se o equilíbrio entre diferentes expectativas, cada uma das quais foi parcialmente internalizada. No interior de cada pessoa há, assim, diferentes vozes, que podem coordenar a atividade a partir de um nível pessoal profundo. A coordenação ocorre em situações sociais e a elas se referem. "A identidade não é apenas produzida dialogicamente; ela sempre preserva um caráter dialógico" (p. 79).

Segundo os autores em pauta, uma identidade fixa e consistente foi sempre uma ilusão. Mas, para entendê-la diferentemente, é necessária uma nova teoria do desenvolvimento da identidade,<sup>4</sup> em que o processo de formação de

4 Nessa teoria, o processo de internalização é concebido: (a) não como uma transição de fora para dentro, mas, sim, como uma transição do que uma criança pode ou quer fazer no contexto de uma

identidade seja visto como empreendimento político, com os indivíduos envolvidos se responsabilizando pelas escolhas feitas. Os autores pretendem, assim, na discussão da identidade, reter o padrão de crítica da sociedade, bem como a crença em uma direção desejável para o desenvolvimento da sociedade e da racionalidade.

Levanto a hipótese de que o emprego de conhecimentos da Psicologia na formulação de currículos em que se procure produzir identidades politicamente centradas que desafiem as relações de poder hegemônicas pode incrementar o diálogo entre os campos do Currículo e da Psicologia da Educação. A articulação entre os conhecimentos dos dois campos será facilitada pela mediação de uma teoria social que subsidie a tematização das identidades sociais a serem formadas.

Outro estudo em que se recorre à psicologia para abordar a identidade é o de Stuart Hall (2000). Embora não tratando diretamente de temáticas educacionais, o pensamento de Stuart Hall tem sido freqüentemente empregado para subsidiar discussões sobre o desenvolvimento da identidade no processo curricular. Apresento sucintamente seus pontos de vista.

Para Hall, o conceito de identidade não é essencialista, mas estratégico e posicional. Não há nele qualquer referência a um segmento do eu que permaneça o mesmo, idêntico a si mesmo, ao longo do tempo. Também não há referência a um eu coletivo ou verdadeiro, que se esconda dentro de muitos outros eus, e que um povo, com histórias, tradições e ancestrais comuns, compartilhe. Para Hall, a identidade não é unificada, mas fragmentada e fraturada; a identidade não é singular, mas multiplamente construída ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. Ainda, a identidade encontra-se constantemente em processo de mudança.

Hall assim resume sua concepção:

Utilizo o termo "identidade" para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos "interpelar", nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que

atividade social para o que ela pode ou quer fazer individual e independentemente; (b) não como incorporação de estruturas sociais, mas, sim, como incorporação de *significados* atribuídos na interação com outros e em relação ao que se aprendeu anteriormente.

produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. (2000, pp. 111-112)

O autor acrescenta:

Precisamos de uma teoria que descreva quais são os mecanismos pelos quais os indivíduos considerados como sujeitos se identificam (ou não se identificam) com as “posições” para as quais são convocados; que descreva de que forma eles moldam, estilizam, produzem e “exercem” essas posições; que explique por que eles não o fazem completamente, de uma só vez e por todo o tempo, e por que alguns nunca o fazem, ou estão em um processo constante, agonístico, de luta com as regras normativas ou regulativas com as quais se confrontam e pelas quais regulam a si mesmos – fazendo-lhes resistência, negociando-as ou acomodando-as. (p. 126)

Para pensar essas questões, Hall sugere a psicanálise, destacando que Foucault não chegou a caminhar nessa direção, por vê-la como mais uma rede de relações de poder. Essa porta é aberta por Judith Butler, que analisa as complexas transações entre o sujeito, o corpo e a identidade, ao reunir, em um único quadro analítico, concepções foucaultianas e perspectivas psicanalíticas.

Vejo com bons olhos o esforço por neutralizar o cunho determinista de certas análises, em que o sujeito inevitavelmente ocupa a posição que lhe está sendo destinada. Essa é uma questão que emerge nos textos e nas investigações sobre currículo. Em muitos estudos de relações de poder no currículo, inspirados pelo pensamento de Foucault, as resistências são pouco ou nada abordadas, talvez por falta de maior entendimento dos mecanismos implicados. No entanto, na perspectiva foucaultiana, as relações de poder são móveis, reversíveis e instáveis, não estão dadas de uma vez por todas. Existe necessariamente a possibilidade de resistência, de escape, de fuga, de estratégias que revertam a situação (Bampi, 2003). Defendo, então, nessa caminhada em busca de maior compreensão de processos tão complexos, a intensa participação da Psicologia.

Ainda formulo mais perguntas. Como a Psicologia da Educação pode ajudar o professor a melhor compreender o processo de desenvolvimento da identidade na criança e no adolescente sem pretender sugerir objetivos ou estratégias? Como pode auxiliar o professor a melhor compreender a tensão centramento *versus* descentramento no desenvolvimento da identidade? Como pode contribuir para

que o professor melhor entenda o caráter dialógico e interativo do processo de formação de identidades? Como pode favorecer a compreensão das possibilidades e das dificuldades envolvidas na promoção de uma política de identidades na educação e na articulação e no diálogo de diferentes lutas identitárias? Como pode propiciar a compreensão dos processos de aproximação, afastamento e rejeição de modelos que se verificam no desenvolvimento da identidade?

## Finalizando

As críticas e as perguntas formuladas de modo algum desmerecem as inestimáveis contribuições da Psicologia da Educação para o esclarecimento e o aprimoramento de processos pedagógicos e curriculares. Correndo o risco de inúmeras omissões, menciono alguns aspectos que as diversas teorias psicológicas nos têm ajudado a entender: (a) a importância das trocas interpessoais na constituição do conhecimento e no avanço do desenvolvimento, expressa no conceito de zona de desenvolvimento proximal; (b) a proposição de que o desenvolvimento psicológico é um processo histórico e a afirmação de que o psiquismo é de natureza cultural (Pino, 1999); (c) a indissociabilidade do afetivo e do cognitivo (Mahoney, 1999); (d) a centralidade da relação entre professor e alunos no processo de aprendizagem; (e) a vital e necessária relação evolutiva entre a criança e o meio; (f) o papel do inconsciente no processo pedagógico; (g) o papel da identificação e da transferência na relação pedagógica (Morgado, 1999); (h) o lugar das interações sociais das crianças no processo de aprendizagem; (i) a psicogênese de conceitos escolares; (j) o caráter construtivo do processo de conhecimento (Moro, 1999); (l) a complexidade do processo da aprendizagem humana, estudado por autores tão distintos como Skinner, Rogers e Ausubel.

Não há também 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 (Carvalho, 1998). Ainda: tem sido marcante a influência da Psicologia nas propostas curriculares oficiais, nas últimas décadas, tanto nas consideradas mais conservadoras, como os PCNs, em que o construtivismo desempenhou preponderante papel, como em propostas consideradas alternativas, como a Multieducação, no Rio de Janeiro, e a Escola Plural, em Belo Horizonte.

A fecundidade dos textos psicológicos tem-se mostrado inegável. É lícito supor, então, que a participação da Psicologia da Educação no esforço por

aumentar a *compreensão* de questões relacionadas ao conhecimento e à identidade oferecerá uma contribuição ímpar aos estudos e às práticas que se desdobram em torno do currículo. Estreitemos, pois, os laços entre os dois campos.

## Resumo

O texto aborda as relações entre os campos do currículo e da Psicologia da Educação. Defende uma estreita colaboração entre ambos, pautada pela perspectiva que hoje norteia, predominantemente, o trabalho no campo do currículo: a *compreensão*, em vez da prescrição e da regulação. Sustenta que cabe ao campo do currículo formular interrogações sobre as questões que lhe são "próprias", recorrendo à psicologia da educação tanto na formulação quanto na discussão dessas indagações, mas sem aceitar imposições.

O artigo inclui um panorama do campo do currículo contemporâneo, justifica a escolha de dois temas centrais ao campo do currículo – conhecimento e identidade – como objetos de sua atenção, para então explorar as relações dos mesmos com a Psicologia da Educação.

*Palavras-chave:* currículo; Psicologia da Educação; identidade; conhecimento.

## Abstract

*The article deals with the relations between the fields of curriculum and educational psychology. It argues for a close cooperation between the two fields, based on understanding, which is the main preoccupation of those who develop curriculum work today, instead of prescription and regulation. It suggests that it is up to the field of curriculum to propose questions about its "proper" issues, drawing on educational psychology both to formulate and discuss those questions, but without accepting impositions.*

*The paper starts with an overview of the contemporary field of curriculum and justifies the selection of two focuses (knowledge and identity), which are contemporary concerns of that field. It explores, then, the relations of these themes with educational psychology.*

*Key-words:* curriculum; educational psychology; identity; knowledge.

## Resumen

*Este texto aborda las relaciones entre los campos del currículo y de la psicología de la educación. Alega que debe existir una estrecha colaboración entre ambos, basada en la perspectiva*

que actualmente orienta –de manera predominante– el trabajo en el campo del currículo: la comprensión en lugar de la prescripción y la regulación. Asimismo, sostiene que cabe al campo del currículo plantear interrogaciones sobre preguntas que le son propias, recurriendo a la psicología de la educación tanto en la formulación como en la discusión de estas indagaciones, pero sin aceptar imposiciones.

El artículo incluye también un panorama del campo del currículo contemporáneo y justifica la elección de dos temas centrales en el campo del currículo – el conocimiento y la identidad– como objetos de su atención, para luego explorar las relaciones de los mismos con la psicología de la educación.

Palabras claves: currículo; psicología de la educación; identidad; conocimiento.

## Referências

- Alves, N. (1999). Tecer conhecimento em rede. In: Alves, N.; Garcia, R. L. (orgs.) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro, DP&A, pp. 111-120.
- Autio, T. (2002). *Teaching under siege: beyond the traditional Curriculum Studies and/or Didaktik split*. Tampere, Tampere University Press.
- Bampi, L. (2003) *Governo etnomatemático: tecnologias do multiculturalismo*. Tese de Doutorado apresentada à UFRGS.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- Candau, V. M. F. (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. *Educação & Sociedade*, nº 73, pp. 79-83.
- Carlson, D. e Apple, M. W. (2000). “Teoria educacional crítica em tempos incertos”. In: Hypolito, A. M.; Gandin, L. A. (orgs.) *Educação em tempo de incertezas*. Belo Horizonte, Autêntica, pp. 11-57.
- Carvalho, M. S. (1998). *Vivenciando o sucesso acadêmico, mas tropeçando no fracasso escolar: a repetência e a evasão da escola pública fundamental nas dissertações de Mestrado e teses de Doutorado em Educação no país*. Dissertação de Mestrado apresentada à FE/UERJ.
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigostki e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, nº 71, pp. 79-115.
- Hall, S. (2000). “Quem precisa da identidade?”. In: Silva, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, Vozes, pp. 103-133.



- Ladwig, J. G. (2003). "Primeiras aproximações a uma pedagogia mundial". In: Garcia, R. L. e Moreira, A. F. B. (orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo, Cortez.
- Mahoney, A. A. (1999). Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. *Psicologia da Educação*, nº 7/8, pp. 9-28.
- Morgado, M. A. (1999). Contribuições de Freud para a educação. *Psicologia da Educação*. nº 7/8, pp. 81-97.
- Moore, R. e Young, M. (2001). "O conhecimento e o currículo na Sociologia da Educação: em brusca de uma ressignificação". In: Canen, A., Moreira, A. F. B. (orgs.) *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, Papirus, pp. 195-227.
- Moreira, A. F. B. (2002). O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPEd. *Cadernos de Pesquisa*, nº 117, pp. 81-101.
- \_\_\_\_\_. e Macedo, E. F. (2002). "Currículo, identidade e diferença". In: Moreira, A. F. B. e Macedo, E. F. (orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidade*. Porto, Porto Editora, pp. 11-33.
- Pinar, W. F. et al. (1995). *Understanding curriculum*. Nova York, Peter Lang.
- Pino, A. (1999). A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. *Psicologia da Educação*, nº 7/8, pp. 29-52.
- Sass, O. (2001). *Interrogações da educação sobre a psicologia da educação*. Trabalho apresentado na XXIV Reunião da ANPEd, Caxambu.
- Saylor, J. G. e Alexander, W. M. (1970). *Planeamiento del currículo en la escuela moderna*. Buenos Aires, Troquel.
- Silva, T. T. (1996). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1999a). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, Autêntica.
- \_\_\_\_\_. (1999b). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte, Autêntica.
- \_\_\_\_\_. (2002). "Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze". In: Moreira, A. F. B. e Macedo, E. F. (orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidade*. Porto, Porto Editora, pp. 35-52.
- Taba, H. (1976). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Troquel.
- Tierney, W. G. (1993). "Self and identity in a postmodern world: a life story". In: McLaughlin, D. e Tierney, W. G. (eds.). *Naming silenced lives: personal narratives and processes of educational changes*. Nova York, Routledge, pp. 119-134.

- Tyler, R. W. (1978). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre, Globo.
- \_\_\_\_\_. (1981). Curriculum development since 1900. *Educational Leadership*, v. 38, nº 8, pp. 598-601.
- \_\_\_\_\_. (1987). Curriculum and aims. Curriculum: perspective, paradigm and possibility (Book review). *Teachers College Record*, v. 88, nº 4, pp. 604-608.
- Varela, J. (1994). "O estatuto do saber pedagógico". In: Silva, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, pp. 87-96.
- Veiga-Neto, A., Lopes, S. A. e Nunes, P. T. (2002). *Deslocamentos temáticos nas pesquisas no campo do currículo*. Trabalho apresentado no Salão de IC da ULBRA.
- Young, M. F. D. (2002). Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. *Cadernos de Pesquisa*, nº 117, pp. 53-80.
- Warde, M. J. (1995). Currículo e conhecimento: os impactos da Psicologia. *Idéias*, nº 26, pp. 105-119.

---

*Antonio Flávio Barbosa Moreira*  
Professor da Universidade Católica de Petrópolis  
e pesquisador associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro  
E-mail: afmcju@infolink.com.br