

O PSICÓLOGO FRENTE AO CURRÍCULO ESCOLAR

Janaina Fernandes Cardoso Caobianco

Psicóloga

Mestre em Educação pela Universidade Tuiti do Paraná

Professora da UnicenP

RESUMO

O psicólogo escolar/educacional tem que estar atento às mudanças que ocorrem no conjunto das questões relacionadas à Educação. Vários são os fatores que interferem no espaço escolar, um deles é o currículo. O presente artigo analisa o currículo, como um componente da Educação, e qual a sua influência no processo prático do cotidiano escolar. Após uma rápida incursão no tema currículo escolar, analisam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais como uma proposta curricular para a educação brasileira que atende às exigências assumidas com instituições internacionais. Para atender a visão de educação para a cidadania, são introduzidos nos PCNs os temas transversais entendidos como capazes de fazer a mediação para uma educação para a cidadania.

Palavras-chave: currículo, PCN, psicólogo escolar, educação brasileira.

ABSTRACT

The scholar/educational psychologist has to be attentive as happen the changes of the questions related to the Education. Several they are the factors that interfere in the space of school, one of them is curriculum. The present article analyzes curriculum, as a component of the Education and which its influence on the practical daily of school. After a fast incursion in theme of the curriculum, it is analyzed Curriculum National Parameters (PCNs) as a proposal of the curriculum for a Brazilian education that assists to the demands assumed with international institutions. For to attend this education vision for a citizenship, us introduced the PCNs as the traverse themes understood as capable to do a mediation for an education for a citizenship.

Key words: curriculum, PCN, scholar psychologist, Brazilian education.

CURRÍCULO ESCOLAR

O psicólogo escolar/educacional tem que estar atento às mudanças que ocorrem no conjunto das questões relacionadas à Educação. Vários são os fatores que interferem no espaço escolar, um deles é o currículo. O presente artigo analisa o currículo, como um componente da Educação, e qual a sua influência no processo prático do cotidiano escolar. Após uma rápida incursão no tema currículo escolar, analisa-se os Parâmetros Curriculares Nacionais como uma proposta curricular para a educação brasileira que atende às exigências assumidas com instituições internacionais. Para atender a essa visão de educação para a cidadania, são introduzidos nos PCNs os temas transversais entendidos como capazes de fazer a mediação para uma educação para a cidadania.

Pode-se afirmar que o currículo é o interlocutor no processo de construção de educação escolar, é o meio utilizado para prover determinada educação e formar um determinado tipo de homem em uma determinada sociedade.

A escola, como uma instituição social, reflete os problemas da sociedade. Tentar compreendê-la ou estudá-la exige de quem a isso se propõe um sério processo de reflexão a respeito do currículo, do ensino e da forma como esses se concretizam no cotidiano. Pensar no currículo para e na escola, numa perspectiva mais abrangente, significa pensar o conjunto de atividades da escola que afetam direta e indiretamente o processo de ensino e produção do conhecimento.

Como aponta Silva (1999, p. 27): “o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”.

Compreende-se o currículo como estando no centro da relação educativa. Ele corporifica os nexos entre saber, poder e identidade, conforme Silva (1999, p. 27): “a natureza destes nexos tem sido teorizada de forma diferente nas diversas correntes da tradição crítica”.

O currículo representa um dos elementos centrais de reprodução ou das mudanças da educação, e está a serviço tanto das classes sociais dominantes quanto das dominadas. É o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político.

Pensar o currículo como objeto de estudo é pensá-lo como discurso, como matéria significativa, que não pode ser separado das relações de poder. O currículo é peça fundamental no projeto de qualquer escola que queira se redimensionar e lutar por uma educação de igualdade de cidadãos comprometidos com o social, onde os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem.

Neste contexto percebe-se que ele é um instrumento, ao mesmo tempo, de regulação e mudança das práticas escolares. Os projetos educacionais de um governo e a necessidade de adequação da função da escola a eles passam sempre por políticas curriculares. É com esse objetivo que se institui na educação brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs foram criados devido a uma série de compromissos assumidos perante vários organismos internacionais tais como: Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e

Caribe – CEPAL, Organização das Nações Unidas para a Educação – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento PNUD – bem como o compromisso assumido na Conferência Mundial de Educação para Todos.¹

Para Costa (2000, p. 7) a década de 1990 foi a das reformas educacionais que estavam vinculadas às reformas econômicas:

... a educação deveria manter vínculo estreito com o desenvolvimento econômico para, dessa maneira, gerar capacidades e habilidades indispensáveis à competitividade internacional. Atribuiu-se à educação a função de sustentáculo da competitividade e a reforma passou a ser conduzida mediante a idéia de modernização dos sistemas educacionais.

A partir desses compromissos assumidos e diante da conjuntura educacional que se apresentava, o Ministério da Educação – MEC –, juntamente com as Secretárias Estaduais e Municipais, elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos: 1993 – 2003, que se constitui, segundo o documento “um conjunto de diretrizes que pretendem servir de referência e fundamentação aos processos de detalhamento, operacionalização da Educação Básica, correspondente aos planos Municipais e Estaduais, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do plano nacional”. (MEC/SEF. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC/SEF, 1993).

O projeto reformista, iniciado pelo MEC, implantou vários programas para a educação, como por exemplo: Programa de Aceleração de Aprendizagem, o Exame Nacional de Ensino Médio entre vários outros.

Ainda segundo Costa (2001, p. 8):

A formulação do PCNs teve como base legal o artigo 210 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que reza a obrigatoriedade de Estado em fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental e os Artigos (9º e 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9394/96, os quais tecem competências e diretrizes à União, Estados, Distrito Federal e Municípios para consolidar uma organização curricular capaz de oferecer maior flexibilidade aos componentes curriculares respeitada a base nacional comum.

Os PCNs foram propostos com o objetivo de unificar as práticas pedagógicas, no que diz respeito aos conteúdos, iluminando, dentro do possível, os abismos existentes entre as tão diversas realidades educacionais brasileiras. Não se revestiu em uma obrigatoriedade, mas em um elemento norteador da escola para a construção de sua proposta curricular. Além disso, enquanto um dos muitos instrumentos de sua política curricular, os PCNs trazem em seu bojo uma determinada

¹ “Esse evento ocorreu em Jontien, Tailândia. Participaram da Conferência Mundial de Educação para todos, governos, organismos internacionais, organizações não governamentais, associações profissionais e personalidades de reputação mundial no campo educacional. Os governos participantes subscreveram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que lhes comprometeu em: tomar medidas efetivas para proporcionar a todas as crianças, jovens e adultos educação de qualidade. (MEC/SEF.1993).” (Miranda, 1997, p. 34)

proposta de escola. Uma escola em que se cumpra a função de consolidar a política do governo em questão.

Pensar a escola como um aparelho reprodutor do estado, é, entretanto, um modo simplificado de entendê-la. Ela é um universo cheio de contradições e por isso, ao mesmo tempo, reprodutor e inovador. Tanto o permanente quanto a inovação passam pelo tipo de currículo que se materializa no cotidiano, em suas práticas. Esse currículo é resultante desse emaranhado de contradições: entre aquilo que é sugerido (PCNs) e aquilo que é construído (práxis). Desta forma, para entender a prática curricular da escola é imprescindível entender o diálogo que ela estabelece com essas diretrizes curriculares que estão postas.

Por outro lado, não podemos entender esse currículo em toda a sua abrangência. Precisamos de um foco, de um recorte, ou, como diria Lowy (1998), precisamos de um mirante para entender uma paisagem. Neste caso, buscamos delinear o nosso foco de atenção, procurando compreender como a escola materializa o currículo em sua prática e, em decorrência, o diálogo que ela estabelece com os PCNs: o espaço, os discursos e a forma que ele ocupa no cotidiano escolar, bem como a sua influência na formação da personalidade dos alunos.

TEMAS TRANSVERSAIS

Segundo Araújo (2001, p. 11), a discussão a respeito dos temas transversais na Educação surge de questionamentos realizados por alguns grupos politicamente organizados, em vários países, sobre qual deve ser o papel da escola dentro de uma sociedade plural e globalizada e sobre ela devem ser abordados os conteúdos nessa escola. Segundo o mesmo autor, a ideia de tema transversal e de transversalidade surge na Espanha² e é através do documento proposto pelo MEC, os PCNs, que se traz ideias semelhantes para o currículo da educação brasileira.

Há diferentes formas de se conceber a transversalidade, mas resumindo as ideias de Araújo (2001) pode-se afirmar que a transversalidade possui uma relação intrínseca entre os temas transversais e as áreas tradicionais do currículo, ou seja, pelas áreas do conhecimento presentes no currículo devem circular, ou perpassar, transversalmente, esses temas mais vinculados ao cotidiano da sociedade.

Um outro ponto de vista é o de Moreno (2001) que compreende o domínio dos temas transversais em torno das áreas tradicionais do currículo de maneira que, os temas que fazem parte das preocupações sociais passem a constituir o centro das discussões pedagógicas e da estrutura curricular. Ela propõe que os temas mais atuais sejam a estrutura do currículo e os conteúdos básicos a eles incorporados.

Os PCNs indicam que os temas transversais não se constituem em disciplinas, mas devem ser trabalhados com os demais conteúdos nas disciplinas já existentes. Uma das preocupações em se trabalhar com os temas transversais seria a de formar o cidadão, ou seja, uma educação voltada para a cidadania, pois os PCNs elegem a cidadania como eixo vertebral da educação escolar, e os temas transversais surgem como um viés de inclusão de questões inéditas.

2 A principal fonte de "inspiração" dos temas transversais é o Currículo oficial e temas transversales y desannollo curricular – publicados pelo Ministério de Educacion y Ciência Primaria da Espanha em 1992 e 1993, respectivamente. Citados na bibliografia dos documentos base elaborados pelo MEC. Outra fonte são as Idéias de Cesar Coll – um dos principais articuladores da reforma curricular na Espanha.

Os PCNs propõem que “o compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporados como Temas Transversais às questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual”. (PCNs, v. 8, p. 15).

Nosso objetivo não é problematizar a questão da cidadania, porém ressaltamos o conceito de cidadania de Boneti (2000, p. 34).

O conceito de cidadania é associado à idéia do ser cidadão. Cidadão é aquele que tem participação na sociedade, participação na produção, o acesso igualitário no atendimento aos serviços sociais básicos, como é o caso da educação, da saúde, da segurança, etc. Cidadão é aquele que, mesmo diferente do ponto de vista cultural, físico, religioso ou de habilidades profissionais, tem participação na produção e em todos os serviços básicos já relacionados.

Macedo (1999) lembra-nos que, segundo os PCNs, “os fundamentos básicos da educação escolar devem estar relacionados à constituição de um Estado democrático definido como ‘uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais’ (Brasil, 1997, p. 19). Dessa forma, a concepção de cidadania ativa, ‘tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, mas que também o vê como criador de direitos participando da gestão pública’ ” (Brasil, p. 20 citado por Macedo 1999, p. 44).

O compromisso com a formação do cidadão ativo faz com que a escolarização assuma alguns princípios básicos elencados pelos PCNs: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade na vida social. (PCNs, v. 8, p. 23) A escola precisa, segundo o PCNs (v. 8, p. 25), preocupar-se com valores e conhecimentos que “permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva”.

Deve-se ressaltar que a escola sozinha não é capaz de produzir o cidadão. Ela não é a única instituição formadora, reprodutora e transformadora da sociedade na qual se está inserido e organizado. Conforme Sancho (1998), a escola por si só, sem um pacto social com os demais sistemas que configuram a sociedade, não pode formar cidadãos segundo os princípios traçados nos PCNs para a transversalidade. A autora afirma:

A escola sozinha não pode educar os cidadãos e cidadãs nos valores propostos pelos parâmetros curriculares [...] pela simples razão de que, em muitas ocasiões, os alunos e os professores somente podem colocar em prática este tipo de valores, melhor das hipóteses, dentro da própria escola. O que além de não ter nenhuma repercussão social, fomenta entre os alunos a angústia, a decepção e, em longo prazo, um grande ceticismo. (Sancho, 1998, p.17).

Os PCNs trazem à tona questões antigas com relação à questão da educação escolar, argumentam que as disciplinas não dão conta de toda a realidade na qual está envolvido o

aluno. No entanto, eles pouco elucidam como trabalhar com os temas transversais, apenas colocam que

... não significa que foram criadas novas áreas ou disciplinas. (...) Os objetivos e conteúdos dos temas transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade. (PCNs, v. 8, p. 15).

Esses novos conteúdos devem ser trabalhados dentro das disciplinas já existentes. Um dos argumentos é que as disciplinas clássicas não são capazes de um trabalho onde se desenvolva a participação social ativa. Uma das preocupações da literatura pedagógica foi a de trabalhar a realidade do aluno e de trazer a realidade para dentro da escola. Macedo (1999, p. 44) ressalta que “em qualquer escola de ensino fundamental, pode-se ouvir pelos corredores, e mesmo nas salas de aula, alunos questionando a utilidade dos conhecimentos que aprendem na escola”.

Com certeza há e houve tentativas da não disciplinarização do currículo do ensino escolar, críticas são realizadas no sentido de que essa fragmentação do conhecimento não possibilita uma aprendizagem capaz de dar conta da realidade. Esta forma de organização curricular não prevê um elo de ligação entre uma disciplina e outra e não leva em consideração o aluno que tem que sair da aula de educação física para entrar na de matemática e, depois, na de língua portuguesa, como se o saber estivesse guardado em caixinhas do saber, que quando um professor sai da sala, se fecha uma portinha e se abre a da próxima caixinha com o conhecimento próprio deste outro professor.

Os PCNs não rompem com a organização do currículo por disciplinas, muito pelo contrário, eles sugerem claramente o que deve ser trabalhado em cada disciplina, e mantém a divisão do ensino fundamental em disciplinas escolares: matemática, língua portuguesa, história, geografia, educação física, artes e ciências naturais³. Porém, ao mesmo tempo em que o ensino é dividido em disciplinas, está implícita a idéia de que essas disciplinas não dão conta da realidade e os temas transversais são sugeridos como um modo de articular as disciplinas entre si e trazer para as escolas as discussões sociais.

Os PCNs não imbuem na sua lógica e no seu desenho curricular o devido espaço para os temas transversais, ou seja, os critérios de relevância social do conhecimento não estão presentes na estruturação curricular segundo o documento, pois os temas transversais são colocados em um patamar de importância inferior ao das disciplinas escolares na organização do guia curricular.

3 Baseado nos cinco parágrafos do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN). Na íntegra, os parágrafos citados do Artigo 26 da Lei 9.349/96, determinam que: § 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte constitui componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da Quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Existem inúmeras abordagens de transversalidade no âmbito escolar, mas todas (incluindo a dos PCNs) possuem inúmeros níveis de complexidade para sua implantação como, por exemplo, o currículo por disciplinas. Não há, pois, uma mudança estrutural do contexto escolar que permanece burocrático e hierárquico. A dificuldade da escola em modificar os “velhos” comportamentos e escalas de valores incidem na importância atribuída a determinadas disciplinas e no despreparo do professor em lidar com os temas e assuntos que ele próprio desconhece.

Enfim, precisaríamos de uma nova escola para efetivar tal proposta, uma verdadeira modificação no sistema educacional “... no sentido de promover melhoria em torno da prática de ensino e fazer com que aquilo que é proposto à escola possa estar coerente com as condições objetivas exigidas para sua efetivação” (Costa, 2001, p. 104).

Cabe ao psicólogo auxiliar nesse processo de construção de um novo processo de educação. Uma educação preocupada com a saúde mental de seus alunos, que trabalha com a prevenção, no sentido de não patologizar o processo ensino aprendizagem. Uma das formas de reestruturação é o trabalho interdisciplinar junto ao corpo técnico pedagógico das escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, G. (1998). *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- ARAÚJO, U. F. (2001). *Temas transversais em educação*. 6.ed. São Paulo: Editora Ática.
- BONETI, L. W. (2000). *Educação exclusão e cidadania*. 2.ed. Ijuí: Unijuí.
- CORDIÓLLI, M. (1999). *Para entender os PCNs: os temas transversais*. Curitiba: Modulo, 60 p.
- COSTA, R. M. (2001). *A sexualidade como tema transversal: a estruturação da educação sexual nos parâmetros curriculares nacionais*. Florianópolis, 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- LOWY, M. (1998). *As aventuras de Karl Max contra o Barão de Munchhausen: marxismos e positivismo na sociologia do conhecimento*. 6.ed. São Paulo: Cortez, p. 220.
- MACEDO, E. F. (1999). Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antonio F. B. (Org.). *Currículo: Políticas e Práticas*, 3.ed. Campinas: Papirus.
- MORENO, M. et al. (2001). *Temas transversais em educação*. 6.ed. São Paulo: Ática.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. (1997). *Introdução: ensino de primeira à quarta série*. Brasília: MEC/SEF, v. 07, p.146.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. (1997). *Apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, v. 8, p.146.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. (2000). *Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*.

2.ed. Brasília: MEC/SEF, v.10, p. 164.

PINTO, Á. V. (1979). *Ciência e existência: problemas filosóficos de pesquisa científica*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

RAMOS, R. Y. (1998). Temas transversais: a escola da ultramodernidade. *Pátio revista Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, ano 2, n. 8, p. 8-11, maio/jul. 1998.

SACRISTÁN, G. J. (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 352.

SANCHO, J. M. (1998). O currículo e os temas transversais: misturar água e azeite ou procurar uma nova “solução”? *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre: Artes Médicas, ano 2, n. 5, p. 12-17, maio/jul.

SILVA, T. T. (1999). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autentica.