

Perspectivas historiográficas para análise do currículo

Juliana Chrispim

CPII/UNIRIO

julianachrispim@gmail.com

Inês de Almeida Rocha

CPII/UNIRIO

ines.rocha2006@hotmail.com

Resumo: A comunicação de pesquisa ora apresentada tem como objetivo destacar o referencial teórico utilizado na análise curricular dos dois primeiros documentos escritos para nortear as práticas pedagógico-musicais nas turmas do primeiro segmento do ensino fundamental do Colégio Pedro II, criado na década de 1980, no Rio de Janeiro. Para tanto, a pesquisa em andamento para obtenção do grau de mestre utilizou metodologia de revisão bibliográfica sobre historiografia e teorias de currículo, ressaltando as contribuições de Ivor Goodson (2013) para análise curricular. Pode-se adiantar, como conclusões preliminares, que os documentos analisados deram continuidade a alguns elementos do passado, mas também apontaram rupturas em relação a outros aspectos, na proposta inicial para o ensino de música na criação do primeiro segmento nessa instituição.

Palavras chave: História Educação Musical, Currículo, Colégio Pedro II;

Introdução

O presente trabalho é um recorte da pesquisa em andamento para a escrita da Dissertação com título provisório *O ensino de música no Colégio Pedro II: a trajetória da disciplina e suas práticas pedagógico-musicais no 1º. Segmento do ensino fundamental*, visando obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Música (PPGM) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O objetivo da pesquisa para o mestrado é analisar, com enfoque histórico, o primeiro programa curricular redigido na década de 1980, por ocasião da criação das séries iniciais do ensino fundamental no referido colégio, buscando investigar possíveis rupturas e continuidades com as propostas de educação musical praticadas nessa instituição escolar.

A presente comunicação destaca o referencial teórico e a concepção historiográfica que embasa a análise da proposta curricular.

Perspectivas historiográficas

“Olhe para trás e nada mudará. Olhe para frente e nada mudará. Olhe para si. Tudo mudará.” À primeira leitura desse dito zen, a possibilidade efetiva de ação, na existência, não está em conhecer o passado ou planejar o futuro, mas é consentida na percepção do tempo presente. Contudo, como cabe à poética zen o sinuoso movimento de desvio da literalidade, outros olhares são permitidos. Se a mudança de tudo se dá a partir da consciência do agora, ‘tudo’ inclui poder modificar o presente, o futuro, mas também o passado. Pode causar estranheza a ideia de transformar algo que já se deu e está posto, visto que, para o senso comum, o tempo não retorna. De fato, não é o tempo em si que retorna, mas as constantes renovações sobre as ideias desse tempo o fazem retornar, de alguma forma. Acontecimentos passados não retornam, mas as representações que podem ser feitas das ações que os concretizaram podem renovar os sentidos a eles atribuídos.

Fazer história é criar esses movimentos de tempo, é possibilitar projeções e regressos através da busca de novos olhares e significações, fazendo com que camadas de tempo se articulem e se espelhem. Nessa perspectiva, se é possível modificar as ideias que se têm sobre o passado através de novas compreensões que se possam fazer sobre seus artefatos, também é imaginável recriar a própria concepção de passado que comumente existe. Nesse constante re-significar, o passado é colocado em movimento e desta forma seria ilusório concebê-lo como objeto construído e terminado, não sendo facultativo apontar seu início, nem tampouco o seu fim, assim como não há uma referência clara sobre a origem do presente (Foucault, 1988). O passado é interminável e não há presente inaugural.

O levantamento de datas pode se configurar um objetivo, talvez o único, onde seja lícito tracejar a história na continuidade de uma linha do tempo. Caso outros aspectos sejam levados em consideração, a historiografia é capaz de assumir forma multidirecional, já que a história não é um fluxo contínuo e lógico de transformações. O historiador se aproxima de fatos, personagens e/ou objetos buscando a visão através de várias lâminas, como um caleidoscópio. Há, em algum ponto, a causalidade ou a correlação imediata entre as coisas, porém, assim como na poética zen ocorre o desvio da literalidade, na escrita da história também se deveria

buscar a criação de novos caminhos, novas leituras e novas ideias que promovam esse movimento inter-tempos. A atividade, “no último caso, é o filosofar especulativo; no penúltimo é a parte criadora do poeta; no primeiro é a parte classificadora do historiador” (Gervinus, 2010, p.33)¹. O mesmo autor, pioneiro das teorias de história, chega a diferenciar o historiador do “coleccionador comum de fatos” (Gervinus, 2010, p. 35), definindo-o como aquele que enumera acontecimentos, interpretados como *status quo*, através da inerte observação condenável.

De acordo com Garbosa (2009, p. 20), a história, como domínio autônomo do saber, caminhou para uma mudança de paradigma no fazer historiográfico ao abandonar o foco restrito da narração de fatos e acontecimentos para ir em busca da problematização dos mesmos, não somente enquanto política e socialmente constituídos, mas também como resultantes de práticas individualizadas, necessariamente afluídas em variantes culturais, regionais e, inclusive, psicológicas.

A partir do referencial de Roger Chartier, a autora elucida que as ideias coletivas, sociais, de determinado fato, ou mesmo a própria estrutura social, são incorporadas de maneira particular pelos indivíduos (noção de apropriação), mas que, contudo, essa ideia é a interpretação da realidade social para aquele determinado sujeito (conceito de representação), além de, também, um entendimento de si, de sua própria identidade (Garbosa, 2009, p. 21).

Gervinus (2010, p. 38) concebia a forma mais básica de historiografia como a crônica, escrita narrativa supostamente neutra, “simples observadora, abrangendo de modo parcial e racional, relatando fielmente o que ocorreu na realidade”. Sua concepção pressupõe a existência, então, de uma verdade pura a ser descoberta pelo historiador. Contrapondo-se a tal premissa, a ideia de representação exposta por Garbosa (2009, p. 21) já não percebe nenhum fato como acontecimento puro ou verdade essencial, posto que, no mundo construído por representações, não há um fato em si e sim possíveis múltiplas ideias, interpretações e narrativas de um mesmo objeto, com autorias de sujeitos e grupos sociais enredadas em facetas culturais, econômicas, políticas, psicológicas entre outras.

¹ O livro *Grundzüge der Historik* (Fundamentos de Teoria da História), de Georg Gottfried Gervinus, foi publicado em 1837. Para essa pesquisa, foi utilizada a tradução de Sara Baldus e Julio Bentivoglio, publicada em 2010.

Garbosa (2009) afirma que as representações “têm por objetivo a construção do mundo social, podendo ser fabricadas a partir de formas simbólicas ou iconográficas, expressas mediante discursos, gestos, e textos, fundindo as noções de representação e prática” (Garbosa, 2009, p. 21). Em síntese conclusiva, a autora coloca que

As práticas discursivas, das quais os textos e as obras são constituídos, são produtoras de sentido, ordenamento, hierarquização, e assim espelham e são espelhadas por meio das representações que as produzem e que contêm. Por outro lado, as práticas de apropriação caracterizam-se como plurais, múltiplas, complexas, compreendendo formas diferenciadas de interpretação. (GARBOSA, 2009, p. 21)

Os currículos escolares, na forma de documentos escritos onde estão apresentados os saberes necessários ao aprendizado de determinados sujeitos, em um período delimitado, são exemplos de representações coletivas. No campo da educação musical, dentro da perspectiva histórica apresentada, cada currículo escolar permite ser investigado como prática discursiva que evidencia possíveis concepções de música e de ensino, para grupos específicos em espaços localizados e temporalidades definidas.

Análise de currículo

As teorias do currículo versam, de forma abrangente, sobre a seleção de conhecimentos e saberes que devem ser ensinados em determinada situação de aprendizagem formal, geralmente institucional. Também tomam parte, nos interesses dessas teorias, os critérios adotados e as formas, implícitas ou não, de seleção e organização desses conhecimentos, bem como as justificativas que levaram à adoção dos critérios e à exclusão de outros tipos de conhecimentos, e as dinâmicas de poder que serviram de pano de fundo para tais ações. O currículo é uma fabricação social onde, em sua elaboração, “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (Silva, 2014, p. 16).

Assim, não se reconhece a ingenuidade de uma abordagem puramente epistemológica aos estudos do currículo, que venha propor uma aproximação neutra, isolando os saberes e conhecimentos levados a cabo em determinado documento, concentrando-se apenas em aspectos técnicos como avaliação, metodologias, planejamentos, organização etc. Segundo

Silva (2014), essas seriam as teorias tradicionais do currículo, que se opõem às teorias críticas e também às pós-críticas. As duas últimas se baseiam na impossibilidade de existência de uma teoria neutra e desinteressada. As teorias críticas direcionam a análise curricular para uma concepção dos elementos técnicos permeados por aspectos de ideologias, classes sociais, reprodução cultural e social, poder, emancipação e libertação, dentre outros. As teorias pós-críticas compreendem um atravessamento de aspectos como gênero, raça, etnia, multiculturalismo, significação e discurso, identidade, alteridade, dentre outros, na concepção curricular.

Goodson (2013) aponta a existência de duas dimensões de currículo simultaneamente imbricadas e independentes: a dimensão pré-ativa e a dimensão praticada. A definição pré-ativa de currículo – o currículo escrito - reconhece uma apresentação de estrutura de conhecimentos que é alheia e anterior ao sujeito que promoverá o conhecimento e ao sujeito conhecedor, impondo-se sobre eles como obrigatoriedade. O texto curricular se configura como uma fonte documental, registro e testemunho da escolarização estruturada, entretanto, sujeito a modificações e leituras diversas no seu vivo acontecimento, a sala de aula. Porém, “entender a criação de um currículo é algo que deveria proporcionar mapas ilustrativos das metas e estruturas prévias que situam a prática contemporânea” (Goodson, 2013, p.20-21).

O autor afirma que “todo conceito progressivo de currículo (e de criação de currículo) teria que trabalhar com o currículo realizado na prática como um componente central” (Goodson, 2013, p. 21). Portanto, se estabelece aqui um recorte de perfil não ideológico, mas de caráter pragmático, para a pesquisa: entende-se a distinção entre currículo escrito e currículo praticado como atividade em sala de aula, assim como a ambivalência entre a relação e a autonomia entre essas duas forças que ordenam a dinâmica escolar; e posiciona-se atento ao risco de se debruçar somente sobre o currículo escrito, sem vida, sem som, sem movimento. Entretanto, o aspecto da realização prática poderá ser objetivo de estudo posterior.

A elaboração do currículo pode ser interpretada como um processo no qual se inventa tradição. Goodson (2013) recorre a Hobsbaw, se apropriando do conceito de tradição inventada, esclarecendo que ela

significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica – que

procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (Hobsbaw, 1985, p.1, apud GOODSON, 2013, p. 27)

Essa tradição inventada não se estabelece, porém, em seguida de determinado momento de acordo social, tornando-se algo dado, garantido. Ela é protegida, no tempo, pela reconstrução e reafirmação de suas lógicas e articulações, a ponto destas poderem se tornar quase como dogmas mitológicos ou sagrados, cujo questionamento e dúvida não são facultados. No que se refere à significação de definições pré-ativas do currículo escrito, Goodson (2013, p. 18) afirma que é possível reconhecer estruturas enrijecidas mesmo em tentativas ou até em efetivações de rupturas e inserção de novas formas ou ideias, pois “as aspirações práticas mais idealistas normalmente herdaram as formas prévias de um currículo pré-ativo. Passado e presente entram em colisão” (Goodson, 2013, p. 20).

Olhar a estrutura prévia do currículo escrito e, como visto, sua imposta solidificação de hábitos, nos permite “conhecer melhor tanto os valores e objetivos patenteados na escolarização quanto a forma como a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula e da própria escola” (Goodson 2013, p. 21).

O estudo dos prismas escrito e prático do currículo requer uma análise da construção social do mesmo, pois proporciona entendimento das “conjeturas e interesses envolvidos na elaboração do currículo” (Goodson, 2013, p.24), assim como nas suas incontáveis formas de praticá-lo. Ou seja, são as articulações sociais que guiam aquilo que levará à elaboração da escrita do currículo, bem como as ações pedagógicas que o efetivarão em sala de aula. Desta forma, tomando emprestado o conceito de tradição inventada, não seria desejável empreender uma pesquisa assumindo a forma e o conteúdo curricular como pressupostos sem problematizá-los.

A história do currículo, portanto, deve evitar a historiografia tradicional, centrada isoladamente nas ideias dos grandes pedagogos e educadores. Segundo Silva, ela

tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa

determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas. (SILVA, 2013, p. 10)

Dentro de um prisma que entende currículo como um documento temporalmente datado e vinculado a práticas pedagógicas e culturais de um determinado grupo social é que se propõe um enfoque historiográfico para a análise dos valores e concepções pedagógicas do primeiro documento que sustentou as práticas de educação musical no Ensino Fundamental – Anos Iniciais do Colégio Pedro II na década de 1980.

Conclusão

Considera-se para a análise proposta a dimensão temporal da escrita histórica, não como um retorno ou resgate de um tempo passado, mas como uma ação que edita ideias e representações sobre o passado. Essa perspectiva volta-se para o tempo pretérito, mas não o concebe como um objeto acabado e sim como algo em constante construção, sem privilegiar determinantes para o presente, mas destacando conexões estabelecidas pelo historiador em seu labor. O ponto de origem é um mito que não cabe mais ser perseguido como o fizeram escritos históricos de outrora, muito menos o caráter laudatório e totalizante das narrativas que enalteciam grandes vultos é observado. A tarefa do historiador é concebida com um foco na interpretação, significação e re-significação. Frente às fontes documentais, há que problematizá-las, indagá-las, selecioná-las, ordená-las, criando interpretações da realidade social e identidades no tempo presente. O fazer historiográfico deve desconstruir a ideia de verdade absoluta dos fatos e evidenciar narrativas e interpretações possíveis ao se voltar para o passado e ao se debruçar sobre fontes de pesquisa.

No limite que o presente texto encerra e que o estágio da pesquisa em andamento possibilitou, considera-se ser possível analisar um currículo escolar e ensejar uma compreensão mais abrangente do documento curricular em questão e das práticas pedagógicas e musicais que podem ser indicadoras.

As leituras preliminares já indicam ser possível utilizar o conceito de tradição inventada de Hobsbaw e a apropriação desse conceito, por Goodson, para a análise curricular. O passado e o presente podem ser identificados em objetivos, conteúdos, repertório, práticas musicais e atividades acadêmicas. As práticas musicais efetivadas, entretanto, não são

possíveis de serem analisadas a não ser com coleta de dados adicionais e outra perspectiva de observação.

Ressalta-se, contudo, que o enfoque histórico apresenta uma visão abrangente e contextualizada, permitindo contribuir com avanços na construção do conhecimento sobre o ensino e aprendizagem de música.

Referências

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a Genealogia e a História. In: _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 15-37.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. “Contribuições teórico-metodológicas da história da leitura para o campo da educação musical: a perspectiva de Roger Chartier”. *Revista da ABEM*, V. 22, 19-28, set. Porto Alegre, 2009.

GERVINUS. Georg Gottfried. *Fundamentos de Teoria da História*. Tradução: Sara Baldus e Julio Bentivoglio. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. “Apresentação”. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013 (p. 7-13).