

Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades

Magali Kleber

Departamento de Arte/Curso de Música – UEL
Doutoranda no PPG-Música – UFRGS
e-mail: makleber@sercomtel.com.br

Resumo. Este trabalho consiste numa reflexão crítica sobre o tema currículo, aprofundando-se para questões específicas do currículo de música. O texto traz para o debate os pressupostos da perspectiva crítica e pós-crítica do currículo, na qual este é visto como um fenômeno historicamente situado e culturalmente determinado e, portanto, imerso na complexidade de um contexto social marcado pela diversidade. A problematização sobre “Qual currículo?” é construída a partir desse referencial, apontando para a necessidade de se romper paradigmas conservadores com vistas à construção de novas propostas curriculares voltadas para uma prática pedagógico-musical aberta para decisões metodológicas pluralistas e a necessária inclusão de novos campos e novas possibilidades. Vislumbra-se, assim, um currículo que possa considerar, no processo de construção do conhecimento, o contexto dos sujeitos envolvidos, a subjetividade e a intersubjetividade, privilegiando uma dinâmica coletiva e propiciando um fluxo dialógico entre os objetivos propostos, os conteúdos trabalhados, a metodologia e a avaliação.

Palavras-chave: paradigmas curriculares, currículo de música, ensino superior de música.

Abstract. This paper aims at reflecting critically on curriculum, approaching some of the specificities of the music curriculum. The text brings up the assumption of critic and postcritical perspectives of the curriculum through which it is seen as a historically marked and culturally determined phenomenon, and so, found in the complexity of a social context featured by diversity. The question “What curriculum?” is approached from this reference, pointing to the necessity for breaking the conservative paradigms in order to build up new curricular proposals towards pedagogical-music practice open to pluralist methodological decisions and the necessary inclusion of new fields and possibilities. Therefore, the desired curriculum is the one that can take into account the following: context of involved subjects, subjectivity and intersubjectivity, favoring a collective dynamic and providing a dialogical flow among the proposed goals, worked content, methodology and assessment.

Keywords: curricular paradigm, music curriculum, higher music education.

A perspectiva sociocultural do currículo

Os aspectos levantados pela Dr^a Sônia Ribeiro, contidos no texto-base para esse Fórum¹, tratam de alguns pilares que sustentam hoje a dis-

cussão sobre currículo. Entre eles, a perspectiva da construção social do currículo aponta para uma concepção que incorpora a trama das relações, dos

¹ Fórum 2: Diretrizes: qual currículo? – XI Encontro Anual da ABEM – 8 a 11 de outubro de 2002, Natal (RN).

processos e das estruturas sociais. A concepção abordada por Ribeiro, fundamentada pelos autores e obras citados², reflete uma significativa mudança de paradigma no campo de estudo e reconhece a conexão do currículo com relações de poder, com as formas de divisão da sociedade, com o processo seletivo do conhecimento e com as desigualdades sociais. Isso significa tratar o currículo como uma construção social, impregnado de significados e valores culturais tecidos no âmbito de uma política cultural, portanto impregnados de interesses e conflitos³.

Discutir sobre currículo leva-nos, também, a considerar e refletir sobre paradigmas da pós-modernidade, caracterizada pelo sociólogo Octávio Ianni como

um novo palco no qual se movem indivíduos e coletividades, grupos e classes sociais, nações e nacionalidades, geoeconomias e geopolíticas. Aí se manifestam as relações, acomodações, tensões e contradição entre o capital e trabalho, mercado e planejamento, propriedade privada e propriedade coletiva, assalariados e proprietários, jovens e adultos, nativos e conquistadores, negros e brancos, africanos e europeus, orientais e ocidentais, islâmicos e cristãos. São múltiplos e diferenciados e encadeados os nexos, articulações que se desenvolvem todo o tempo em todos os lugares (Ianni, 2001, p. 52).

Para a compreensão dessa complexidade, é necessário incorporar outras categorias de análise para além das relações de classe social enfatizadas pela corrente neomarxista que fomentou as teorias críticas do currículo nas décadas de setenta e oitenta.

A tendência pós-crítica, configurada nos anos 90, incorpora contribuições dos estudos culturais, estudos feministas e estudos de raça como resultado do pensamento pós-moderno. Essa tendência emerge, justamente, da constatação da necessidade de se compreender a educação e o currículo para além da análise que focaliza a dinâmica de classe no processo da desigualdade e das relações hierárquicas na sociedade capitalista.

Emerge também, naquele momento, a necessidade de se buscar suportes teóricos que contemplem a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. Silva (1995) considera que essa tendência consolida algo que vinha se configurando nas décadas de setenta e oitenta na análise da educação, incorporando as preocupações da Teoria Crítica, da influência do pensamento de Pierre Bourdieu e do enfoque dos Estudos Culturais da Universidade de Birmingham, com sua ênfase nas chamadas subculturas urbanas e no método etnográfico.

A partir desse referencial, o currículo é visto como um fenômeno historicamente situado e culturalmente determinado, imerso na complexidade de um contexto social marcado pela diversidade, pela fragmentação das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade (Hall, 2002). Essa visão sociocultural mostra-se importante para nortear proposições curriculares inovadoras nos cursos de graduação em música, uma vez que traz à tona questões fundamentais para a análise do processo de ensino e aprendizagem de música nas suas dimensões políticas e sociais.

Inovações: em cena a pedagogia da incerteza

Se tudo isso nos indica a necessidade de se construir outros modelos de organização do conhecimento musical e, conseqüentemente, novas metodologias e formas de avaliação, também nos provoca um desconforto quando nos deparamos com a realidade vivida hoje nos meios acadêmicos diante das dificuldades para a concretização de propostas inovadoras.

A questão “qual currículo”, que potencializa a discussão desse Fórum, se posta na perspectiva apontada, já nos indica um caminho a percorrer que pressupõe superar os parâmetros da “pedagogia da certeza” (Japiassu, 1993), calcados na certeza do saber objetivo e previsível, incorporando também

2 APPLE, M. *Ideology and curriculum* Boston: Routledge/Kegan Paul, 1979; BERNSTEIN, B. On the classifications and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M.F.D. (Ed.). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan, 1971; BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills: Sage, 1977; DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1990; MANNHEIM, K. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986; SHULMAN, L. Knowledge and teaching foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, n. 57, 1987; WILLIAMS, R. *Politics and letters*. London: New Left Books, 1974.

3 Sobre o entendimento de “conflito” na experiência pedagógica, Santos (1996, p. 33) argumenta: “O conflito serve, antes de mais nada, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano [...] Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e portanto entre pessoas e grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. Será este o critério último da boa e má aprendizagem”.

uma aprendizagem relativizante, antagônica a parâmetros absolutos, como preconiza a “pedagogia da incerteza”, defendida por Jaipassu (1993):

O gosto amargo da incerteza e a dor íntima do desamparo frente a uma aprendizagem relativizante, incapaz de parâmetros absolutos, são fatores de saúde intelectual que não podem ser desprezados pela pedagogia científica. Porque é na angústia da incerteza das teorias estudadas, no fato de sentirem-se perdidos em seu processo de crescimento intelectual e na descoberta por vezes decepcionante de que não existe porto seguro no domínio do conhecimento, que os alunos terão condições de deixarem-se possuir pela vida, se é que pretendem possuí-la (Japiassu, 1993, p. 13).

Há que se reconhecer que uma ruptura dessa natureza pressupõe, como parte do processo, a resistência, os sentimentos de incertezas, as necessárias negociações, o fluxo e o refluxo. Não há como negar que mudar práticas dominantes que, inclusive, impregnam a história da maioria de nós, professores, é um trabalho muito árduo e difícil de se concretizar, sendo previsível e necessária a coexistência de posições que se confrontam e que geram conflitos, tensões e luta pela prevalência de concepções. Isso porque a concretização real está para além das questões estruturais e legais; envolve, sobretudo, mudança intelectual e emocional. Como apontam Hargreaves; Earn; Shawn; Manning (2002), “adotar uma inovação ou reforma já é um ato suficientemente genuíno; no entanto, desenvolvê-la, sustentá-la e mantê-la é uma questão muito mais exigente” (ibid., p. 84). Há que se reconhecer, ainda, que a prática pedagógica de cada professor é única e intransferível, sendo necessários uma atenção às idiossincrasias e um trabalho pedagógico interativo e dialógico.

O discurso que flutua no espaço da universidade, por exemplo, é o de que os cursos de graduação não podem mais se restringir a uma perspectiva redutora, mas devem propiciar uma “oferta de referenciais teórico-básicos que possibilitem o trâmite em múltiplas direções, instrumentalizando o indivíduo para atuar de forma criativa em situações imprevisíveis”⁴. Entretanto, é real a dificuldade de se estabelecer uma prática coerente com esse discurso.

A universidade tem sido solicitada, como instituição pública, a estabelecer uma efetiva articulação entre os diferentes espaços institucionais e comunitários no qual se insere, envolvendo-se com as questões sociais. Os projetos pedagógicos, ao levarem em conta essas questões em suas reformulações, terão a possi-

bilidade de estabelecer um diálogo com a realidade sociocultural e incorporar no seu desenvolvimento o cenário complexo e mutável presente na teia da sociedade contemporânea.

No caso da graduação em música, isso significa a ampliação dos textos e contextos musicais abordados como conteúdos e saberes musicais, bem como a ampliação do espaço da sala de aula, normalmente centro do processo de ensino e aprendizagem, para outros espaços, quer sejam físicos, geográficos ou virtuais. Sendo assim, essa perspectiva aponta, como propõe Souza (2000, p. 164-167), para uma prática pedagógica musical como uma ação significativa, aberta para decisões metodológicas pluralistas e a necessária inclusão de novos campos e novas possibilidades da era digital, por exemplo. Nesse sentido, ampliam-se as possibilidades de inserção no mundo do trabalho, uma vez que se propicia, também, uma melhor percepção e atuação nos campos profissionais emergentes na dinâmica sociocultural.

Especificamente nos cursos de licenciatura em música, uma abordagem pedagógica que estabeleça uma real aproximação entre o ensino superior e o ensino básico, poderá alterar o quadro que revela a reduzida presença da música na escola, como mostra a pesquisa desenvolvida por Penna (2002) sobre a ausência dos professores de música nas escolas públicas do ensino fundamental e médio, espaço que ainda temos que, efetivamente, conquistar.

Provocações externas, provenientes da sociedade, poderão, talvez, alavancar mudanças significativas na dinâmica da universidade. Entretanto, uma transformação só será possível, a meu ver, mediante um processo endógeno, envolvendo e comprometendo professores, alunos e instituição com o firme propósito de romper com os modelos curriculares instituídos.

Reformulação curricular: para além das diretrizes

Problematizando essa questão, poderíamos perguntar: quais os aspectos que implicam o rompimento com os modelos instituídos de currículos? O que se tem que mudar? O que se pode mudar? O que se deve mudar? Como fazê-lo? A essas perguntas só caberão respostas no contexto específico de cada instituição ou grupo, considerando suas especificidades e idiossincrasias.

4 Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção, Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, maio de 1999. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/prg/forgrad>>.

Entretanto, podemos fazer algumas projeções. A necessidade de se promover mudanças vem imantada de desafios e ousadias que exigem dos que as promovem uma visão que antecipe os processos e situações conflituosas. Historicamente, formas impostas de implementação curricular tiveram pouco sucesso. Um exemplo recente, descrito por Hargreaves; Earn; Shawn; Manning (2002), é a grande reforma na educação da Inglaterra, cujo caráter impositivo, sustentado “pela coação implacável de um sistema de inspeção escolar de nível altíssimo (conhecido como OFSTED) cada vez mais e mais professores se adaptaram à reforma de forma negativa, cética e limitante do ponto de vista profissional” (ibid., p. 125). Envolver os professores na inovação, compartilhando decisões, estimula a capacidade de compreensão do processo e permite que suas crenças, suas práticas, emoções e experiências façam parte da reelaboração de uma nova práxis.

A capacidade de mudar está relacionada com a noção de professores como aprendizes, de um conjunto novo de habilidades, conhecimentos e práticas, o que requer “oportunidade de esclarecimento de iniciativas políticas [...] oportunidades de desenvolver conhecimento metodológico associado à inovação; oportunidades de exploração de rotinas novas e de modificação de práticas” (Leitowwud; Jantzi; Steinbach apud Hargreaves; Earn; Shawn; Manning, 2002, p. 128). Há que se reconhecer que os professores precisam de tempo, encorajamento e amparo para monitorar seu processo de aprendizado contínuo.

Realizar uma reforma curricular requer mais do que contar com diretrizes publicadas. É preciso ter a ousadia de reinventar formas que reflitam as concepções adotadas e que alavanquem as transformações necessárias nas estruturas existentes em termos de espaço (político, institucional, físico, geográfico, virtual), de tempo (objetivo e subjetivo) e de seleção e organização dos conhecimentos musicais (os academicamente instituídos e os outros conhecimentos).

A problematização ressaltada por Ribeiro no texto para esse Fórum, em torno da questão de

[...] como selecionar e organizar os conteúdos para que possam ser assimilados e para que também sejam construídas destrezas, habilidades, valores, procedimentos e atitudes capazes de ajudar os alunos a incorporarem-se ao mercado de trabalho atual – moderno e industrializado – e, ao mesmo tempo, formarem-se como cidadãos.⁵

implica, como propõe Santomé (1998), a ampliação do conceito de conteúdos para além do conhecimento de fatos específicos, teorias, conceitos, abarcando outros aspectos como valores, atitudes, expectativas, destrezas e habilidades mais complexas, como as que permitem a solução de problemas e a tomada de decisões. Os processos de ensino e aprendizagem devem propiciar a conexão da experiência acadêmica com a experiência prévia. Pensado assim, o currículo “precisa, em vez de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes cotidianas da escola” (Macedo; Oliveria; Manhães; Alves, 2002, p. 49).

Essas questões implicam a elaboração de um planejamento coletivo com um enfoque coerente e articulado acerca da metodologia e da avaliação. A opção por uma pedagogia problematizadora tem sido defendida por muitos educadores (Berbel, 1999) como possibilidade de se buscar novas metodologias que atendam à necessidade de acentuar o processo de construção do conhecimento centrado no aluno. Uma metodologia problematizadora facilita a incorporação de questões de natureza subjetiva no processo, dando um maior sentido aos conteúdos trabalhados. Vale destacar que, à medida que o conhecimento vai sendo reconstruído, é, também, re-contextualizado e re-personalizado, fazendo surgir um caminho pessoal de descoberta do aluno (Santomé, 1998). Nessa perspectiva, as situações de aprendizagem devem incentivar a participação ativa dos alunos em um processo de comunicação multilateral entre os alunos, entre si – alunos e professores e estes com a instituição mediante diferentes modalidades de trabalhos em grupo, planejados a partir dos objetivos propostos.

Além disso, uma metodologia problematizadora traz para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem questões do cotidiano, atividades artísticas e culturais, etc. Essa ampliação tem uma significativa importância para as artes, tendo em vista que os textos a serem trabalhados abarcam todas as formas de conhecimento mediadas por outros canais, como o auditivo e o visual, eletronicamente difundidos (Corazza, 1998). Ao se considerar uma “paisagem cultural descentrada, povoada de terrenos interativos” (ibid.), que caracteriza o cotidiano da juventude e das crianças de hoje, ressalta-se a importância de valorizar suas músicas, filmes, programas de TV, grupos esportivos, religiosos e outros, convertendo-os em objetos de estudo numa prática educativa.

5 Texto publicado nesta edição da Revista da ABEM.

Essas questões desafiam o educador a pensar outras formas de sistematizar o conhecimento, considerando o desejo e o prazer de se conhecer algo. Assim, os saberes formais estariam entrelaçados a outros, de natureza prática e informal, “formando redes de conhecimentos que participam da formação da rede de subjetividades que cada um de nós é” (Macedo; Oliveira; Manhães; Alves, 2002, p. 67).

A avaliação, sob essa perspectiva, propicia o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, dispondo de mecanismos que permitam a participação efetiva dos alunos e professores no exercício de auto-análise e autocrítica pessoal e coletiva. Dessa maneira, mudanças nos mecanismos e instrumentos de avaliação se impõem como elemento de democratização e como forma de articulação com a concepção sociocultural do currículo. Alguns autores (Shores; Grace, 2001; Sousa, 1997; Hernandez, 1998, 2001) vêm propondo a elaboração de um portfólio⁶ como uma possibilidade de construir um instrumento de avaliação compartilhado entre alunos e professores, onde se registram conteúdos trabalhados, fatos significativos, dificuldades, acertos, sugestões, impressões, etc.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), como mostra o texto de Ribeiro⁷, representaram um avanço significativo no que se refere à organização do conhecimento musical, uma vez que apontam para uma concepção que pressupõe superar a fragmentação do conhecimento determinada pelas matérias ou disciplinas do currículo mínimo, substituído por sete campos do conhecimento musical. É clara a recomendação de se buscar a interdisciplinaridade e a integração entre os campos do conhecimento musical, bem como o com-

promisso dos cursos de graduação com a formação de profissionais competentes enquanto músicos, educadores e cidadãos. Assim, alinha-se a uma concepção sociocultural do currículo.

Conforme já constatado por Kleber (2001), um currículo de música, ao contemplar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo, terá uma maior possibilidade de tratar a construção e produção do conhecimento musical de forma sistêmica, não fragmentada, propiciando uma dinâmica interdisciplinar. E, ainda, vislumbra-se um currículo que possa considerar a subjetividade e a intersubjetividade no processo de construção do conhecimento, promovendo um fluxo dialógico entre os objetivos propostos, os conteúdos trabalhados, a metodologia e a avaliação.

Considerar essas possibilidades carece a ousadia de reinventar um novo projeto curricular que seja coerente com as concepções do grupo que o elabora. Se os estudos no campo de currículo nos evidenciam que o modelo que ora queremos superar foi historicamente inventado a partir de uma visão taylorista, linear, fragmentada, centrada no poder do professor e nos conhecimentos academicamente cristalizados, nós podemos, no nosso momento histórico, inventar um outro onde prevaleçam os valores nos quais acreditamos. O caminho há que se fazer. Sobre a interrogação do início – qual currículo? – penso que há consenso que ela deve ser feita no plural: quais currículos? Dá-se lugar à pluralidade de possibilidades, fazendo-se contrapontos entre as múltiplas dimensões pessoais e coletivas e exercitando nossa capacidade de intervir e, quiçá, transformar.

Referências

- BERBEL. Neusi (Org.). *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: EDUEL, 1999.
- CORAZZA, S. M. Temas culturais: um modo de luta curricular. In: *Seminário Municipal / Seminário Regional de Educação de Panambi*, 7/4, 1998, Panambi, RS, 1998. 15 p., mimeo
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Jacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HARGREAVES, Andy; EARN, Lorna; SHAWN, Moore; MANNING, Susan. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

6 Sousa (1997, Mapa 1.22, p. 1) define portfólio como: “[...] um instrumento que compreende a compilação de todos os trabalhos realizados pelos estudantes, durante um curso ou disciplina. Inclui dentre outros elementos: registro de visitas, resumos de textos, projetos e relatórios de pesquisa, anotações de experiências etc. Inclui também ensaios auto-reflexivos, que permitem aos alunos a discussão de como a experiência no curso ou disciplina mudou sua vida.”

7 Ver nota n. 6.

- IANNI, Octávio. Neo-Socialismo. *Paixão de aprender*, Porto Alegre, n. 14, p. 49-57, 2001.
- JAPIASSU, Hilton. Prefácio. In: FAZENDA, Ivani C.A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1993. p. 11-18.
- KLEBER, Magali. As Diretrizes Curriculares Nacionais e a questão dos espaços e da demanda profissional. ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL SUL, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, 2001. p. 87-94.
- MACEDO, Elizabeth; OLIVERIA, Ines B.; MANHÃES, Luiz C.; ALVES, Nilda (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p.7-20, set. 2002.
- SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz H.; AZEVEDO, José Clovis; SANTOS, Edmilson S. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.
- SILVA, Tomaz T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (Org.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. *Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- SOUSA, Eda C. B. Machado de. Portfólio. In: _____. (Org.). *Mapas de informação*. Brasília: Universidade de Brasília, 1997. Mapa 1.22, p. 1-4. Curso de Especialização em Avaliação à Distância.
- SOUZA, Jusamara. Educação musical e cotidiano: algumas considerações. In: _____. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, 2000. p.163-172.