

TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DO CURRÍCULO NO FINAL DO SÉCULO XX, METÁFORAS UTILIZADAS E CONCEITO DE MAPA NA OBRA DE KEITH SWANWICK

Anete Susana Weichselbaum

Neste artigo é feita uma seleção de algumas das tendências descritas e advogadas por teóricos da educação como Pedro Demo, J. Gimeno Sacristán e William Doll Jr. e traçado um paralelo entre aquelas tendências e uma visão musical-educacional centrada principalmente nas idéias de Keith Swanwick. O foco neste estudo é o conhecimento e a aprendizagem escolar e musical e as transformações ocorridas na área da educação a partir da mudança de paradigmas, do moderno para o pós-moderno, principalmente no final do século XX. Numa primeira abordagem, trato da questão da reprodução do conhecimento como legado da modernidade e da ruptura da trajetória linear preestabelecida como um desafio pós-moderno. A questão da cultura se insere obrigatoriamente na trama deste texto. O conceito de mapa será utilizado posteriormente no sentido do “mapeamento” realizado por Swanwick e Tillman,¹ no intuito de aprofundar o processo de compreensão musical envolvido no fazer musical.

Parto também da constatação de que a pós-modernidade nos legou tanto a dúvida, a incerteza e a indeterminância que contrariam a lógica binária, cartesiana, como nos mostrou a riqueza da diversidade, do acaso, dos finais abertos e de múltiplas conexões. De certo modo, há uma semelhança na área musical. Swanwick, ao apresentar o Modelo Espiral² e a Teoria Espiral³ e as dimensões do criticismo musical (materiais, expressão, forma e valor), considera que, por trás do processo psicológico envolvido, ocorrem transformações metafóricas que são processos internos, invisíveis, dos quais só é possível conhecer e avaliar os produtos dos alunos (composição, apreciação e execução), uma vez que uma grande área do conhecimento musical, compreendido holisticamente, é subjetiva. Assim, este estudo visa a estabelecer um paralelo entre as propostas dos teóricos de currículo citados com

¹ Swanwick, K. e Tillman, J. The sequence of music development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 3, 1986, p. 305-39.

² Ibidem.

³ Swanwick, K. *Music, mind and education*. Londres: Routledge, 1988.

o campo da música num contexto pós-moderno, no qual tento lançar um olhar sobre a natureza da aprendizagem, seja ela musical ou não.

Aprender não é – de modo algum – manejar certezas, mas trabalhar com inteligência as incertezas...⁴

Nós estamos diante do século XXI, do terceiro milênio, dominados por fortes sentimentos de dúvida e medo. Se temos alguma fé, e eu espero que sim, é uma fé baseada na dúvida, não na certeza. O que fazemos – e precisamos fazer –, fazemos sabendo que pode estar errado; não temos mais o sentido de certeza e correção, no sentido universal e metafísico proposto pelos modernistas.⁵

Com estas frases, um tanto provocadoras, deixo no ar minha motivação para o debate que se estenderá ao longo do texto.

DA REPRODUÇÃO À NECESSIDADE DE SABER APRENDER: UMA TROCA DE PARADIGMA REFERENTE AO CONHECIMENTO

A modernidade, segundo Goergen,⁶ permitiu que o homem se emancipasse da autoridade metafísico-religiosa medieval através dos meios provenientes da ciência e da tecnologia. Sua bandeira é a razão, a força com a qual o homem pode intervir no mundo natural e social, e o seu paradigma é o científico, matemático. Doll Jr. acrescenta que o modernismo, influenciado pelo pensamento iluminista baseado na certeza cartesiana e na estabilidade newtoniana, aliado ao industrialismo, promoveu uma nova visão social e epistemológica, na qual a tecnologia e a “razão certa” trariam melhorias e benfeitorias a todos.⁷ Nesta nova epistemologia promovida pela modernidade, o progresso proporciona a “técnica” e a racionalidade, e esta última permite instrumentalizar o homem. Contudo, Goergen⁸ aponta para uma crítica detectada em Adorno e Horkheimer, a de que o mesmo homem que domina a natureza é capaz de dominar os próprios homens, e o conhecimento é substituído pelo seu atributo mais essencial, a utilidade.

⁴ Demo, P. *Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 11.

⁵ Doll Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 76.

⁶ Goergen, P. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Editores Associados, 2001.

⁷ Doll Jr., op. cit., p. 75, destaque do autor.

⁸ Goergen, op. cit., p. 20-1.

De acordo com Sacristán,⁹ essa vertente utilitarista (“educar para a vida”) passa a hierarquizar o conhecimento. Contudo, nem todo saber tem aplicações profissionais, instaurando-se neste momento uma hierarquia entre saberes aplicáveis e saberes não-aplicáveis destinados aos alunos. A educação é vista como produtora de mão-de-obra qualificada, destinada a instrumentalizar os sujeitos para assumirem suas devidas profissões. Assim, o ideal de universalização proposto pela modernidade modula-se de acordo com o sujeito a que esse projeto, de universalização, é destinado, o que irá influenciar a seleção do “repasso” do conhecimento.

A crítica pós-moderna irá contra o projeto de escolarização moderno, rejeitando “as grandes narrativas, as tradições epistemológicas, a centralidade do sujeito [e] a história como processo unidirecional em permanente progresso”.¹⁰ O metadiscurso, promovido pela modernidade, no qual a ciência é tida como sua principal forma de conhecimento, é derrubado.

Segundo Demo, a influência da modernidade se verifica na aprendizagem reduzida a “treinamento” e no ensino reduzido à “reprodução”. O mesmo acontece com a competência dos profissionais da educação, a qual é fruto “de uma visão moderna de formação como trajetória linear acabada”.¹¹ Sacristán ainda acrescenta que a perspectiva técnico-profissional não possibilitou uma formação aberta, na qual os professores estariam aptos a “estruturar ambientes complexos, deliberar em situações ambíguas e conflitivas, acomodar experiências às necessidades dos alunos ou operar com processos dificilmente previsíveis”.¹²

Desta forma, para a modernidade, a cultura passa a assumir um caráter universal, incontestável. O seu legado é a “reprodução”. Diante desta visão, para os pós-modernos surge um duplo embate: o primeiro, relativo à “absolutização da cultura dominante – as obras são de alguém e valorizadas como tais por alguém – e, por outro, a geração de um programa universalizador desse todo, com a idéia de ser um bom legado para todos, à margem de suas condições individuais, de raças, etc.”.¹³

⁹ Sacristán, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 196.

¹⁰ Goergen, op. cit., p. 76.

¹¹ Demo, op. cit., p. 49.

¹² Sacristán, op. cit., p. 196.

¹³ Sacristán, op. cit., p. 154.

Diante desse conflito entre os paradigmas, a pós-modernidade, que se apóia na antropologia e na sociologia, irá ampliar o conceito de cultura. Segundo Sacristán,¹⁴ isto se refletirá de diversas maneiras na educação, como, por exemplo, na inclusão de todas as características presentes em uma cultura no texto do currículo. Para este autor, o projeto da escola e o seu texto devem propiciar o potencial acolhimento de toda a quantidade e variedade de informações existentes e difundidas em uma cultura. Assim, neste contexto

há um desaparecimento da hierarquia entre diferentes tipos de conhecimento; não há estrutura, não há fundamentos, não existem metanarrativas que estabeleçam prioridades e que ordenem a validade das ordenações culturais. Tudo pode ser considerado, porque tudo é parte da cultura.¹⁵

Nesse sentido, Grignon¹⁶ chama a atenção para o fato de a escola ainda tentar, à maneira do paradigma moderno, centrar as características uniformes e uniformizadoras da cultura dominante, conduzindo ao monoculturalismo. Por exemplo, a supremacia da escrita sobre os aspectos orais populares: “este ensino se situa, plenamente, na perspectiva legitimista, na qual o uso popular, local, vernacular é percebido como um desvio da norma, do bom uso, do bom gosto, como uma falta que precisa ser corrigida”.¹⁷

Dois aspectos tornam-se claros nessa mudança de paradigmas: o primeiro refere-se à cultura, e o segundo, à legitimação do conhecimento. Em relação à cultura, Doll Jr. considera que o problema da metanarrativa consiste em não considerar o “local” e o “contextual”, o que se manifesta de forma clara no projeto moderno ao enfatizar o “universal” e o “abstrato”. Para o autor, a cultura precisa ser entendida como local na sua origem e global nas suas interconexões. Somente o diálogo, a narração, a natureza contextualista do discurso são capazes de ampliar as relações culturais, estendendo-as “numa rede global e ecológica cada vez maior”.¹⁸ Se a negociação do currículo não for equilibrada, corre-se o erro de privilegiar somente um dos aspectos, o local ou o universal. Como completa Sacristán, “a considera-

¹⁴ Ibidem, p. 174.

¹⁵ Sacristán, op. cit., p. 154.

¹⁶ Grignon, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 178-89.

¹⁷ Grignon, op. cit., p. 180. Segundo Doll (op. cit.), a “falta que precisa ser corrigida” provém de uma tradição modernista de mensuração do déficit. Nesta perspectiva, não se mede a competência do aluno, mas sim seu déficit de desempenho. Esta mesma tradição se apóia no estabelecimento de um cânone. Por cânone se entende o legado de obras selecionadas sob determinados critérios de “uma” cultura.

¹⁸ Doll, op. cit., p. 197.

ção da cultura local como ponto de partida e referente da significatividade não deve ser confundida com seu enaltecimento na determinação do currículo”.¹⁹

Como músicos e professores, facilmente trazemos para a área da pedagogia musical correlações entre cultura e texto – neste último caso, o repertório. Considerando-se o ensino formal em conservatório ou na graduação, ainda podem ser percebidos traços de legitimação de um repertório (cânone) na dicotomia popular \times erudito ou ainda local \times universal. Ferreira,²⁰ ao analisar o ensino musical num contexto brasileiro de graduação, descreve a primazia de determinadas formas da música ocidental européia (ênfatisando a música produzida dos séculos XVII ao XIX) sobre outras formas utilizadas no ensino formal.

Felizmente, esse quadro também tem demonstrado mudanças advindas da pós-modernidade, como o fato de currículos, recentemente desenvolvidos na área de educação musical, contemplarem facetas da experiência musical como a composição/improvisação/criação, execução e apreciação,²¹ as quais não se limitam à “reprodução” (de repertório), mas possibilitam ao aluno trabalhar aspectos idiossincráticos e contemplar sua realidade musical local.

Nesse sentido, Oliveira,²² em artigo referente a currículo de música, aponta para a riqueza extraída da diversidade cultural (e musical) encontrada numa mesma sociedade. A autora cita Forquin²³ como referência à relação entre educação e cultura:

A cultura tem um tecido diversificado (...) varia de uma sociedade para outra e de um grupo para outro no interior de uma mesma sociedade, e não se impõe jamais da mesma forma para todos os indivíduos. A cultura musical submete-se ao acaso das relações interpretativas, variando bastante nos modos de perpetuação e transmissão, nos repertórios musicais, na interpretação, nas texturas rítmicas, nos modos e formas. Dada esta diversidade, deve-se considerar a afirmativa deste autor, quando lembra que a educação não trans-

¹⁹ Sacristán, op. cit., p. 190.

²⁰ Ferreira, V. H. B. A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Artes da UFMG, 2000.

²¹ Swanwick apresentou o Modelo C (L) A (S) P, que determina uma distinção entre as atividades diretamente relacionadas ao fazer musical: composição (ou improvisação ou arranjo), apreciação e execução e as indiretamente relacionadas: técnica e soma de habilidades. Swanwick, Keith. *A basis for music education*. Londres: Nfer, 1979.

²² Oliveira, A. Currículos de música para o Brasil 2000. *Anais do IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Belém: ABEM, setembro de 2000, p. 5-17.

²³ Forquin, Jean-Claude. *Escola e cultura*. Porte Alegre: Artes Médicas, 1993.

mite jamais *a* cultura, *uma* cultura ou culturas: ela transmite, no máximo, elementos da cultura que podem vir de várias fontes.²⁴

Antes que este texto passe ao leitor a impressão de que o legado produzido pela modernidade deve ser de todo substituído, convém fazer uma ressalva. Nesta tentativa, aproximo um pensamento em comum de Oliveira²⁵ e Sacristán.²⁶ Para Sacristán, se o caráter conferido à reprodução parte de uma consciência reflexiva, que tem o papel de julgar a validade e a representatividade do legado reproduzido, como as formas, as instituições e os meios para propagá-la, ela se justifica. De igual forma, para Oliveira, um currículo abrangente possibilita uma vivência crítica do leque de idiomas musicais, contemplando um conhecimento substantivado pela cultura, bem como valorizado por sua singularidade local.²⁷

Ainda em relação à cultura, os estudiosos da teoria crítica apontam alguns caminhos interessantes. Um deles é o “multiculturalismo”, advogado por Grignon,²⁸ que aponta para a diversidade das culturas populares, na qual reside sua riqueza e cuja redução ocasionaria seu empobrecimento. Outro ponto abordado por Santomé,²⁹ que considera a questão da legitimidade dos currículos, é o das “culturas negadas”, em especial as culturas juvenis e infantis. Segundo este autor, as manifestações culturais que melhor traduzem “os interesses, preocupações, valorações e expectativas da juventude”,³⁰ ou seja, aquelas que se tornam significativas e relevantes em suas vidas, encontram-se “fora” da escola e não são contempladas pela escola. Como textos ocultos do currículo, o autor cita: videoclipes, estilos cinematográficos e musicais da preferência dos jovens e artes visuais, como quadrinhos e *graffiti*.

Em relação à abordagem multicultural em música, Swanwick³¹ considera preferível utilizar a música característica de vários lugares (do globo) como parte da “rede da educação musical” e não como novidade exótica. Este ponto lembra a crítica de Santomé, relativa ao currículo turístico, em que o objeto em estudo é tratado como algo exótico, afastado da realidade dos alunos, que esporadicamente aborda a diver-

²⁴ Oliveira, op. cit., p. 7.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Sacristán, op. cit.

²⁷ Oliveira, op. cit.

²⁸ Grignon, op. cit.

²⁹ Santomé, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-89.

³⁰ Ibidem, p. 166.

³¹ Swanwick, op. cit. (1988).

cidade cultural, ou apenas a visita, de maneira superficial, parcial, como um *souvenir*.³² Assim, Swanwick e Santomé manifestam a mesma preocupação, recuperando para o texto do currículo as manifestações culturais “atuais”.

Um segundo aspecto que eu gostaria de salientar, antes de mencionar as metáforas propostas para a educação, refere-se à “fragmentação do conhecimento”. O sistema de divisão do saber em disciplinas é um exemplo do projeto moderno. Outro exemplo é a divisão do tempo, não mais medido em função da duração das tarefas, como observa Grignon,³³ mas, ao contrário, determinando, cronometrando, a duração das tarefas. Como sugere Swanwick³⁴ citando Mager,³⁵ o professor precisa saber distinguir entre a atividade executada em aula e a aprendizagem, que é o que fica retido após o término da atividade. Para Swanwick, a aula de música é muito mais do que simplesmente ocupar as pessoas durante esse tempo. Assim, em relação à fragmentação do conhecimento proveniente da disciplinaridade, esta última trouxe consigo dois desdobramentos: um, a interdisciplinaridade, num esforço para promover uma integração entre as disciplinas e entre as áreas do conhecimento; e, mais recentemente, a transversalidade entre as disciplinas. Para Gallo, a interdisciplinaridade não supera a compartimentalização do saber, que segue um modelo hierárquico arbóreo. Por meio da transversalidade, Gallo³⁶ aponta para as possibilidades de “conexões” entre as diversas áreas de conhecimento. Essas conexões são, segundo ele (com base em Deleuze e Guattari), da natureza do paradigma rizomático, em oposição ao paradigma arbóreo.³⁷

Ferreira,³⁸ ao abordar o ensino musical de terceiro grau, questiona a excessiva fragmentação do conhecimento pela disciplinaridade. Especificamente, sua disciplina de estudo, a percepção musical, numa visão mais tradicional e ainda utilizada, segundo a autora, se resume em reconhecer e reproduzir “fragmentos” de músicas

³² Santomé, op. cit., p. 173.

³³ Grignon, op. cit.

³⁴ Swanwick, op. cit. (1988).

³⁵ Mager, R. F. *Preparing instructional objectives*. Califórnia: Fearon, 1975.

³⁶ Gallo, S. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. *Revista Impulso*. Piracicaba, v. 10, n. 21, 1997, p. 115-31.

³⁷ Sílvia Gallo adota a noção de transversalidade de Félix Guattari (apud Gallo, op. cit., p. 126). Segundo o autor, a “disciplinarização”, que segue o modelo arbóreo (o mais tradicional, bifurcado), permite apenas integrações verticais e horizontais entre as várias ciências. A transversalidade, proporcionada pelo paradigma rizomático, possibilitaria um número maior de conexões entre as disciplinas e o fim da compartimentalização. A perspectiva rizomática, por não se ater a um tronco, uma direção, uma hierarquia (paradigma arbóreo), pode possibilitar conexões inimagináveis entre diversos pontos, semelhantes às sinapses que viajam pelos neurônios, numa viagem aparentemente caótica, por exemplo.

³⁸ Ferreira, op. cit.

executadas. Para ela, reconhecimento e reprodução podem ser úteis como ferramentas; contudo, o objetivo da disciplina em questão (e de todo o ensino) é bem mais amplo. Sua proposta, que pode ser resumida em audição, criação e execução – o que demanda um nível de compreensão bem maior por parte do aluno –, contempla tanto a inter como a transdisciplinaridade.

Demo, diante do quadro tão complexo da educação na pós-modernidade, baseado “na certeza da incerteza”,³⁹ recomenda a “interdisciplinaridade que, modestamente, busca todos os apoios de todas as áreas, na certeza de que, ao final das contas, a realidade nos escapa”.⁴⁰

Nesse sentido, Doll Jr.⁴¹ afirma que é necessário manter em mente o desafio de lidar com a aprendizagem numa sociedade que mudou seus conceitos, antes orientada e estabilizada numa ordem linear, previsível, binária, fechada, que exclui o divergente, que elege um cânone e que aponta para o déficit, para uma aprendizagem voltada ao não-linear, ao complexo, ao relacional (criação de alternativas, relações e conexões), com ênfase na indeterminância, na reequilibração e no planejamento conjunto, desenvolvimental, que aproveita o inesperado.

AS METÁFORAS DE MAPA, ROTA, REDE E RIZOMA

Mapa e rota

Para Demo,⁴² a aprendizagem é uma experiência inteira, e isto pode ser comprovado pelas pesquisas sobre o cérebro no campo da neurociência. O autor cita trabalhos recentes de diversos estudiosos, entre os quais o de Caine e Caine⁴³ (apud Demo) sobre a capacidade do cérebro de fazer conexões (conexionismo). Os autores citados declaram que o cérebro tem uma capacidade virtualmente inesgotável de aprender, de trabalhar com padrões e conectar esses padrões. Assim se confirma que experiências múltiplas, concretas e complexas são essenciais para o que os autores denominam “aprendizagem significativa”. A conexão se estabelece entre elementos “significativos”. Esses autores estabelecem, dessa forma, a partir do significado, a diferença entre “conhecimento de superfície” e “conhecimento sig-

³⁹ Demo, op. cit., p. 147.

⁴⁰ Ibidem, p. 152.

⁴¹ Doll Jr., op. cit.

⁴² Demo, op. cit.

⁴³ Caine, R. N. e Caine, G. *Making connections: teaching and the human brain*. Alexandria, Virgínia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development), 1991.

nificativo”.⁴⁴ A contribuição de Caine e Caine permite-nos melhorar as condições de aprendizagem dos alunos, quando levamos em conta o todo, o complexo proveniente da vida real e a extração do significado. Para esses autores, a memorização, atividade vista como transmissora do conhecimento, pode ser feita “com maior graça pelo computador, cabendo aos professores a tarefa de questionar, provocar, contextualizar, trabalhar com os padrões”.⁴⁵

Pedro Demo ainda cita o trabalho de Sfez⁴⁶, no qual se estabelece a diferença entre “memorização” e “memória natural” (ou memória local). A primeira refere-se “à armazenagem de tendência reprodutiva; a segunda padroniza a experiência de acordo com relevâncias e significados” e é uma memória espacial, orientada para a sobrevivência.⁴⁷ Devido ao caráter reprodutivo da memorização, convém que ela seja utilizada pelos professores em proporções reduzidas. Seu problema consiste em tratar a informação isolada de um contexto maior. Ao distinguir “mapa de rota”, Demo deixa claro que o mapa diz respeito a uma aprendizagem que leva em conta a reconstrução, a atualização, enquanto a

rota tem conotação mais behaviorista, é traçada estaticamente; o mapa referencia a aprendizagem pela pesquisa, o pensamento crítico e a análise, os processos criativos e de grupo, sempre abertos, significativos e únicos. (...) Embora também seja o caso usar rotas quando necessário, o mais fundamental é focar o mapeamento experimental e temático. (...) Nosso objetivo dominante deve ser o de manejar a aprendizagem por mapa, ajudando os estudantes a relacionarem o material de que necessitam para conhecer o que já sabem.⁴⁸

Sacristán apresenta o conceito de “mapas conceituais”, extraídos a partir da relação da representação de conceitos.⁴⁹ Os mapas ou estruturas são a virtualidade do que o autor denomina de “rede de tópicos”, uma estrutura que seleciona componentes diversos em torno de um projeto concreto ou centro de interesses.⁵⁰ As redes podem ser múltiplas e alternativas, permitindo relações de dependência não necessariamente lineares, o que é bastante interessante numa perspectiva pós-moderna. Os mapas conferem um caráter hierarquizador entre os conceitos, porém essa hierarquização não implica rela-

⁴⁴ Demo, op. cit., p. 34.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Sfez, L. *Crítica da comunicação*. São Paulo: Loyola, 1994.

⁴⁷ Demo, op. cit., p. 36.

⁴⁸ Ibidem, p. 36-7.

⁴⁹ Sacristán, J. G. *O currículo: reflexões sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 302.

⁵⁰ Ibidem, p. 300.

ções únicas possíveis; ela reflete diferentes tipos de relações com um nível de detalhe variável. O mapa não tem a tarefa de impor e esgotar certos elementos, antes permite ao professor uma série de vantagens, como estabelecer conexões com outros mapas e detectar o conhecimento do aluno ou eventuais concepções erradas que ele apresente.

RIZOMA

O rizoma é um conceito adotado por Deleuze e Guattari⁵¹ que se opõe à visão do paradigma arbóreo, de lógica binária, modernista, que estabelece a linearidade do conhecimento. O paradigma rizomático considera a possibilidade de múltiplas entradas, tornando possível estabelecerem-se linhas, em vez de pontos. No rizoma, essas linhas se “conectam” com outras, permitindo linhas de ruptura (linhas de desterritorialização, linhas de fuga). A metáfora do rizoma ilustra, de forma muito eficiente, a dinâmica que pode ocorrer numa aula de música. Santos⁵² exemplifica com um trabalho realizado durante sete aulas, durante as quais determinados módulos foram vivenciados a partir de linhas procedentes de alunos e professor, e de um planejamento prévio e desenvolvimental, tomado como mapa de virtualidades. Ao se percorrerem os meios propostos pelo professor e pelos alunos (um jogo, as palavras, uma música), novas conexões foram estabelecidas, novas linhas de força foram criadas e novas linhas de desterritorialização surgiram. As novas estruturas criadas permitiram múltiplas conexões dos conteúdos e a emergência de novas possibilidades e de novos territórios a serem explorados.

REDE

Nilda Alves, em seu discurso,⁵³ advoga a aquisição do conhecimento escolar através de redes. A professora costuma substituir a palavra “construir” (porque não se “passa” o conhecimento) por “tecer” uma “rede de conhecimentos”. Citando Lefévre, Nilda Alves justifica o uso dos termos rede e semi-redes de preferência ao rizoma, por considerar que essa metáfora é mais apropriada para indicar o seu uso, além de estar a idéia de redes mais generalizada entre as pessoas.

⁵¹ Deleuze, G. e Guattari, F. Introdução: rizoma. In: Deleuze, G. e Guattari, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. de Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Editora 34, 1995, p. 11-37.

⁵² Santos, R. M. S. Perspectivas pós-modernas no pensamento pedagógico-musical: o caso do curso básico de música para professores, sob a ótica do rizoma. *Anais do XIII Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM*, v. 2, 2001.

⁵³ Texto extraído da transcrição de palestra realizada no Curso de Música da UNIRIO em 06/10/1998: Pensamento em rede aplicado à educação. Participantes: professoras Regina Márcia Simão Santos, Salomea Gandelman e Martha Ulhôa, alunos do Mestrado em Música e bolsistas de iniciação científica.

No livro *Globalização e interdisciplinaridade*, de Santomé,⁵⁴ encontramos o uso dos conceitos de “rede” ou “teia de aranha”. O autor cita a experiência de um projeto realizado nos EUA, na década de 1970, sob a liderança de Bruner. Em linhas gerais, o projeto previa o planejamento de “unidades didáticas integradas”, elaboradas a partir de um plano de pesquisas realizadas em conjunto entre professores e alunos. Neste projeto, os professores não deviam recorrer à instrução, mas participar ativamente dos métodos de descoberta ou de pesquisa, direcionando minimamente os estudantes, porém garantindo os conteúdos mínimos e definindo os temas ou tópicos e subtópicos.

Santomé⁵⁵ sugere que os conceitos utilizados na formação da rede sejam selecionados a partir de tópicos de maior potencialidade educacional. Esse trabalho culmina na capacitação dos próprios alunos em construir a rede de subtemas relacionados ao tópico, pois assim participam do processo, assumindo responsabilidades no planejamento, na localização de fontes e na programação de experiências, como excursões, por exemplo.

Essa modalidade de rede descrita por Santomé se aproxima em termos com o que Doll Jr.⁵⁶ chama de “planejamento conjunto”, “desenvolvimental”, no qual há uma pedagogia e epistemologia interativa, que leva em conta dois conceitos fundamentais do pós-moderno: a auto-organização e a transformação. Assim, esse currículo, no qual os planos surgem da ação, são também modificados por meio da ação.

Na medida em que um curso ou aula progride, a especificidade se torna mais apropriada e é trabalhada conjuntamente – entre professor, alunos, texto. Este planejamento conjunto não só permite a flexibilidade – utilizar o inesperado – como também permite que os planejadores se compreendam e compreendam o seu assunto com um grau de profundidade de outra forma não obtido.⁵⁷

Assim, para Doll Jr.,⁵⁸ um currículo que adota uma construção de final aberto, não determinista, portanto, um currículo construtivo, “emerge através da

⁵⁴ Santomé, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 220-41.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ Doll Jr., *op. cit.*

⁵⁷ Doll Jr., *op. cit.*, p. 187.

⁵⁸ *Ibidem*.

ação e interação dos participantes; [e] não é estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e gerais)”.⁵⁹

Das metáforas citadas (mapa, rede e rizoma – esta última mais que as anteriores, por sua natureza diferir do padrão arbóreo), todas proporcionam possibilidades de conexão entre conhecimentos e possibilitam a riqueza nas transações educacionais. Estão de acordo com um currículo pós-moderno, capaz de incorporar o inesperado e que só seja estruturado em linhas gerais.

MAPA E SUA APROXIMAÇÃO COM O MODELO E A TEORIA ESPIRAL

Swanwick e Tillman realizaram um estudo com o objetivo de compreender melhor o desenvolvimento musical infantil e juvenil,⁶⁰ analisando um total de 745 composições de 48 alunos de uma escola regular inglesa, que assistiam a aulas de música individualmente ou em grupo. A pesquisa se desenvolveu ao longo de mais de quatro anos; a ampla amostra permitiu aos autores “mapear” o desenvolvimento musical revelando a suspeita de que havia uma ordem e seqüência no desenvolvimento musical e de que este desenvolvimento era dependente de oportunidades, fossem elas proporcionadas pelo ambiente ou pela educação musical.⁶¹

O parâmetro utilizado foi a composição que, em relação à execução e à apreciação, permite ao aluno, segundo Swanwick, maior liberdade sobre julgamentos e decisões musicais, tais como os relacionados a andamento, maneira de produzir os sons (articulação, dinâmica) e formar frases musicais.⁶²

Assim, o Modelo Espiral apresentado primeiramente por Swanwick e Tillman em 1986, bem como a posterior Teoria Espiral,⁶³ são frutos desse mapeamento, o qual representa a maneira de compreender o desenvolvimento musical a partir da noção de um desenvolvimento seqüencial comum à maioria dos indivíduos. Segundo Swanwick, esse modelo do conhecimento musical possibilita o mapeamento, a interpretação e a utilização de dados oriundos das pesquisas psicológicas em música, numa abordagem

⁵⁹ Ibidem, p. 178.

⁶⁰ Swanwick e Tillman, op. cit.

⁶¹ Swanwick, op. cit. (1988).

⁶² Swanwick, K. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. Londres: Routledge, 1994, p. 85.

⁶³ A Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical foi desenvolvida por K. Swanwick a partir do trabalho realizado em conjunto com Tillman e encontra-se nas publicações *Music, mind and education* (1988, op. cit.) e *Musical knowledge: intuition, analysis and music education* (1994, op. cit.).

mais nítida do que até então estava sendo desenvolvida.⁶⁴ Segundo Hargreaves e Zimmermann,⁶⁵ o Modelo Espiral proposto por Swanwick e Tillman adota uma abordagem cognitiva geral que segue uma seqüência desenvolvimental.

Portanto, o processo de desenvolvimento musical, para Swanwick, “pode ser visto também como um mapa dos elementos da resposta musical”.⁶⁶ Este mapa é organizado em torno dos elementos do conhecimento musical, situados nas quatro dimensões (camadas do Modelo Espiral) do criticismo musical: dos materiais, da expressão, da forma e do valor. A análise perpassa, pois, essas dimensões, indo da sensibilidade e do controle do material sonoro para o caráter expressivo e para as relações estruturais até o reconhecimento do valor da experiência.⁶⁷

O Modelo Espiral de Desenvolvimento⁶⁸ consiste em oito modos (ou fases) de funcionamento musical, dois em cada camada ou nível.⁶⁹ Cada modo representa uma mudança tanto quantitativa quanto qualitativa.

As transformações que se operam passam de uma fase inicial de experimentação sonora para um controle manipulativo. Com as habilidades técnicas, a expressão musical se torna possível, primeiramente de forma espontânea e posteriormente de maneira mais convencional, com os usos comumente adotados (vernaculares) de frase e seqüência. Estas convenções são posteriormente assimiladas em forma musical, inicialmente como especulação e posteriormente [assimilada] em estilos e idiomas específicos. Além desses, existe a possibilidade do valor simbólico para o indivíduo e o sistemático comprometimento musical.⁷⁰

A predileção pelo uso do Modelo Espiral como metáfora deve-se ao fato de esta proporcionar melhor visualização do movimento/fluxo que nela se opera: cíclico, cumulati-

⁶⁴ Swanwick, op. cit. (1988).

⁶⁵ Hargreaves, D. e Zimmermann, M. Developmental theories of music learning. In: Colwell, R. *Handbook of research on music teaching and learning*. Nova York: Schirmer Books, 1992, p. 377-91.

⁶⁶ “...can be seen also as a map of the elements of musical response” (Swanwick, op. cit. [1988], p. 81).

⁶⁷ Swanwick, op. cit. (1994), p. 96.

⁶⁸ O termo, empregado no artigo de Runfola, Maria e Swanwick, Keith – Developmental characteristics of music learners. In: Colwell, Richard e Richardson, Carol (Eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Nova York: Oxford University Press, 2002, p. 373-97 –, na p. 386, é “the developmental spiral”.

⁶⁹ As traduções utilizadas para *layer* e *level* foram, respectivamente, camada e nível.

⁷⁰ Runfola e Swanwick, op. cit., p. 386.

vo e oscilatório (entre os lados esquerdo e direito do Espiral).⁷¹ O processo cumulativo pressupõe que o indivíduo que se encontra no estágio da forma, por exemplo, necessariamente deveria ter os estágios anteriores firmemente estabelecidos (materiais e expressão). A característica da cumulatividade é novamente reafirmada por Runfola e Swanwick quando sustentam que “o desenvolvimento musical pode ser genericamente interpretado como constituído por camadas cumulativas”.⁷² A característica cíclica⁷³ diz da necessidade de a seqüência do Espiral ser ativada novamente a cada encontro com a música; essa característica é válida tanto para um iniciante musical como para um músico experiente, mas que percorre o Espiral muito rapidamente. A terceira característica, o movimento pendular/oscilatório do lado esquerdo para o direito do Espiral, aponta para a polaridade existente entre o lado esquerdo – pessoal, idiossincrático – e o lado direito – socialmente compartilhado – do Espiral, ou seja, aponta para a assimilação e a acomodação, para a motivação pessoal e para as convenções culturais musicais, respectivamente.⁷⁴ Ao apresentar o movimento oscilatório do lado esquerdo para o direito, Swanwick deixa claro que ocorre uma mudança qualitativa⁷⁵ dentro de um mesmo estágio.⁷⁶

O Modelo Espiral⁷⁷ oferece três implicações para o ensino musical.⁷⁸ A primeira sugere uma estratégia para o desenvolvimento do currículo em termos amplos e gerais, principalmente destinado a escolas regulares. Por exemplo: as atividades relacionadas às séries pré-escolares deveriam focalizar inicialmente a exploração sensorial para, a partir desta, estimular o controle manipulativo sobre o som no instrumento ou na voz. Na seqüência, já na escola primária (no Brasil chamada de ensino fundamental), os elementos do nível anterior seriam trazidos novamente, porém o foco se concentraria na exploração musical pessoal, para depois atingir o controle vernacular. Em torno da idade de dez anos, as atividades musicais deveriam ser planejadas visando à especulação e ao interes-

⁷¹ Swanwick, op. cit. (1988), p. 67.

⁷² Runfola e Swanwick, op. cit., p. 393.

⁷³ A característica cíclica pode ser comparada à recursão advogada pelos teóricos da educação.

⁷⁴ Runfola e Swanwick, op. cit., p. 388.

⁷⁵ O autor considera que em cada mudança de fase ou modo (não somente estágio) há uma mudança tanto quantitativa como qualitativa.

⁷⁶ No seu livro de 1994, Swanwick justifica que prefere usar o termo camada (*layer*) em vez de nível (*level*) e de estágio (*stage*) para evitar uma conotação muito rígida desta última palavra empregada (p. 91).

⁷⁷ Swanwick e Tillman, op. cit., p. 335-7.

⁷⁸ Considerando a revisão feita por Runfola e Swanwick (op. cit., p. 390-3), os autores concluem que as implicações para a aprendizagem e o ensino musical podem ser resumidas em duas áreas principais, portanto similar às implicações já apontadas no estudo de 1986. A primeira é relativa ao amplo planejamento curricular e a segunda implicação leva em conta o desenvolvimento individual, o que irá influir no papel do professor em relação à sua consciência de identificar mudanças desenvolvimentais.

se estrutural, observando contrastes e repetições, bem como surpresas no discurso musical. Na adolescência, mesmo ainda mantendo a atenção nos elementos especulativos da forma, os alunos deveriam ser encorajados a conhecer e explorar as diferentes possibilidades idiomáticas do discurso musical, o que, antes desta fase, não faria sentido.

Outra implicação da aplicação do Modelo Espiral concerne ao desenvolvimento individual, provavelmente mais significativo para o professor de instrumento. Ao avaliar em que ponto o aluno se encontra no Espiral, o professor poderá conduzir seu aluno sempre no sentido de buscar na próxima camada ou fase a seqüência para seu desenvolvimento.

Por fim, a terceira implicação pedagógica do modelo diz respeito ao papel do professor. Quando este propõe uma nova atividade, ou introduz processos musicais ou idéias musicais diferentes, é importante ter em mente, como os autores ressaltam, que a cada nova experiência musical a seqüência do Espiral é reativada. Desta forma, se, por exemplo, introduzimos um estilo que não é familiar ao(s) alunos(s),

Somos inicialmente atraídos por suas [do som] propriedades sensórias, conscientizamo-nos da articulação manipulativa, e então começamos a penetrar em sua expressividade, eventualmente respondendo às suas especulações estruturais, antes de nos sentirmos à vontade em um idioma [musical]. Todos estes processos terão ocorrido antes mesmo de se tornarem importantes para nós em nível simbólico ou sistemático.⁷⁹

DIREÇÕES APONTADAS PARA O CURRÍCULO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa mudança de paradigma educacional, que acolheu a instabilidade, a dúvida, a indeterminância, a riqueza e a diversidade, advoga-se atualmente em favor de um currículo cada vez mais rico, flexível, que seja capaz de gerar focos, redes e inter-relações. O papel conferido ao professor exigirá mais do profissional, no sentido de que este possa orientar os alunos, ensiná-los a aprender, não simplesmente repassar, reproduzir um conhecimento.

⁷⁹ “...We are first attracted by its sensory properties, become aware of the manipulative articulation and then begin to penetrate its expressiveness, eventually responding to its structural speculations before feeling at home in the idiom. All of these processes will take place before it could ever become important for us at a symbolic or systematic level” (Swanwick e Tillman, op. cit., p. 337).

Demo⁸⁰ propõe uma “outra aula” em oposição ao sistema educacional reprodutivo muitas vezes ainda adotado. Segundo o autor, o “aluno aprende reconstruindo o conhecimento com mão própria’, ora de maneira individual, ora coletiva”.⁸¹ Ele acrescenta ainda que a aula deveria permitir ao aluno a chance de errar, discutir, testar, divergir, argumentar... A melhor dinâmica para a sala de aula seria aquela que promove uma atividade que não se fecha em si, aberta à discussão, à divergência e à argumentação; nas palavras de Doll Jr.,⁸² aquela que mantém aberto o diálogo, estimula a exploração, sustenta o caráter metafórico, narrativo, ou seja, interpretativo. Este último, o caráter interpretativo, difere do modo analítico ou lógico, que é apenas explanatório e confina o aluno a um papel somente de espectador.⁸³

A aula de música, centrada nas atividades do fazer musical – composição, apreciação e execução –, estabelece o caráter interpretativo, dialógico, relacional, que não vê mais o aluno como espectador; antes, pelo contrário, faz com que ele assuma o papel de compositor, apreciador e executante. Quando Demo também menciona a necessidade de construir e trabalhar com padrões (Doll Jr. fala em “brincar com padrões”), encontramos no material musical infinitas possibilidades. Por exemplo: a partir de determinados padrões, podemos sugerir uma improvisação, ou composição, ou trabalhar com a mudança de parâmetros (como intensidade ou instrumentação, entre outros), gerando novos padrões, novas relações.

Nessa direção se encontra a aula advogada pelos estudiosos do currículo e desejada pelos professores (e estudantes!). Essa aula é da ordem do planejamento desenvolvimental defendida por Doll Jr., da ordem do ensinar a aprender, de “brincar” e trabalhar com padrões, segundo Demo e Doll Jr., e da ordem de possibilitar “o encontro”, nas palavras de Swanwick. O Espiral, ao apresentar a polaridade existente entre os lados esquerdo e direito, privilegia o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, ou seja, entre o encontro e a instrução, entre a intuição e a análise, respectivamente. Porém, é o lado esquerdo, idiossincrático, assimilativo, o lado do encontro, que permite maior liberdade de decisão ao aluno, é o lado dos “mistérios intuitivos da música”.⁸⁴ Do ponto de vista didático, destaco que a dimensão idiossincrática, do lado esquerdo do Espiral, abre caminhos para a negociação, a riqueza (uma quantidade de indeterminância e o final em aberto).

⁸⁰ Demo, op. cit.

⁸¹ Demo, op. cit., p. 26, destaque do autor.

⁸² Doll Jr., op. cit.

⁸³ Doll Jr., op. cit., p. 185.

⁸⁴ Swanwick, op. cit. (1994), p. 95.

Doll Jr. sugere que um currículo construtivo, baseado na idéia de auto-organização, deveria conter as seguintes características: ser criado pela comunidade da sala de aula, e não pelos elaboradores de livros didáticos;⁸⁵ ser definido em termos amplos e gerais – currículo modelado sobre uma matriz que, evidentemente, não tem início nem fim; não ter fronteiras, mas pontos de interseção ou focos; e ser orientado com base em quatro características (que interagem entre si), representadas pelos quatro Rs – riqueza, relações, recursão e rigor.⁸⁶ Como exposto anteriormente, o Modelo Espiral oferece suporte a um amplo planejamento musical para a escola regular, desde a educação infantil até o ensino fundamental.

Em relação às metáforas apresentadas neste estudo, todas elas se mostram muito úteis ao ensino; todas demonstram, à sua maneira, as possibilidades de relações e conexões. O mapa talvez seja o de caráter mais hierarquizador dentre elas. Contudo, ele se torna interessante na tarefa de proporcionar as conexões possíveis, segundo Demo, no sentido de ser utilizado como ferramenta no processo da pesquisa. O rizoma,⁸⁷ mais aberto que os demais, por suas características de heterogeneidade e de ruptura a-significante, não-linear, conectável a qualquer ponto, com linhas de fuga/desterritorialização⁸⁸ que levam a outros conhecimentos que os próprios alunos trazem, é um excelente exemplo da aplicação da multiplicidade e da diversidade, que potencializam o material musical, como

⁸⁵ Doll Jr., op. cit., p. 196.

⁸⁶ Riqueza em relação à profundidade com que o currículo trata os assuntos, suas múltiplas possibilidades ou interpretações; é indispensável que aí se incluam as questões perturbadoras, problemáticas, e que os currículos apresentem uma “quantidade certa de indeterminância”. Esta “quantidade de indeterminância” não pode ser predita com antecedência, mas surge na negociação entre alunos, professores e texto. A riqueza é desenvolvida por meio do diálogo, de interpretações, geração e comprovação de hipóteses e com o brincar com padrões. A recursão deriva de “recorrer”, “ocorrer novamente”. Doll Jr. utiliza de Bruner o conceito de recursão, referindo-se à capacidade humana de se distanciar e conseguir refletir sobre o próprio conhecimento. O currículo em espiral, proposto por Bruner, é uma forma de se trabalhar conteúdos de maneira recorrente, aprofundando os conhecimentos. O rigor, para Doll Jr., é dos quatro Rs o mais importante. O rigor sempre existiu em todas as tendências da ciência e da educação, abrangendo desde a lógica escolástica, passando pela observação científica e pela precisão matemática, até a inclusão, em sentido pós-moderno, da indeterminância. Neste último contexto, buscam-se intencionalmente diferentes alternativas, relações e conexões. É fundamental que os elementos incorporados ao currículo, tais como a interpretação e a indeterminância, sejam tratados dialogicamente, transformativamente. A própria interpretação, com suas diferentes suposições, pressupõe um diálogo significativo e transformativo. O autor também define rigor em termos de mistura da indeterminância com a interpretação. Por último, ele cita as relações, que podem ser da ordem da dimensão pedagógica e da ordem da natureza cultural. Ambas são importantes e se complementam.

⁸⁷ Deleuze e Guattari consideram o rizoma como mapa, e este já é aberto por si. O decalque é responsável por realizar uma parada provisória no mapa. Na utilização do termo mapa pelos autores, seria redundante dizer “mapa aberto”.

⁸⁸ Deleuze e Guattari, op. cit., p. 15-8.

visto na abordagem da aula de música sob a ótica do rizoma.⁸⁹ A rede talvez seja a imagem (metáfora) mais adotada e, portanto, a mais conhecida.

Como o Modelo Espiral emergiu a partir da análise qualitativa das composições, ele pode ser compreendido como um “mapa” dos elementos da resposta musical dos indivíduos (materiais, expressão, forma e valor). O Espiral indica que o desenvolvimento musical ocorre através de camadas sucessivas e cumulativas, o que representa uma característica moderna; contudo, aponta também para uma característica presente num currículo pós-moderno: a recursão (Swanwick utiliza o termo cíclico).

Por fim, quando Swanwick se detém, na sua última obra,⁹⁰ a analisar o processo metafórico que se realiza entre as camadas do Espiral, parece que ele não deixa de tratar de uma questão da ordem da indeterminância, do final aberto, características do pós-modernismo. O autor constata que os produtos dos alunos são passíveis de observação e avaliação, porém os processos psicológicos subjacentes envolvidos, da ordem de mudanças metafóricas, não nos são acessíveis,⁹¹ como foi observado no início do trabalho. Desta forma, algo da “mágica” da música, que mexe com nossas emoções e processos psicológicos, não é de todo revelado,⁹² faz parte de algo mais subjetivo.

Resumindo com algumas afirmações e/ou sugestões relativas ao processo de reconstrução do conhecimento e o que pode/deve ser levado em conta: (1) segundo Pedro Demo: ensinar o aluno a saber pensar, pesquisar constantemente; (2) de acordo com William Doll Jr.: estabelecer matrizes de currículos definidas em termos amplos e gerais e utilizar o planejamento desenvolvimental; e (3) segundo Keith Swanwick, primar pela qualidade do discurso musical e proporcionar, além da instrução, o encontro com a música, o que pode ser uma experiência significativa, rica e multifacetada.

⁸⁹ Santos, op. cit.

⁹⁰ Swanwick, Keith. *Teaching music musically*. Londres: Routledge, 1999.

⁹¹ Ibidem.

⁹² Ibidem, destaque meu.