

A discussão crítica como condição para o desenvolvimento da pesquisa em educação musical: algumas reflexões a partir de uma experiência

Maura Penna

Universidade Federal da Paraíba
maurapenna@gmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta uma reflexão sobre a necessidade da leitura crítica e da discussão para o desenvolvimento da pesquisa e da produção de conhecimentos em nossa área, a partir de nossa experiência na disciplina Pesquisa em Educação Musical, ministrada a mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba. Inicialmente, com base em fontes bibliográficas, apontamos o caráter reflexivo da ciência e a necessidade de discussão crítica para o desenvolvimento de qualquer área de conhecimento. Debateremos características do *campo* científico (na concepção de Bourdieu) que podem dificultar a livre discussão e expressão de ideias, defendendo, em contrapartida, a necessidade de desenvolver efetivamente, na formação de futuros pesquisadores, a criticidade – tanto em termos de leitura, quanto de reflexão e de discussão –, para o fortalecimento da pesquisa em educação musical. Apresentamos algumas propostas que realizamos na disciplina com tal objetivo, especialmente o trabalho final de análise metodológica de uma pesquisa, ilustrando o desenvolvimento alcançado com depoimentos dos alunos. Concluimos que a pesquisa em educação musical está se fortalecendo, inclusive através do ensino de pós-graduação. É preciso, portanto, assumir o vínculo entre pesquisa e ensino, valorizando também a atuação em sala de aula.

Palavras-chave: Conhecimento científico. Formação do pesquisador. Ensino de pós-graduação.

Introdução

Em relação a outras áreas das ciências humanas, os Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Artes/Música são relativamente recentes, embora tenham se expandido bastante nos últimos anos, inclusive com presença em todo o país. Se a questão da ampliação dos programas está sendo implementada, cabe pensar na qualidade das pesquisas desenvolvidas. Neste sentido, entendemos ser ainda pertinente a colocação de Ray (2011, p. 13): “Talvez o maior desafio da área [de Música] hoje seja elevar a produção de seus docentes [dos PPGs] e dos grupos de pesquisa aos quais estes estão vinculados a um nível de qualidade excelente”. Sendo os PPGs, por definição, os espaços para a atuação e formação de pesquisadores em

educação musical (cf. FIGUEIREDO, 2010, p. 157-159), cabe indagar como nossas ações formativas estão contribuindo para o avanço da produção de conhecimento na área.

Neste sentido, apresentamos aqui uma reflexão, com base na nossa experiência como docente da disciplina Pesquisa em Educação Musical, ministrada a mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba. Iniciamos discutindo as características conhecimento científico e, na sequência, analisamos o campo científico como um espaço de disputas e tensões, com base nas contribuições de Bourdieu. No terceiro item, apresentamos a proposta da disciplina e a atividade de análise metodológica de uma pesquisa, discutindo as mudanças na postura do pesquisador em formação e trazendo relatos de alunos como exemplificação. Encerramos apresentando nossas considerações finais.

As exigências do conhecimento científico

Como indica Setti (2004, p. 13-14), uma característica básica do conhecimento científico é ser necessariamente reflexivo, o que quer dizer que constantemente se questiona, procurando garantir a sua validade. Desta forma, portanto, a discussão crítica é indispensável para o desenvolvimento de qualquer área do saber. Neste mesmo sentido, Agripina Alexandre (2014, p. 50-51) aponta a *críticidade* como definidora do conhecimento científico:

Na atividade científica, a crítica é considerada a razão de ser da ciência, e ela somente pode existir no espaço do diálogo livre e aberto, próprio da intersubjetividade. O conhecimento científico nasce e se alimenta da *saudável controvérsia* sobre temas de interesse dos cientistas. Fazer ciência equivale, permanentemente, a alimentar a dúvida sobre a certeza em relação à verdade. *A ciência nutre-se do dissenso*. (ALEXANDRE, 2014, p. 51 – grifos do original)

A noção de intersubjetividade, no sentido proposto por Habermas, diz respeito ao agir comunicativo, de modo que o campo da interação interpessoal está em oposição aos subjetivismos individuais¹. Com isso, fica claro que a discussão necessária ao desenvolvimento científico é uma discussão de ideias, que não coloca em pauta questões ou relações pessoais.

¹ A respeito, ver Alexandre (2014, p. 50-51) e Japiassu e Marcondes (1993, p. 114; 136).

É nessa medida que o “conhecimento científico pressupõe a *noção de democracia* como pano de fundo, uma vez que ele requer, irrestritamente, a livre expressão de pensamento” (ALEXANDRE, 2014, p. 51 – grifos do original). O agir comunicativo e a livre expressão do pensamento que se colocam em jogo exigem, portanto, respeito mútuo e civilidade; demandam, ainda, maturidade não apenas acadêmica, mas individual. Assim, cabe indagar como nos preparamos para isso e como desenvolvemos nos nossos alunos essa atitude de criticidade. Certamente, será difícil a produção da área de educação musical alcançar “um nível de qualidade excelente”, como colocado por Ray (2011, p. 13), sem que sejamos capazes de desenvolver a capacidade de discussão crítica.

Neste ponto, cabe ressaltar que acreditamos que, na área de Música e mesmo na área maior das Artes, a pesquisa em educação musical tem se destacado pela sua ampliação e por se consolidar, cada vez, em seu rigor e na sua qualidade. Neste sentido, concordamos com Sobreira (2012) ao evidenciar o papel da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) na construção disciplinar da área, o que contribui para seu reconhecimento em diversos níveis. Tanto os congressos da associação quanto a *Revista da Abem* têm se tornado espaços de divulgação e discussão de pesquisas, articulando-se aos PPGs em que se desenvolvem pesquisas sobre temáticas da área e reafirmando-os em suas produções.

No entanto, especificamente nas áreas de arte e música, nas quais as práticas de pesquisa e pós-graduação são relativamente recentes, ainda circulam concepções “personalistas” que dificultam a discussão crítica. Por um lado, temos o personalismo da idealização do artista “gênio” criador² – na música, tanto no mito dos grandes compositores, como discute Burnard (2012, p. 20-28), quanto no campo da performance, na figura do instrumentista virtuoso e na relação tutorial no ensino de instrumento. Neste ensino predomina, como mostra Queiroz (2010, p. 453), a tradição de uma “práxis disciplinadora”, que costuma levar “a uma excessiva personalização da prática educativa através da proximidade entre os envolvidos” – aluno e professor –, este último consagrado “como

² A ideia da criação como “pura espontaneidade”, própria do “gênio”, é tributária do Romantismo (PENNA; ALVES, 2001).

mentor, tutor por excelência, aquele que ano após ano orienta, aconselha e forma através de encontros individuais”.

Acreditamos que essas tendências personalistas influem também nas práticas de pesquisa, dificultando a discussão crítica e a livre expressão de ideias, essenciais ao desenvolvimento científico. Entretanto, na área específica de educação musical, já estamos atentos à necessidade do “constante exercício de reflexividade, individual e coletivo” para o avanço – quantitativo e, especialmente, qualitativo – de sua produção científica (DEL-BEN, 2010, p. 31).

Tensões do campo científico

Por outro lado, ao tratar o espaço da produção científica como um *campo* específico³, Bourdieu (1983) revela as relações de poder que acontecem em seu interior, e que também influenciam as práticas aí desenvolvidas.

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social [...] (BOURDIEU, 1983, p. 122 – grifos do original)

Neste quadro, as pós-graduações fazem parte “das instituições encarregadas de assegurar a produção e a circulação dos bens científicos ao mesmo tempo que a reprodução e circulação dos produtores (ou reprodutores) e consumidores desses bens”, cabendo a elas inculcar “sistematicamente *habitus*⁴ científicos [...] a todos os novatos do campo” (BOURDIEU, 1983, p. 137-138).

³ “Bourdieu denomina ‘campo’ esse espaço onde as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas. O campo se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão.” (ORTIZ, 1983, p. 19)

⁴ Segundo Bourdieu (2014, p. 21-22), o *habitus* é produzido pelos condicionamentos associados a uma dada posição social. “Uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens a um agente singular ou de uma classe de agentes [...]. O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida [...] Assim como as posições das quais são o produto, os *habitus* são diferenciados; mas são também diferenciadores.” Ver também Ortiz (1983, p. 14-18).

Se, de fato, há disputas de poder – acadêmico e social – no campo, em torno da autoridade científica, tais disputas influem sobre as possibilidades de livre discussão crítica de *toda e qualquer* produção, já que as posições com maior autoridade tendem a impor sua legitimidade como indiscutível. Desta forma, a concepção do campo científico parece muito restritiva. No entanto, compreender os fatores sociais e de poder que atuam no campo científico é, também, condição para poder ultrapassá-los.

O próprio Bourdieu (2014, p. 18) propõe compreender o social de uma perspectiva relacional (opondo-se ao modo de pensar essencialista do senso comum), propondo uma “análise entre as *posições sociais* (conceito relacional), as *disposições* (ou os *habitus*) e as *tomadas de posição*, as ‘escolhas’ que os agentes sociais fazem nos domínios mais diferentes da prática”. Deste modo, se o campo e os *habitus* condicionam nossas ações (ou seja, nossa prática), elas não são plenamente determinadas, havendo, portanto, um espaço de escolha.

Por meio dele [do *habitus*], a estrutura da qual é o produto governa a prática, não de acordo com as vias de um determinismo mecânico, mas por meio das pressões e dos limites originariamente atribuídos a suas invenções. Capacidade de geração infinita e, no entanto, estritamente limitada, o *habitus* só é difícil de ser pensado enquanto se permanece confinado às alternativas ordinárias, que ele pretende superar, do determinismo e da liberdade, do condicionamento e da criatividade, da consciência e do inconsciente ou do indivíduo e da sociedade. Porque o *habitus* é uma capacidade infinita de engendrar em toda liberdade (controlada) produtos – pensamentos, percepções, expressões, ações – que sempre têm como limites as condições historicamente e socialmente situadas de sua produção, a liberdade condicionada e condicional que ele garante está tão distante de uma criação de imprevisível novidade quanto de uma simples reprodução mecânica dos condicionamentos iniciais. (BOURDIEU, 2009, p. 91)

Nesta perspectiva, embora compreendendo as disputas pela autoridade científica que marcam o campo científico, entendemos ser necessário se contrapor a ela em busca de uma discussão mais livre e crítica, indispensável ao desenvolvimento de qualquer área do conhecimento. Neste sentido, “quase sempre o discurso de autoridade esconde uma deficiência argumentativa. [...] O melhor argumento não respeita qualquer tipo de autoridade. Não tem idade, anterioridade, posição na carreira, titulação ou cargo que possa se sobrepor à lógica argumentativa” (SILVA, 2010, p. 65).

A proposta da disciplina de Pesquisa em Educação Musical

Em nosso plano de curso da disciplina Pesquisa em Educação Musical, ministrada a mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), propomos, como *objetivo geral*: “Ao final da disciplina, o aluno deverá ser capaz de compreender criticamente as principais abordagens e procedimentos para a pesquisa em educação musical, sendo capaz de se apropriar produtivamente desse conhecimento, aplicando-o no desenvolvimento de seu projeto de pesquisa”.

Defendemos a proposição dos objetivos de um plano de curso da perspectiva dos alunos, ou seja, sinalizando o que se espera que sejam capazes de desenvolver ou realizar. Daí a formulação inicial: “Ao final da disciplina, o aluno deverá ser capaz de”. Entendemos que, desta forma, é estabelecido um compromisso com o desenvolvimento da turma, tornando o aluno a referência do trabalho e, por consequência, reafirmando a responsabilidade e o compromisso do professor em organizar o processo pedagógico de modo a alcançar os resultados propostos. E uma boa maneira de avaliar o trabalho desenvolvido na disciplina é retomar o plano de curso na última aula para discutir, em conjunto com a turma, se os objetivos foram atingidos, o que as atividades propostas significaram para cada um, como percebem sua participação e evolução durante o semestre. Embora realizemos, costumeiramente, esse momento avaliativo de forma oral, numa conversa conjunta, dele resultaram os depoimentos apresentados neste texto⁵. Optamos, assim, por apresentar o relato da experiência desenvolvida na disciplina entremeada pela fala de nossos alunos.

Ao propor, no objetivo geral, a compreensão crítica e a apropriação pessoal dos conteúdos da disciplina, colocamos como elemento central da mesma o desenvolvimento da criticidade ou do senso crítico, que Carraher (2008) considera uma característica essencial de um pesquisador bem preparado:

Além de adquirir conhecimentos na sua área de especialização, a pessoa com senso crítico levanta dúvidas sobre aquilo em que se comumente acredita,

⁵ Agradecemos aos alunos das turmas de Pesquisa em Educação Musical do PPGM/UFPB dos semestres de 2018.1, 2017.1, 2016.1, 2015.2, 2013.2 que se dispuseram a contribuir com este texto, enviando-nos um pequeno relato escrito sobre sua experiência na disciplina e, especialmente, sobre a realização do trabalho de análise metodológica.

explora rigorosamente alternativas através da reflexão e avaliação de evidências, com a curiosidade de quem nunca se contenta com o seu estado atual de conhecimento. Assim, ela tende a ser produtora ao invés de apenas consumidora do conhecimento, não podendo aceitar passivamente as ideias dos outros. (CARRAHER, 2008, p. 14)

A perspectiva analítica e crítica também é central na proposta do trabalho final da disciplina: a análise metodológica de uma pesquisa em educação musical. No entanto, as práticas escolares dominantes são mais de reprodução de conhecimentos do que de desenvolvimento da capacidade crítica. E isto marca o trajeto formativo dos próprios pós-graduandos, como relata a Aluna 1, para quem “a falta de exercícios desse formato, desde a graduação”, tornou “muito difícil fazer análises críticas”. Desta forma, a proposta pedagógica precisava propiciar elementos para o aluno tornar-se capaz de “desenvolver a análise metodológica de uma pesquisa em educação musical” – o último dos objetivos específicos.

Nosso compromisso é, portanto, com o desenvolvimento dos alunos nesta direção, através de diversas estratégias metodológicas: realização de leituras prévias sobre o assunto da aula (conforme cronograma); exposição, discussão e debate; reflexão e exercícios em pequenos grupos. A esse respeito, passemos a palavra a eles:

A base sólida da literatura indicada, o caráter analítico assumido durante os debates semanais e os exemplos fartamente mencionados durante as aulas favorecem a aquisição e/ou o desenvolvimento de um olhar mais apurado e maduro com relação à dinâmica interna dos processos de pesquisa em Educação Musical, fato que se torna bastante perceptível no momento em que iniciamos a análise da pesquisa selecionada. (Aluno 11)

Quando comecei a disciplina e recebi o plano de aula, pensei que seria muito difícil analisar metodologicamente uma tese ou dissertação, mas a disciplina me forneceu todos elementos necessários para que eu percebesse todo o conteúdo e metodologia de forma crítica e detalhada. (Aluna 2)

Desde os textos estudados em aula, procuramos sempre uma leitura crítica, buscando considerar a clareza, precisão/exatidão que devem caracterizar um texto científico, além da explicitação tanto das noções e conceitos adotados, quanto dos procedimentos e critérios empregados – de seleção, classificação, análise, etc. –, além da coerência na sua utilização (PENNA, 2015, p. 40-41). Evitando trabalhar com fichamentos apenas reproduzindo

ideias do texto, muitas vezes solicitamos um resumo comentado dos textos da aula – preferencialmente articulando-os.

A dinâmica de tomar as sínteses elaboradas pelos alunos como ponto de partida para as discussões semanais funciona como uma pista de mão dupla, através da qual tanto temos oportunidade de observar as peculiaridades dos pontos de vista pessoais de cada um, quanto também podemos contemplar, de maneira mais extensiva e abrangente, os elementos centrais que costumam emergir de praticamente todas as sínteses individuais. (Aluno 11)

A disciplina busca, ainda, incentivar a livre expressão de ideias e o debate nas atividades em pequenos grupos:

Apreendi muito com meus colegas de turma, tivemos discussões sólidas e consistentes, provocamos conhecimentos em todos os encontros que tivemos no decorrer do período [...], sempre com muita reciprocidade, respeito, compartilhando conhecimentos e histórias de vida. (Aluna 2)

Ao longo do semestre foram realizadas várias discussões e debates que me permitiram compreender criticamente as principais abordagens e procedimentos para a pesquisa em educação musical, aplicando, inclusive, no desenvolvimento do meu projeto de pesquisa. (Aluno 3)

Esses eram momentos de exercício de criticidade e intersubjetividade, indicadas por Alexandre (2014, p. 51) como características básicas do conhecimento científico, indispensáveis à formação do pesquisador.

A análise metodológica de uma pesquisa

O trabalho (individual) final da disciplina é a análise metodológica de uma pesquisa da área de educação musical, envolvendo apresentação em aula – para compartilhar e discutir com os colegas – e uma versão escrita, incorporando, inclusive, elementos da discussão em aula. Abaixo, as principais orientações para essa análise⁶:

- = Analisar criticamente a pesquisa desenvolvida, observando:
 - explicitação do problema/questão de pesquisa e sua discussão;

⁶ Na mesma direção, ver Carraher (2008, p. 127-128), sobre análise crítica, e Silvermann (2009, p. 248-249), quanto a critérios para avaliar uma pesquisa.

- objetivos;
- metodologia (procedimentos de coleta de dados ou seleção do *corpus*);
- análise dos dados / desenvolvimento da discussão;
- conclusões.

= Avaliar, entre outros aspectos:

- a clareza das noções/conceitos empregados e sua articulação;
- o alcance da revisão bibliográfica, a pertinência das fontes utilizadas e seu uso criterioso;
- a adequação dos encaminhamentos metodológicos, inclusive na seleção das fontes de dados e sua coleta;
- a consistência dos dados coletados para a sustentação de toda a discussão;
- a fundamentação e coerência da discussão, análises e conclusões;
- a coerência interna do trabalho – se os objetivos são de fato realizados; se as bases teóricas apresentadas são efetivamente empregadas na análise, etc.
- contribuições e limites – incluindo possíveis indicações para o desenvolvimento de sua própria pesquisa.

Fica a critério do aluno a escolha da obra a ser analisada, preferencialmente relacionada ao tema de seu próprio projeto de pesquisa. A obra pode ser uma dissertação ou tese defendida em programa de pós-graduação (em Música, Arte ou Educação) que aborde tema da educação musical. Para essa escolha, sugerimos a busca em sites acadêmicos, bancos de dissertações e teses, etc.

A proposta desse trabalho final é uma experiência nova e um desafio para muitos alunos: “surpreendi-me com a proposta de desenvolver a leitura crítica através de um trabalho de análise metodológica de dissertações e teses [...], pois me fizeram exercitar a observação atenta e o olhar questionador” (Aluna 1). Em algumas turmas, há alunos que não conseguem, num primeiro momento, ultrapassar a repetição das ideias do texto. Por isso a importância da apresentação em aula, para propiciar discussões e indicações que permitam o passo adiante, para a análise metodológica, de cunho crítico. Para que os demais alunos da turma possam participar produtivamente da discussão, cabe-lhes ler um artigo relacionado à

pesquisa em discussão, que apresente seus pontos centrais, ou trechos selecionados da própria dissertação ou tese.

Assim, essa proposta do trabalho final é também partilhada e construída progressivamente. Correntemente, os pós-graduandos percebem essa tarefa como uma contribuição decisiva para sua formação e para a elaboração de sua própria pesquisa – ou, ainda, para seu “crescimento individual” (Aluno 7). Isto é evidenciado em vários depoimentos:

O trabalho de análise crítica de alguma dissertação ou tese semelhante ou próxima ao tema da pesquisa do mestrando é um ótimo exercício para desenvolver a percepção (principalmente) sobre a metodologia utilizada na investigação, sua relação com os objetivos e questão norteadora, além da consistência e confiabilidade dos resultados alcançados e coerência [...] com os objetivos da pesquisa. (Aluno 5)

O campo investigado, a organização dos dados coletados, a análise realizada, os resultados obtidos e a forma como esses foram apresentados durante o trabalho são pontos que hoje, ao analisar um trabalho acadêmico, terei um olhar mais atento e criterioso na hora de ler e também na construção da minha própria pesquisa. (Aluno 6)

Esse exercício de análise metodológica, com caráter crítico, revela ao pesquisador em formação indicações de possibilidades a seguir ou de dificuldades a enfrentar: “levantando tanto o lado positivo, caminhos que gostaríamos de seguir, quanto [...] o que evitar e os cuidados a tomar ao escrever nosso trabalho final de mestrado” (Aluna 8). Ou, nos termos do Aluno 7: “Com a bagagem de conteúdos da disciplina aliada à nossa individual, compreendemos os limites e avanços de cada trabalho. Isso foi muito importante para aprender o que deve ser construído em nossas pesquisas individuais”.

Mudanças na postura do pesquisador em formação

Com base nos relatos apresentados, evidencia-se como o trabalho da disciplina pode contribuir para a necessária mudança de postura dos alunos. O desenvolvimento do senso crítico opõe-se ao discurso de autoridade, reafirmando o princípio de que tudo que está publicado (tornado público) é passível de discussão, sendo através desta que as áreas de conhecimento avançam:

Antes pensava que, por serem dissertações ou teses, trariam conteúdo científico e teriam uma construção metodológica com bases firmes, mas agora terei mais cuidado em consultar qualquer trabalho, tendo um olhar mais crítico nas escolhas de minhas fontes bibliográficas [...] (Aluna 2)

Por outro lado, também contribui para que a relação com o saber não seja meramente de acúmulo de informações – “uma cabeça bem cheia” –, mas sim da capacidade de estabelecer relações entre diversos conhecimentos, entre estes e a própria experiência, num processo de elaboração pessoal – “uma cabeça bem feita”⁷. Esta capacidade de articulação fica clara no depoimento a seguir:

A disciplina me ajudou a compreender o processo de elaboração da pesquisa, e não apenas a ler uma dissertação ou tese como um produto pronto. Passei a observar com maior atenção como são entrelaçados os elementos expostos no documento escrito, a coerência das escolhas metodológicas para a pesquisa e sua relação com o formato e a redação do trabalho final. Após ter cursado a disciplina, percebo que minhas leituras se tornaram mais críticas e contextualizadas, pois agora sinto a necessidade de estabelecer redes entre o trabalho que estou apreciando e outras leituras que já realizei, ou mesmo outras suscitadas pela leitura atual. (Aluna 4)

Os depoimentos revelam, ainda, que a proposta da disciplina propicia elementos para ajudá-los até mesmo em atividades da carreira docente:

Considero a minha experiência na disciplina [...] positiva e significativa, tanto para a minha formação em pesquisa, como para a atuação no meio acadêmico, quer seja na docência, como parecerista ou outras funções que a profissão demanda. As atividades de leitura e debates sobre pesquisas diversas apurou o meu senso crítico [...] As atividades levaram-me a refletir sobre os caminhos metodológicos escolhidos, sobre caminhos alternativos que poderiam ser traçados e a melhor avaliar a coerência e o valor das escolhas do pesquisador. Esse processo acabou por me auxiliar nas escolhas feitas para minha pesquisa de doutorado. (Aluna 9)

O conhecimento e experiência que adquiri com a disciplina vem sendo empregado no meu dia a dia quando participo de bancas de TCCs, além de orientar-me na revisão de literatura, construção e leitura de partes da minha própria tese. (Aluna 10)

⁷ Nos termos de Morin (2002, p. 21), com base em Montaigne (filósofo francês do século XVI), que defende que “mais vale uma cabeça bem feita que bem cheia”. Assim, a finalidade do ensino é formar uma cabeça bem feita, que disponha de “princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido”.

Sendo a universidade e a pós-graduação o espaço por excelência para o desenvolvimento do pesquisador, é lícito supor que alguns desses alunos – como os depoimentos acima evidenciam – venham a ser tornar docentes universitários, que posteriormente formarão, também, pesquisadores. Desta forma, revela-se a necessária articulação entre ensino e pesquisa, e a necessidade de que ambos sejam igualmente valorizados.

Considerações finais

Morin (2002, p. 96) deixa bastante claro o caráter contextualizado da produção científica, ao afirmar que, “da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas”. Assim, nossa produção não é livre de contingências, relativas ao momento histórico em que vivemos e do próprio desenvolvimento de nossa área, também sujeita às disputas próprias do campo científico, como mostra Bourdieu (1983).

Mas questões de poder do campo científico podem ser analisadas criticamente, pois a partir de seu reconhecimento torna-se possível a construção de alternativas. O conhecimento científico e a formação do pesquisador – na concepção que defendemos – assentam-se na capacidade crítica, na construção coletiva do conhecimento na área, através da discussão de ideias. Como indica Setti (2004, p. 17), “o saber científico é produzido enquanto agregado coletivo e múltiplo” dos esforços individuais, de modo que cada pesquisador e cada produção estão articulados ao conjunto da produção em educação musical, com ela dialogam e sobre ela se sustentam.

A pesquisa em educação musical está sem dúvida se fortalecendo. E seu fortalecimento passa, também, pelo ensino de pós-graduação. Neste sentido, não podemos negligenciar a atuação em sala de aula ou considerá-la menor que a pesquisa, pois ambas estão definitivamente interligadas. Esta questão é discutida por Saviani (1987, p. 38) ao denunciar os intelectuais que defendem posições progressistas em seus trabalhos, ao mesmo tempo em que negam ao ensino “o caráter de objeto digno de ser tratado com a seriedade

acometida às ciências e à filosofia”, esquecendo que “a prática que desenvolvem na universidade não é outra senão a prática educativa”.

Na formação de pesquisadores, em cursos de pós-graduação, temos procurado desenvolver o senso crítico, a capacidade de discussão, o livre pensar – embora nem tão livre e nem tão determinado, como analisa Bourdieu (2009, p. 91 – acima citado). E aqui relatamos a experiência da disciplina Pesquisa em Educação Musical, refletindo a partir dela e também apresentando depoimentos de alunos. Reconhecer o vínculo entre ensino e pesquisa pode ser um desafio para muitos pesquisadores que atuam em universidades, até pela sobrecarga de trabalho existente. Mas acreditamos que o próprio desenvolvimento da produção científica em educação musical exige que assumamos também o compromisso docente e pedagógico, focado no desenvolvimento de nossos alunos como pesquisadores.

Referências

ALEXANDRE, Agripina Faria. *Metodologia científica e educação*. 2. ed. rev. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 11. ed. 4. reimpr. Campinas: Papyrus, 2014.

BURNARD, Pamela. *Musical creativities in practice*. Oxford (UK): Oxford University Press, 2012.

CARRAHER, David W. *Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas*. 8. reimpr. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

DEL-BEN, Luciana. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 25-33, set. 2010.

FIGUEIREDO, Sérgio Luis Ferreira de. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, Vanda Bellard (Org.). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010. p. 155-175.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 2.ed. rev. Rio de Janeiro: 1993.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ORTIZ, Renato. Introdução: a procura de uma sociologia da prática. In: BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 7- 36.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Sulina, 2017.

PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. Marcas do romantismo: os impasses na fundamentação dos PCN-Arte. In: PENNA, Maura (coord.). *É este o ensino de arte que queremos? uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2001. p. 57-80.

QUEIROZ, Rômulo Mota de. Investigação sobre o repertório obrigatório no curso de piano: análise e influências na formação do aluno. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 20., 2010, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Disponível em: [http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2010/ANAIS do CONGRESSO ANPPON 2010.pdf](http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2010/ANAIS_do_CONGRESSO_ANPPON_2010.pdf) Acesso em: 20 jun. 2017.

RAY, Sonia. A pós-graduação em música e as agências de fomento. In: RAY, Sonia (Org.) *Formação e avaliação de pesquisadores e docentes em música no Brasil*. Goiânia: Vieira, 2011. p. 11-22.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SETTI, Paulo André Anselmo. Ciência é o mesmo que verdade? In: POZZEBON, Paulo Moacir Godoy (Org.). *Mínima metodológica*. Campinas: Alínea, 2004. p. 13-18.

SILVA, Juremir Machado da. *O que pesquisar quer dizer: como fazer textos acadêmicos sem medo da ABNT e da CAPES*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SILVERMAN, David. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOBREIRA, Silvia Garcia. *Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11.769/2008*. 220 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.