

# O campo de pesquisa em Educação Musical da Universidade Federal do Ceará: praxiologia e epistemologias desvelando a formação de um campo

**Ibbertson Nobre Tavares**  
Universidade Federal do Ceará  
ibbertsontavares@hotmail.com

**Pedro Rogério**  
Universidade Federal do Ceará  
pedromusica@yahoo.com.br

**Resumo:** A partir de uma conjuntura política que culminou na Lei Nº 11.769, incluída no ano de 2008 na LDB, ampliaram-se os cursos de graduação em música no cenário da Educação Superior no Brasil. Desse modo, ocorre certa consolidação do campo da Educação Musical e, conseqüentemente, do campo de pesquisa relacionado aos contextos educativo-musicais. Com efeito, no Ceará, a Universidade Federal do Ceará, a partir do ano de 2007, instaurou três cursos superiores em música e instituiu o Eixo Temático Ensino de Música (ETEM), pertencente a Linha Educação, Currículo e Ensino (LECE) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). Atuando como agentes dos campos citados, seja como discente, docente ou pesquisador, pudemos perceber a relevância desse eixo para a formação e consolidação do campo de pesquisa. Assim, definimos este trabalho como sendo um recorte de uma pesquisa de doutorado (em andamento) que trata de analisar o campo de pesquisa em Educação Musical delineado pelo ETEM. Logo, o texto propõe uma reflexão sobre os aspectos praxiológicos e epistêmicos que especificam esse campo. Para isso, utilizaremos dos conceitos de campo e *habitus*, desenvolvidos por Pierre Bourdieu, bem como das reflexões (deste e de outros autores) que tratam dos processos de autonominação do campo e do reconhecimento de outras epistemologias (que não as hegemônicas ou dominantes).

**Palavras-chave:** Praxiologia. Educação Musical. Epistemologias.

## Introdução

É conhecido por todos que a Educação Musical voltou a ser amplamente discutida na sociedade brasileira a partir da Lei Nº 11.769, sancionada pelo presidente Lula no dia 18 de agosto de 2008, e que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas da Educação Básica. Transcorridos dez anos, ainda que não tenham sido supridas as expectativas dos educadores musicais, entende-se que essa medida favoreceu a oferta de cursos de graduação em música no Brasil, e com isso, fortaleceu-se o campo da Educação Musical Brasileira. Assim sendo, fomentou-se também o campo de pesquisa referente às

práticas educativo-musicais adotadas pelos educadores. Entendemos que o campo da pesquisa em Educação Musical somente (co)existe se dispomos de um campo prático, ou seja, de um “espaço” musical onde os agentes se relacionam e desempenham as suas funções.

Desse modo, os contextos pesquisados na academia devem corresponder às experiências educativo-musicais desdenhadas nas escolas e em outros espaços para que nós possamos nos apropriar da produção do conhecimento científico; acreditando que somente dessa maneira teremos oportunidades reais de mudar politicamente o *status quo* da Educação Musical no Brasil (BELLOCHIO, 2003, p.45). Logo, a pesquisa, pelo seu caráter científico, empodera o campo musical com reflexões pertinentes e que podem atuar em prol da realidade dos educadores musicais e, conseqüentemente, do próprio campo. Nesse viés, o ETEM configura-se como um campo institucionalizado capaz de acolher pesquisadores dos mais diversos contextos educativo-musicais e, com isso, fortalecer o campo da pesquisa. Isso é notório quando analisamos que, desde a criação do citado eixo, houve um aumento considerável na produção de dissertações e teses referentes ao campo da Educação Musical no Ceará. Assim sendo, compreende-se que a ação do Eixo Temático Ensino de Música se estende ao interior do estado do Ceará; fortalecida, também, pela criação dos Cursos de Educação Musical<sup>1</sup> e de Licenciatura em Música, nos Campus da UFC do Cariri<sup>2</sup> e de Sobral, respectivamente. Desse modo, a disposição dos cursos de Música (sejam eles graduação ou pós-graduação) na esfera das Universidades, representa a institucionalização dos conhecimentos traçados no campo musical, dando-os autonomia e legitimidade (ALBUQUERQUE, 2014, p.209).

## O campo da Educação Musical da UFC: um breve histórico

As disposições postas em um campo de pesquisa em Educação Musical são tecidas pela atuação constante e presente dos agentes inseridos no campo da Educação Musical. Portanto, não é possível a existência de um campo de pesquisa em música se não possuímos um campo musical bem erigido. Para que ele seja formado, é necessário dispor de estruturas estáveis que operam no campo e que podem atuar sobre seus agentes. Essas

<sup>1</sup>Hoje denominado Curso de Licenciatura em Música.

<sup>2</sup>Esse Campus se constituiu em 2013 na Universidade Federal do Cariri - UFCA

estruturas sociais, denominadas por Pierre Bourdieu de *habitus*, são interiorizadas e exteriorizadas pelos agentes do campo e, com isso, nos ajudam a compreender a plaxiologia deste. Rogério, Albuquerque e Sales (2012, p.31) concordam que, “Conforme o espaço social em que nos interagimos, interiorizamos estruturas que passam a constituir nossa lente de leitura da realidade, e as exteriorizamos em nossas escolhas, julgamentos, gostos, atitudes; ou seja, o *habitus* nos fornece um senso prático [...].”

Convém lembrar que, se podemos falar em um campo de pesquisa em música no Ceará, é porque possuímos agentes relevantes para a constituição de seu *habitus*; assim, o entendimento desse campo está intrinsecamente ligado ao “conhecimento e reconhecimento da trajetória intelectual, artística e profissional de seus expoentes.” (ROGÉRIO; SAITO, 2015, p.60). Desse modo, entende-se que o campo condiciona seus agentes a determinado *habitus*; mas, em sentido inverso, também pode ser condicionado por seus agentes. “Não obstante, o *habitus* não se constitui em uma força de determinação, ele se modifica na diversidade social que os indivíduos implementam suas ações.” (ROGÉRIO; ALBUQUERQUE; SALES, 2012, p.32). É nesse nexó praxiológico que o campo de pesquisa em Educação Musical cearense é tracejado. Regentes, músicos, coralistas e professores fortaleceram o campo musical pelo acúmulo dos capitais específicos deste; qualificando-o e ampliando-o para que o mesmo pudesse transitar por outros campos, como o acadêmico, e a partir disso, se estabelecer com um campo de pesquisa.

## **O estado da arte das pesquisas em Educação Musical no Brasil**

Ao propor um trabalho sobre o campo de pesquisa em Educação Musical da Universidade Federal do Ceará, torna-se relevante delinear brevemente o estado da arte das pesquisas que buscam compreender a constituição do campo de pesquisa em Educação Musical no Brasil.

Ainda no ano de 1996, no encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM, surgiram dois relevantes trabalhos sobre o campo de pesquisa em Educação Musical no Brasil. São eles: “A pesquisa em educação musical: esboço do conhecimento gerado na área”, de Esther Beyer (BEYER, 1996), que discorreu sobre o campo da Educação Musical como ciência ou área do conhecimento, e, “Repensando a

pesquisa em educação musical”, de Jusamara Souza (SOUZA, 1996), que realizou um mapeamento da produção científica existente na área, com o intuito de apresentar o campo da pesquisa em Educação Musical e direcionar os caminhos para este. Portanto, o estado da arte nos releva que, nos últimos anos, a pesquisa em Educação Musical no Brasil vem apresentando crescimento acentuado como área de conhecimento acadêmico científico (DEL BEN, 2003, p.76). Conforme essa autora (2003, p.76),

Esse desenvolvimento se releva, por exemplo, pela abertura de novos cursos de pós-graduação, em nível de especialização, mestrado e doutorado, e o conseqüente aumento de especialistas, mestres e doutores no país, e pelo número crescente de encontros científicos e de publicações na área.

Bellochio (2003, p.36) complementa que,

[...] ainda que a educação musical, e conseqüentemente a pesquisa em educação musical, sejam tomadas como ‘áreas novas’, temos Associações atuantes (ANPPOM e ABEM), Programas de Pós-graduação em Música com sub-área em Educação Musical, Programas de Pesquisa em Educação; Grupos de Pesquisa vinculados às Universidades e cadastrados no CNPQ, pesquisadores individuais, Cursos de Graduação, escolas e outros espaços e sujeitos que produzem pesquisas, nos mais diferentes enfoques e com uma variada abordagem teórica e metodológica.

Esse cenário favorável também se apresenta no estado do Ceará, principalmente a partir da criação e instalação dos cursos de graduação em música da UFC - Campus do PICI (Fortaleza), UFC - Campus do Cariri e UFC – Campus de Sobral. Se durante cinco décadas contávamos apenas com as graduações (Licenciatura e Bacharelado) em música da Universidade Estadual do Ceará - UECE, que tem um processo seletivo mais restritivo, entre os anos de 2007 e 2011 foram abertos três cursos de música no nosso estado; e mais do que isso, esses aboliram o teste de aptidão das suas seleções para o ingresso de alunos, o que resultou numa crescente democratização do ensino educativo-musical no contexto formal da academia, ou seja, no nível superior de ensino. Com efeito, estamos vivenciando a consolidação do campo de pesquisa na área musical; mas, este, tende a ser mais abrangente e possuir diferentes pontos de investigação. De acordo com Del Ben (2003, p.79),

[...] faz-se pesquisa em Educação Musical sempre que se investiga como as pessoas se relacionam com música em termos de apropriação e

transmissão, ou ensino e aprendizagem, seja nas escolas e conservatórios de música, seja em garagens de centros urbanos e escolas de samba, ou até mesmo, nas ruas das cidades.

Em razão disso, se antes os focos das pesquisas giravam em torno da produção de conhecimento sobre e para uma educação musical de cunho mais formal e escolarizado, com o passar dos anos novos temas passaram a compor as pautas investigativas, tais como Educação Musical em situações não formais, processos de auto-aprendizagem, Educação Musical e mídias, Educação Musical em espaços alternativos dentre outros (BELLOCHIO, 2003, p.39). Nesse crescente da Educação Musical Brasileira, ela passou a tratar de novos espaços e temas; e assim, foi levada a dialogar com algumas áreas das Ciências Humanas, como por exemplo a Sociologia. Assim, “a diversidade de temas e perspectivas disciplinares adotados pela área de Educação Musical resulta numa diversidade metodológica.” Deste modo, outras metodologias se fizeram necessárias para investigar novos problemas (DEL BEN, 2003, p.77). Nesse viés, para compreender os processos socioculturais que constituem o campo da pesquisa em Educação Musical da Universidade Federal do Ceará, aportaremos esta pesquisa de referenciais teórico/metodológicos que discorrem epistemologicamente com a diversidade de áreas do conhecimento que a Educação Musical foi levada a dialogar.

## Referencial teórico

### O contexto sócio-histórico da Ciência Moderna

Compartilhamos de um mundo onde a produção dos conhecimentos tidos como aceitos ou válidos ainda estão intrinsecamente ligada aos princípios da Ciência Moderna. Nesse viés, para situar a pesquisa em um contexto histórico, traçamos um breve clarear a respeito da criação e do propósito da Ciência Moderna, abordando os aspectos mais relevantes para este trabalho.

Historicamente, podemos afirmar que a racionalidade constituinte da Ciência Moderna surge na revolução científica iniciada no século XVI e vai se desenvolvendo nos séculos seguintes (SANTOS, 2008, p.20-21). Nesse viés, se para a história da música erudita ocidental o século XVII é considerado emblemático, pois foi nesse período que se consolidou o denominado Período Barroco, podemos dizer que ele também é para a história da Ciência

Moderna. Foi no século XVII que afloraram na sociedade europeia diversos e distintos processos econômicos, políticos, sociais entre outros que redefiniram as formas de edificação do conhecimento. Entende-se que essa conjuntura estava ligada as necessidades da recém configurada sociedade capitalista. Para esta, as verdades vigentes no século passado já não respondiam as complexidades dos seus problemas. Era preciso outras verdades, outros paradigmas adaptados aos novos processos sociais e econômicos.

Dessa forma, o surgimento da ciência moderna está ligada ao nascimento do capitalismo e partilha com ele o desejo de dominar, explorar e manipular a natureza e os homens. A burguesia estava pronta para tomar o poder político sobre as ruínas das instituições feudais, e fez substituir o culto da divindade pelo culto da razão. Ao se apropriar do discurso racionalista, a burguesia substituiu a vontade de Deus pela lei dos mercados. (SOUZA, 2010, p.271).

É desse modo que a Ciência Moderna se tornou mentora dos novos conhecimentos científicos erguidos sobre a refutação das verdades aceitas na Idade Média. Logo, os cientistas da Ciência Moderna estabeleceram os paradigmas “racionais” capazes de solucionar os problemas ou “quebra-cabeças” da já estabelecida sociedade capitalista (KUHN, 2013, p.59).

### **O paradigma da Ciência Moderna: uma leitura a partir de Thomas S. Kuhn**

A Ciência Moderna somente se estabelece quando são definidos os seus primeiros paradigmas. Entendemos por paradigmas as regras aceitas como veracidades pela comunidade de pesquisadores e que determinam os caminhos seguros que a pesquisa científica deve seguir.

O paradigma, na ciência, compõe-se de um conjunto de crenças e valores subjacentes à prática científica. Esses valores e crenças, partilhados por uma comunidade científica, fornecem os princípios que norteiam a construção das teorias que, naquele momento histórico, fornecem explicação e apontam pistas de soluções para os quebra-cabeças com os quais a sociedade se depara. (LARA, 2011, p.122).

A ciência normal é definida por um paradigma que justifica (resolve) os problemas sobre os quais os pesquisadores se debatem. Quando o “quebra-cabeças” não se resolve devido a um conjunto de “anomalias”, instaura-se uma série de crises. No momento em que

estas forem resolvidas, por meio de novas experiências, começa-se a estabelecer-se um novo paradigma. Assim sendo, configuram-se em revoluções científicas os episódios extraordinários que podem definir a substituição parcial ou total do paradigma antigo, que se torna incompatível perante os experimentos que fogem da sua regularidade, por um novo. Destarte, é a partir de eventos extraordinários que pode ocorrer as transformações científicas imprescindíveis para o estabelecimento de um novo paradigma. Convém ressaltar que este somente acontece por meio de um encadeamento de fatos que podem ser ordenados da seguinte maneira: 1- anomalias ou crises, 2- pesquisa extraordinária, 3- revolução científica e 4- (novo) paradigma (KUNH, 2013).

Sabemos que os paradigmas da Ciência Moderna já não cumprem com a função de responder as verdades - ou pelos menos grande parte destas - no mundo pós-moderno. “[...] estamos de novo perplexos, perdemos a confiança epistemológica; instalou-se em nós uma sensação de perda irreparável tanto mais estranha quanto não sabemos ao certo o que estamos em vias de perder [...]” (SANTOS, 2008, p.17). É por meio dessa descrença epistemológica que novos paradigmas podem ser erguidos, provenientes de uma nova revolução científica, de uma nova ordem (ou desordem) da Ciência. É tempo de realidades complexas, ou ainda, de múltiplas realidades complexas! Como disse Caetano Veloso: “Alguma coisa está fora da ordem, fora da nova ordem mundial!<sup>3</sup>”. É nesse viés que se idealizam os “paradigmas emergentes”; dispostos, mesmo na complexidade que faz parte da nossa realidade, a responderem os anseios do campo científico pós-moderno.

### **Os paradigmas pós-moderno: Boaventura de Sousa Santos e o paradigma emergente**

Como apresentado antes, não podemos falar em ciência sem o conceito de paradigma, ou ainda, de crise paradigmática. Com efeito, não podemos afirmar a incapacidade resolutiva de um paradigma se não apontarmos para outro; ou seja, não podemos falar em crise de paradigma sem a delimitação de um novo paradigma. Kuhn concorda com isto quando relata que,

Isso já sugere o que o nosso exame da rejeição de um paradigma revelará de uma maneira mais clara e completa: uma teoria científica, após ter

---

<sup>3</sup>Faixa 1 do álbum *Circuladô*. In: VELOSO, Caetano. **Circuladô**. São Paulo: Phonogram/Philips, 1991. 1 LP ou 1 CD.

atingido o *status* de paradigma, somente é considerada inválida quando existe uma alternativa disponível para substituí-la. (KUHN, 2013, p.159-160, grifo do autor).

Como Kuhn, existem uma gama de autores que apreendem a necessidade de estabelecer novos paradigmas para que se resolvam as crises próprias aos paradigmas da Ciência Moderna; principalmente quando estes são utilizados em contextos complexos da nossa sociedade pós-moderna. Dentre esses autores, utilizaremos de um que consideramos fundamental para esta pesquisa. Trata-se do português Boaventura de Sousa Santos, que trabalha o conceito de paradigma emergente. Este termo está conectado às ideias de “ecologias de saberes” e “pensamento ecologizante”, também desenvolvidas pelo mesmo autor. De acordo com Santos e Meneses (2010, p.11), o diálogo de saberes que chamamos de ecologias de saberes,

Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre os conhecimentos.

Essas considerações se apresentam na concepção de Santos sobre a Ciência Moderna quando diz, “A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia.” (SANTOS, 2008, p.83). Este autor sugere a configuração de um paradigma que atue em prol da humanidade, em concordância com o seu bem-estar, e não apenas um conjunto de verdades que atendam aos interesses dominantes na ciência, sejam estes atrelados ao crescimento do capitalismo do século XVII, ou ainda, nos interesses econômicos que hoje dominam a dita Ciência Moderna. Santos (2008, p.60) afirma que hoje vivemos (ou ao menos almejamos) uma revolução científica, e de tal modo, “Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico [...], tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente).”

A concepção de Santos nos remete a problemática das Ciências Sociais, que foram



estruturadas a partir dos paradigmas racionalistas da Ciências Naturais. De acordo com esse autor, a lógica da racionalidade científica moderna não atende as complexidades das ciências sociais porque é necessário,

[...] compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético. (SANTOS, 2008, p.38-39).

Logo, ao estudarmos os fenômenos sociais como se fossem fenômenos naturais, idealizamos os fatos sociais como objetos, reduzindo esses as suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis. O fato é que as Ciências Sociais não partilham da estabilidade e universalidade das Ciências Naturais pois são resultantes dos mais diversos determinantes sócio-históricos. São essas variáveis, presentes em todos os períodos da sociedade, que atuam na formação de uma “verdade social”; e esta não se configura como um objeto de estudo que pode de ser extraído e desconectado da sociedade para ser analisado por meio de um paradigma racionalista.

### **Pierre Bourdieu e o conceito de campo**

O termo “campo” permeia esta escrita desde o seu título, e por isso, o entendemos como um dos principais para a pesquisa. O conceito de campo que aqui adotamos foi acaudilhado pelo francês Pierre Bourdieu. Assim sendo, utilizaremos desse autor e de outros que, direta ou indiretamente, dialogam com ele. Para começarmos a nós debruçar sobre as implicações teóricas do conceito de campo, podemos entendê-lo como uma espécie de “sociedade” que pode, através das disposições de suas “estruturas singulares”, atuar sobre os seus “cidadãos”; produzindo assim, as possibilidades específicas para os agentes ali inseridos. De acordo com Catani (2011, p.2), Pierre Bourdieu acredita que,

A noção de campo substitui a de sociedade, pois, para ele, uma sociedade diferenciada não se encontra plenamente integrada por funções sistêmicas, mas, ao contrário, é constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa, com lógicas e possibilidades próprias,

específicas, com interesses e disputas irreduzíveis ao funcionamento de outros campos.

Nesse sentido, cada campo possui as próprias disposições; e assim, para compreendê-lo, torna-se necessário desvelar as suas regras do “jogo”, estruturas e disputas de poder. Logo, é nas especificidades inerentes aos distintos campos, analisadas por meio da complexidade que a teoria do campo nos fornece, que podemos compreender o funcionamento destes.

Como já dito, se percebendo o campo como sinônimo de sociedade, ou seja, como “mundo social”, podemos desvelá-lo, segundo a ótica de Bourdieu, por meio de três modos: pelo conhecimento fenomenológico, pelo conhecimento objetivista e pelo conhecimento praxiológico. Assim sendo, a praxiologia, desenvolvida por Bourdieu, é uma elaboração epistemológica que traça um diálogo entre o objetivismo e a fenomenologia, mas, reformula as ideias destes para, então, elaborar um método próprio de análise da sociedade (FREITAS, 2012, p.9). Entende-se que a praxiologia, enquanto metodologia, sugere que o pesquisador deve aprofundar-se no campo de pesquisa; ou seja, deve compartilhar da práxis do seu objeto de estudo na tentativa de perceber, além das relações objetivas que estruturam o campo (estruturalismo), também as experiências subjetivas (fenomenologia) que podem transformar o mesmo. “Assim, o objetivismo metódico que constitui um momento necessário de toda pesquisa, a título de instrumento de ruptura com a experiência primeira e da construção das relações objetivas, exige sua própria superação.” (BOURDIEU, 1994, p.60).

Torna-se relevante expor que os estudos de Pierre Bourdieu nos resguardam de realizar uma análise equivocada do nosso objeto de estudo, provocada por uma leitura superficial do campo, entendido a partir e somente do lugar que ocupamos enquanto agente. Bourdieu (2004, p.43) esclarece esse juízo quando propõe que,

Uma das virtudes da teoria do campo é que ela permite romper com o conhecimento primeiro, necessariamente parcial e arbitrário – cada um vê o campo com uma certa lucidez, mas a partir de um ponto de vista dentro do campo, que ele próprio não vê -, e romper com as teorias semieruditas que só contêm, em estado explícito, um dos pontos de vista sobre o campo.

Destarte, a teoria do campo pode nos fornecer uma visão ampliada do nosso objeto de estudo, por levar em consideração a nossa posição enquanto agentes do campo e a posição dos demais agentes. Diante do exposto, se ponderamos que os agentes ocupam posições distintas em determinado campo, admite-se que neste ocorrem disputas de poder próprias ao campo. Logo, este também é edificado por intermédio das relações de forças tomadas por seus agentes. Assim sendo, o campo se transforma a partir da ação dos agentes, mas esta transformação depende do lugar que cada agente ocupa; ou seja, a força que este exerce sobre o campo é proporcional ao seu capital. Trata-se de uma espécie de poder simbólico que cada agente dispõe no campo e que pode transformar este de acordo com o interesse daquele. De acordo com Bourdieu (2004, p.25), “[...] as oportunidades que um agente singular tem de submeter as forças do campo aos seus desejos são proporcionais à sua força sobre o campo, isto é, [...] à sua posição na estrutura da distribuição do capital.”

Na composição do capital, que determina a posição e a força de cada agente dentro do campo, o que se entende por *habitus* é preponderante. Este está para o campo assim como o paradigma está para a Ciência Moderna. Um inexistente sem o outro! Por conseguinte, quando discorremos sobre o campo também estamos tecendo as suas estruturas e disposições, ou seja, o seu *habitus*. Portanto, o *habitus* é capaz de estruturar alinhamentos que podem operar sobre os agentes do campo, mas esses não funcionam com caráter de regras ou obrigações, pois podem, a partir das ações dos agentes, serem modificados (BOURDIEU, 1994, p.65). Nesse sentido, necessitamos analisar as trajetórias dos agentes mais relevantes para o campo, ou seja, dos professores/orientadores que atuam no ETEM; pois, quando propomos o estudo de um campo, devemos perceber as relações implícitas e explícitas neste, entendendo-as como fruto das reações e ações de seus agentes e que estão relativamente condicionadas às disposições do campo.

## Considerações finais

Como já dito, a pesquisa almeja compreender a estruturas fundantes – e que estão se estabilizando - do campo de pesquisa em Educação Musical do ETEM da LECE da FAGED/UFC; deste modo, por se tratar de um campo de produção de conhecimentos científicos, acreditamos serem norteadores os conceitos e autores descritos até aqui.

Versam-se sobre os caminhos seguros que podemos seguir, mas sempre em uma perspectiva “emergente”, “social”, “ecologizante”... Não queremos apenas uma verdade, mas várias verdades, ou ainda, inverdades. Talvez por isso, Boaventura de Sousa Santos deixou em desuso o termo “paradigma emergente” e adotou mais recentemente o conceito de “ecologia dos saberes”. Nesta perspectiva, o conhecimento não-científico não provoca o desmerecimento do conhecimento científico; o que se busca é um equilíbrio na produção do conhecimento, seja ela científico ou não. Trata-se, verdadeiramente, de uma postura contra-hegemônica (SANTOS; MENESES, 2010, p.57).

Portanto, mais necessário do que tecer novas verdades, mesmos que essas sejam concebidas em contextos periféricos ou não-científicos, seja, talvez, resgatar ou reconhecer epistemologias que permanecem a margem da produção do conhecimento na Ciência Moderna e que traduzem um conjunto de reflexões sobre a construção dos saberes, sem que estes sejam, necessariamente, a imposição de paradigmas. É inegável que nas últimas quatro décadas ampliaram-se os estudos sobre a diversidade sociocultural do mundo, reconhecendo as pluralidades epistemológicas como uma de suas dimensões (SANTOS; MENESES, 2010, p.55).

Desse modo, o campo de pesquisa em Educação Musical, amalgamado pela sua complexidade epistemológica, deve aproximar-se de conhecimentos contra-hegemônicos pois esses qualificam os saberes educativo-musicais delineados pelos seus agentes, mesmo sendo esses oriundos dos mais diversos contextos formativos. Trata-se de uma visão descolonizada sobre a formação do conhecimento! É nesse viés que procuramos refletir sobre a dimensão epistemológica do campo de pesquisa em Educação Musical forjado pelo ETEM da LECE da FAGED/UFC; buscando desvelar os múltiplos processos que o compõem, e como estes podem ser capazes de nos libertar das “estáveis amarras” da Ciência Moderna; proporcionando-nos, assim, a oportunidade de edificar um campo de pesquisa dotado de uma relativa autonomia.

## Referências

ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. O campo e a educação musicais: diálogos. In: NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo; STERVINO, Adeline Annelyse Marie (Org.). *Educação Musical no Brasil e no mundo: reflexões e ressonâncias*. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p.203-216.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Da produção de pesquisa em educação musical à sua apropriação. *OPUS – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*, Campinas, v. 9, p. 35-48, dez. 2003.

BEYER, Esther. A pesquisa em educação musical: esboço do conhecimento gerado na área. In: Encontro anual da ANPPOM, 9., 1996, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: ANPPOM, 1996. p.74-79.

BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Editora Ática, 1994. p. 46-86.

\_\_\_\_\_. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, 2011.

DEL BEN, Luciana. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 7, p.76-82, 2003.

FREITAS, Celma. A prática em Bourdieu. *Revista Científica FacMais*, Inhumas, v. 1, n.1, p.5-22, 2012.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LARA, Márcio Zacarias. Paradigma e Epistemologia. *Revista Mediare*, Divinópolis, n.3, p.120-123, 2011

ROGÉRIO, Pedro; ALBUQUERQUE, L. B.; SALES, J. A. M. de. Educação Musical na UFC: o início do campo de pesquisa. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro (Org.). *Educação Musical: campos de pesquisas, formação e experiências*. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p.29-40.

ROGÉRIO, Pedro; SAITO, Sarita Cristina. Campo epistemológico da música: orientações no campo de pesquisa em Educação Musical da Universidade Federal do Ceará. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro; NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo (Org.). *Educação Musical: reflexões, experiências e inovações*. Fortaleza: Edições UFC, 2015. p.45-62.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maira Paula (Org.). *Epistemologia do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Jusamara. Repensando a pesquisa em educação musical. In: Encontro anual da ANPPOM, 9., 1996, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: ANPPOM, 1996. p. 80-86.

SOUZA, Júlia Paula Motta de. Ciência e capitalismo. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 2, n. 2, p.266-280, 2010.