

Produção científica em educação musical e seus impactos nas políticas e práticas educacionais*

Luciana Del Ben

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
lucianadelben@uol.com.br

Resumo. Este artigo tem como foco os impactos da produção científica da área de educação musical nas políticas e práticas educacionais. Após destacar o papel da Abem na circulação e divulgação da produção científica em educação musical no Brasil, discute condições que influenciam os impactos da produção científica e formas de avaliação de sua relevância. Apresenta, ainda, com base na literatura, estratégias de divulgação científica e de inserção dos resultados de pesquisa em outros âmbitos da sociedade. Conclui apontando para a necessidade de um diálogo continuado entre pesquisadores e demais atores da sociedade para o melhor aproveitamento dos processos e produtos da produção científica em educação musical.

Palavras-chave: produção científica em educação musical, produção científica, impactos educacionais da pesquisa

Abstract. This paper focuses on scientific production in music education and its impacts on educational politics and practices. After emphasizing the important role played by the Brazilian Association of Music Education (Abem) in this area, it discusses the conditions that can influence the impacts of scientific production and ways of assessing its relevance. It also presents, based on the literature, strategies of scientific communication and ways to introduce research results into other layers of society. In conclusion, it points out the need of continuous dialogue between researchers and other actors of society in order to better apply the processes and products of scientific research in music education.

Keywords: scientific production in music education, scientific production, educational research impacts

Este artigo, como seu título indica, tem como foco os impactos da produção científica da área de educação musical nas políticas e práticas educacionais. Esclareço, inicialmente, que trago um ponto de vista específico, pois este texto foi construído a partir de uma “visão de dentro” da ciência, filtrado por minha experiência como editora de um periódico

científico e, principalmente, pela perspectiva da pós-graduação, com a qual tenho estado bastante envolvida nos últimos anos.

Não acredito ser possível tratar desse tema sem destacar o papel da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem). A Abem tem sido a grande responsável pela divulgação e circulação da pro-

* Este artigo toma como base o texto apresentado durante o XV Encontro Anual da Abem, realizado em outubro de 2006, no Fórum 2: Políticas culturais, formação profissional e produção científica em educação musical.

dução científica brasileira em educação musical, tanto por meio dos encontros nacional e regionais – onde pesquisadores, formadores, professores e futuros professores de diversos lugares do país podem partilhar conhecimentos e experiências de ensino e pesquisa – quanto por suas publicações.

Desde a sua fundação, a Abem tem se comprometido com a difusão do conhecimento em educação musical por meio de diferentes tipos de publicações. A qualidade que temos nas publicações atuais – os anais e, principalmente, a *Revista da Abem* – reflete o investimento da associação na busca desse objetivo ao longo dos seus 15 anos de existência. A revista, há alguns anos, vem atendendo aos critérios de qualificação da produção científica (como linha editorial, periodicidade, semestralidade, indexação, entre outros) e, por isso, está classificada como Qualis Nacional A (mais alto nível de periódicos de circulação nacional) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) não só na área de Artes/Música, mas também na área de Educação e na área de História. O número de submissões e de artigos publicados, além da representatividade nacional e institucional de seus autores, sinaliza que, dentre os periódicos científicos brasileiros na área de música, a *Revista da Abem* é o veículo privilegiado de divulgação da produção científica em educação musical no nosso país.

Pela abrangência e qualidade de suas publicações, a Abem também tem sido responsável por alimentar essa produção científica, ao menos no âmbito da pós-graduação. Um exemplo disso é a referência a essas publicações, em maior ou menor número, dependendo da temática, em 17 das 18 dissertações e teses de educação musical defendidas no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a partir de 2001 e publicizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da universidade até o início de agosto de 2006.

Mas qual o impacto da produção científica, divulgada nas publicações da Abem e nas demais publicações que circulam no Brasil, em outros âmbitos da sociedade que não aquele que, prioritariamente, se dedica à divulgação e à produção de conhecimento científico? Quais são as condições que influenciam esse impacto e a avaliação de sua relevância?

Em primeiro lugar, talvez seja preciso definir o que entendemos por impacto. Uma das definições possíveis é apresentada por Flávio Dantas (2004, p. 160), professor da área de medicina da Universidade Federal de Uberlândia: “resultados de pesquisa pro-

duzem impacto quando conseguem mudar comportamentos e atitudes de pessoas ou organizações, que fazem ou deixam de fazer algo em função deles”.

Em segundo, cabe ressaltar que a preocupação com os impactos da produção científica não é exclusiva da área de educação musical, tanto que a Capes incluiu um novo quesito na ficha de avaliação de todos os programas de pós-graduação do país, que é a inserção social. Essa inserção será avaliada, entre outros aspectos, em termos da inserção e impacto regional e/ou nacional de cada programa, que são definidos em termos de impacto cultural, educacional e tecnológico/econômico/social.

Conforme consta na versão 08/2006 da Nova Ficha de Avaliação da Área de Artes/Música (Capes, 2006), o impacto cultural será avaliado pela “formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento cultural e artístico, formulando políticas culturais e ampliando o acesso à cultura e às artes e ao conhecimento nesse campo” e também pela “formação de recursos humanos qualificados para a formação de um público que faça uso dos recursos do conhecimento, da arte e da cultura (Capes, 2006, p. 6).

O impacto educacional, por sua vez, é definido como “contribuição para a melhoria do ensino fundamental, médio, graduação, técnico/profissional e para o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino” (Capes, 2006, p. 6), incluindo livros-textos para a graduação e materiais didáticos para o ensino fundamental e médio.

Finalmente, o impacto tecnológico/econômico/social consiste em “contribuição para o desenvolvimento microrregional, regional e/ou nacional destacando os avanços produtivos gerados, disseminação de técnicas e conhecimentos artísticos e culturais” (Capes, 2006, p. 6).

Esses aspectos já eram considerados nas avaliações anteriores, mas encontravam-se dispersos em outros itens da avaliação. Ao transformá-los em um quesito específico da ficha de avaliação, a Capes sinaliza que a inserção social é um tipo de contribuição relevante a ser dada pelos programas de pós-graduação. Além do mérito acadêmico, onde couber, é preciso avaliar a relevância social da produção científica.

Flávio Dantas (2004), referindo-se especificamente à produção da pós-graduação, sugere alguns indicadores para avaliar essa relevância em diversas áreas do conhecimento, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 1: Indicadores para acompanhamento e avaliação da relevância social da produção acadêmica da pós-graduação (Extraída de Dantas, 2004, p. 166).

Questão avaliativa	Indicadores	
	Quantitativos	Qualitativos
Até que ponto a produção acadêmica da pós-graduação está sendo disseminada na sociedade?	Número de citações ou referências ao trabalho/grupo de pesquisadores em reportagens não publicitárias de: Jornais; Revistas e magazines; Rádio; Televisão; e Sítios informativos na Internet, sem fins promocionais ou vinculação com o grupo de pesquisa.	Avaliação do tipo de veículo em que se deu a divulgação, considerando: Alcance: Internacional; Nacional; e Local/Regional; Grau de Influência; e Relevância atribuída à matéria.
Em que medida a produção acadêmica da pós-graduação está contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do Brasil?	Número de: Depósito de patentes; Concessão de patentes: Nacionais; e Internacionais; Produção de equipamentos nacionalizados; Desenvolvimento de novos aplicativos; Contratos de transparência de tecnologia para outras instituições; Licenciamento para outorga do direito de uso ou de exploração de criação protegida; Soluções para maior eficiência em processos de largo uso; Novos projetos de cooperação universidade-empresa [escola]; Consultorias a órgãos governamentais nos temas pesquisados; Desenvolvimento de bases de softwares livres ou protegidos; Novos testes e técnicas psicológicas; Métodos e técnicas inovadoras de aprendizagem; Novos métodos e técnicas na área artística; Material didático e instrucional para uso da comunidade; e Acordos de parcerias com organizações ou segmentos organizados dos usuários e com outras universidades.	Influência comprovada na edição de projetos legislativos; Uso das conclusões ou citação nas políticas públicas; Comprovação de devolução à comunidade informante dos resultados da pesquisa; Acompanhamento sistemático das atividades dos egressos, observando aspectos como liderança de grupos de pesquisa vinculados ao CNPq, abertura de novas linhas de pesquisa, produção acadêmica, entre outros; Expansão da linha de pesquisa original para outros contextos; e Criação de novas linhas de pesquisa ou temas de investigação para atendimento às necessidades nacionais ou regionais de desenvolvimento.

Se tomarmos esses critérios e indicadores como base, embora ainda nos faltem estudos sobre os impactos da pesquisa em educação musical, não tenho dúvidas de que a nossa produção científica está contribuindo para o desenvolvimento cultural, educacional e tecnológico/econômico/social da sociedade.

Por meio dos nossos argumentos cientificamente fundamentados, temos conseguido nos inserir nas articulações políticas e influenciar projetos legislativos. Exemplo disso é que, por nossa produção e atuação, fomos convidados – tanto a Abem como associação quanto seus membros individuais – a participar da Câmara Setorial de Música, do Mi-

nistério da Cultura, implantada em maio de 2005¹ e da Frente Parlamentar para o retorno do ensino de música nas escolas, que culminou num projeto de lei de autoria do senador Saturnino Brito (PLS 00343 / 2006) que propõe a alteração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) no sentido de especificar a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

Também temos publicado livros-textos e materiais didáticos para os diferentes níveis de ensino, muitos deles resultados de pesquisa, os quais têm sido muito bem recebidos por licenciandos e professores. A recente reforma das licenciaturas, incluindo a licenciatura em música, tomou como base uma

¹ Ver: http://www.cultura.gov.br/projetos_especiais/camaras_setoriais/musica/index.php.

série de conclusões de vários estudos na área da educação e, no nosso caso, também da educação musical. Nossos projetos pedagógicos foram inspirados, entre outros fatores, pela produção científica da área. Nossas ações de formação inicial e continuada de professores também têm se orientado por essa produção, incluindo uma compreensão mais profunda: a) dos processos de formação de professores, bem como da profissão e atuação docentes; b) do modo como as pessoas se relacionam com música; c) do modo como aprendem música e se desenvolvem musicalmente; e d) da complexidade da nossa área como campo de conhecimento e de atuação profissional.

Esses são só alguns exemplos do impacto da produção científica em educação musical, e cada um de nós poderia citar outros. Sem dúvida, há muito ainda que fazer, mas acredito que estamos atuando de maneira pedagógica e musicalmente mais responsável (ver Kaiser, 1983 apud Kraemer, 2000, p. 66), pois nossa produção científica, construída ao longo de muitos anos de trabalho de muitas pessoas, tem nos ajudado a “compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar” (Kraemer, 2000, p. 66) práticas educativo-musicais diversas, que são, segundo Kraemer (2000), as tarefas da pedagogia da música – ou da educação musical como campo de conhecimento e de pesquisa e produção científica.

No entanto, no nosso dia-a-dia, ainda enfrentamos o mal-estar de ouvir que, em nossos textos, escrevemos, escrevemos, mas não conseguimos mudar a prática dos professores ou a realidade do ensino de música nas escolas. Pelo menos, parece que não estamos sozinhos, pois esse tipo de crítica também tem sido feito às pesquisas – ou à produção científica – na área de educação.

Alda Judith Alves-Mazzotti, por exemplo, em artigo publicado em 2001, discute a relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. Ela observa que análises e discussões sobre a qualidade da pesquisa em educação no Brasil possuem “uma longa história” (Alves-Mazzotti, 2001, p. 40), com as primeiras publicações datando do início da década de 1970. As avaliações realizadas focalizam tanto os processos de produção das pesquisas – enfatizando aspectos como a primazia do ensino sobre a pesquisa nas universidades e a falta de apoio efetivo das agências de fomento – quanto seus produtos. Entre as deficiências identificadas nas pesquisas produzidas, e que, segundo a autora, persistem ao longo das décadas, encontram-se a “divulgação restrita dos resultados e [o] pouco impacto sobre as práticas” (Alves-Mazzotti, 2001, p. 40).

No contexto internacional, Ben Levin (2004, p. 3), pesquisador de uma universidade canadense, comenta que críticas sobre a relevância ou o valor das pesquisas em educação são comuns em vários países, incluindo Grã-Bretanha, França, Austrália e Estados Unidos. As reclamações, segundo o autor, são familiares: a pesquisa em educação não tem qualidade, não focaliza temas de interesse às pessoas envolvidas na área, apresenta resultados equivocados e não é suficiente ou relevante para orientar políticas e práticas educacionais.

Por que tantas críticas, se conseguimos identificar evidências de impacto, como as que apontei anteriormente? Uma das razões, segundo Levin (2004, p. 4), é que há uma série de questões colocadas pelas políticas e práticas educacionais para as quais a pesquisa oferece pouca orientação. A educação, entre outros aspectos, está interessada em provocar mudanças significativas e duradouras nos modos de pensar e agir das pessoas e, como pesquisadores, ainda não sabemos como garantir isso, seja nas escolas ou em outros contextos sociais. Elaboração e concretização de políticas educacionais também envolvem decisões em termos de uso dos recursos disponíveis, e a pesquisa, frequentemente, tem pouco a dizer sobre quais seriam as decisões mais adequadas. As pessoas também podem ter suas próprias concepções sobre como a educação deveria ser e podem se frustrar quando os resultados de pesquisa não corroboram essas concepções.

É possível, também, que essas críticas se fundamentem na idéia de que deveria haver uma linha direta entre a pesquisa em educação e as políticas e práticas educacionais, de tal modo que os resultados de pesquisa indicassem, sem ambigüidades, o que governos, educadores e aprendizes deveriam fazer (Levin, 2004, p. 4). Desconsidera-se, nesse caso, que “o conhecimento do que fazer não se traduz diretamente em política ou prática porque essas últimas são configuradas tanto, ou mais, por considerações sociais, culturais e políticas quanto por determinados tipos de conhecimento formal” (Levin, 2004, p. 4, tradução minha).

Além disso, o impacto da produção científica nem sempre resulta do contato direto entre pesquisador e usuários potenciais, como governos e professores. A disseminação dos resultados e possíveis contribuições da pesquisa científica à sociedade, de modo mais amplo, é feita, principalmente, por agentes intermediários, como os vários meios de comunicação, lobistas e grupos de interesse, divulgadores científicos, fundações e organizações, que, a partir de suas próprias crenças, expectativas,

interesses, experiências e saberes, “atuam no conjunto de usuários representados por políticos, assessores governamentais, líderes de opinião, profissionais e clientes [e instituições as mais diversas], e em interação com o contexto social mais amplo” (Dantas, 2004, p. 160).

Os usuários, por sua vez, também filtram as informações disseminadas a partir de suas próprias crenças, expectativas, interesses, experiências e saberes. A pesquisa irá afetar seus modos de pensar e agir somente se “eles se convencerem de que as idéias ou práticas sugeridas irão, de fato, melhorar seu trabalho ou suas vidas de alguma forma” (Levin, 2004, p. 5, tradução minha).

Para Levin, (2004, p. 6), o reconhecimento das dimensões sociais e políticas envolvidas no impacto potencial das pesquisas, bem como dos agentes mediadores desse impacto, abre novas possibilidades aos pesquisadores, pois sugere que o impacto pode acontecer justamente por meio dessas mesmas forças sociais e políticas. Precisamos construir “pontes entre a comunidade científica e a comunidade de usuários, mediados por diversos outros agentes” (Dantas, 2004, p. 169), aumentando a capacidade das pessoas de se beneficiar da pesquisa (Levin, 2004, p. 10).

É preciso que um número maior de pessoas, representantes de diferentes setores da sociedade, também possa se aproximar da pesquisa e dos conhecimentos por ela gerados. Um dos caminhos que poderiam nos ajudar nessa aproximação é a inserção da pesquisa na formação inicial e continuada de professores que atuam na área de música: a idéia do professor-pesquisador, que vem se consolidando ao longo dos anos na nossa área.

Precisamos, também, tornar mais acessíveis nossos relatos acerca daquilo que produzimos e de como produzimos conhecimento por meio da pesquisa, buscar novas formas de “contar” nossas pesquisas, de relatar e divulgar nossos achados e seus impactos (Bastian, 2000; Upitis, 1999). Upitis (1999) sugere que, ao apresentarmos nossos resultados de pesquisa, busquemos “contar histórias” mais atraentes e significativas para as audiências com as quais falamos ou para as quais pretendemos falar. Sem perder o rigor científico, precisamos aprender a divulgar nossos trabalhos, a escrever e a falar em diferentes formatos e para públicos diversos, através de jornais, rádios, revistas, redes de televisão, Internet, boletins escolares, entre outros, e não apenas de periódicos científicos. É necessário ampliar-mos os veículos de circulação de nossa produção e, sem dúvida, a Internet, os periódicos e livros eletrô-

nicos e o acesso livre a essas informações nos abrem muitas possibilidades.

A tarefa parece ser a de transformar ou traduzir textos acadêmicos em textos de divulgação científica, textos didáticos e textos políticos. Em relação à divulgação científica, Levin (2004), mais uma vez, apresenta exemplos que podem ser inspiradores: um deles é a fundação do Centro de Política e Prática Informada por Evidência, da Universidade de Londres, Inglaterra. O centro faz “sínteses de pesquisa em áreas selecionadas com um forte foco sobre as implicações para a prática”; os usuários se envolvem de várias formas: “escolhendo os tópicos para síntese, participando das revisões e preparando os relatórios que se direcionam a audiências específicas como professores ou administradores escolares” (Levin, 2004, p. 12, tradução minha). Outro exemplo, também da Inglaterra, é a Rede de Construção de Capacidade em Pesquisa, onde professores e jornalistas reescrevem e resumem artigos científicos que, depois, são disponibilizados gratuitamente em um *website* (Levin, 2004, p. 12).

As estratégias de divulgação científica citadas por Levin (2004) sinalizam a idéia de parceria e cooperação entre pesquisadores e diferentes usuários e, por isso, parecem ir ao encontro da concepção de Vogt (2006). Para Vogt (2006), a divulgação científica – ou comunicação científica, como prefere o autor – não pode ser reduzida a mera transferência ou transmissão de conhecimento. Essa redução “não apenas é uma ilusão, mas freqüentemente produz o contrário da intenção inicial: aproximar, compartilhar e estimular” (Vogt, 2006, p. 22).

Há que se superar, portanto, a concepção de divulgação ou comunicação pública da ciência como estratégia para superar o chamado déficit de conhecimento por parte de pessoas externas à comunidade científica (talvez melhor fosse pensar em comunidades científicas). Sob essa perspectiva, uma vez superado o déficit, todas as coisas seriam melhores, o que quer que isso signifique, como lembra Lewenstein (2003, p. 2). É preciso ter em mente que divulgar ou comunicar são ações que envolvem interação entre pessoas. Isso porque, conforme afirma Vogt (2006, p. 23),

em toda relação humana notamos a interação de pelo menos duas vontades. No entanto, não é porque uma delas esteja talvez animada por excelentes intenções, por exemplo, a transmissão de conhecimentos, que a outra se abandona como uma esponja sedenta, ávida por desfazer-se de suas representações preexistentes, seus medos ou seus repúdios. [...] O conhecimento particular e subjetivo que cada um amalha a respeito do mundo representa algo íntimo e essencial. Independentemente de seu valor em si, supor que seja

possível transformá-lo com a varinha de condão da comunicação, com o pretexto de que as ciências modernas são as únicas dotadas de validade de explicação e poder, é consequência de uma ilusão totalitária e perigosa, além do mais ineficaz!

Lévy-Leblon (2006) parece complementar as afirmações de Vogt (2006) ao defender a necessidade de superarmos a divisão da humanidade “em público leigo ‘ignorante’, de um lado, e ‘nós’, os sábios cientistas, de outro” (Lévy-Leblon, 2006, p. 32). Conforme argumenta,

uma das principais características do nosso tempo é justamente o fato de que essa dicotomia deixou de existir. Nós, cientistas, não somos basicamente diferentes do público, salvo no campo bem delimitado da nossa especialização. [...] Devemos abandonar essa representação equivocada da realidade, legado da divisão que se fazia, no século XIX, entre os cientistas, detentores de um conhecimento geral e universal, e o público ignorante e indiferenciado ao qual era preciso transmitir o conhecimento. Está mais do que na hora de nós, cientistas, mostrarmos um pouco mais de modéstia e admitirmos que nosso conhecimento é na realidade muito limitado. (Lévy-Leblon, 2006, p. 32).

Por isso, para esse autor,

o objetivo da divulgação científica não pode mais ser pensado em termos de transmissão de conhecimento científico dos especialistas para os leigos; ao contrário, seu objetivo deve ser trabalhar para que todos os membros da nossa sociedade passem a ter uma melhor compreensão, não só dos resultados da pesquisa científica, mas da própria natureza da atividade científica. A perspectiva mais distante, ainda que neste momento possa parecer utópica, é mudar a ciência de forma que ela possa finalmente diluir-se na democracia. (Lévy-Leblon, 2006, p. 43).

No sentido dado por Lévy-Leblon (2006), outra possibilidade de tornar processos e resultados de pesquisa mais acessíveis seria investir na produção de textos por nossos próprios alunos, como tem feito a Profa. Jusamara Souza no curso de licenciatura em música da UFRGS. Esses textos, escritos a partir da perspectiva de futuros professores de música, assumem um caráter didático, pois poderão ser utilizados com/por outros licenciandos e professores em serviço. Cito também como exemplo o livro *Hip Hop: da Rua para a Escola* (Souza; Fialho; Araldi, 2005), onde, dito de modo bastante sintético – e, talvez, também simplista – duas pesquisas das autoras foram reorganizadas no formato de livro com vistas à sua divulgação, para além da universidade, nas escolas e comunidades.

Os textos políticos, esses me parecem os mais difíceis. Talvez porque tenham um caráter mais propositivo e de persuasão. Em todo caso, vale o alerta de Wayne Bowman (2005, p. 126), filósofo da educação musical: devemos evitar o perigo potencial de fazer promessas que não poderemos cumprir;

e o perigo ainda maior de nos comprometer com coisas que seríamos capazes de cumprir, mas que não deveríamos cumprir.

Se, por um lado, devemos nos empenhar para melhor comunicar os processos e produtos de nossas pesquisas visando à ampliação de seus impactos em diversos âmbitos da sociedade, por outro, há que se considerar que ainda existem fatores organizacionais e institucionais que podem dificultar esse empreendimento, como salientam Jacobson, Butterill e Goering (2004). Entre esses fatores, encontra-se o fato de que atividades de divulgação científica ainda não são amplamente aceitas como formas legítimas de produção acadêmica, não sendo, portanto, priorizadas, seja individualmente, pelos pesquisadores, seja coletivamente, pelas universidades ou sistemas universitários. Em função dessa pouca valorização, faltam recursos, infra-estrutura, financiamento e profissionais especializados para esse tipo de atividade, que também é pouco considerado para fins de progressão em termos de cargos ou funções acadêmicas dos pesquisadores. Esse quadro aponta para a necessidade de motivação e comprometimento não somente em nível individual, mas, sobretudo, em nível organizacional (Jacobson; Butterill; Goering, 2004).

Diante disso, talvez pudéssemos ampliar nossas ações no âmbito da própria produção científica, já que também é tarefa da pesquisa refletir sobre sua divulgação e seus impactos (ver Bastian, 2000). Seguindo o exemplo do que faz a área de educação no Brasil, poderíamos investir mais em trabalhos de revisão, estudos sobre o “estado da arte” do conhecimento produzido e de seus impactos na sociedade em relação a temas específicos. Ao definir onde nos situamos em relação a esses temas, poderemos fazer um balanço daquilo que já investigamos e do que ainda podemos e precisamos investigar. Isso poderia também significar um “retorno reflexivo” (Jurdant, 2006, p. 48) da pesquisa sobre si mesma, onde teríamos a oportunidade de questionar nossas visões de mundo, nossos referenciais teórico-metodológicos e nossa capacidade de problematizar as realidades (ver Jurdant, 2006).

Outra possibilidade seria transformar a avaliação do impacto da produção científica, algo que ainda é pouco estudado (Dantas, 2004), em temática de pesquisa, contribuindo para a elaboração de critérios e indicadores de avaliação, para a identificação de possíveis áreas (ou âmbitos de atuação) problemáticas ou deficitárias e para a definição de estratégias de ação coletiva.

Finalizando, cabe ressaltar que nem todas as

áreas do conhecimento e nem todas as linhas de pesquisa são passíveis de serem avaliadas a partir de critérios de relevância social ou impacto educacional, cultural e tecnológico/econômico/social. Pensar na relevância social da produção científica não implica abandonar os trabalhos especulativos, conceituais ou teóricos e, menos ainda, em dizer que toda pesquisa deve intervir ou interferir nas práticas de educação musical.

Conforme alerta Bernadete A. Gatti, em artigo que discute as “implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo” (Gatti, 2001, p.65), a tendência “ao imediatismo quanto à escolha dos problemas de pesquisa” e uma forte preocupação com a “aplicabilidade direta e imediata das conclusões” (Gatti, 2001, p. 70) devem ser tratadas com cautela, pois não implicam, necessariamente, benefícios à pesquisa e à produção científica na área da educação. Ao contrário, parecem sugerir uma “maneira um tanto simplista” de encarar “a relação pesquisa-ação-mudança” (Gatti, 2001, p. 70). Embora isso não signifique defender que os problemas educacionais cotidianos sejam desconsiderados pela pesquisa educacional, para a autora,

a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do dia-a-dia, porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não se prestar a isso, vez que o tempo da investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas. (Gatti, 2001, p. 70).

Crítérios de relevância social também não devem ser confundidos com “ações de assistencialismo e prestação de serviço” (Dantas, 2004, p. 169-170). Mas precisamos estar atentos, principalmente numa área como a nossa, para, além de pesquisas teóricas, produzir conhecimento que seja, ao mesmo tempo, “cientificamente válido e socialmente útil” (Dantas, 2004, p. 170), em alguns casos, passando a assumir, em outros, exercitando a meta política de aliar rigor científico e relevância social.

Para tanto, é fundamental o diálogo contínuo entre pesquisadores e demais atores da sociedade, “selando um pacto de mútuo respeito e apoio” para o melhor aproveitamento dos processos e produtos de nossas pesquisas (Dantas, 2004, p. 170). Espero que este artigo, construído com base em critérios científicos, possa, de alguma forma, ter algum impacto sobre nossas reflexões e, quem sabe, nossas ações em direção a esse diálogo.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.
- BASTIAN, Hans Günther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 76-106, 2000.
- BOWMAN, Wayne. To what question(s) is music education advocacy the answer? *International Journal of Music Education*, v. 23, n. 2, p. 125-129, Aug. 2005.
- CAPES. Avaliação dos Programas de Pós-Graduação. Ficha de Avaliação do Programa. Nova Ficha de Avaliação. Programas/Cursos Acadêmicos. Versão 08/2006 Artes/Música. 2006, p. 1-6.
- DANTAS, Flávio. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: idéias para (avali)ação. *R.B.P.G.*, v. 1, n. 2, p. 160-172, nov. 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/160_172_responsabilidadesocial_posgraduacao_brasil.pdf>. Acesso em: 14 out. 2006.
- GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.
- JACOBSON, Nora; BUTTERILL, Dale; GOERING, Paula. Organizational factors that influence university-based researchers' engagement in knowledge transfer activities. *Science Communication*, v. 5, n. 3, p. 246-259, march 2004. Disponível em: <<http://scx.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/3/246>>. Acesso em: 2 fev. 2007.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, ano 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.
- JURDANT, Baudouin. Falar a ciência? In: VOGT, Carlos. (Org.). *Cultura científica: desafios*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2006. p. 44-55.
- LEVIN, Ben. Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, v. 12, n. 56, 2004. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v12n56/>>. Acesso em: 14 out. 2006.
- LÉVY-LEBLON, Jean-Marc. Cultura científica: impossível e necessária. In: VOGT, Carlos. (Org.). *Cultura científica: desafios*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2006. p. 28-43.
- LEWENSTEIN, B. V. *Models of public communication of science and technology*, 2003. Disponível em: <<http://communityrisks.cornell.edu/BackgroundMaterials/Lewenstein2003.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2007.
- PLS 00343 / 2006. Projeto de Lei do Senado nº 343, de 2006. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Materia/getHTML.asp?t=9090>>. Acesso em: 8 fev. 2007.

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. *Hip Hop: da rua para a escola*. Porto Alegre: Sulina, 2005. (Coleção Músicas).

UPITIS, Rena. Artistic approach to research. *Music Education Research*, v. 1, n. 2, p. 219-226, 1999.

VOGT, Carlos. Introdução. Ciência, comunicação e cultura científica. In: VOGT, Carlos. (Org.). *Cultura científica: desafios*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2006. p. 18-26.

Recebido em 15/02/2007

Aprovado em 12/03/2007