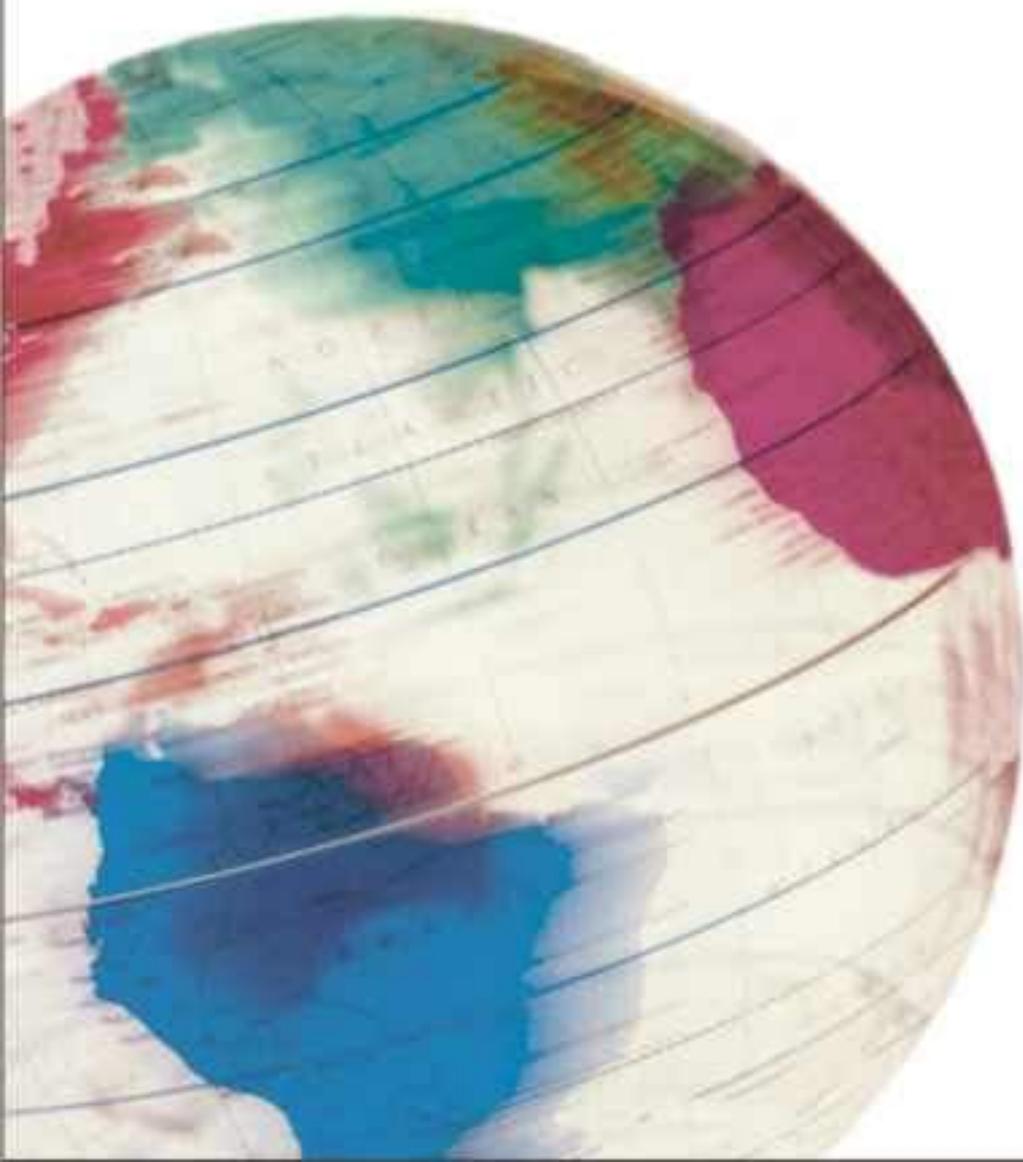


Revista da

# FACED

Universidade Federal da Bahia



7

ISSN 1516-2907

# Pesquisa em Educação Musical: a natureza da problematização (Premissas)

**RESUMO:** Este artigo reflete sobre a arte de construir problemas de pesquisa em educação musical e busca enfatizar a natureza complexa da atividade, a filiação múltipla a correntes tradicionais de pensamento — tanto na linha do positivismo como na da hermenêutica —, e ainda, a pré-existência de problematizações inerentes à própria arte musical, algo que ressignifica as problematizações em educação musical em verdadeiras meta- problematizações. Ao tomar essa etapa do processo de investigação como objeto de atenção, identifica aspectos cruciais, caracterizando-os como verdadeiras responsabilidades a serem observadas nos projetos, dispondo-os em torno de uma série de dimensões — filosófica e metodológica, poética, social, política, identitária e de eficácia.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação musical, problematização, metodologia de pesquisa, poética da educação, Ernst Widmer.

**Paulo Costa Lima**

Doutor em Educação e em Artes  
Professor Adjunto da  
Escola de Música da UFBA  
Compositor e teórico  
pclima@ufba.br  
www.paulolima.ufba.br

*Um certo grupo de pesquisa na Alemanha, criou um ambiente sofisticado de observação de macacos em atividade sexual. Ficavam instalados em estações de trabalho no meio de galhos e vegetação — estilo floresta — isolados apenas por vidraças. Registravam a frequência e intensidade dos encontros sexuais entre os símios. Dentre os inúmeros resultados, talvez o mais curioso tenha sido que o ciclo menstrual das pesquisadoras em ação passou a ser influenciado pela intensidade das observações realizadas. De tanto ver os macacos transando, as pesquisadoras passaram a ter sua regulação orgânica alterada.*

*Tomemos isso como uma situação emblemática com relação à natureza sutil da problematização em ciências 'humanas'...*

Se há pesquisa, então há um ciclo de informação em pleno funcionamento, envolvendo a produção de um movimento que une, e ao mesmo tempo separa, aquilo que se sabe (com todos os pressupostos incluídos), daquilo que se desejaria saber. Nesse ciclo de informação, o ato problematizador é instância fundamental, de sorte que perguntar pela pesquisa numa determinada área implica em perguntar pelas condições de problematização nesse território disciplinar. Perguntar pela formação em pesquisa é perguntar pela habilidade em manejar essa ferramenta de conhecimento. Mas, abordar a questão da problematização em pesquisa traz em si o desafio das coisas reflexivas, uma vez que significa, problematizar o próprio ato de construir problematizações. No entanto, esse caminho permite aspirar à produção de uma espécie de fotografia do agente de pesquisa no momento em que busca estabelecer sua equação de trabalho, sua relação mais íntima e delicada com o ciclo de informação que está prestes a desencadear, o grau de consciência ou inconsciência sobre a relação entre sua ferramenta de trabalho e o mundo a ser lido por ela própria, a partir da montagem assim construída.

Almeja-se, dessa forma, uma exposição de premissas e de critérios utilizados em educação musical, que algumas vezes passam esquecidos, respaldados pela credibilidade conjuntural da corrente teórica ou solução metodológica a patrocinar o ato problematizador, respaldados ainda pela autoridade do orientador, pela convicção de que a comunidade de pesquisadores estabeleceu um consenso naquela direção, e assim por diante... Tudo isso é absolutamente legítimo, na medida em que constitui parte inegável de nosso cotidiano. O exercício proposto toca nessas questões e exige uma suspensão temporária das convicções.

Não é muito animador encontrar projetos que simplesmente absorvem uma determinada solução, ajoelhando diante do altar da última moda teórica ou metodológica. Passam-se alguns anos e a última moda é geralmente esquecida e com ela o projeto, a não ser que a construção do problema possua organicidade incontestável. Mas o que seria essa organicidade? Com quais cuidados cercar o nascimento da questão a ser investigada?

Vale lembrar como Dewey (1934) concebia o ciclo de produção e tratamento da informação na pesquisa em educação. Sabiamente, me parece, em seus cinco passos sintéticos propostos, inicia pelo nível da *atividade* – que, a propósito, equivaleria aos macacos transando, em nossa epígrafe. Vem em seguida: *a consciência do pro-*

blema, a *produção-observação de dados*, a *formulação de hipótese e teste da hipótese*.<sup>1</sup> A questão que se coloca é a seguinte: como é que se transita do nível da atividade para a consciência do problema?

Um exemplo: para dar conta, da atuação de Ernst Widmer em nosso meio, fui levado a perguntar por sua pedagogia. A evidência de uma formação exuberante de compositores em nossa Escola<sup>2</sup> apontava para uma atuação sistemática nesse sentido. Mas perguntar qual a pedagogia de Widmer não é algo tão simples assim. A construção do problema depara nesse momento com seu método. Como delimitar o conceito de pedagogia adequado a minha investigação? Através de uma revisão de literatura eficaz? Há literaturas de todo tipo, e perder-se numa floresta bibliográfica pode ser às vezes o pior caminho.

Para assegurar organicidade a essa questão foi preciso encontrar o contorno prévio da pedagogia na própria trajetória de Widmer (nível da atividade) — e em seguida projetá-lo como guia da investigação. A construção desse esboço antecedeu à definição de metodologias de investigação, mas ela própria é uma espécie de metodologia — de construção do problema —, e precisa antecipar o que irá acontecer em seguida, precisa dialogar com a futura metodologia. No caso, trabalhei com a idéia básica de que a pedagogia de Widmer poderia ser reconstruída a partir de um jogo de interação entre dados produzidos pela análise de seu discurso, pela análise das representações de seus ex-alunos e pela análise de composições. Assim, constatando a formulação de sínteses em seu discurso — organicidade e relativização — foi possível avaliar os outros dois campos de dados nessa perspectiva. Essa formulação do problema me colocava em diálogo com as possíveis metodologias adequadas a produzir os dados assim antevistos. Além disso, também me colocava em diálogo com o campo da pedagogia, com a história de vida de Widmer, seu percurso composicional, a história desta Instituição onde militou e do círculo cultural no qual se inscreve, e os significados simbólicos de todas essas construções identitárias.

Espero, com isso, estar sinalizando que o nível da problematização não é algo estático, um bloco de idéias (e texto) a ser elaborado e desenvolvido adiante. Ele aponta para uma dinâmica interna, um movimento de ida e de vinda com relação aos horizontes da investigação. Ao enunciá-lo já deverá ter acontecido um diálogo prévio com o nível futuro das metodologias e das conclu-

(1) Aliás, o próprio Dewey é um dos poucos filósofos modernos a conceder atenção diferenciada ao conceito filosófico de problema, que tem suas raízes em Aristóteles — “procedimento dialético que tende à escolha ou à recusa (aqueles de ordem prática), ou também à verdade e ao conhecimento (os de ordem teórica)” Abbagnano (1982, p.764). No problema Dewey viu a propriedade lógica primária, sendo ele a situação que constitui o ponto de partida de qualquer indagação, isto é, a situação indeterminada: “A situação indeterminada torna-se problemática no mesmo processo de submissão à indagação. Ela se produz por causas reais, como acontece p. ex., no desequilíbrio orgânico da fome. Não há nada de intelectual ou cognitivo na existência de situações desse gênero, a não ser que elas são a condição necessária de operações e indagações cognitivas...” “A enunciação do P. consente a antecipação de uma solução possível que é a idéia; e a idéia exige aquele desenvolvimento das relações inerentes ao seu significado que é o raciocínio.”

(2) Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, onde surgiu o Grupo de Compositores da Bahia — GCB (1966), reunindo: o próprio Widmer, Walter Smetak, Lindembergue Cardoso, Fernando Cerqueira, Jamary Oliveira, Nicolau Kokron, Milton Gomes, Rinaldo Rossi, entre muitos e muitos outros que posteriormente foram sendo conectados ao movimento.

sões possíveis. A rigor, um problema é definido pela possibilidade (e relevância) de sua solução. Uma situação insolúvel deixa de ser um problema, passa a condição imutável, as quais em geral, são pouco afeitas a manipulações experimentais ou artísticas. Importa, dessa forma, na problematização, que produza um movimento, uma inquietação que abale o estado de repouso e permita que o ciclo de informação se movimente. Importa também que efetue um movimento de recorte do campo de possíveis preocupações, focalizando aquilo que deverá ser observado de perto. Só depois dessa operação definidora é que o acesso a um leque de opções de interação e diálogo disciplinares resulta produtivo.

Ao levantar a questão dessa dinâmica da atividade problematizadora, retorno ao que considero esperteza em Dewey, a colocação do nível da atividade como etapa preliminar do ciclo da pesquisa. Sendo ele um herdeiro legítimo do pragmatismo de um Peirce, e conseqüentemente da busca de legitimação pela constituição de uma filosofia da ciência, nada destoa de pensar o nível da atividade como o repertório comum dos fatos vivenciados. Essa pergunta exige que se pergunte ‘mas, a propósito, o que é um fato em educação?’, algo que nos remove da perspectiva individual para a perspectiva genérica de constituição do campo disciplinar, e que faremos a seguir. Por ora, gostaria de observar como essa concepção de um ‘nível da atividade’ está potencialmente aberta a outras formulações, além do pragmatismo. Orientações tão distintas como a etnográfica e antropológica, a etnometodológica, a historiográfica, e a teórico-crítica, sobreviveriam nesse contexto, embora definam os ‘fatos’ (ou as interpretações) educacionais como coisas bastante distintas entre si. Se a educação é uma empreitada possível, então ela o é pela referência constante a um certo nível de atividade, e nesse nível, observadores e observados estão em permanente interação — Cf. epígrafe.

Saindo, portanto, da conjuntura mais imediata do pesquisador, abstraindo dessa perspectiva individual para a situação genérica, chegamos a perceber que problematizar a construção de problematizações em educação também equivale a levantar o tema da impossibilidade da educação, ou, dito de outra forma, a perguntar sobre as condições em que a educação se torna uma empreitada possível — o que seria um fato (ou entendimento) em educação. Além disso, considero esse gesto como um saudável contraponto ao espírito positivo de uma associação de educadores musicais.

- a) Das referências à impossibilidade da educação talvez a mais comentada seja a que vem da Psicanálise. Freud, seguindo a lógica da descoberta do inconsciente e visualizando que toda ingerência educativa presume um controle impossível sobre essa instância, declarou a Educação (juntamente com a Administração e a própria Psicanálise) como “missões impossíveis”. Se a Educação é uma missão impossível, a pesquisa nessa área será necessariamente caolha, fadada a concluir a partir de dados incompletos, expurgados das questões do desejo. No fundo do comentário de Freud há um questionamento legítimo (do ponto de vista de suas descobertas) do próprio conceito de fato educacional. Todavia, não surgiu nem parece próximo no horizonte a cristalização de um modelo pós-inconsciente. Sendo assim, a impossibilidade freudiana é apenas um alerta, uma relativização de tudo que se faz no campo.
- b) Numa outra vertente, a impossibilidade da educação não teria a ver com sua prática — educação e deseducação ocorrem desde e sempre — e sim com os desígnios de criação de uma teoria da educação. De fato, para alguns, a educação deveria ser pensada como uma prática em torno da qual se aglutinam territórios disciplinares tais como a psicologia, a sociologia etc. — as informações novas surgiriam sempre desses campos associados, ou de alguma interação entre eles, de forma que a empreitada teórica puramente educacional não existiria. O que equivale a dizer que o fato educacional (enquanto gerador de uma teoria própria) não existe.
- c) Trago, porém, uma terceira contribuição ao tema da impossibilidade, dessa vez pela via do reconhecimento da abrangência do que está envolvido. O grande tema filosófico foi sempre educação, mesmo que formulado de maneiras distintas. O que foi a maiêutica, senão uma descoberta pedagógica? O que foi a invenção da dialética — uma crítica dos conceitos através dessa espécie de dança dos argumentos — senão pesquisa metodológica? O que dizer da concepção platônica do mundo ideal, o *topos uranos*, e a aprendizagem por *reminiscência*? A síntese de Aristóteles

colocando esse mundo ideal aqui mesmo na terra, infiltrado em tudo que existe como essências, gerando uma pedagogia do inteligível? Da análise das categorias aristotélicas ainda não nos livramos nos dias de hoje.

Estou dizendo, portanto, que a criação do pensamento sistemático na civilização ocidental coincide com o engate ancestral entre metafísica e teoria do conhecimento – ontologia e gnosiologia –, e que, dessa juntura ancestral, não há como separar as questões educacionais. No caso da metafísica realista dos gregos, como uma decorrência imediata da própria questão existencial, e mais adiante, com o advento da modernidade e a crítica ao modelo aristotélico herdado da antiguidade, como anteparo inicial da filosofia – a partir do ‘*penso, logo existo*’ de Descartes –, que agora toma a teoria do conhecimento (indubitável) como ponto de partida, para daí atingir as questões metafísicas, e a constituição do mundo das coisas.

Estou tratando, portanto, da impossibilidade de uma teoria da educação pela abrangência do tema, porque basta falar em filosofia (ou em vida) que se está falando de educação, através desse enroscamento das questões metafísicas com as questões do conhecimento. Mas por que seria importante tratar disso hoje, com relação à pesquisa em educação musical? Porque a afirmação da possibilidade e viabilidade da educação aconteceu como uma reação a essa abrangência aparentemente desagregadora, negando a impossibilidade, portanto. A própria constituição da ciência positiva, do movimento que busca legitimar filosoficamente a supremacia da ciência, e que está na base do pragmatismo, e, dessa forma, na base de todo o movimento de pesquisa nas ciências exatas, e por transposição, nas ciências humanas, e ainda por transposição, na base da *mainstream* da pesquisa em educação musical no século XX; a constituição disso que temos como estável e garantido, que fundamenta a crença de que o conhecimento descreve a realidade, de que o mundo é a soma total dos fatos, e que os fatos são a essência da realidade, pois bem, a constituição desse estado de coisas precisou cortar com todas essas raízes da teoria do conhecimento, pensada em sua culminância kantiana como um movimento transcendente e reflexivo de um sujeito cognoscente, uma consciência, às coisas em si. Toda essa armação metafísica em torno da consciência fica declarada sem sentido, mentalista, impesquisável – Habermas (1968, p. 67).

Como a delimitação do território disciplinar da educação ganha contornos formais após esse movimento de abandono da metafísica — sendo, neste caso, Comenius, um grande precursor —, vale a pena insistir sobre o papel paradoxal do bloqueio da abrangência e sobre o tema da impossibilidade de constituição de nosso objeto. Com o advento do positivismo, desiste-se do questionamento metafísico sobre o significado e sobre as condições de possibilidade do conhecimento, pois o conhecimento passa a ser implicitamente definido pelas ciências. O que é conhecimento? É o resultado do trabalho científico. O que é a realidade? É a soma total dos enunciados verdadeiros, numa perspectiva de controle instrumental da natureza. Dessa forma, transformando a crença da ciência em si mesma em dogma, protege-se a empreitada de qualquer movimento de auto-reflexão epistemológica. Sai a tradicional teoria do conhecimento e entra a filosofia da ciência, voltada prioritariamente para investigar a própria metodologia científica e as regras de concatenação entre os enunciados. Aos poucos, o sujeito cognoscente kantiano é reduzido aos sujeitos empíricos individuais da psicologia. Estamos, dessa maneira, fazendo uma reflexão sobre a dinâmica da problematização numa perspectiva abrangente, não mais centrada no agente pesquisador individual.

Numa esfera distinta daquela do positivismo, encontra-se o desenvolvimento das ciências culturais, que enxergam o 'sistema das ciências naturais' como um dos elementos de um contexto de vida bem mais abrangente, sendo justamente esse contexto, o objeto das ciências culturais. Prioriza-se dessa forma um enfoque hermenêutico, voltado mais para o desenvolvimento de um 'entendimento' — *Verstehen*, no sentido de Dilthey, entendimento mútuo, visando a reconstrução de significados do ponto de vista de um agente — e menos para a descoberta de leis de caráter universal, cujo referente seria a explicação ou *Erklärung*. Tudo isso se reflete, de forma direta, na discussão recente sobre enfoques quantitativos ou qualitativos. Enquanto os fenômenos produzidos experimentalmente tomam por base a supressão de todos os aspectos da experiência de vida, em favor de um efeito específico que possa ser replicado aleatoriamente, para o entendimento hermenêutico o problema é revertido. Ele abarca a experiência de vida em sua amplitude — *expressões lingüísticas, ações e experiências expressivas* —, mediando entre as intenções de um ego individual, as categorias gerais da linguagem, e os horizontes de uma teoria.

(3) Cf. Habermas (1968) — que invoca uma verdadeira ciranda envolvendo Kant, Hegel-Marx, Comte, Pierce, Dilthey, e Freud, entre outros. Também não nos cabe aqui buscar uma reflexão sobre os dilemas de cada uma dessas avenidas, ou sobre os desafios e ciladas presentes em ambas, a partir da consideração da articulação permanente entre conhecimento e interesses humanos.

Não nos cabe aqui aprofundar essa linha de fronteira e de diálogo entre objetivismo e hermenêutica<sup>3</sup>. Mas, querendo ou não, aquele que avança pelo portal da pesquisa estará pisando sobre o terreno de constituição de seu território disciplinar, especialmente quando confrontado com a necessidade e o desafio de gerar problematizações. Ao problematizar, o iniciante estará expondo sua capacidade de enxergar com nitidez o âmbito e os limites desse território que pretende habitar, sua compreensão do processo histórico de constituição do mesmo, e ainda, sua posição pessoal sobre a política do devir acadêmico da área. São muitos passos a serem dados de uma só vez.

Dado um projeto, e seu discurso subjacente, aparece como critério analítico e avaliativo incontestável a *responsabilidade filosófica* exercida pelo autor. Não se trata simplesmente da amplitude de leituras filosóficas efetuadas, e sim, da consciência da relação entre o problema a ser construído e o campo teórico onde nasce, do diálogo entre positivismo e hermenêutica que irá aparecer e tomar forma nas escolhas metodológicas, de forma que à responsabilidade filosófica sucede a não menos importante *responsabilidade metodológica*.

É justamente pensando nesse contexto de nascimento que precisamos retomar algo que quase chegamos a tocar lá atrás, mas acabou sendo adiado. Não é apenas a impossibilidade da educação que nos concerne, mas, sobretudo, a impossibilidade da música. Quem disse que a música existe?<sup>4</sup>

(4) Vale aqui a lembrança dessa pérola de Bohlman: "Música pode ser o que pensamos que seja: ou pode não ser. Música pode ser sentimento, sensação, sensualidade, mas também pode não ter nada a ver com emoção ou sensação física. Música pode ser aquilo para o qual alguns dançam ou fazem amor: mas, tal não é necessariamente o caso. Em algumas culturas há categorias complexas para pensar sobre música; em outras, parece nem haver a necessidade de especular sobre música, contemplando-a." (1999, p. 1)

A pesquisa em educação musical não pode escapar do fato de que lida com uma interação entre ciência e arte. As problematizações são, na verdade, *meta-problematizações*. Elas só têm sentido, se estiverem ancoradas num fazer artístico vivo, orgânico, que, por sua vez, também pode ser pensado como constituído através de problematizações próprias. Ou seja: há problematizações no nível da música. Em outras palavras, a música só existe quando aciona mecanismos de expectativa individuais e culturais. Essa constatação singela é talvez o umbigo de todo o tema. Como relacionar esse nível de problematizações 'autóctones', êmicas, digamos assim, com o nível dos processos educacionais propriamente ditos?

Para início de conversa é necessário que o pesquisador em educação musical consiga transitar com familiaridade pelo terreno das problematizações em música. Mas qual a natureza das

problematizações em música? A pergunta remete de imediato ao conjunto das teorias da música (*latu sensu*) – ou teorias das músicas (mais *latu* ainda) –, pensado como o repertório de formulações problematizadoras dirigidos à experiência. Visualiza-se dessa maneira, uma avenida de desenvolvimentos saídos da juntura música-educação, através de uma mediação realizada pela teoria ou teorias, seja de forma mais específica – por exemplo, “Ensinando contraponto a partir das regras de Westergaard”, Maus (1992) –, ou mais genérica – a relação currículo/identidade cultural, adolescentes e apreciação musical, etc<sup>5</sup>

Todavia, vale a pena lembrar que a concepção de problema não é naturalmente apenas a concepção cartesiana desenvolvida pela ciência, o conceito se amplia na direção do *vivencial*. Schönberg (1995) utiliza a expressão ‘problema tonal’ para se referir à questão central colocada por uma determinada composição, aquela inquietação que uma vez expressa passa a exigir alguma continuidade, uma solução, desdobramentos, contradições, forma etc. Porém, se as problematizações musicais devem ser entendidas como vivenciais (ou seja, como problematizações sonoras vividas), então é preciso reconhecer que ultrapassam o escopo interpretativo das teorias. A pergunta sobre a natureza das problematizações em música remete nesse caso, não a um conjunto de teorias, mas a todo o repertório de vivências musicais. A agenda temática do trinômio ‘audição/interpretação/composição’ é mais complexa que os tratamentos teóricos que angaria. Isso significa que, tomando o nível da atividade como guia, o educador musical irá deparar com problematizações frescas e intocadas no próprio processo educacional (p.e. via interpretação). Urge saber identificá-las e utilizá-las.

Há ainda a possibilidade sincera (ainda que algo anárquica), de argumentar que as problematizações musicais propriamente ditas são também, propriamente ditas, educacionais, pensando, dessa forma, que a música carregaria consigo uma pedagogia implícita, as chaves de sua recepção – afinal de contas, tanto o samba quanto Beethoven só são entendidos quando ouvidos. Desaparece nesse caso a juntura formal entre música e educação, fazendo surgir por um lado o desafio de fazer falar o lado educacional das questões musicais, e por outro, o desafio de tratar as questões educacionais como objetos em processo de criação, dando conta de uma *poietica da educação*.

(5) Não custa lembrar que, além da literatura específica de música, toda a tradição filosófica também se faz presente do lado musical da juntura, como suporte das teorias produzidas, assim como a aspiração mais recente de atingir um certo grau de cientificidade. Quando uma teoria da música que aspira a ciência se encontra com uma educação musical que também aspira, as qualidades e defeitos são reforçados mutuamente.

Dito isso, podemos registrar o bordão que emerge da pedagogia de Widmer: para educar, é preciso *não saber o que é educação*; não saber *a priori*. Educar e compor — tem algo em comum, compartilham entre si o desafio da criação. O aprendizado desses ofícios não pode ser considerado como um processo linear de acúmulo de informação. Aprender a criar implica aprender a desconfiar dos próprios suportes de onde a informação surge, a desconstruir estruturas e significações. Isso que é princípio fundante do fazer arte — e para alguns, também do fazer ciência — Cf. Feyerabend, *Contra o Método* —, ressignifica as *responsabilidades filosófica e metodológica em responsabilidade poética*.

Mas vale observar que não se trata de um não-saber qualquer, de um não-saber inexperiente ou desavisado. Paradoxalmente, trata-se de um não saber susceptível de amadurecimento e de aprendizagem, observação que nos leva ao dilema e ao coração de todas as empreitadas que transitam entre educação e criação: como ensinar algo (pesquisar, compor, educar...) que, por uma questão de princípio, não se sabe? Como aprender algo que, também por definição, não está no repertório do professor? Ao aprender a criar problematizações o orientando estará justamente envolvido com esses saltos quânticos. Como ajudá-lo, ou melhor, como não atrapalhá-lo?

Novamente podemos retornar ao 'nível da atividade' em Dewey, para inferir que a responsabilidade *poética* não é apenas responsabilidade individual. Trata-se da responsabilidade de garantir o envolvimento de educandos em atividade criadora. Visto numa perspectiva de grupo, aí estaria a semente do que poderíamos chamar de *responsabilidade social* da atividade problematizadora, sua capacidade de catalisar as expectativas da comunidade de pesquisadores e da sociedade como um todo. Como provocação, devemos lembrar que o desafio não é simplesmente compor novas formas de educação ou novas composições, e sim novas formas de sociedade e de sociabilidade. Na visão dialética de Adorno, o material da música tem historicidade própria, nesse sentido, é sociedade. O mesmo raciocínio poderia ser transposto para nosso contexto. Corresponde a cada forma educacional um modelo implícito de mundo social. O nível da problematização dialogará de uma forma ou de outra com esses critérios e premissas.

A responsabilidade social de uma determinada problematização é também o grau de relevância potencial com relação a

uma determinada sociedade ou segmento social. Estamos aí no âmago da *questão política*. Para alguns, o mérito da produção de conhecimento é avaliado exclusivamente pelos cuidados formais e metodológicos — pensamentos desse tipo geraram o ideal de uma instituição universitária voltada para a excelência científica, independentemente do tipo de atenção a ser concedida às questões da interação com a sociedade. Nessa visão mecanicista, o problema é definido como lacunas ou falhas em uma teoria prévia, desaparecendo os matizes de significado que advém da percepção da relação entre a situação problema e sua relevância para a comunidade mais ampla, e ainda o jogo político que a própria investigação suscita entre o pesquisador e a comunidade de pesquisadores. Em termos macroscópicos, a atividade problematizadora aparece como capacidade de criação da própria comunidade que a abriga e sustenta.

A experiência de produzir problematizações deixa marcas em todos que passaram por ela. De um lado, a sensação de liberdade gerada pela possibilidade de se inserir num ciclo de informação, de atuar nesse ciclo, de questionar coisas, de produzir horizontes temáticos e objetos específicos nesses horizontes. Nesse sentido, a problematização é atividade *produtora de identidade*. Lá no fundo, essa é uma das questões fundamentais: que pronúncia do mundo, e de mim mesmo, devo exercitar através dessa pesquisa? É o momento em que querubins e demônios de orientandos e orientadores se enfrentam, e o momento que distingue meros exercícios de metodologia, de investigações relevantes.

Assim como a nossa linguagem não é apenas aquilo que falamos, mas também a maneira como somos falados — aquilo que me constitui como sujeito —, a atividade de pesquisa (e a problematização em especial) acaba por definir a persona do investigador, mostrando, mais uma vez, que sujeito e objeto são instâncias reflexivas. Por essa avenida de desenvolvimento deparamos com as questões de desejo, embutidas na atividade científica. É pouco provável que a atividade investigativa resista aos múltiplos obstáculos que tem pela frente se não houver esse envolvimento apaixonado com o que está em questão. A construção de neutralidade, inerente à atividade questionadora, pode ser entendida também como uma forma de se proteger dessa parcialidade.

Mas, como toda atividade de construção de identidade também tem o seu lado ameaçador — que gira em torno da possibili-

dade de anular o pretendente — é preciso reconhecer que o jogo da pesquisa não é nada inócuo. Se a pretensão é produzir conhecimento novo, então é preciso entender que a relação com algo que, em princípio, muda sua forma de pensar e de entender o mundo, está longe de ser inocente e cândida. Não sem razão, o ambiente da criação já foi comparado a uma batalha — Bloom (1999). Lida-se diretamente aí com a construção de relevância (ou irrelevância) e ainda com a dimensão do factível. Não adianta ser relevante se não se puder atender às limitações concretas que cercam a investigação, é preciso que funcione, que tenha *eficácia*.

Esse, portanto, o panorama que pudemos apresentar tomando como pretexto a temática da construção de problematizações em educação musical, instância inevitável da formação de educadores.

**ABSTRACT:** This article reflects upon the art of developing research problems in music education and emphasizes the complex nature of this activity, its multiple affiliation to distinct traditions of thought — both in the positivistic and hermeneutic sides. It recognizes the pre-existence of problems in music itself, something that makes the research in music education a kind of meta-language. The discussion leads to the identification of crucial aspects (premises) to be observed in projects, organizing its presentation around the following dimensions — philosophical and methodological, creative (*poietic*), social, political, identity construction and efficacy.

**KEY WORDS:** music education, research problem, research methodology, Ernst Widmer.

## Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Rio de Janeiro: Mestre Jou, 1982.
- ABELES, Harold F. *Foundations of Music Education*. New York: Schirmer, 1984.
- BLOOM, Harold. "The Breaking of Form", In: *De-construction & Criticism*. New York, Continuum, 1999.
- BOHLMAN, P. "Ontologies of Music", In: *Rethinking Music*, Nicholas Cook (Ed.). New York, Oxford Press, 1999.

- DEWEY, John. *Art as Experience*. New York: G. P. Putnam & Sons, 1934.
- FEYERABEND, Paul. *Contra o Método*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon Press, 1968.
- KUHN, Thomas. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- LIMA, Paulo Costa. *Ernst Widmer e o ensino de composição musical na Bahia*. Salvador: Fazcultura/Copene, 1999.
- MAUS, Fred Everett. "Teaching with Westergaard's Counterpoint Rules". *Journal of Music Theory Pedagogy*, v. 6, p. 83-95, 1992.
- SCHÖNBERG, Arnold. *The Musical Idea and the Logic, Technique, and Art of Its Presentation*, Patricia Carpenter and Severine Neff (Eds.). New York: Columbia University Press, 1995