

A pesquisa (empírica)  
na educação  
musical à luz do  
pragmatismo<sup>\*</sup>

HANS GÜNTHER BASTIAN

O artigo de Hans Günther Bastian trata do desenvolvimento da área de educação musical como ciência tomando como exemplo a pesquisa empírica. Após uma retrospectiva sobre a pesquisa pedagógico-musical na Alemanha a partir dos anos 70 o autor destaca questões atuais como pluralidade metodológica mediante a complexidade do objeto de estudo da área, discussão dos paradigmas de pesquisa (quantitativa versus qualitativa), a mudança de paradigmas de pesquisa e a formação científica de professores.

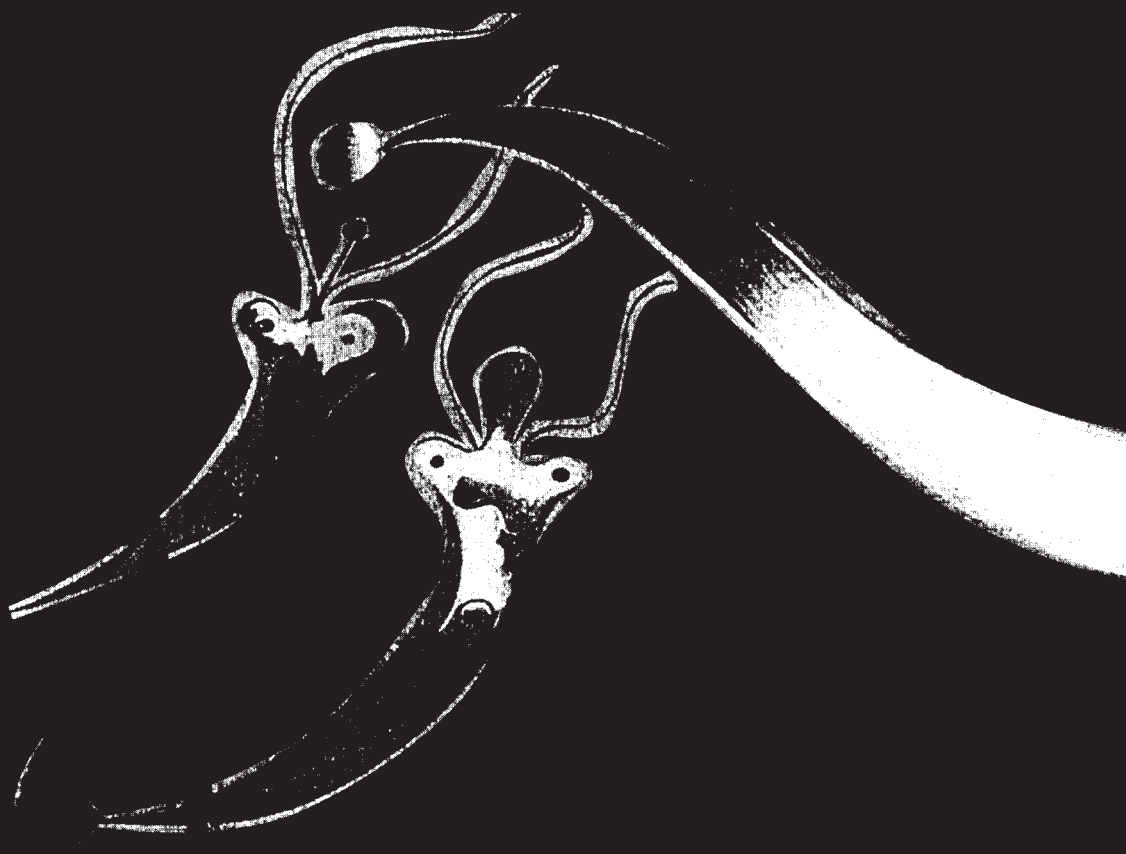
Originariamente o texto faz parte de uma publicação em homenagem ao aniversário de sessenta anos do Professor Hermann J. Kaiser cuja produção científica está voltada para a sistematização da educação musical, especialmente em seus fundamentos epistemológicos, estéticos e sociológicos. O caráter da publicação, no entanto, não impede que Bastian aborde questões centrais para o entendimento da pesquisa empírica aplicada na educação musical escolar. Entre outros, o autor menciona o estudo longitudinal que desenvolveu em uma escola pública de Berlin, o chamado "Berlin-Studie", sobre os efeitos de uma educação musical intensiva no desenvolvimento de crianças. Em outros trabalhos Bastian investiga questões sobre talento musical e métodos biográficos de pesquisa.

O autor se interessa não só pelos fundamentos e prática da pesquisa empírica, mas, sobretudo, pela proposição de projetos de pesquisa que possam modificar a realidade do ensino de música nos vários níveis e instituições. Alguns dos temas abordados neste artigo parecerão familiares aos leitores brasileiros: o papel da música nas escolas, a relação da aula de música com as políticas educacionais, a necessidade de formação de pesquisadores na área de educação musical e uma maior divulgação dos resultados de pesquisas pedagógico-musicais. Assim é quase inevitável a leitura do texto de uma forma comparativa.

Como no Brasil ainda é recente a tradição da pesquisa empírica na área de educação musical, muitas expressões específicas dessa metodologia não fazem parte da literatura corrente. Algumas das expressões próprias da discussão pedagógico-científica alemã foram traduzidas, outras foram deixadas no original, sendo anexadas algumas explicações em notas de rodapé. Nomes de instituições oficiais, de associações e conselhos foram traduzidos e seguidos dos originais no próprio corpo do texto.

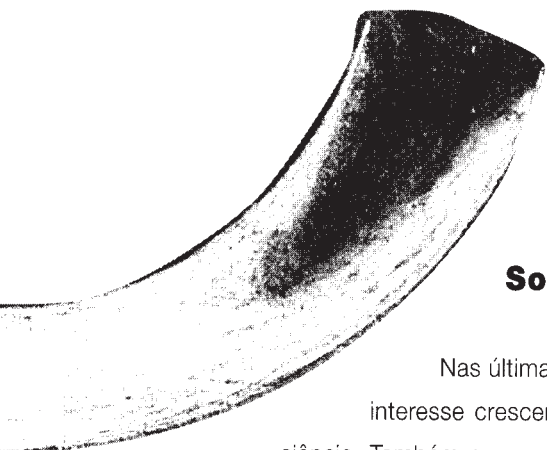
Hans Günther Bastian é professor na Universidade de Frankfurt, Alemanha.

**JUSAMARA SOUZA**



A pesquisa (empírica)  
na educação  
musical à luz do  
pragmatismo\*

HANS GÜNTHER BASTIAN



### **Sobre a obviedade da pesquisa empírica**

Nas últimas décadas, a nossa área de pedagogia musical tem refletido com um interesse crescente sobre si mesma e amadureceu de uma forma consciente como ciência. Também a pesquisa empírica com suas múltiplas atividades e projetos contribuíram para esse desenvolvimento. Hoje nós podemos oferecer o doutorado aos nossos alunos na própria área e não dependemos mais da musicologia histórica ou sistemática para a ascensão acadêmica. Dispomos de uma consciência científica qualificada, nos engajamos em pesquisa básica e aplicada, temos uma quantidade de problemas solucionados e não solucionados, pensamos cada vez mais criticamente em relação aos métodos. Além disso, hoje os sistemas metateóricos de idéias são questionados e exigidos para que nós possamos impulsionar a ciência e a pesquisa em seu esforço pelo conhecimento mais objetivo e diferenciado e para que possamos nos opor com argumentos contra propostas de soluções unidimensionais, rompamos com tradições e reificações da área, para ficarmos abertos a desenvolvimentos novos ou ampliados de conteúdos e de métodos. Questões relativas às possibilidades e pressupostos do pensamento e da ação bem como suas regras gerais, meios e critérios são historicamente específicos de cada área para serem refletidos novamente, de tempos em tempos. Este artigo focaliza mais especificamente uma metodologia pragmática, e, dentro disso, tematizamos, sobretudo métodos e atividades dos cientistas e pesquisadores (da área) - também em relação à questão dos fins das ações (da ciência) e suas possibilidades de alcance e justificativas. Com isso já está compreendido o passo da teoria científica como metodologia em um quadro ampliado que considera a relação da descoberta bem como as relações do efeito e utilização das ações científicas. A pesquisa pedagógico-musical, em razão também de sua relação com a prática, deve refletir não somente sobre a qualidade de seus problemas que são investigados com métodos adequados, ou melhor com uma combinação de métodos embasados e qualificados mas, também, refletir sobre questões de divulgação, aplicação, aproveitamento e utilização dos resultados de pesquisa, sem as quais a pesquisa pedagógico-musical no seu todo ficaria axiomáticamente subordinada à ditadura da relevância da prática.

\* Tradução de Jusamara Souza, a partir do texto original publicado em *Systematische Musikpädagogik oder Die Lust am musikpädagogischen geleiteten Nachdenken*, editado por Martin Pfeffer, Jürgen Vogt, Ursula Eckart-Bäcker e Eckhard Nolte (Augsburg: Wissner, 1998, p.205-228). Aparece aqui sob permissão do autor e da fonte citada.

A pesquisa pedagógico-musical pôde se desenvolver primeiro no espectro do conteúdo e da metodologia (e aqui por causa de sua “pureza” e empréstimos das ciências sociais), e depois, com a crescente experiência de pesquisa, também na reivindicação do conhecimento crítico e metodológico, graças, historicamente, à sua crescente autonomia como uma disciplina teórica e científica dentro de uma formação universitária de professores que se estabelecia. Tempos mais tarde esse desenvolvimento se instalou na ciência, na pesquisa e depois também em algumas Escolas Superiores de Música. Esse desenvolvimento explosivo-exploratório da pesquisa tem as suas razões históricas e específicas, nas quais queremos adentrar no exemplo da pesquisa empírica.

## **Uma retrospectiva:**

O interesse na pesquisa pedagógico-musical cresceu desde a metade dos anos 70, de certa maneira, tanto por um lado como a música mesmo foi problematizada no contexto de uma sociedade imperialista musical (música antiga e música nova, jazz, rock e música pop, em resumo, música da cultura juvenil com todas as bizarras influências atuais e da moda) e seus efeitos (palavras-chave: concerto ao vivo, música de filme e de televisão, música juvenil, música na propaganda, videoclipe, música e novas tecnologias da mídia, musicoterapia e outras mais); e por outro lado, a falta de uma prática pedagógica sistemática exigiu uma possível resposta concreta<sup>1</sup> em relação à questão dos alunos<sup>2</sup>, das suas “concepções musicais” (K. E. Behne), suas posições e preferências, suas culturas musicais, das “suas” maneiras de lidar com a música, como alvos de nossas intenções pedagógicas da área específica.

Também se tentou responder à questão da compreensão da música não mais de uma forma unilateral, somente do lado da própria música, mas sim, também, das condições subjetivas do ouvinte. Cada vez mais surgiram nos focos de pesquisa questões da modificação de juízos e pensamentos musicais sobre processos de aprendizagem musical escolar<sup>3</sup> bem como formas cotidianas e atuais de vivenciar e lidar com elas. Enquanto que a psicologia da música havia se concentrado no “COMO” do ouvir, fixando a recepção, portanto, no lado do objeto MÚSICA, a sociologia da música questiona quase que exclusivamente sobre “O QUÊ”, tendendo-se a tornar com isso um depósito da pesquisa<sup>4</sup> de mercado e de opinião desprovida do sujeito. A consequência prática das disciplinas vizinhas da pedagogia musical foi que, depois, ela se perguntou menos quem na verdade

ela investiga, mas sim trabalhou consideravelmente com massas anônimas de sujeitos de pesquisa que foram analisados fora de suas condições históricas e sociais. Já em 1974 Ekkerhard Jost apontava de uma maneira crítica que as diferenças de competência como em comportamentos e juízos musicais não deveriam ser tomadas como característica subjetiva primária, uma vez que elas resultam de determinadas experiências e processos de aprendizagem individuais e que essas devem ser investigadas como tais: "Diferenças de competências, porém, não são as causas, mas sim a consequência de diferentes posições em relação à música, posições que por sua vez são determinadas pelo mundo cotidiano dos ouvintes, através de processos de socialização anterior à escola e através de numerosos mecanismos de seleção ou filtros, por meio dos quais chega-se somente a uma determinada escolha musical no mundo cotidiano do ouvinte. Uma psicologia da música que não somente constate as diferenças de ouvir música entre os seres humanos mas sim que, além disso, queira esclarecê-las, não poderá se contentar somente em registrar o grau da formação musical anterior ou o tipo de preferência musical, e introduzi-la na investigação como variável da personalidade, senão ao mesmo tempo terá que analisar todos os filtros e mecanismos de seleção que são responsáveis pela formação inicial e pelas preferências. Para a prática da pesquisa isso significa concretamente que, em uma medida reforçada, os dados sociais e as biografias dos sujeitos pesquisados devem ser incluídos na investigação, por que esses sujeitos não devem ser entendidos como organismos anônimos, mas sim como seres sociais cujas atividades musicais, tendências e preconceitos, etc. refletem somente um aspecto de suas condições objetivas de vida e trabalho e que destas não são separáveis<sup>5</sup>.

Neste ponto é questionada uma pesquisa específica própria, pois a área da pedagogia musical não pode se dar ao luxo de deixar o jovem ouvinte de fora se a formação musical não quiser correr o risco de refletir e agir cegamente longe da clientela escolar, e com isso deixá-la ainda mais afastada da escola. Não tenho nenhuma dúvida de que a pesquisa pedagógico-musical tem que considerar em especial as questões da prática pedagógica, e que não deve se isolar de uma forma esotérica em um meio universitário. Junto a isso devemos trabalhar uma quantidade de temas que estão no campo de trabalho pedagógico-musical, num diálogo conjunto entre práticos e pesquisadores. Professores e alunos se tornaram hoje importantes colaboradores da pesquisa: "Quem quiser elevar a eficiência da pesquisa pedagógico-musical e manter o impulso para a própria pesquisa tem que decididamente fomentar o trabalho conjunto com pro-

fessores no contexto da Escola Superior e da formação continuada. Junto a isso surgirão também campos da pesquisa educacional que didaticamente são extremamente importantes, mas que, no entanto, até agora pouco ou de nenhuma maneira foram observados pela pesquisa<sup>6</sup>". As pessoas que participam da aula (de música), professores e alunos, não são mais objetos anônimos, que são tomados como hipóteses pré-fabricadas no Olimpo dos pesquisadores. Que "os" alunos ou "os" professores não existem é - por mais trivial que seja - de importância fundamental para a educação musical. A relativa ineficiência da nossa disciplina tem uma de suas causas no fato de que ela não tomou conhecimento dos "alunos" ou "professores" como indivíduos que se relacionam com a música condicionados a diferentes pré-conhecimentos e expectativas impregnadas pelo social, meio, educação, idade e hábitos.

Continuamente a pedagogia musical tem que tratar em princípio da psicologia social do ouvir e fazer música, isto é, ela tem que colocar como axioma de pesquisa, que a relação com a música depende mesmo da condição estrutural da música (o lado do objeto) e do próprio apreciador (o lado do sujeito). Essa relação objeto-sujeito é para ser entendida como uma categoria dialética, onde nenhuma e nem outra deve ser considerada isoladamente. Nesse ponto nevrálgico, a pesquisa pedagógico-musical, no tempo subsequente, volta-se para o problema da recepção musical e da ação musical que orientada na fórmula de Laswell sobre a comunicação de massa coloca(ra) a seqüência de questões: *QUEM ouve (faz) O QUÊ, COMO e POR QUE?* Com essas variáveis a pesquisa pedagógico-musical esteve ocupada nas últimas décadas, porque os alunos, a música, as maneiras de recepção e de relação com ela, bem como suas justificativas, diante de uma época dirigida fortemente pelos meios de comunicação, se modificam permanentemente.

Mais uma vez: a resposta à questão como alguém ouve música, como faz música, porque julga a música dessa maneira, como ele julga, é uma premissa básica para desenvolver e respectivamente permitir efetivas estratégias de aprendizagem e espaços de experiência dentro e fora da escola. Para a pesquisa isso significa também colocar de uma maneira ampla a questão da dimensão do sentido (da ação humana/musical), no lugar de concentrar tudo na análise, na descrição e na explicação. Mesmo quando os processos de aprendizagem, experiências, orientações e comportamentos observados estatisticamente por assim dizer são demonstrados e declarados como "insignificantes", pode-se e deve-se ter continuamente o objetivo também de entender esses processos.

Ninguém hoje contestaria seriamente a necessidade e o sentido do Empirismo pedagógico-musical, sobretudo porque nós atualmente estamos numa precária situação, na qual descrevemos cada vez mais o que deve ser, mas não sabemos o que é! Produção de teoria desenvolve-se mais rápido do que a verificação da teoria ou mesmo sua confirmação. Pontuando: fórmulas teóricas deixam-se entrar mais facilmente do que o fundamento da prática de pesquisa empírica. Assim disponibilizamos um amplo conhecimento teórico técnico e básico para o planejamento e a realização da aula de música (isso é possível ler, por exemplo, nas inúmeras concepções pedagógico-musicais dos anos 70), porém voltamo-nos para a aula como uma forma de acontecimento (com a questão essencial de origem americana: *What really goes on in classroom*), como um lugar de aprendizagem musical na qual as coordenadas de teoria e prática se encontram, ainda de uma maneira insuficiente e não satisfatória. Contra os engajados interesses e as iniciativas de pesquisa fica somente um fardo da burocracia estatal de permissão que sufoca alguns projetos de pesquisa na escola e na aula(de música) já de início. As consequências são: a discrepância de objetivos postulados e das reais condições da aula de música continua sendo grande, e um final das turbulências não é visível a curto prazo.

A pesquisa pedagógico-musical empírica hoje dispõe de um espectro de conteúdos e de um *standard* de métodos<sup>7</sup> (e com isso uma relevância na área) que foi construído de uma forma discutível, de fora, e na maioria das vezes por não-empíricos da área: do empirismo ingênuo, da "contagem de pernas de mosquitos"\*, do hedonismo do Chi<sup>2</sup>, do eterno eliminar das diferenças, enfim, do caráter fetichista da média que foi suficientemente condenado, até o conhecido pronunciamento (a maioria advinda do lado histórico-musical), de que a pesquisa empírica não contribuiria com nada, nos dias de hoje, o que, aliás, nada assim que não se soubesse. Que esse tipo de pesquisa trata de evidências empíricas, isto é, validade, confiabilidade e objetividade no parecer e na compreensão com o objetivo de uma representatividade relativa, na maioria das vezes é ignorado ou silenciado. Teorias particulares e legitimação de decisões didático-metodológicas estão sempre presas, mesmo com toda plausibilidade e compreensão, à marca do subjetivo, das justificativas implícitas. A crítica à "contagem de pernas de mosquitos", que desde o artigo de Adorno<sup>8</sup> (1957) não se calou, é como um sinal de alarme positivo, como uma posição teórica epistemológica que, entretanto, não deve ser levada a sério quando se reduz a um

\* No original *Fliegenbeinzählerei*: expressão que tem o sentido de uma discussão supérflua, algo como "discussão sobre os sexos dos anjos".(N.T.)

antiempirismo banal, posição de recusa que pode ser provocada através já do simples olhar para números, tabelas, gráficos – não muito diferente de um reflexo condicionado de Pavlov.

Juízos negativos rígidos sobre a pesquisa empírica, nos primórdios da nossa área, poderiam ainda ser justificados e mesmo hoje, não desapareceram os “pesquisadores” que acreditam por si mesmo estarem “empiricamente” qualificados com um reduzido set de métodos e de análises: E o fatal é quando nessa espécie de procedimentos estatísticos de análise pode-se reconhecer, em qual “curral de doutorandos” [*Doktorandenstall*] alguém se doutora. A crítica de Adorno sobre a *primazia do método sobre o objeto* tem seus exemplos também na história da pesquisa da nossa própria área.

Sobretudo os colegas da área orientados nas ciências humanas de nenhuma forma sentiram-se constrangidos em relação a admissões e omissões nem sempre competentes. A crítica de Christoph Richter, em 1976, quando a pedagogia musical empírica ainda se encontrava em estado embrionário foi corretamente compreensível: “todos os dados com sentido, e em parte também produtivos, sobre a situação em que se encontram os alunos investigados dessa maneira (com a ajuda da pesquisa empírica, o autor) corrompem a pesquisa, entretanto, com a implícita eliminação das diferenças que é o seu destino final porque sempre e somente comportamentos medianos não só podem como, em geral, também devem ser verificados”<sup>9</sup>.

Depois de numerosas contribuições metodológicas, depois da experimentação e do emprego de diferenciados modelos estatísticos de análise, após uma mediação da teoria e prática voltada para a conscientização de problemas, e uma mudança de paradigma também para concepções de pesquisa qualitativo-interpretativas (pesquisa biográfica com análise de conteúdo) do ponto de vista metodológico, a pesquisa empírica torna-se ao mesmo tempo séria e muito interessante; não esse ou aquele método está em discussão, mas este e aquele, isto é, nós ambicionamos hoje um imbricamento de métodos em um e no mesmo projeto de pesquisa, isto como consequência lógica dos complexos objetos de pesquisa<sup>10</sup>. Contribuições críticas sobre situações caóticas e déficit da pesquisa pedagógico-musical contribuíram para o alargamento da conscientização do problema. *Designs* experimentais são cada vez mais refinados e voltados para a realidade da prática e as diferenciações nos procedimentos de levantamento e análise dos dados. Modelos estatísticos de análise foram experimentados o que tornou possível tomar a música como objeto e o indivíduo

como sujeito em seu meio social como objeto de pesquisa. Posições histórico-musicais, hermenêuticas qualitativas e, num sentido estreito, empírico-estatísticas devem daí não mais de uma forma contrária duvidar da não cientificidade ou da produção de trivialidades, mas sim esforçar-se para uma solução comum de problemas existentes. Colecionar dados e idéias não são alternativas, mas a conjunção é uma condição *sine qua non* para a qualidade. Não há nenhuma hermenêutica sem a quantificação latente e nenhuma análise quantificada sem a hermenêutica. Aliás, nenhum campo de pesquisa deve ser caracterizado através de um único método. A distinção entre a experiência científica operante puramente indutiva e um procedimento puramente axiomático-dedutivo se tornou há muito tempo obsoleto quando se trata de soluções para questões concretas na ciência e na prática. Assim, por exemplo, Peter Faltin<sup>11</sup> no seu estudo sobre a forma musical relaciona a fenomenologia (música como construção sintática, como sistema de relações) com a *psicologia empírico-experimental* (verificação de processos da percepção estética e do sentido global da música na recepção subjetiva).

Muitos achados como aqueles sobre concepções da estética do cotidiano condicionadas aos meios sociais estão relacionados com um projeto de pesquisa de grande envergadura. Achados, porém, não têm o mesmo significado de resultados, análise de dados não é nenhuma análise teórica. "Nem mesmo nas ciências naturais [...] a coleta de dados, a valorização e a apresentação de tabelas vale por si só como conhecimento final. [...] Resultados empíricos não são ainda resultados teóricos, mas somente fundamentos para isso. Essa obviedade, evidentemente, é sempre ignorada"<sup>12</sup>. No dilema entre os riscos do erro de interpretação e da pobreza de conteúdo de um puro registro, o autor prefere sempre a primeira alternativa. Neles os interessados podem, então, terem muito mais atritos e levar adiante o processo de conhecimento.

Já há mais de uma década (1985) o autor encaminhou ao Encontro Nacional do Círculo de Trabalho sobre a Pesquisa Pedagógico-musical (AMPF) [*Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung*], realizado em Bonn, a previsão de que os resultados da pesquisa pedagógico-musical, no futuro iriam ganhar relevância com a integração de métodos qualitativos da pesquisa social e empurrar os critérios da psicologia experimental de laboratório para o segundo plano: "um problema de pesquisa será determinado tão mais próximo da realidade quanto mais pesquisadores forem a campo, quanto mais procedimentos

não retroativos de avaliação qualitativa forem empregados. Análise de conteúdo e de *clustering* exigem o seu lugar garantido no compêndio de métodos da nossa área. Pesquisa biográfica, autênticos relatos de experiências de professores e alunos, observação participante de comportamentos musicais de crianças e jovens, pesquisas críticas de fontes com toda certeza são concepções da nossa área. [...] A pedagogia musical mostra-se na atualidade com uma consciência metodológica crítica e procura um diálogo interdisciplinar”<sup>13</sup>. E esse prognóstico confirmou-se na pesquisa pedagógico-musical, o que eu gostaria de examinar de mais perto nas quatro teses seguintes.

## **Teses sobre a teoria do conhecimento e metodologia**

### **1. Problemas da pesquisa pedagógico-musical são orientados na prática.**

Com isso também as suas soluções para uma prática concreta de aula são ainda mais úteis do que muitas vezes sempre se admite.

Se é certo, que a “qualidade dos problemas” pré-determina “a qualidade dos resultados”, então os estudos empíricos têm uma importância para a prática do ensinar e aprender música que é inegável<sup>14</sup>. De resto vale: “O conhecimento se inicia não com percepções, observações, coleção de dados ou fatos, mas, sim, com problemas. [Não existe] *nenhum saber sem problemas* [...] Em todos os tipos de pesquisa científica é o caráter e a qualidade do problema que determina o valor ou desvalor do trabalho científico”<sup>15</sup>. Não aquilo, “que gira em torno dos rituais estatísticos (Charles W. Mills) tem prioridade, mas sim aquilo que nos aflige como problema na prática”.

A relação com a prática - não sem a reflexão e afirmação teóricas - aparece hoje como um bordão através dos estudos pedagógico-musicais da nossa área como nas questões sobre a cultura musical jovem e preferências musicais, nas questões sobre a motivação para a aprendizagem e aproveitamento, nas questões da pesquisa educacional, nas questões sobre a influência de fatores sociais, sobre as interações professor-aluno, sobre os efeitos da aprendizagem e as possibilidades de controle da aprendizagem, sobre estilos de ensinar e aprender, sobre a preferência de métodos, sobre as formas de tratamento e vivência de elementos culturais, sobre a utilização de (novos) meios, sobre o registro de variáveis não cognitivas (emocionais, sociais e motivacionais de aproveitamento, de climas na aula de música) e outros mais.

Assim devem ser objetivos da pesquisa educacional, por exemplo, uma investigação quantitativa e qualitativa de todas as variáveis relevantes do processo e os fatores condicionantes de ensino aprendizagem musical dentro e fora das instituições escolares. Disso, nós estamos ainda provisoriamente longe.

2. A questão, o que eu quero saber, tem que ser a chave do esforço e da investigação científica, e não a questão onde posso aplicar um determinado procedimento. Pesquisa empírica está como nunca sob o perigo do fetichismo metodológico e da ritualização de artefatos.

Duas tendências delineiam-se na pesquisa musicológica e psicológica, as quais Ekkehard Jost<sup>16</sup> caracterizou uma vez com as palavras-chave “burocratização” e “especialização” e que levaram os resultados de pesquisa a serem, na verdade, cada vez mais exatos no sentido das ciências naturais, de tal forma que eles perderam em relevância social e prática aquilo que ganharam em refinamento metodológico. A realidade degenerou para um campo de procedimentos refinados sem sentido. Esse perigo parece que até hoje não foi eliminado: “Na fuga de desafios intelectuais do objeto da área isola-se em um mundo no qual claramente acredita-se poder discernir entre o correto e o falso. No final sobra o abandono da pesquisa. O trabalho empírico permanece abandonado àqueles que estão dispostos a se penitenciar. Pesquisa é por princípio falsa. Correto, ainda, é somente a comprovação de erros que os outros fazem: resultados de entrevistas! Níveis de escalas! Teorias sobre medida! Recepção de modelos! Contudo, a análise de artefatos jamais pode produzir outra coisa que não seja a diagnose de artefatos. Ela se tornará legítima somente quando da utilização voltada para si mesma: quando uma diagnose de artefato se torna um artefato em si mesmo. Somente esta questão conduz ao essencial - para as pistas da realidade que os resultados de pesquisa, às vezes carregados de erros, poderiam conter<sup>17</sup>. Na psicologia virou moda ao invés de discutir sobre conteúdos, problemas e objetos de investigação, discutir sobre “produtos de arte” e resultados metodologicamente induzidos (por exemplo, “Halo-Effekte”\*, *Response-Sets*, *Social Desirability*, resultados de experimentos, resultados de escalas, erros de protocolos, registros, *Howthorne* – ou efeitos de *John Henry*, resultados sócio-demográficos e outros mais). Por uma ruidosa crítica aos resultados perde-se a visão para a falha de um problema. Também

\* Esta palavra composta significa a força da influência de uma posição dominante.(N.T.)

na pedagogia musical devemos cuidar para que o nosso diálogo com a área não se reduza a um eterno falatório sobre detalhes insignificantes.

Além disso, a inserção da pesquisa nos mecanismos de coleta, codificação e análise de dados implicam na adaptação das questões às regras desses mecanismos. E sem dúvida, a facilidade com a qual cada pesquisador pode-se servir desses mecanismos contribui consideravelmente para a popularidade da pesquisa empírica. No momento, porém, em que os problemas, segundo as exigências dos procedimentos, começam a se ajustar tornam-se eles mesmos secundários. Irritante é também uma crença ingênua na possibilidade da precisão: “Com a segunda casa da vírgula do coeficiente co-relacional o conteúdo da realidade é reduzido a uma torta de aniversário na percepção infantil; os limites da confiabilidade de intervalos brilham como velas à esquerda e à direita disso”<sup>18</sup>.

Neste contexto está a especialização em um determinado procedimento. Esses especialistas nos apresentaram, por exemplo, com a análise de variáveis, desvios, fatores, conteúdos, *clustering* ou com a análise da regressão múltipla. O esforço para a precisão esconde ainda sempre a sedução e a tendência para o fetichismo metodológico. Depois, os problemas mesmo são, todavia, progressivamente permutáveis. “O instrumental torna-se um fim em si mesmo, a questão da pesquisa um apêndice para a demonstração do próprio virtuosismo no manuseio com os métodos”<sup>19</sup>.

Nós sabemos: nenhuma técnica de experimentação, ainda que seja tão perfeita, ou a elaboração de questionários, nenhum procedimento de análise de dados, ainda que seja tão brilhante pode enganar que um problema examinado a fundo, de forma insuficiente, não pode conduzir a nenhuma aquisição efetiva de conhecimentos. Pesquisa empírica está sempre encarregada de investigar problemas gerais, de uma forma exemplar, através de uma amostra delimitada. Nessa modéstia própria está uma parte das possibilidades discussivas da pesquisa empírica, isto é, resultados e conhecimentos valem sempre somente em um quadro histórico-temporal e para uma determinada população.

Uma imprecisão quase impossível de se resolver resulta, (para todas as ciências sociais), da relação de “manifestações e cognições” (Schulze). Se observarmos, no nível das variáveis correlacionais de manifestações (por exemplo: maneira de se comportar diante da música, preferências musicais) assim, isso pode ser simplesmente a informação de entrada no caminho da interpretação do “lado interior” (Simmel) desta síndrome de comportamento para reconhecer

modelos de gosto, distinção, filosofia de vida. O cientista social tem que abandonar o nível de indícios (montanhas de dados) e penetrar em um campo do nível de significado muito mais interessante. Também não deverá ser esquecido que construções coletivas (por exemplo: meio social, culturas musicais jovens) por si só estão presas a imprecisões e que elas são uma qualidade da realidade social. Uma descrição clinicamente limpa do “assim e não de outra forma” seria absolutamente estranha à realidade, pretensões analíticas de limpeza de uma amálgama química simplesmente não satisfazem. Por isso o cuidado diante de afirmações definitivas é um mandamento dos pesquisadores empíricos.

3. Na metade dos anos 80, a pesquisa empírica sofreu uma mudança de paradigma para estudos biográficos. Junto à quantificação, que no Empirismo exigente nunca foi exclusivamente isso, apareceram cada vez mais projetos de pesquisa orientados qualitativamente. Mas também a pesquisa qualitativa tem os seus problemas metodológicos<sup>20</sup>.

Palavras chave dessa mudança de paradigma são: orientação no sujeito, ciência engajada, concepções da compreensão do sentido, formas de percursos na apropriação subjetiva, desenvolvimento de histórias de vida com todos os seus imbricamentos socioeconômicos, cotidianos musicais de pessoas concretas, a reconstrução de sistemas culturais de sentido, a discussão teórico-biográfica de processos de formação, e muitos outros. Paralelo a esse desenvolvimento nas ciências da educação pôde-se falar também na pedagogia musical de um despertar da pesquisa biográfica. Na medida em que burocratização e especialização provocam a desumanização da sociedade, é novamente feita a queixa, do lado da pesquisa crítica, à supressão do anonimato da vida social, à nova compreensão de subjetividade, ao reconhecimento do sujeito como agente e não apenas passivo. Hoje nós trabalhamos com uma consciência dos problemas orientada no sujeito e no cotidiano (sem com isso ficar absorvido de uma forma ingênua) e com uma metodologia de pesquisa diferenciada e complexa. O caráter *fetichista da média* (Jost) há muito tempo perdeu o seu fascínio, a *submissão do indivíduo* (Herbart) domina diante de incalculáveis montanhas de dados da coletividade anônima. Nós nos colocamos, nas palavras do pesquisador americano sobre a personalidade, Gordon W. Allport, diante do dilema da singularidade do homem: “Cada pessoa é um idioma por si só, uma visível violação da sintaxe da arte”<sup>21</sup>.

Também a pesquisa pedagógico-musical (semelhante à pesquisa qualitativa sobre a juventude) tenta adotar o princípio de eliminar mais um pouco a profunda distância “entre o conhecimento científico e o pré-científico, a distância entre o conhecimento dos especialistas e aquele que é acessível a todos, o chamado conhecimento da experiência que qualquer ser humano saudável possui”<sup>22</sup>.

No contexto desse pensamento, a pedagogia musical, diante do valor da música e do fazer música na nossa sociedade de lazer, deve entender crianças e adolescentes como sujeitos agentes, como produtores de suas próprias condições de vida e levá-los a sério<sup>23</sup>. O esclarecimento da forma de expressão e de vidas juvenis não deve ser determinado através de teorias classificatórias apressadas, pessoas não devem ser uma simples massa à disposição de interesses direcionados para a pesquisa. Somente assim seremos capazes de ampliar o olhar e experimentar algo novo, o que nós fizemos até agora sem pensar muito. Aliás, pesquisa se torna também mais interessante, ela deixa um pesquisador reagir de forma muito sensível “no campo”, sempre à procura\* e de nenhuma forma onipresente.

No entanto, escondem-se atrás desse procedimento dois problemas: De um lado corre-se o perigo de uma simples acumulação de informações biográficas e em consequência, uma simples análise descritiva e ilustrativa; por outro (e esse perigo é mais sério) é provar até que ponto um procedimento, que quer se entender totalmente e sem uma teoria preliminar disponível, não se torne uma réplica pseudoteórica, gasta de teorias cotidianas. Voltar-se para o cotidiano e o mundo da vida [*Lebenswelten*] significa pesquisar significados; dar e mesmo relacionar sentidos na vida e na aprendizagem de seus jovens, colocam questões quase filosóficas da vida como o sentido do fazer musical na vida humana. Aqui nós podemos também nos orientar nas ciências sociais: se a pesquisa engajada sobre a juventude quer levar a sério os jovens como sujeitos agentes, como produtores de suas próprias condições de vida, então ela não pode se contentar em trazer somente a compreensão da vida cotidiana e das práticas advindas das sub-culturas dos jovens e pedir compreensão para eles. Ela tem que considerar aquilo que a vida dos jovens compreende como experiência de sofrimento, de resistência para as condições reais (ver acima como considerável reivindicação da pesquisa na visão de uma metodologia pragmática).

Assim como na *história* existe uma “história de baixo”, os castelos e os salões de espelhos através da pesquisa na sala e na câmara se abalaram substancialmente, da mesma forma a pesquisa empírica procura o homem concreto, as

\* No original: *suchen*, que indica a ação contínua de procurar.(N.T.)

suas condições individuais de vida para além da representatividade ou mesmo normatização. As ciências parecem ter aceitado que fenômenos sociais não são passíveis de serem compreendidos somente com projeções de modelos teóricos e quantitativo-estatísticos de pesquisa que na sua realidade não são adequados. Por isso um inventário de métodos na nossa área surgiu junto com o tradicional questionário, a entrevista da história oral [*narrative interview*] que exige a narração e a análise do sujeito entrevistado. Nós intensificamos o campo de investigação, introduzimos a análise de conteúdo, a interpretação psicanalítica de textos, análise de imagens, os métodos (auto-)biográficos com histórias de vida e análises de diários, investigação construtiva de caso, o experimento qualitativo, a pesquisa-ação, dispomos de autênticos relatos da prática de diferentes perspectivas, praticamos a observação participante de comportamentos musicais de crianças e jovens (*studies at Work*)...

Uma pesquisa empírica entendida assim, *quantitativa e qualitativa*, não é nenhuma cientifização desviante da pedagogia musical, mas um correlato vital para questionar o conhecido, transmitir o novo, e finalmente, para levar adiante a pedagogia musical como ciência. A oposição entre a metodologia quantitativa e qualitativa que é muitas vezes construída, que se esforça para assegurar teoricamente os sentimentos contrários a todo número parece hoje esvaecida. Uma análise de dados e fatos empíricos tem então sentido somente quando as premissas sistêmicas forem pensadas integradas socialmente, culturalmente e daí sempre dependentes típicos individuais. Isso pode parecer complicado diante da complexidade dada, mas não é possível, porém, de ser contornada.

4. Atualmente, a pesquisa em avaliação<sup>24</sup> está em voga na prática escolar, especialmente com os estudos sobre o chamado "efeitos da transferência"\* da educação musical no desenvolvimento da personalidade de crianças<sup>25</sup>. Influências positivas, até o ponto que em geral se pode comprovar, não podem de maneira alguma substituir as funções primárias hedonistas e estéticas.

A avaliação científica tem o seu sinônimo nos conceitos controle de sucesso, pesquisa sobre avaliação, controle de efeitos e qualidade (ver Wotawa/Thierau 1990). Ela contém a aplicação explícita de métodos e técnicas de pesquisa com o objetivo de desenvolver uma análise, e destaca a possibilidade das provas como o lugar de uma simples afirmação relativa aos valores e à utilidade de uma

\* Pesquisas referentes aos efeitos e influências da música.(N.T.)

atividade social. Segundo Rosi/Freeman<sup>26</sup> avaliação significa uma aplicação sistemática de métodos científicos sociais (do tipo quantitativo e qualitativo, B. [Bastian]) para a análise da concepção, do *design*, da implementação e da utilidade de uma medida social de intervenção”.

A pesquisa em avaliação foi introduzida nesse meio tempo em muitas áreas da sociedade, o que seguramente está relacionado com uma crescente necessidade de se manter fundamentos defensáveis para modelos, juízos e decisões. Na Alemanha ela é uma disciplina relativamente jovem, nos EUA (>*evaluation research*), ao contrário, ela serve há muito tempo para implementação de programas inovadores e verificação da eficácia de modelos correntes. Assim, a pesquisa em eficácia é desenvolvida preferencialmente na maioria das vezes junto com reformas e respectivamente projetos de inovação no sistema de ensino (escolar). Parte-se do princípio de que ela é de utilidade para a resolução profissional de problemas cotidianos pedagógico(-musicais) nas escolas. Isso pode ir desde o esclarecimento do desenvolvimento tendencial até as detalhadas confirmações de hipóteses (palavra chave: medição das diferenças<sup>27</sup>). Na Comissão Estadual [*Bundes-Länder-Kommission, BKL*] recai o mérito de junto com as reformas ter institucionalizado a pesquisa educacional e a pesquisa em sala de aula em forma de pesquisa científica sobre a eficácia relacionada com a sua aplicação<sup>28</sup>. Ela [a pesquisa] pode ter, por exemplo, importantes funções:

- a) oferecer ajuda nas decisões para as instâncias político-educacionais
- b) elaborar fundamento para o planejamento nacional da educação
- c) oferecer um trabalho conjunto na otimização contínua de um modelo
- d) objetivar e divulgar argumentos para uma determinada disciplina nas escolas
- e) realizar pesquisa individual com o objetivo de preparação e ajuda para casos específicos (orientação escolar, problemas de personalidade...)

A pesquisa em avaliação tem como objetivo, portanto, uma racionalidade científica e ação prática. Uma condição indispensável é que ela não seja uma pesquisa encomendada o que em certos casos, com razão, deparar-se-á com as mais duras críticas no que se refere a contribuições metodológicas. A reivindicação da pesquisa deve ser a de um acompanhamento crítico permanente. Toda instrumentalização para as ciências de alguma forma manipulada através da política ou administração deve ser rigorosamente excluída, pois a pesquisa em eficácia tem que ser autônoma em relação a interesses da administração educacional mesmo que resulte em proposição de objetivos idênticos.

A pesquisa pedagógico-musical em avaliação que investiga de uma forma básica e sistemática a “utilidade” do fazer música para as áreas musicais e não musicais do conhecimento existe, no cenário alemão de pesquisa, apenas em forma de contribuições isoladas. No exemplo do estudo realizado em Berlin “Sobre a influência da educação musical intensiva no desenvolvimento geral e individual de crianças” podemos concretizar as seguintes funções<sup>29</sup>:

- a) acompanhamento crítico dos objetivos de uma educação musical “intensiva”, as suas condições contextuais e o seu currículo com o efeito de uma avaliação formativa (“avaliação processual” ou procedimentos que acompanham a avaliação). Aqui são consideradas as possibilidades de intervenção no desenvolvimento da educação (musical) já no processo de verificação (avançada) de hipóteses. Nossa troca de conhecimentos e descobertas mantidas anônimas sobre as variáveis de personalidade, desempenho, motivação e variáveis sociais de cada turma pode servir de ajuda para o competente professor nos planejamentos de cada aula e estratégias para dar conta de novas tarefas e com isso influenciar e modificar diretamente a prática (Por exemplo: diminuição dos sentimentos de medo em uma determinada turma com acentuados índices; aumento do potencial criativo em forma de “teste sobre o pensamento criativo” segundo Urban/Jelle, entre outros).
- b) Trabalho conjunto no desenvolvimento e implementação de novas diretrizes, isto é, um aconselhamento próximo da prática para a comprovação ou modificação da teoria e prática de uma educação musical intensiva. Além disso a pesquisa científica sobre a eficiência, pode elevar o potencial de reflexão crítica do professor.
- c) Verificação e controle de modelos em relação a seus bons resultados e eficiência (> *Evaluation*). Essa verificação visa as condições de análise e os esclarecimentos de comportamento de objetos (pesquisa multicausal de motivos) com o objetivo de uma maior generalização possível (possibilidade de transferência) do método e de seus resultados para reformas semelhantes respectivamente para a introdução de uma educação musical intensiva nas escolas primárias [*Grundschulen*] de todos os estados. O controle dos bons resultados contém mais do que somente a simples constatação de comportamento de objetos (por exemplo: modificação de desempenho, etc.); ela está baseada na escolha, modificação e otimização de medidas pedagógico-musicais e torna um lugar valoroso no contexto de normas indispensáveis na prática pedagógico(-musical). Depois de seis anos segue uma avaliação conclusiva (*summative Evaluation*) do efeito de uma educação musical intensiva.

A pesquisa científica sobre eficiência é feita, aliás, no presente estudo de uma forma comparativa, isto é, o desenvolvimento de crianças nas turmas experimentais (escola modelo) é comparado com o desenvolvimento de crianças nas turmas de controle (sem *treatment*), descritas e interpretadas em relação às diferenças significativas ou tendências e suas condições.

Infelizmente a discussão atual sobre estudos de efeitos toma alguns indesejados mal entendidos e leva a lugares comuns e trivialidades. Supõe-se que esses estudos queiram "provar" (com isto astuciosamente ou ingenuamente é subestimado uma obrigação para uma verificação de hipótese), que crianças que fazem música, por exemplo, fazem menos bagunça e que são melhores em matemática, etc.

As intenções de pesquisa desse tipo até agora não são para mim conhecidas em um único estudo sobre efeitos. Na maioria das vezes, essas suspeitas falam de maneira mais certa sobre os críticos do que elas refletem adequadamente o objetivo de estudos sobre efeitos. Um exemplo: "Nos últimos tempos são investigados novamente o efeito da música para melhores resultados na *aprendizagem* de matemática ou biologia ou também atribuído forças milagrosas *terapêuticas*. Isso ataca o comércio por todos os lados"<sup>30</sup>. Sem comentários!

Para, no entanto, prevenir mal entendidos e interpretações errôneas de nossas intenções de pesquisa no chamado "Berlin-Studie" deve ser clarificado que nesse projeto não se trata de uma nova legitimação para a aula de música no cânone das disciplinas das escolas, do argumento sobre objetivos musicais extramusicais, pois nós não temos a intenção de escrever uma nova Carta Magna da educação musical. E também, de modo algum, queremos conduzir a música de uma forma rígida para objetivos extramusicais. De maneira alguma! Inquestionáveis permanecem os objetivos intrínsecos, específicos musicais em primeiríssima prioridade como eles são formulados quase que concordantes em tudo, nas diretrizes e propostas curriculares de todos os estados. Todos eles mantêm seu perfil principal e nós não pensamos de forma alguma desistir dessa identidade primordial da disciplina. Nela não há nada a modificar, pois, educação musical está aí, com todas as maneiras possíveis para que nós possamos oferecer às crianças a chance de "com música, tornar-se confiante consigo mesma" (Hans-Werner Henzen), vivenciar a música prazerosamente com todos os sentidos e com alegria e com possibilidades dadas de se apresentar no canto, na dança, no tocar um instrumento, na improvisação (em grupo), na invenção de histórias sonoras, na encenação musical, na meditação com músi-

ca, nos jogos de interação e comunicação. Educação musical serve sem dúvida, e também futuramente, para o desenvolvimento da capacidade de percepção musical contra o imperialismo do ruído de nossos dias que faz adormecer os nossos sentidos (Música é agora a única (!) disciplina auditiva pura nas escolas) de tal forma que o desenvolvimento da capacidade de vivência desse tipo de música, que na cultura musical juvenil precipitadamente é discriminada com o estigma de uma formação privilegiada que segue com o desenvolvimento da capacidade de expressão musical como uma comunicação de sensações e emoções, surja como uma chance de comunicação sócio (musical), contra a tendência corrente da crescente individualização ou mesmo do egocentrismo e, especialmente, de desenvolvimento da capacidade de criação musical. A aula de música tem que ser e permanecer em primeiro lugar um espaço livre e um campo de experimentação para a fantasia estético(-musical) e também social. O primeiro desafio da área permanece também futuramente "preparar uma aula de música que esteja em consonância com a 'garantida alegria através da música' (Leonard Bernstein) na nossa sociedade e a que ligue a pretensão artística com a orientação para a cultura moderna"<sup>31</sup>. Nós não devemos trocar e substituir o fundamento "educação musical" pela argumentação de influências extramusicais. O meu credo na área e na pesquisa dirige-se sem dúvida contra uma pedagogia funcional pensada como simples utilidade.

O que o estudo ["Berlin-Studie"] com os seus resultados e conhecimentos, porém pode oferecer é possivelmente uma espécie de proteção aos flancos abertos, um manifesto dos "aditivos"\* , do "o que ainda deve ser feito", um manifesto para a construção da personalidade com mais criatividade, concentração, flexibilidade, pensamento divergente, alto QI emocional, um teste de forças de efeitos os quais através de outras áreas talvez não possam ser oferecidos "assim". O nosso objetivo político-educacional, nascido e justificado a partir da consciência de nossa área, é, que a aula de música novamente venha mais *da periferia para o centro* (H. R. Laurien) em uma nova compreensão pedagógico-escolar.

Os nossos resultados, porém, podem ser confirmação e motivação para o próprio professor de música se engajar cada vez mais numa área que não é muito fácil de se envolver por toda sua sobrecarga psicossomática. Assim, se entenderiam nossos achados como um *animato*, como um impulso para um belo e instigante trabalho cotidiano. Concordando com Ernst Smole: "Visto que em uma época condicionada pelo social e pelos pacotes econômicos, em que se exige legitimação de todas as áreas, essa consequência secundária e positiva

\* O autor se refere à posição de pedagogos musicais que, seguindo a classificação de Sigrid Abel Struht, vêem a área de educação musical como uma adição da pedagogia com a música.(N.T.)

de uma educação musical orientada 'na alegria' deve ser aproveitada como um argumento, como eu penso, para a *causa comum educação musical*, deve ser vista como uma oportunidade"<sup>32</sup>.

Nesta questão a nossa área se coloca, ela própria como empecilho. Naturalmente é nobre e estético dizer como Oscar Wilde: "Toda arte é completamente inútil". E especialmente devemos prestar atenção no campo da música, pois quando "alguma coisa é útil, ela termina de ser bonita" como escreve o escritor francês Théophile Gautier. Ou com a advertência de Th. W. Adorno: "O que tem uma função é substituível, insubstituível é apenas o que não serve para nada!"<sup>33</sup>. Estamos aqui completamente na tradição de Kant que entendeu a arte como "finalidade sem objetivo". Kant foi o primeiro a defender a autonomia do estético contra a utilidade prática e o conceito teórico com sua posição para a "apreciação desinteressada" que é a alegria do Belo. Desinteresse significa a distinção do comportamento estético (no sentido mais amplo). É esta "Beleza, Belo sem significado" em Kant<sup>34</sup> que nos alerta trazer o Belo da arte para conceitos e objetivos. Ninguém deve daí colocar a questão da utilidade: "Para que serve o que se tem alegria, naquilo que se tem alegria"<sup>35</sup>. Nessa tradição de "apreciação desinteressada" no Belo e com isso também na música nós argumentamos a favor de uma educação musical livre de funções e sem objetivo, isto não significa de forma alguma uma educação musical utilitarista apoiada no utilitarismo. Sem nenhuma relação de fim e sem nenhuma utilidade esperada, o Belo preenche-se numa espécie de auto determinação e respira a alegria na "auto-apresentação"<sup>36</sup>.

Daí mais uma vez: experiência (educação) com, da e através da música é até hoje em primeiro lugar uma vez para ser vista "desinteressada", isto é, música tem seus objetivos em si mesmo e não deve ser mal aproveitada para objetivos extramusicais. Isso vale (especialmente) numa sociedade com forte orientação no desempenho, maximização materialista de lucros e acentuada racionalidade funcional.

Porém, quando a bandeira levantada, "música escolar", ameaça a se afundar nas medidas econômicas dos nossos dias, agarra-se qualquer bôia de salvação, mesmo depois das teorias e empirismos da transferência. Não devemos diante do ameaçador êxodo da educação musical nas nossas escolas lutar pela nossa área? Quando direito vira injustiça, a resistência é obrigatória, disse uma vez Günther Nenning. Com isso penso no direito a uma *educação musical para todos*, como o ex-secretário frankfurtiano de cultura

Hilmar Hoffman há alguns anos falou sobre cultura para todos (Frankfurt 1981). Se nós não prestarmos atenção, a educação musical será retirada amanhã do cânone das disciplinas na escola, sem que nós o notemos. Então, os estudos sobre os efeitos da música são com certeza desnecessários! Porém não haverá também mais a alegria da música nas escolas tantas vezes reclamada e lamentada, porque a nossa área não existe mais ali.

De resto, nós não deixamos nenhuma dúvida na nossa crença que os efeitos da educação musical sempre são dependentes de complexos fatores de influência que interagem numa rede sistêmica de variáveis. Não existe o efeito da educação musical nos alunos porque afinal nós sempre temos a ver com diferentes *sujeitos* da educação e *situações* de ensino. Toda unidimensionalidade causal em uma análise e justificativas de efeitos não seria nada mais do que um modelo híbrido de transferência todo utilitarista e acrítico no qual apenas o desejo ambicioso da área pode ser o gerador dos resultados.

### **A pesquisa pedagógico-musical está desaparecendo em função da falta de especialistas? – Sobre a situação catastrófica da deficiência na formação de uma nova geração na área**

Diante do lamento sobre a situação de uma nova geração científica em nossa área nós colocamos uma reflexão fundamental sobre a obviedade do pedagogo musical como pesquisador, porque ela é importante para a avaliação da situação deficitária da nova geração. O “Professor\* de pedagogia da música” vem sendo cobrado ainda como uma criatura *allround*, devendo demonstrar qualidades e qualificações nas artes, nas práticas escolares e na área específica do conhecimento. Na compreensão própria e alheia ele é por isso o que menos está altamente qualificado como um pesquisador especial em uma extravagante ala das orquídeas no jardim disciplinar, em que ele através dos anos com vagar e paciência pode semear e colher. O chamado “tripé” da formação do professor de música (musicologia/prática artística/didática e pedagogia da música) exige de tal maneira do professor que ele, comparativamente, encontra menos tempo e espaço para o aproveitamento extensivo e intensivo da investigação. Ademais: o desenvolvimento profissional via formação do professor de música nas escolas, a qualificação científica no

\* O título de “Professor” na Alemanha é concedido a professores doutores que atuam como docentes do quadro permanente nos cursos superiores. (N.T.)

doutorado, o abandono da investigação em épocas tensas e sobrecarregadas com exames são apenas alguns indícios da indesejada atividade de investigação que pode rapidamente deixar estragos e como uma consequência negativa ao final também desgastar a sua competência investigativa. Em resumo: tendo em vista que o nível de investigação está permanentemente se qualificando e diferenciando, fica-se rapidamente distante de um determinado padrão que alguém queira poder estar! Um pedagogo da música tem nichos temporais e refúgios para investigação essencialmente mais raros do que um musicólogo.

A comissão de pesquisa pedagógico-musical [*Musikpädagogische Forschung*] do Conselho Alemão de Música [*Deutschen Musikrat*], a qual Herman J. Kaiser pertence como membro consultivo, observa com grande preocupação a situação da geração do início dos anos 90 e as chances futuras para o desenvolvimento na área da pedagogia da música. O plano de vagas das escolas superiores científicas e de artes para a área específica apresentava (e apresentam ainda hoje), por exemplo, para a ocupação de cargos como colaboradores e assistentes científicos, um grave déficit, o que ameaça a existência da nova geração de investigadores e também pode influenciar a formação de professores de música. Para os membros da Comissão, pelas suas atividades docentes nas Escolas Superiores e suas consultorias em um grande número de processos, já era conhecida a grave carência na qualificação da nova geração em todos os estados. Esta experiência foi confirmada em uma quantidade não esperada nos estados da antiga Alemanha Ocidental [*alten Bundesländern*] através de uma comissão própria de cada estado para o levantamento da situação de pessoal na área de pedagogia da música. A total inexistência de pessoal para completar o quadro nas escolas superiores dos estados da antiga Alemanha Oriental [*neuen Bundesländern*] contribuiu para aumentar o déficit.

As consequências da falta de possibilidades de qualificação de uma nova geração de pesquisadores serão tão mais graves, quando segundo a pesquisa do Conselho Científico [*Wissenschaftsrat*], até o ano 2000, cerca de 50% de todos os professores docentes que atuam em escolas superiores, deverão se aposentar. O plano de capacitação para a formação de jovens, de um modo especial na área de pedagogia da música, não considera de modo nenhum esta situação. Quem no presente procura uma colocação como pesquisador em pedagogia da música, pode entoar um lamento sobre a miséria de contratação.

Ao mesmo tempo, deveríamos nos colocar também como tarefa a de chamar logo a atenção de toda a comunidade internacional, para o problema do grave déficit no âmbito da nova geração. A qualificação na área específica da pedagogia musical (doutorado, habilitação\*, prática escolar, qualificação artística) necessária para professores docentes nas escolas superiores, só será então resgatada, quando for possibilitada a um jovem em potencial uma qualificação correspondente através da segurança de um cargo na escola superior. Nós devemos melhorar urgentemente a situação dos cargos para o corpo docente das escolas superiores, especialmente através da organização e instituição de funções com possibilidades de qualificação científica.

### **Pesquisa e ensino na formação do professor de música – também como uma chance para a qualificação de uma nova geração: sobre o modelo integrado “Pesquisar e aprender – aprender a pesquisar”**

A questão básica é: Quais são as possibilidades que temos para qualificar suficientemente os nossos jovens cientistas para uma pesquisa pedagógico-musical (empírica)? O autor, como professor de escola superior com os chamados projetos de estudos sobre “aprender a pesquisar” experimentou uma prática em formação docente junto a um Curso de Educação de Professores para a qualificação na pesquisa. Esta prática se realizou em um processo concreto de investigação integrando a pesquisa e o ensino, sensibilizando estudantes do Curso de Licenciatura em Música a dar continuidade aos questionamentos teóricos e práticos na área da pedagogia musical.

A ciência e a pesquisa estão sendo inseridas lentamente na formação inicial do professor, na verdade se estabeleceu somente com as mudanças para o atendimento institucional no enfoque da sua integração nas escolas superiores de pedagogia, das universidades e mais tarde também nas Escolas Superiores de Música. Pesquisa na graduação significa concretamente: Assim como os alunos no contexto da escola, da sala de aula, reconhecem, inventam, exploram, experimentam, também o futuro professor pode “aprender a pesquisar”, considerando a sua própria prática. Sem dúvida, a escola superior não forma o seu quadro científico somente a partir do “aprender pesquisando”, mas, prioritaria-

\* No original “Habilitation” que é uma qualificação obtida após o doutorado. (N.T.)

mente de uma pesquisa que cria outras novas pesquisas. Diante dessa pesquisa “propriamente dita”, encontra-se uma imprescindível fase da graduação que pôde ser concretizada na prática, pelo autor, em um Curso de Formação Continuada de Professores de Música segundo um modelo “Integrando pesquisa e ensino em Projetos de Estudos” que é descrito como: definição e discussão de uma situação-problema; formação e fundamentação teórica; formulação de hipóteses relevantes de investigação e a sua operacionalização; desenvolvimento de variáveis relevantes para o *design* de pesquisa e o plano de experimentação; estudo de métodos efetivos; leitura de protocolos estatísticos com interpretações críticas e competentes. Um processo de ensino como esse deve ser desenvolvido pelo menos durante dois até três semestres, incluindo cursos em blocos, congressos, seminários nos períodos de férias. Quer dizer: um aumento no tempo de investimento ao lado do interessado é uma condição para o sucesso desse tipo de empreendimento. Somente iniciando com pequenos trabalhos e projetos de pesquisa na aprendizagem será possível chegar ao desenvolvimento de pesquisas inovadoras. Os meus estudantes estavam envolvidos, participando de diferentes projetos de pesquisa, como por exemplo, em uma investigação na região da *Nordrhein-Westfalen* sobre “Posicionamentos e expectativas na aula de música com alunos de 13 a 16 anos”, em um projeto sobre “as dificuldades de motivação e disciplina na aula de música”. Não é preciso enfatizar que os estudantes também se qualificam didaticamente nas observações de sala de aula, na avaliação de problemas metodológicos, no encontro e convívio com os alunos e demais propostas; que eles descobrem seus próprios problemas e seguem adiante; que conseguem chegar a questões relevantes específicas da área que ainda não tinham adquirido anteriormente.

Orientação na “ciência e pesquisa” não se considera somente a execução material da produção científica, mas também e justamente aí, o aspecto *formal* no processo, procedimento e atitude do conhecimento científico que se transforma em qualidade didática como “aprender pesquisando” ou “pensamento voltado para a sistematização e resolução de problemas” (ver abaixo Heinz Antholz). Participação em ciência vai potencialmente ao encontro do processo global do conhecimento científico desde a constituição teórica e a formação de hipóteses até a reflexão metodológica. Não resta dúvida, que a iniciação dos estudantes nesta prática de pesquisa qualifica, por um lado, para uma leitura adequada e crítica, isto é, menos crédito para os trabalhos

científicos “oficiais”, e por outro lado, pode também desconstruir uma atitude hostil ao científico.

Como modelo, para as diferentes etapas, recomenda-se uma reflexão de Heinz Antholz<sup>37</sup>:

**1. *Aprendizado da pesquisa:***

Técnicas científicas e métodos efetivos; formação e fundamentação teórica; situação dos problemas e discussão.

**2. *Aprender a pesquisar de forma autônoma:***

Pequenas investigações, a maioria ainda trabalhos com uma perspectiva monográfica, por exemplo, micro pesquisas incluindo pesquisas da prática pedagógica, primeiras análises de conteúdo.

**3. *Desenvolver pesquisas:***

Projetos com avanços no enfoque complexo de problemas interdisciplinares e junção de métodos, o que somente é possível e eficiente na medida em que se trabalha o conhecimento e habilidades das duas primeiras etapas.

## **Uma pergunta imortal: afinal, para quem pesquisamos?**

Meu credo para a pesquisa pedagógico-musical voltado para o campo de interesse e da tensão entre a teoria e a prática, também relacionado com a transferência e aplicações de resultados, encerra as minhas reflexões metodológicas. Questões científicas, experiências profissionais e políticas exercidas (na área específica) devem, reciprocamente, se fortalecer no lado da motivação. Somente assim é possível, como já ocorre a algum tempo com a sociologia e as ciências políticas uma pesquisa de intervenção, na psicologia no ramo da psicologia política<sup>39</sup>. Sem dúvida, não temos algo assim parecido para oferecer na pedagogia da música!

Um representante influente da vida musical pública colocou-me, há alguns anos, frente a uma questão crítica: “O que no fundo se alcança, quando um pesquisador X ou uma pesquisadora Y realiza este ou qualquer estudo interessante na área da pedagogia da música? Onde fica a quintessência na formação e na cultura política dessa prática?” Realmente é uma questão provocativa para o uso e efeito pragmático das pesquisas na área especializada que vem crescendo e se consolidam a partir da observação da falta crescente de representantes da comunidade de pesquisadores no plano das decisões políticas e da área específica.

Junto a isso existem poucos pesquisadores ilustres, considerados na comunidade, que já não tivessem se referido às virulentas questões “Para quem pesquisamos afinal?”; “*O que a pesquisa pedagógica na área de música consegue finalmente?*”<sup>40</sup> de uma forma lamuriosa, engajada, (auto) crítica em seminários ou em publicações. “A pedagogia musical necessita uma forma de pesquisa básica que, lamentavelmente, muitas vezes não é considerada [...] sendo julgada como sem utilidade”<sup>41</sup> ou “pesquisa na pedagogia musical não é reconhecida e considerada de uma forma clara como seria o desejável”<sup>42</sup> – Lamentos sobre lamentos, mas não somos também culpados nisso?

Nós perguntamos de novo sobre isso e atualizamos os nossos apelos no jubileu de 25 anos da AMPF<sup>43</sup>. Seguramente é certo: Nós não devemos reprimir a pesquisa pedagógico-musical priorizando a relevância e orientação da práxis. Teoria científica é em grande parte vista pela pesquisa em primeiro lugar livre de objetivos e resultados, independente de interesses práticos administrativos e escolares. Pesquisa pedagógico-musical nunca deve excluir a relevância da práxis; deixar reduzi-la a qualquer utilidade ou serviço, limita sua auto-compreensão (ver acima), sua visão e sua tarefas. Porém, nós não devemos também aumentar a distância da prática e ficar com um cordão umbilical no útero universitário. Nós não podemos deixar de nos envolver de vez em quando com as questões: O que foi possível mudar, e até transformar, no passar desses anos, com nossos resultados e também com as produtivas pesquisas políticas e músico-educacionais? Nossos estudos contribuíram de alguma forma para a solução de problemas sociais e educacionais na área da música? As aulas de música se tornaram, quem sabe mais eficientes, tornando possível para alunos e professores atuações menos conflitantes e mais atrativas? Os problemas de disciplina e a síndrome de *burnout* para os professores de música têm diminuído? As aulas de música seguem sendo ainda como a disciplina coringa nas nossas escolas? Nós impedimos a retirada oculta do professor de música dos planejamentos curriculares oficiais, deixando-lhes nichos e refúgios de sobrevivência na orquestra da escola ou apresentações de *musicals*? Os resultados das pesquisas têm sido aproveitados nas novas construções das normas específicas da área de música? Com o nosso encorajamento os pais socialmente desfavorecidos puderam motivar suas crianças para aprender música?

Nós também não deveríamos questionar, em um balanço crítico, como é de praxe na apresentação pública de pesquisas, nos perguntando, qual ministro, qual diretor de escola, qual coordenador de documentos curriculares oficiais

tem em geral este conhecimento? Temos estabelecido algum contato com os meios de comunicação? Temos publicado na “DER SPIEGEL”, no “DIE ZEIT”, e também na “ELTERN”, na “DAS BESTE”\*, em jornais diários ou semanais? Dispomos de um jornalismo específico efetivo que traduz também a pesquisa para leigos interessados e que a torna compreensível para a ação concreta? Nós não nos damos conta que um artigo em um renomado jornal informativo diário pode ter um efeito maior do que um romance em capítulos em uma revista científica especializada, que até mesmo os nossos professores pouco querem ou podem ler. Onde temos conquistado importantes colunas com os resultados de nossas pesquisas? Somos procurados para participar em co-produções na mídia? Onde encontramos um cientista de sucesso e um pesquisador *manager* nas associações da área de música, que “pode” com embate e dispõe de uma capacidade de integração e bom relacionamento? Nós descuidamos de tratar, a tempo, de um *lobby* de peso na área? Onde estão, por exemplo, os especialistas da pedagogia musical no conselho decisório do *Deutschen Forschungsgemeinschaft* (DFG), no qual visivelmente ainda sempre sentam ao redor da mesa historiadores da música que deliberam sobre projetos pedagógicos na área de música com mais ou menos competência. Eu apelo para uma compreensão sobre o pesquisador que ultrapasse a aura do *Entre-nous in zirkulären Bel-Etagen*\*\*.

Uma metáfora certa sobre o pesquisador tem me deixado, há algum tempo, pensativo: “Pesquisadores se encontram frente à prática social, assim como um bando de *dackel* frente a um transporte de mudança: um fareja aqui, o outro faz xixi ali, todos juntos latem um pouco, e aí cada um corre para o seu próprio pátio e continuam raspando”<sup>44</sup>. O meu apelo feito em Würzburg para “mais” trabalho público, no sentido de uma utilização da pesquisa até hoje se manteve praticamente sem efeito. Como sempre nós falamos em congressos anuais como especialistas, porém não existimos no pódio público e político da nossa paisagem educacional e cultural. Importantes decisões na área específica têm sido tomadas em outra parte e preocupa, quando resultados e conhecimentos das pesquisas nem mesmo chegam a uma discussão política, praticamente, as publicações específicas são sufocadas pelo arame farpado como cópia ou são sepultadas em publicações anuais no arquivo morto, com certeza importante para a próxima citação ou para a carreira científica, para a contradição específica da área.

No entanto, do lado deficitário deverá se estabelecer uma política mais ofensiva de pesquisa quase como perspectiva para a onda do terceiro milênio. Nós

\* Revistas e jornal de grande circulação na Alemanha.(N.T.)

\*\* Expressão que tem o sentido de um trabalho de forma endogênica, como um círculo vicioso.(N.T.)

deveríamos alcançar mais do que meramente satisfações próprias, que deixam o sabor amargo da impotência política na área especializada. Minhas pesquisas e também minhas recentes experiências políticas mostram que uma modéstia em círculo é muito pouco, quando se pensa qual *outsider* da área de música tem voz na política, cultura e mídia. Nós deveríamos combater nosso quadro triste da prática com menos pesquisadores nobres, fazer-nos representar mais conscientes de si, e quem sabe também escrever de tal forma, que os interessados leigos e políticos possam ler, entender e complementar e mesmo agir. “Para que a pesquisa possa atingir a escola no todo, é necessário uma cuidadosa mediação. Atualmente o professor de música não pode mais se dar conta de toda a extensa, exigente multifacetada e articulada literatura de pesquisa, e muito menos aplicá-la/transformá-la.”<sup>45</sup> A tradução da “semiótica auto-poética” de pesquisas empíricas em textos compreensíveis não tem nada a ver com falta de seriedade, nada com “*a leitura trivial para Lieschen Müller, de Colônia*”. Muito pelo contrário: assim alguns pesquisadores se vêem forçados a formular o que realmente eles quiseram dizer. Nada é conhecidamente mais difícil do que escrever facilmente compreensível.

Experiências políticas e midiáticas no tempo ainda do desenvolvimento do “Berlin Studie” nos trazem esperança: Depois de tornar público os primeiros resultados parciais do estudo “Sobre a influência da educação musical no desenvolvimento geral e individual de crianças” autorizado pelo Senado Berlimense para Escola, Juventude e Esporte (que agradável se também houvesse um Senado para Escola, Juventude e Música) foi autorizado o funcionamento de uma escola primária [*Grundschule*] com ênfase na música cuja solicitação havia sido deixada de lado. Para um pesquisador indiferente até agora, certamente as manchetes da imprensa diária fizeram uma pressão política. Não obstante, as crianças berlineses têm atualmente a chance de vivenciar a música para uma melhor qualidade de vida, graças à divulgação para a comunidade de pesquisas sobre efeitos. Isto traz certamente esperanças! Por isso, podemos utilizar as possibilidades da nossa atual “mídiacracia”, de uma forma dura contra uma democracia que há anos tem descuidado e deixado de lado de uma maneira retumbante suas políticas de formação, suas tarefas e obrigações para a área músico-educacional. O perigo ameaça mesmo a *educação musical para todas as crianças* através de uma formação na escola generalista que cada vez mais se arruína para uma ilusão pedagógica social, que se impõe especialmente na música como uma cultura do privilégio, a qual desta forma nós não podemos desejar.

Um pensamento final: nós sabemos que os resultados da pesquisa empírica não são nunca definitivos e, além disso, limitados. O processo do mundo e do conhecimento segue sempre em frente, e “nada existe que não poderia ser dito mais preciso” (Nicolaus von Cues). Junto a isso, o reconhecimento do saber e do não saber é mais um impulso para a pesquisa científica do que a consciência saturada do “uma vez especialista – sempre especialista”. Uma interminável transformação de “resultados” em novas hipóteses<sup>46</sup> deveria – pressuposto um sentido suficiente para o utópico – ser continuada até “que seja possível desenvolver experimentos e formular teorias que tentem compreender e esclarecer completamente a complexa realidade do complexo fenômeno ‘Sociedade-Juventude-Música’”<sup>47</sup>. Dito de uma forma livre: uma sobra de riscos sempre vai ficar e deve se tornar uma inspiração para a pesquisa. Na busca de soluções “definitivas” (uma utopia concreta), um ceticismo saudável e uma porção de humildade são valores indispensáveis ao pesquisador. O trabalho científico significa para Spranger “objetividade, dedicação ao objeto, refletida ponderação, a busca de argumentos contrários”<sup>48</sup>. Ninguém tem objeção contra a cientificidade quando ela é pensada como uma ambição ao conhecimento refletido sobre suas condições e justificativas, um exame dos limites e uma espécie de validação de nossas afirmações. Este fica como desejo pessoal formal em relação à pesquisa pedagógico-musical e com certeza também no sentido do homenageado, caro amigo Hermann J. Kaiser, que não tende para soluções precipitadas.

---

## NOTAS

- <sup>1</sup> Ver como reflexo desse desenvolvimento, por exemplo, os temas dos Encontros Nacionais do *Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung* (AMPF) ou do *Bundesfachgruppe Musikpädagogik*, ou também a programação do Encontro das Associações da área específica da música escolar (VDS, AfS).
- <sup>2</sup> Todos esses tipos de conceitos serão utilizados na forma neutra de gênero por razões técnicas de escrita e leitura.
- <sup>3</sup> Ver entre outras as teses de Hans-Christian Schmidt: *Jugend und neue Musik*. Köln 1976; Helmut Schaffrath: *Der Einfluss von Information auf das Musikurteil*, Herrenberg 1978; Hans Günther Bastian: *Neue Musik im Schülerurteil*, Mainz 1980.

- <sup>4</sup> A partir de uma escolha aleatória: Klaus-Ernst Behne: *Hörtypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks*, Regensburg 1986; R. Müller: *Soziale Bedingungen der Umgehenweisen Jugendlicher mit Musik*, Essen 1990; Hans Günther Bastian: *Jugend am instrument*, Mainz 1991; Dieter Baacke (Hg.): *Handbuch Jugend und Musik*, Opladen 1998.
- <sup>5</sup> Ekkerhard Jost: *Über den Fetischcharakter des Mittelwertes. Methodische Probleme der experimentellen Musikpsychologie*, in: Egon Kraus (Hg.): *Forschung in der Musikerziehung*, Mainz 1974, p. 104-105.
- <sup>6</sup> Ver Klaus-Ernst Schneider: *Was bewirkt Musikpädagogische Forschung?* In: Christa Nauck-Börner (Hg.): *Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft*, MPF Bd. 9, Laaber 1989, p. 264.
- <sup>7</sup> Ver por exemplo Hans Günther Bastian/ Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dokumentation und Analyse* (unter Mitarbeit von Roland Hafen). Mainz 1992 ver pp.36 *Forschungsschwerpunkte in der quantitativen Analyse*.
- <sup>8</sup> Theodor W. Adorno: *Soziologie und empirische Forschung*, in: K. Ziegler (Hg.): *Wesen und Wirklichkeit des Menschens. Festschrift für Helmut Plessner*, Göttingen 1975, p.245-260.
- <sup>9</sup> Christoph Richter: *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*, Frankfurt 1976, p.10.
- <sup>10</sup> Ver H. G. Bastian/ R.-D. Kraemer (Hg.): *op.cit.*, Mainz 1992, pp.48: *Die methodischen Anlagen der Forschungsprojekte*.
- <sup>11</sup> Peter Faltin: *Phänomenologie der musikalischen Form*, Wiesbaden 1979.
- <sup>12</sup> Gerhard Schulze: *op.cit.*, p.25.
- <sup>13</sup> Hans Günther Bastian (Hg.): *Umgang mit Musik*, MPF Bd. 6, Laaber 1985, Vorwort p.10.
- <sup>14</sup> Ver por exemplo as contribuições de pesquisa publicadas nos cadernos anuais da associação AMPF ou do Grupo Nacional de Pedagogia Musical (bianual), ver também Catálogo de temas em H. G. Bastian/ R.-D. Kraemer; *op. cit.*, Mainz 1992; ver R. -D. Kraemer: *Dokumentation einer Ausstellung des AMPF*, in: ders. (Hg.): *Musik und Bildende Kunst*, MPF Bd. 10, Essen 1990, p. 303.
- <sup>15</sup> Karl Popper: *Logik der Sozialwissenschaften*, in: Th. W. Adorno: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, Frankfurt 1969, pp. 103.
- <sup>16</sup> Ekkerhard Jost: *Erkenntniskritische Aspekte Systematischer Musikwissenschaft* (unveröffentl. Manuskript 1974).
- <sup>17</sup> Gerhard Schulze: *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt (1992) 1996, p.27.
- <sup>18</sup> Gerhard Schulze: *op. cit.*, 1996, p.26.
- <sup>19</sup> Ver E. Jost: *op. cit.* 1974 ( Manuskript)
- <sup>20</sup> Ver H. G. Bastian: *Dem Leben auf der Spur: Ein Plädoyer für musikpädagogische Biographieforschung*. In: R. -D. Kraemer (Hg.): *Musikpädagogik. Unterricht - Forschung - Ausbildung*, Mainz 1991, p. 208-221.
- <sup>21</sup> Gordon W. Allport: *Werden der Persönlichkeit. Gedanken zur Grundlegungen einer Psychologie der Persönlichkeit*, Frankfurt/Main 1983, p. 27.
- <sup>22</sup> Ver Wilfried Ferhoff: *Jugend (-Biografien) und Sinnkrisen des Jugendalters*, in: D. Baacke/ Th. Schulze: *Aus Geschichten lernen*, München 2. Auflag. 1984, p.64.
- <sup>23</sup> Ver. por exemplo, H. G. Bastian: *Leben für Musik. Eine Biographiestudie über musikalische (Hoch) Begabungen*, Mainz 1991; ver D. Baacke (Hg.): *op. cit.*, 1998.

- 24 Ver entre outros Irlé/Windisch (Hg.): *Forschungstransfer in die Schulpraxis. Was wissenschaftliche Begleituntersuchungen bewirken*, Weinheim 1989; H. Weishaupt: *Modellversuche im Bildungswesen und ihre wissenschaftliche Begleitung*, in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht: *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*, Bd. 2, Reinbeck 1980; Wottawa/Thierau: *Lehrbuch Evaluation*, Bern 1990; G. Straka: *Forschungsstrategien zur Evaluation von Schulversuchen*, Weinheim 1974.
- 25 Ver entre outros o estudo suíço de Ernst W. Weber/ Maria Spychiger/ J. Patry: *Musik macht Schule*, Essen 1993; ver o relatório parcial do chamado "Berlin-Studie" de H. G. Bastian (com a colaboração de Adam Kormann e Roland Hafen): *Beeinflusst intensive Musierziehung die Entwicklung von Kindern?* in: Deutscher Musikrat (Hg.): *Musikforum*, 86/ 1997, p.4-22.
- 26 Rossi, P. H./ Freeman, H. E.: *Evaluation. A systematic approach*, Beverly Hills 1985.
- 27 Ver Franz Petermann: *Die Messung von Veränderungen*, in: E. Roth (Hg.): op. cit., 1990, p.583-594.
- 28 Ver Rahmenvereinbarung zur koordinierten Vorbereitung und Durchführung wissenschaftlicher Begleitung von Modellversuchen in Bildungswesen (BLK 1980, pp. 15)
- 29 Ver o Relatório parcial: H. G. Bastian: op. cit., Bonn 1997.
- 30 Siegfried Bimberg: *Annäherung mit Dissonanz*, in: H. -J. Feurich/G. Stiehler (Hg.): *Musikpädagogik in den neuen Bundesländern. Aufarbeitung und Neubeginn*, Essen 1996, p. 58.
- 31 A. Litschauer em uma carta do leitor, in: *Musikerziehung (Österreich)* 5/1996, p.37 – como resposta a uma carta aberta de J- Sulz.
- 32 Ernst Smole, Diretor da Brahms-Musikschule em Mürrzuschal (Österreich) em uma carta ao autor [Bastian] como resposta em uma discussão científica no próprio país.
- 33 Th. W. Adorno: *Einleitung in die Musiksoziologie*, Frankfurt (1962) 1975 (p. 55 Kap.: Funktion)
- 34 Immanuel Kant: *Kritik der Urteilskraft*, Berlin 1970, §§ 22,40
- 35 Ver a contribuição critica de Jens Vogt: *Die Rettung aus der Hoffnungslosigkeit. Zur neuen Diskussion um die Legitimation von Musikunterricht*, in: *Neue Musikzeitung*, 9/1997, p.48.
- 36 Hans-Georg Gadamer: *Die Aktualität des Schönen*, Stuttgart 1977.
- 37 Heinz Antholz: *Wissenschaftlichkeit als Prinzip der Musiklehrerbildung im Spiegel ihres Missverständnis*, in: Günter Noll (Hg.): *Musikpädagogik in der Studienreform*, FidME, Mainz 1976, pp. 63.
- 38 Ver Matthias Wingens: *Soziologisches Wissen und politische Praxis*, Frankfurt 1988.
- 39 Ver Helmut König (Hg.): op. cit.
- 40 Ver por exemplo as contribuições de Helga de la Motte-Haber/ Eckard Nolte/ Ernst-Klaus Schneider in: Christa Nauck-Börner (Hg.): *Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft*, MPF Bd. 9, Laaber 1989, p. 251-264.
- 41 Ver Helga de la Motte-Haber: *Was bewirkt musikpädagogische Forschung?* In: Chr. Nauck-Börner (Hg.): op. cit., Laaber 1989, p. 254.
- 42 E. Nolte sobre a mesma pergunta; *ibid.* p.254.
- 43 H. G. Bastian: *Jubilatio et lamentatio. 25 Jahre musikpädagogische Forschung im AMPF*, in: R.-D. Kraemer (Hg.): *Musiklehrer. Beruf – Berufsfeld – Berufsverlauf*, MPF Bd. 12, Essen 1991, p.224-231.
- 44 Günter Endruweit: *Zur Differenzierung von Theorie und Empirie in der Soziologie*, in: *Soziologische Revue* 2/1990, p.148.

<sup>45</sup> E. - Kl. Schneider: *Was bewirkt musikpädagogische Forschung?*, in: Chr. Nauck-Börner (Hg.): op. cit., Laaber 1989, p. 264.

<sup>46</sup> K. Popper: *Logik der Forschung*, Tübingen (1934) 8. Aufl. 1984.

<sup>47</sup> P. Faltin: *Das Problem Systematische Musikwissenschaft*, in: *Die Musikforschung III*, 1976, p. 19.

<sup>48</sup> Karl Jaspers: *Die Idee der Universität*, Berlin/Heidleberg, 3. Auflage 1946, p.32.