



## Das Relações Entre o Currículo Prescrito e o Currículo Avaliado: Reflexões Sobre a Formação do Professor de Música no Brasil

Marcus Vinícius Medeiros Pereira<sup>1</sup>  <http://orcid.org/0000-0001-6859-0316>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora

### RESUMO

O texto apresenta a análise curricular das cinco edições do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Música realizadas até o momento, no que se refere à seção de conhecimentos específicos, relacionando-a com estudos anteriores a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam a construção de projetos pedagógicos de cursos de Licenciaturas em Música, e que analisaram esses projetos de cursos no Brasil. O objetivo é correlacionar currículo prescrito e currículo avaliado, explicitando a presença de uma tradição musical ligada a práticas conservatoriais que se perpetua na área, bem como o espaço restrito conferido à educação básica nesses documentos. A metodologia de análise documental utilizada foi a codificação e categorização propostas pela Teoria Fundamentada nos Dados. Os resultados evidenciaram uma hierarquia de conhecimentos ligados às práticas musicais eruditas: tanto produtos (repertórios) quanto processos (sistematizações e teorizações sobre música). Mostraram, ainda, um movimento de mudança em direção à presença de conhecimentos relacionados às áreas da educação e da educação musical, o que coincide com a avaliação voltada, a partir de 2011, somente para as licenciaturas em Música. Os cursos não parecem considerar, em suas prescrições, os contextos em que estão inseridos; e tanto seus projetos (currículo prescrito) quanto o Enade (currículo avaliado) evidenciam um currículo do tipo coleção. Por fim, indica-se que as mudanças – se desejadas – podem começar nas ações individuais e coletivas dos docentes, cuja participação na elaboração das políticas de avaliação precisa ser mais significativa.

### PALAVRAS-CHAVE

Currículo. Enade. Licenciatura. Educação musical. Ensino superior.

Correspondência ao Autor

<sup>1</sup> Marcus Vinícius Medeiros Pereira  
E-mail: [markusmedeiros@yahoo.com.br](mailto:markusmedeiros@yahoo.com.br)  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
Juiz de Fora, MG, Brasil  
CV Lattes  
<http://lattes.cnpq.br/2498204826579831>

Submetido: 16 abr. 2020

Aceito: 10 out. 2020

Publicado: 27 fev. 2021

 [10.20396/riesup.v7i0.8659190](https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8659190)

e-location: e021036

ISSN 2446-9424

Checkagem Antiplágio



Distribuído sobre



## Relations Between the Prescribed and the Evaluated Curriculum: Reflections on the Brazilian Music Teachers Education

### ABSTRACT

The paper presents the curricular analysis of the last five editions of the National Student Examination (Enade) - Music, specially the section of specific knowledge, relating it to previous studies about the National Curricular Guidelines that guide the construction of pedagogical projects for Music Teaching courses, and which analyzed these course projects in Brazil. The objective is to correlate the prescribed curriculum and the evaluated curriculum, explaining the presence of a musical tradition linked to conservatory practices that is perpetuated in the area, as well as the restricted space given to basic education in these documents. The methodology of documental analysis used was the codification and categorization proposed by the Grounded Theory. The analyzes showed a hierarchy of knowledge linked to classical musical practices: both products (repertoires) and processes (systematizations and theorizations about music). They also showed a movement towards change along the editions: it was observed an increasing presence of knowledge related to the areas of music education and education, which coincides with the assessment, starting in 2011, only for music teaching programs (and not for all the music courses). The courses do not seem to consider the contexts in which they are inserted, and both their projects (prescribed curriculum) and Enade (evaluated curriculum) show a collection curriculum type. Finally, it is indicated that the changes - if desired - can begin in the individual and collective actions of the teachers, whose participation in the elaboration of the evaluation policies needs to be more significant.

### KEYWORDS

Curriculum. Evaluation. Higher education. Music education.

## Relaciones Entre el Currículo Prescrito y Currículo Evaluado: Reflexiones Sobre la Formación de Profesores de Música en Brasil

### RESUMEN

El texto presenta el análisis curricular de las cinco ediciones del Examen Nacional de Desempeño Estudiantil (Enade) – Música, con respecto a la sección de conocimiento específico, relacionándola con estudios previos sobre las Pautas Nacionales del Currículo que guían la construcción de proyectos pedagógicos para cursos de Licenciatura en Música, y que analizan estos proyectos de cursos en Brasil. El objetivo es correlacionar el currículo prescrito y el currículo evaluado, explicando la presencia de una tradición musical vinculada a las prácticas conservatoriais que se perpetúa en el área, así como el espacio restringido dado a la educación básica en estos documentos. La metodología de análisis de documentos utilizada fue la codificación y categorización propuesta por la Grounded Theory. Los análisis mostraron una jerarquía de conocimiento vinculada a las prácticas musicales clásicas: tanto productos (repertorios) como procesos (sistematizaciones y teorizaciones sobre música). También mostraron un movimiento hacia el cambio en la presencia de conocimiento relacionado con las áreas de educación musical y educación, que coincide con la evaluación, que comenzó en 2011, solo para títulos de profesorado de música. Los cursos no parecen considerar los contextos en los que se insertan, y tanto sus proyectos (plan de estudios prescrito) como Enade (plan de estudios evaluado) muestran un plan de estudios tipo colección. Finalmente, se indica que los cambios, si se desea, pueden comenzar en las acciones individuales y colectivas de los docentes, cuya participación en la elaboración de las políticas de evaluación debe ser más significativa.

### PALABRAS CLAVE

Currículo. Evaluación. Educación superior Educación musical.

## 1 Notas Introdutórias

Este texto apresenta a análise curricular das 05 edições do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) – Música realizadas até o momento, no que se refere à seção de conhecimentos específicos, relacionando-a com estudos anteriores a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que orientam a construção dos cursos de Licenciatura em Música (PEREIRA, 2012), e estudos que analisaram os projetos pedagógicos desses cursos no Brasil (QUEIROZ, 2017; PEREIRA, 2012; MATEIRO, 2009).

Nessa perspectiva, seu objetivo é correlacionar currículo prescrito e currículo avaliado, explicitando a presença de uma tradição musical ligada a práticas conservatoriais que se perpetua na área, bem como o espaço restrito conferido à educação básica nesses documentos. Considera-se que esta é uma oportunidade de refletir acerca da inter-relação que se estabelece entre a seleção efetuada pelos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música – o currículo prescrito, e pela seleção que acaba sendo realizada no Enade – que pode ser compreendido como um currículo avaliado (SACRISTÁN, 2017).

Essa inter-relação poderá contribuir para problematizar o que vem sendo considerado como conhecimento oficial no que se refere à formação do professor de música, possibilitando confrontá-lo tanto com as demandas apresentadas pela escola de educação básica – principal lócus de atuação para o qual as licenciaturas brasileiras formam seus egressos –, quanto pelos estudos que vêm sendo desenvolvidos na área da educação musical.

Pretende-se, pois, no âmbito da educação musical, “com base em abordagens científicas”, estabelecer “o diálogo, a análise e a crítica das políticas educacionais a partir das perspectivas e objetivos da área” (QUEIROZ, 2012, p. 38). Assim, busca-se utilizar não os resultados, mas a própria constituição do Enade como um diagnóstico que possibilite às instituições “a promoção de novas ações que venham a melhorar os aspectos identificados como fragilidades (...) na apuanização pedagógica dos cursos” (GRIBOSKI, 2012, p. 194).

Em 2012, Queiroz (2012, p. 42) já constatava que, na área da educação musical, “a discussão sobre políticas públicas e sobre o sistema de avaliação educacional [era] praticamente inexistente”, o que ainda se mantém. Ao buscar por textos em bases de dados como a Oasis<sup>1</sup> e o Google Scholar<sup>2</sup>, utilizando os descritores “Enade”+“música”; “políticas públicas de avaliação”+“música” e “políticas de avaliação”+“música” apenas três textos foram encontrados.

O primeiro deles foi o já citado artigo de Queiroz (2012), que apresenta uma reflexão, a partir de sua experiência junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) como membro de comissões assessoras, a respeito da pouca articulação da área de Educação Musical com as políticas públicas brasileiras de avaliação. Também foi encontrado

<sup>1</sup> [oasisbr.ibict.br](http://oasisbr.ibict.br) Acesso em 13 de abril de 2020.

<sup>2</sup> <https://scholar.google.com.br> Acesso em 13 de abril de 2020.

o artigo de Palmeiras, Saggiorato, Pasqualotti e Sgari (2016) publicado nos anais do XVI *Coloquio Internacional de Gestión Universitaria*, em que discutem, com foco no ensino de música no Brasil, o impacto das políticas públicas de avaliação institucional nas Instituições de Ensino Superior. A conclusão apresentada é a mesma que Queiroz (2012) já havia apontado:

Mesmo tendo crescido muito, acadêmica e socialmente, nos últimos anos, é notório o embrionário estágio da educação musical no que se refere à sua inserção efetiva nos programas de políticas públicas destinados ao financiamento e à avaliação da educação brasileira (QUEIROZ, 2012, p. 41).

Por fim, encontrou-se o texto de Almeida e Costa (2018), apresentado na XIV Jornada de Educação Especial e II Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva, em que os autores analisam as cinco edições do Enade aplicadas até o momento para os cursos de Música buscando por conteúdos de educação especial. Seus resultados reforçaram a existência de uma lacuna específica na formação docente no que se refere à educação inclusiva, indicando a necessidade de alterações nas propostas curriculares dos cursos com vistas à qualificação profissional para as práticas educacionais inclusivas.

Enquanto Almeida e Costa (2018) investigaram apenas os conteúdos de educação especial, neste texto as cinco edições do Enade aplicadas até o momento para os cursos de Música foram analisadas buscando explicitar todas as áreas disciplinares contempladas nas provas. A hipótese inicialmente levantada é a de que a estrutura disciplinar das provas do Enade seria um reflexo da estrutura disciplinar dos projetos pedagógicos das licenciaturas, revelando hierarquias entre os conhecimentos próprias da tradição do ensino de música. Além disso, o Enade acabaria por se tornar um elemento de pressão que conforma a construção dos projetos pedagógicos por não considerar as possíveis nuances regionais de cada projeto pedagógico – uma vez que isto não é possível por ser um exame de larga escala. Dessa forma, o exame acaba por se constituir como um agente que contribui para a perpetuação de uma tradição seletiva e inventada em termos de ensino de música.

Para tal, a análise documental foi realizada tomando como fontes as portarias que disciplinaram o Enade na área específica de Música / Licenciatura em Música, bem como os cinco cadernos de provas do Enade – Música aplicados nos anos de 2006, 2009, 2011, 2014 e 2017. Todos estes documentos estão disponibilizados no site do Inep<sup>3</sup>, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) responsável pelo exame.

A pesquisa documental envolve materiais que ainda não receberam um tratamento analítico (GIL, 2008, p. 51), tratamento este que pode fornecer dados diretamente dos documentos que permitam perscrutar, dentre outros, das lógicas subjacentes à sua construção. O tratamento analítico fundamentou-se nas propostas de codificação e categorização da Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009). A codificação é, segundo Charmaz (2009, p. 72), o elo fundamental entre a coleta de dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente para explicar esses dados:

<sup>3</sup> [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

Pela codificação você define o que ocorre nos dados e começa a debater-se com o que isso significa. Os códigos manifestam-se em conjunto, como elementos da teoria nascente que explica esses dados e orienta a nova coleta de dados.

A codificação dos dados envolveu duas etapas: uma codificação inicial – que revela as recorrências temáticas, realizadas incidente por incidente; e uma posterior codificação focalizada – que busca “classificar, sintetizar, integrar e organizar grandes quantidades de dados” (CHARMAZ, 2009, p. 72).

Considerou-se, dessa forma, item por item<sup>4</sup> e, dentro deste, linha por linha – uma vez que um mesmo item pode envolver um conjunto de diferentes conhecimentos disciplinares que são mobilizados para a resolução do problema proposto. Na fase da codificação focalizada, os códigos emergentes da análise inicial foram agrupados levando em consideração o item como um todo. Neste sentido, por exemplo, itens que envolveram exercícios de análise foram categorizados como referente a esta área disciplina ainda que abrangessem conhecimentos de harmonia, notação e solfejo.

No estágio da codificação focalizada, entra em ação a figura do analista: ela revela as preconcepções sobre o tópico (CHARMAZ, 2009, p. 87). A autora destaca que nessa fase, de envolvimento concentrado e ativo no processo, o analista influencia de fato os dados, em vez de analisá-los passivamente – o que é considerado o ponto forte da codificação.

Dessa forma, os códigos iniciais, emergentes, foram agrupados e categorizados de modo a revelar a ligação dos itens às áreas disciplinares geralmente presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música, de maneira a contribuir para a reflexão proposta. Isto corresponde à categorização teórica, quando a resposta às questões de pesquisa é construída e fundamentada. A discussão das categorias, relacionando-as a estudos anteriores a respeito das DCN e dos projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Música brasileiros dará forma ao texto produzido.

O texto apresenta, inicialmente, uma contextualização do Enade no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Em seguida, são apresentadas as discussões a respeito das DCN que orientam a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música, e as análises de documentos curriculares de cursos brasileiros evidenciando uma tradição curricular em música – que Pereira (2012, 2014) explicou a partir do conceito de *habitus* conservatorial. Por fim, as análises das edições do Enade – Música são apresentadas e correlacionadas a esses estudos anteriores.

---

<sup>4</sup> Termo técnico utilizado pelo INEP para se referir às questões elaboradas para uma prova (QUEIROZ, 2012, p. 42).

## 2 O Enade

A expansão da educação superior no país, aliada às influências de organismos internacionais fez com que, nas últimas décadas, a avaliação de instituições e cursos da educação superior ganhassem uma dimensão inédita em nível mundial (BERTOLIN; MARCON, 2015, p. 106). O resultado foi a criação de sistemas de avaliação e agências de acreditação sob a justificativa de maximizar os benefícios sociais dos sistemas educacionais.

No Brasil, o SINAES foi criado em 2004, mantendo e atualizando as formas de avaliação externa dos cursos que já estavam sendo praticadas desde 1995: o Exame Nacional de Cursos (ENC), ou “provão”, e a Avaliação das Condições de Oferta (ACO). O ENC foi aplicado aos concluintes dos cursos entre 1996 e 2003, e as ACO eram realizadas pela visita in loco de uma comissão de especialistas para avaliar aspectos relativos aos projetos pedagógicos, ao corpo docente e à infraestrutura dos cursos com vistas aos atos regulatórios (BERTOLIN; MARCON, 2015, p. 106).

Como explica Brito (2008), a avaliação, no SINAES, é concebida como um processo dinâmico, cuja finalidade é oferecer às Instituições de Ensino Superior (IES) evidências empíricas não apenas de suas debilidades, mas também de suas potencialidades e de suas realizações. O objetivo final é contribuir para a transformação das IES em direção às metas almejadas, para que sejam formados “profissionais engajados e comprometidos com uma sociedade em constante mudança” (BRITO, 2008, p. 842).

O Enade é um dos componentes atuais desse sistema de avaliação, que envolve também a avaliação institucional e a avaliação de curso. Trata-se de um exame em larga escala, aplicado aos estudantes que preenchem os critérios estabelecidos pela legislação vigente:

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é composto pela prova, o questionário de Avaliação Discente da Educação Superior (ADES) (antigo questionário sócio-econômico), o questionário dos coordenadores de curso e a percepção do aluno sobre a prova. Diferentemente do que muitos acreditam, o Enade não substitui o provão; nem mesmo a prova o substitui ou confunde-se com o ENC, porque o exame dos ingressantes e concluintes permite analisar o progresso dos estudantes nos itens. Trata-se de outro paradigma (BRITO, 2008, p. 842).

Para este estudo, o recorte de análise envolverá apenas os conhecimentos específicos da prova – que correspondem a trinta itens, visto que esta apresenta, ainda, dez itens que abordam uma formação geral – que envolve a compreensão de temas que transcendam seu ambiente próprio de formação e que são considerados relevantes para a realidade contemporânea.

Como esclarece Brito (2008, p. 846), no Enade “são aferidas as habilidades acadêmicas (no sentido de capacidades) e as competências profissionais”. Por habilidade acadêmica, a autora compreende a “capacidade escolar necessária para dominar a informação de uma área, reproduzi-la e usá-la independentemente”. Já a competência profissional seria “a

capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

É neste sentido que a análise aqui proposta pretende explicitar, nas provas, quais as habilidades acadêmicas e capacidades profissionais que têm sido legitimadas pela área da música na formação de seus professores. É importante destacar que esta legitimação é realizada pelos próprios pares, uma vez que a construção do Enade é feita contando com a participação dos docentes tanto em Comissões Assessoras de Áreas, “compostas por especialistas atuantes que prestam apoio técnico para a elaboração de diretrizes da prova a ser aplicada em cada área avaliada” (GRIBOSKI, 2012, p 187), quanto na elaboração dos itens, que são reunidos em um Banco Nacional de Itens da Educação Superior (BNI), elaborados por professores vinculados às IES (GRIBOSKI, 2012, p. 191).

### 3 Das Prescrições Curriculares: as DCN e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Música

Antes de apresentar os resultados de estudos que já se debruçaram sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais que subsidiam a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música, bem como sobre alguns desses projetos em vigor pelo país, é importante localizar o presente estudo no campo curricular.

Parte-se da premissa de que o currículo é um campo de disputas, não podendo ser considerado um elemento neutro, mas um artefato cultural que transmite visões particulares, sendo produto de uma história “vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 8). O currículo é, pois, uma necessária seleção na/da/pela cultura, tendo em vista que “nem tudo aquilo que constitui uma cultura é considerado como tendo uma tal importância” (FORQUIN, 1992, p. 31), uma vez que o tempo é, de fato, limitado.

Ao transmitir visões particulares, vinculadas à história, o currículo torna-se “parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 2006, p. 59). Em diálogo com Eric Hobsbawn, Goodson (2013) propõe compreender a história do currículo como produto e processo da invenção de uma tradição, que institui práticas e ritos “que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado” (GOODSON, 2013, p. 27).

É justamente este conhecimento tornado legítimo ao longo da história curricular na área da música, bem como os valores e hierarquias, que se busca explicitar em duas fases do modelo de objetivação do desenvolvimento do currículo proposto por Sacristán (2017): o currículo prescrito – nas DCN e projetos pedagógicos de cursos; e o currículo avaliado – materializado nas edições do Enade.

O currículo prescrito é o texto que orienta o percurso da escolarização, que regula toda a prática educacional – ainda que isso não ocorra, necessariamente, de maneira direta. Trata-se do ponto de partida da ordenação do sistema curricular, que envolve ainda a sua apresentação aos professores na forma de materiais didáticos (currículo apresentado aos professores), a modelação dos professores em seus planejamentos (currículo modelado pelos professores), o que de fato ocorre em sala de aula (o currículo em ação), os “rendimentos” que resultam da ação pedagógica do professor, ou seja, o que de fato transformou-se em aprendizagem (currículo realizado), e a avaliação que mensura a aprendizagem (o currículo avaliado).

O currículo avaliado, a outra ponta do modelo de Sacristán (2017), permite compreender como o currículo prescrito se constituiu na prática, especialmente em relação aos resultados de todo o processo. Pode-se compreender esse modelo como circular, visto que estes resultados acabam por influenciar as prescrições e as práticas dos professores e alunos. Como atestam Bertolin e Marcon (2015, p. 107), em certa medida, “os exames se tornaram referência para a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos”. Assim, “os conteúdos abordados pelos exames se transformaram em ‘quase diretrizes’ curriculares para muitas instituições”. É bastante comum observar casos como os autores descrevem abaixo:

Muitas instituições, com vistas a alcançar melhores índices nos exames, melhores posições nas classificações de “qualidade” e, por conseguinte, atrair mais “alunos-clientes” para suas salas de aulas, começaram a realizar “cursinhos” preparatórios para os exames, bem como priorizar, nos planos das disciplinas, conteúdos abordados nos exames aplicados (BERTOLIN; MARCON, 2015, p. 107).

Tal fato acaba por resultar em uma negligência dos cursos aos contextos em que estão inseridos, à diversificação e construção de uma identidade própria, uma vez que enfatizam aquilo que é cobrado nos exames oficiais.

### 3.1 Das Diretrizes Curriculares Nacionais Para os Cursos de Licenciatura em Música

A partir deste lugar teórico, compreende-se as Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam as Licenciaturas em Música como uma primeira prescrição, ligada às esferas governamentais. São elas as DCN para o curso de Graduação em Música (aprovadas pela Resolução n. 2, de 08 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Superior), e as DCN para Formação de Professores para a Educação Básica (aprovada pela Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002).

Em 2015, novas diretrizes foram aprovadas no que se refere à formação inicial e continuada de professores para a educação básica; e, em 2019, a Resolução CEP/CP n. 2 redefiniu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Todavia, considerando o recorte temporal abarcado pelas cinco edições do Enade (2006 – 2017), e o tempo de implantação das DCN de 2015, a análise irá considerar apenas aquelas aprovadas em 2002 – que vigoraram no referido período.

A análise foi realizada em estudo anterior (PEREIRA, 2012), em que se destacou o fato de as diretrizes representarem uma reação à rigidez resultante dos currículos mínimos fixados anteriormente pelo Conselho Federal de Educação (PEREIRA, 2012, p. 87). Com esses mínimos, havia um elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias a serem obrigatoriamente cumpridas, sob pena de o curso não ser reconhecido ou mesmo autorizado a funcionar. Tal fato “inibia as instituições de inovar os projetos pedagógicos, na concepção dos cursos existentes, para atenderem às exigências de diferentes ordens” (PEREIRA, 2012, p. 87-88).

A proposição de diretrizes buscou, justamente, maior flexibilização na construção curricular, visando uma adaptação frente às mudanças de perfis profissionais na sociedade contemporânea (CATANI *et al.*, 2001). Além desta flexibilidade e da criatividade garantidas a partir das DCN, confere-se às universidades a responsabilidade de atender (ou não) às demandas sociais de sua região (PEREIRA, 2012, p. 90) – sendo essa responsabilização uma característica marcante do neoliberalismo educacional, contexto no qual as diretrizes são geradas.

Para a elaboração das diretrizes de cada área, uma Comissão de Especialistas foi ouvida, mas, como Hentschke (2003, p. 53) deixa claro, não houve uma homologação do documento produzido pela Comissão de Especialistas do Ensino de Música, mas um “corta e cola”. As DCN Música (2004) concebem um perfil desejado do egresso de maneira ampla, admitindo diferentes modalidades e linhas de formação específica. Constatou-se que, a partir do estudo dessas diretrizes, não era possível afirmar que estas definam, no perfil do egresso, uma música legítima: “o perfil fala de estilos, repertórios, obras e criações musicais – todos no plural, revelando uma preocupação com a diversidade [pelo menos de produtos] e com a conexão com as demandas sócio-profissionais” (PEREIRA, 2012, p. 92).

O documento prevê o desenvolvimento de competências relacionadas à excelência prática, bem como outras de dimensão pedagógica. A seleção e a distribuição do conhecimento são orientadas pelo Artigo 5º, organizando os tópicos de estudos ou conteúdos em três categorias principais – vistas como interligadas:

- I – Conteúdos Básicos: estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psico-Pedagogia;
- II – Conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência;
- III – Conteúdos Teórico-Práticos: estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias (BRASIL, 2004, p. 2).

Também não há no artigo 5º das DCN (2004) uma indicação sobre a concepção de música legítima: dados que possam nortear a seleção cultural indicando um conhecimento musical oficial (PEREIRA, 2012, p. 96). Fala-se de conhecimentos que dão consistência à área, permitindo a leitura ampla e flexível – como pretendem as diretrizes – de acordo com a música considerada no processo formativo.

As DCN para a Formação de Professores para a Educação Básica (2002), por sua vez, irão direcionar a formação para este lócus específico, que deverá ter suas demandas consideradas. Procura-se articular o conhecimento pedagógico ao conhecimento específico, ao longo de todo o processo formativo, “evitando uma repetição do antigo modelo 3 + 1” – que via o conhecimento pedagógico como um apêndice, uma complementação.

As competências expressas no Artigo 6º oferecem pistas para a seleção do conhecimento necessário para seu desenvolvimento:

(...) comprometimento com valores inspiradores da sociedade democrática; compreensão do papel social da escola; domínio dos conteúdos específicos – relacionados com diferentes contextos; caráter interdisciplinar dos conteúdos; domínio do conhecimento pedagógico; inserção em atividades de pesquisa; autonomia profissional. O artigo deixa claro que este conjunto de competências listadas não esgota as possibilidades de formação do professor, mas pontua demandas importantes oriundas da legislação vigente. Além disso, reforça-se a importância de constante articulação com a educação básica (PEREIRA, 2012, p. 100).

Ao afirmar que o conhecimento específico deve estar amplamente contextualizado com a realidade, a sua seleção, conforme orientado pelas diretrizes, denotam “uma preocupação que transcende o domínio do conhecimento específico e pedagógico, conferindo ao professor o perfil de um profissional consciente das mais variadas questões que afetam o local onde ele está inserido” (PEREIRA, 2012, p. 100). As únicas atividades expressamente definidas nas diretrizes são a prática como componente curricular (400 horas) e o estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso (também 400 horas).

Em suma, a análise das diretrizes confirma sua flexibilidade, bem como a necessidade premente de articulação com a educação básica e o direcionamento para a construção de cursos atrelados às suas realidades, com uma identidade própria. Cabe, portanto, a cada instituição interpretar essas diretrizes e materializar um currículo de formação, objetivando seu entendimento do que sejam “estudos que particularizam e dão consistência à área de Música”, e do que seja um professor de música.

### 3.2 Dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Música no Brasil

Apesar da flexibilidade proposta pelas diretrizes, estudos da área da educação musical têm demonstrado que os cursos de licenciatura em música no Brasil não são diversos, como era de se esperar num país marcado pela diversidade cultural. Ao contrário, os conhecimentos específicos têm sido estruturados de maneira muito semelhante (para não dizer igual) nos cursos de licenciatura em música brasileiros – e também sul-americanos (cf. MATEIRO, 2009, 2011; PEREIRA, 2012; QUEIROZ, 2017<sup>5</sup>).

<sup>5</sup> Mateiro (2009) analisou os projetos pedagógicos de 15 cursos de Licenciatura em Música: Faculdade de Música Carlos Gomes, UEMG, Udesc, Uel, Uem, Uergs, Ufal, UFG, UFMS, UFPeI, UFMS, UFSCar, UFC, Ufes e UFRN. Pereira (2012) analisou os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música das seguintes universidades: UFRJ, UFMG, UFSJ e UFMS. Queiroz (2017), por sua vez, analisou os documentos

Esta estrutura pode ser sintetizada no seguinte rol de disciplinas (embora, certamente, existam variações possíveis de nomenclaturas): Teoria e Percepção Musical, Contraponto, História da Música, Harmonia, Análise, Prática instrumental (de instrumentos tradicionais, na maioria dos casos). Ou seja, apesar de não haver mais um currículo mínimo obrigatório por lei, parece haver ainda um currículo mínimo praticado nos cursos de música do país que se baseia em determinada visão do que seja música, bem como de quais sistematizações e saberes são assumidos como universais às práticas sonoras.

Essa estrutura – sintética, obviamente – guarda profunda relação de semelhança com a do Conservatório Imperial Brasileiro, fundado em 1847, inspirado no Conservatório de Paris, e, ao ter se mantido essencialmente a mesma ao longo da história dessa instituição (é importante considerar que em muitos lugares do país os conservatórios foram federalizados e “sobrevivem” nas escolas e departamentos de música atuais), pode ser entendida como uma tradição seletiva e inventada que vem sendo perpetuada nas IES.

Essa tradição institucional da música se expressa mesmo em cursos cujos departamentos ou faculdades não se originaram diretamente da incorporação de um conservatório local (cf. PEREIRA, 2012; AMARAL, 2017; QUEIROZ, 2017), revelando uma lógica já estabelecida para estruturar a formação em música no âmbito da universidade. Apesar das dimensões continentais do Brasil, e das diretrizes curriculares afirmarem uma flexibilidade para a adaptação aos contextos específicos de cada região, “é possível observar mais semelhanças do que diferenças na concepção da formação docente em educação musical” (PEREIRA, 2012, p. 110).

No caso de um dos cursos cujo projeto pedagógico foi analisado por Pereira (2012), percebe-se, no Estado, uma rica e marcante tradição de bandas e fanfarras escolares (cf. CAMPOS, 2008), com grande número de instrumentistas de sopro. Quando o curso de licenciatura em música foi criado, os primeiros professores efetivos aprovados em concurso eram pianistas, violonistas e regentes corais; e o projeto pedagógico não considerava a realidade das bandas e fanfarras em seu rol de disciplinas.

Queiroz (2017) ampliou essa análise para documentos curriculares de todos os cursos/habilitações em música ofertados em dez instituições brasileiras, duas de cada região do país. A partir deste estudo, o autor destaca que os cursos que são denominados de “música”, sem qualquer adjetivo ou complementação, são cursos que têm como única ou maior ênfase a música erudita ocidental. Em diversos cursos de música do Brasil, mesmo quando considerados outros conhecimentos e saberes que não os vinculados com a música erudita, isso é feito a partir de parâmetros estéticos e culturais, de dimensões valorativas, dentre outros aspectos, vinculados ao universo da música erudita: mesmo o termo “música popular”, usado genericamente no perfil profissional definido em alguns cursos, não aborda uma diversidade de conhecimentos e saberes da “música popular”, mas uma face dela que pode ser

escrita dentro de padrões convencionais, sistematizada a partir de cânones da música erudita, arranjada dentro das formas estéticas dessa música. Também os cursos de licenciatura em música, que têm incorporado perspectivas mais amplas de música, mantêm uma tendência similar à dos cursos de bacharelado genericamente denominados de música: há grande predomínio de componentes curriculares que dão maior ênfase aos padrões estéticos da música erudita ocidental.

A noção típico-ideal de *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2012), num diálogo com os estudos praxiológicos de Pierre Bourdieu, busca explicar essa permanência, essa tradição seletiva que se perpetua mesmo quando se busca deliberadamente a mudança: não se trata de um modelo, reproduzido de maneira irrefletida, mas de disposições incorporadas, históricas, assumidas como a versão do possível.

Estas disposições conservatoriais de *habitus*, incorporadas pelos sujeitos em seus múltiplos processos de socialização e tornadas matrizes de suas práticas, percepções e julgamentos de valor, fazem com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. Ao se associar institucionalmente a uma forma escolar, que privilegia a escrita, também fazem com que a notação musical ocupe um lugar central no currículo, pois dela dependem a maior parte das disciplinas que abordam a música erudita.

No caso das licenciaturas, a estrutura de formação privilegia a música erudita europeia e afasta outras possibilidades de práticas musicais que estariam mais relacionadas não somente com a cultura brasileira e latino-americana, mas também com a vida cotidiana dos alunos. É preciso considerar iniciativas variadas que ocorrem em diversos cursos, nas práticas cotidianas de sala de aula que surgem das ações de professores e das proposições dos próprios alunos. Contudo, o recorte aqui limita-se ao currículo prescrito, aquilo que está testemunhado nos documentos escritos que norteiam a formação.

A análise dos projetos pedagógicos dos cursos revelou, também, que as diferenças entre as propostas dos cursos estão ligadas – muitas das vezes – ao maior número de professores que constitui o corpo docente de cada instituição, que permite, por exemplo, a oferta de disciplinas optativas diversificadas. Quando esse número é menor, o foco é nas disciplinas tradicionais – ao “currículo mínimo” ainda praticado. Amaral (2017) mostrou, em sua dissertação de mestrado, como essas disposições de *habitus* ligadas à tradição conservatorial influenciaram a concepção e implementação do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Amapá – definindo, inclusive, as áreas de concurso dos primeiros professores, que também contratou violonistas e pianistas eruditos, bem como um professor de teoria e percepção musical.

Como os projetos pedagógicos são construídos por professores da área, da mesma forma que os itens que compõem o Enade, espera-se encontrar, na análise dos cadernos de prova, um reflexo do que se observou nas análises dos projetos pedagógicos das licenciaturas em música: a centralidade da notação musical, certa ênfase nas áreas disciplinares tradicionais

estruturadas a partir desta notação, bem como uma separação clara do que sejam conhecimentos específicos de música dos conhecimentos ligados à educação, de maneira mais ampla, e à educação musical, de modo mais específico.

## 4 O Currículo Avaliado: Conhecimentos Específicos nas Edições do Enade - Música

### 4.1 Das Portarias

A primeira ação foi a análise dos documentos legais que disciplinam o Enade na área específica de Música / Licenciatura em Música. As fontes foram as portarias:

- Portaria Inep n. 127 de 28 de julho de 2006.
- Portaria Inep n. 131 de 24 de junho de 2009.
- Portaria Inep n. 224 de 26 de julho de 2011.
- Portaria Inep n. 262 de 02 de junho de 2014.
- Portaria Inep n. 509 de 06 de junho de 2017.

É importante esclarecer que entre 2006 e 2011 as portarias referem-se à “Área de Música”, abrangendo, portanto, bacharelados e licenciaturas. Apenas a partir de 2014 as portarias passam a referir-se especificamente às Licenciaturas em Música. Queiroz (2012, p. 43) informa que em 2006 e 2009 foram avaliados os cursos de bacharelado e licenciatura, e a partir de 2011 participaram do exame somente os alunos dos cursos de licenciatura – o que é tornado explícito apenas a partir da portaria de 2014.

A análise das portarias permitiu a construção das seguintes categorias: formação geral; objetivos do exame; perfil profissional; habilidades e competências; e conteúdos. No que se refere à **formação geral**, a partir de 2011 é definida em portaria específica. Em 2006 e 2009 estão sempre presentes temas como “sociodiversidade”, “multiculturalismo”, “inclusão”, “exclusão e minorias”. Cabe questionar se, nas provas, é possível perceber um diálogo e uma permeabilidade entre a formação geral e a específica. Ou seja, se a sociodiversidade é considerada em seu aspecto musical, se o multiculturalismo é relacionado à música, se há uma abordagem da exclusão de minorias musicais.

Quanto aos **objetivos**, entre 2006 e 2011 parece transparecer a ideia de que a licenciatura se diferencia do bacharelado apenas pela inclusão de um objetivo relacionado à educação. O ensino é apenas mais um objetivo atrelado aos demais, como se fosse uma complementação da formação específica – o que pode evidenciar resquícios da formação 3 + 1, um modelo que se caracteriza pela formação teórica, conteudista, específica, nos três primeiros anos da formação inicial, acrescido de um ano de disciplinas pedagógicas (MOURA, 2005).

A questão educacional, em 2006, é mencionada na alínea “d” do artigo 4º: “Verificar a capacidade de resolução de problemas em contextos musicais e educacionais”. Em 2009, cria-se uma alínea específica para o ensino da música, também no artigo 4º: g) Verificar o conhecimento, a compreensão e a aplicação de aspectos relacionados ao ensino da música”. Em 2011 mantém-se os objetivos descritos na portaria de 2009.

Em 2014, quando é considerada apenas a Licenciatura em Música como área do exame, os objetivos tornam-se mais gerais:

Art. 4º A prova do Enade 2014, no componente específico da área de Licenciatura em Música, terá por objetivos:

I – avaliar o processo de formação do estudante de Música – Licenciatura, tendo em vista as competências e habilidades específicas requeridas para atuação na área;

II – auxiliar na formação de políticas de aperfeiçoamento do processo de formação do estudante (INEP, 2014, s.p.)

Assume-se, portanto, como um dos objetivos do exame, a sua contribuição para as políticas de aperfeiçoamento da formação. Há, também, uma referência – ainda que indireta – às diretrizes curriculares nacionais, que definem as “competências e habilidades específicas requeridas para atuação na área”. Esta referência se tornará explícita na portaria de 2017, ao definir que o exame terá como subsídio as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Resolução CNE/CES n. 2 de 8 de março de 2004), as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena (Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002); as normativas associadas às DCN e a legislação profissional.

Ao observar os objetivos detalhados nos primeiros anos, em relação às habilidades e competências musicais específicas, é possível notar que, em 2006, estes eram bastante tradicionais: “percepção sonora e sonoro-musical”; “capacidade de expressão por meio da escrita musical”; “criação musical”; “competências no campo da pesquisa científica e tecnológica em música”.

Em 2009 há uma ampliação dos objetivos anteriores, demonstrando o entendimento da música como “fenômeno artístico, social e cultural”. Acrescentam-se, aos anteriores: “conhecimentos estruturais e estéticos da música”; e “aspectos relacionados à interpretação musical”.

Sobre o **perfil profissional** – que está bastante atrelado aos objetivos dos cursos, suas habilidades e competências – é fundamental apontar que este era considerado o mesmo, entre 2006 e 2011, para o bacharelado e a licenciatura. É possível perceber que as capacidades e habilidades relativas ao ensino vão sendo mais detalhadas com o passar dos anos, especialmente depois de 2014, quando a Licenciatura é assumida como única área de avaliação. Desde 2011, contudo, já se acrescenta ao perfil profissional o “conhecimento didático-pedagógico do seu campo de atuação” (INEP, 2011, s.p.) – o que indica o foco nos cursos de licenciatura em música.

Entre 2006 e 2011 a escrita dos objetivos permite a interpretação de que há apenas uma linguagem musical, como se esta sistematização fosse universal e neutra, aplicável a qualquer manifestação musical: “demonstrar domínio da linguagem musical” (INEP, 2006, s.p., grifos nossos). Em 2011 há uma ênfase em “elementos estruturais e estéticos da música” em uma alínea específica e separada do “domínio da linguagem musical” (INEP, 2011, s.p., grifos nossos). A diversidade, bem como a capacidade de lidar com diferentes contextos parece advir do conhecimento de repertório, estilos e gêneros musicais. Portanto, uma diversidade de repertórios (produtos) e não de processos e práticas musicais.

Em 2014 esta situação se modifica, e a portaria se refere ao “domínio da linguagem musical, considerando a diversidade de práticas criativas e interpretativas” (INEP, 2014, s.p., grifos nossos). É em 2017, todavia, que se observa um grande foco na diversidade musical: indica-se a necessidade de compreensão da música como patrimônio imaterial; considera a necessidade do indivíduo ser “empático às diferenças socioculturais dos indivíduos”, ser “sensível artística e esteticamente às diversas manifestações culturais da sociedade”, “atento às especificidades dos variados contextos educacionais”, “consciente, enquanto cidadão, de seu papel como promotor do acesso à educação laica e de qualidade” (INEP, 2017, s.p.).

Estas mesmas mudanças se observam nas **habilidades e competências** esperadas dos estudantes egressos: há um movimento de incorporação de habilidades e competências educativas, com o passar dos anos; bem como uma abertura à diversidade de práticas musicais. A partir de 2011, por exemplo, já há a preocupação com o respeito e à articulação de repertórios, bem como seus significados, usos e funções. Além disso, também em 2011 coloca-se lado a lado conhecimentos interpretativos, composicionais e educacionais da área de música, indicando a sua integração na atuação profissional. Em 2017, são acrescentadas as habilidades e competências de articulação com diversos repertórios musicais, seus aspectos históricos, usos e funções; e o diálogo com manifestações musicais de diferentes contextos. Há, neste ano, a menção à pluralidade de códigos e sistemas teórico-musicais (no plural) para a compreensão de diferentes níveis do discurso musical.

Quanto aos **conteúdos**, desde 2006 as diversas culturas já são consideradas. Há uma translação de “música erudita e/ou popular” para a “diversidade”. Em 2014, destaca-se, por exemplo, “aspectos perceptivos, teóricos e estruturais da música, em sua diversidade” e “aspectos da prática musical: elementos de interpretação, repertórios, estilos e gêneros da música, em sua diversidade” (INEP, 2014, s.p., grifos nossos).

Entretanto, em 2017, a diversidade vai aparecer em um tópico separado, o que pode indicar algum retrocesso em direção à separação entre o estudo de uma música legítima e das outras músicas, estudadas de um ponto de vista mais antropológico: “XVIII. Elementos estéticos, históricos e filosóficos da música”; “XIX. Elementos perceptivos, teóricos, analíticos e estruturais da música”; “XXIII. Músicas em diversas culturas: aspectos sociais, antropológicos, estéticos e filosóficos” (INEP, 2017, s.p.).

#### 4.2 Das Provas

A segunda etapa da análise considerou os cadernos de provas (especificamente os conhecimentos específicos) das edições de 2006, 2009, 2011, 2014 e 2017 do Enade – Música – disponibilizados, como citado anteriormente, no site do INEP.

A análise das questões relacionadas ao Conhecimento Específico gerou 20 categorias, relacionadas às áreas disciplinares principais às quais cada questão se referia. São elas: Análise Musical (que reúne análises estruturais, harmônicas, intervalares), Harmonia, História da Música (incluindo questões relacionadas a estilos musicais eruditos), Tecnologia,

Educação Musical, Pesquisa em Música, Educação (geral, envolvendo currículo, didática, metodologias de ensino, psicologia da educação, sociologia da educação), Cultura Popular, Notação, Criação, Reconhecimento de Repertório (incluindo leitura de partitura, solfejo – ouvido interno), Solfejo (trabalhando o ouvido interno), Organologia, Cultura Africana, História da Música Popular Brasileira, Performance, Contraponto, Técnica Vocal, Arranjo, Sociologia da Música. Note que as questões estão diretamente ligadas às diversas disciplinas que compõem as diferentes propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Música no Brasil.

Merece destaque uma recomendação que aparece apenas na primeira prova, de 2006:

Instrução: Para responder a **todas** as questões do Componente Específico deve-se manter **silêncio**, NÃO sendo permitida a emissão de qualquer tipo de som para a realização de solfejo ou ritmos de qualquer natureza. (ENADE, 2006, p. 9, grifos no original)

Esta instrução, colocada antes das questões relativas ao conhecimento específico, pode reforçar a necessidade de se ter desenvolvido, ao longo do curso superior, um ouvido interno. Contudo, demonstra também o silêncio que perpassa **todas** as provas da área de música: são provas escritas, que não envolvem uma relação direta com a matéria prima da música: o som. Ao mesmo tempo em que se reforça a necessidade do desenvolvimento de um ouvido interno, acaba acentuando a centralidade ocupada pela notação musical tradicional na formação superior em música. Um exemplo que relaciona a leitura (solfejo silencioso – ouvido interno) e o reconhecimento de obras do repertório erudito e popular (um popular legítimo) pode ser observado na figura 1, abaixo:

**Figura 1.** Solfejo – Ouvido Interno na Prova do Enade 2006

**QUESTÃO 22**

Considere os cinco trechos melódicos abaixo.



- I - Pelo menos três deles correspondem a melodias populares da música de concerto.  
 II - Pelo menos dois deles correspondem a clássicos da música popular.  
 III - Em pelo menos três deles a tonalidade implícita é certamente maior.  
 IV - Em pelo menos três deles não é possível inferir se a tonalidade implícita é maior ou menor.  
 Está correto o que consta em  
 (A) I, II e III, somente.  
 (B) I e III, somente.  
 (C) II e IV, somente.  
 (D) II, III e IV, somente.  
 (E) I, II, III e IV.

Fonte: Enade (2006, p. 13)

As provas acabam por evidenciar o que pode ser percebido pela análise dos projetos pedagógicos das licenciaturas em música brasileiras: a legitimação de conhecimentos ligados à sistematização própria da música erudita, sistematização construída – em grande parte – em torno da música notada. O repertório acima, por exemplo, traz uma melodia “popular”: Carinhoso, de Pixinguinha, entre motivos melódicos de Beethoven, Chopin, Bach e Haendel.

A figura 2, abaixo, traz o exemplo de uma questão discursiva que envolve conhecimentos específicos tradicionais da área de música – a análise de uma fuga:

**Figura 2.** Questão discursiva – Conhecimentos tradicionais no Enade 2014**QUESTÃO DISCURSIVA 4**

Fuga n.º 1 de O Cravo Bem Temperado, vol. 1, de Johann Sebastian Bach.

Em relação à partitura acima, faça o que se pede nos itens a seguir.

- Cite quantas vezes tem esta fuga. (valor: 1,0 ponto)
- Qual é a tonalidade principal?. (valor: 1,0 ponto)
- Descreva o nome das vozes e dos temas, relacionando-os com o número do compasso e com a relação harmônica. (valor: 8,0 pontos)

Fonte: Enade (2014, p. 10)

Mesmo quando outros repertórios são considerados, estes o são a partir desta sistematização, como fica claro na questão abaixo, sobre ritmos da cultura popular (gêneros musicais brasileiros):

**Figura 3.** Questão do Enade 2009**QUESTÃO 11:**

Considere o ritmo a seguir:



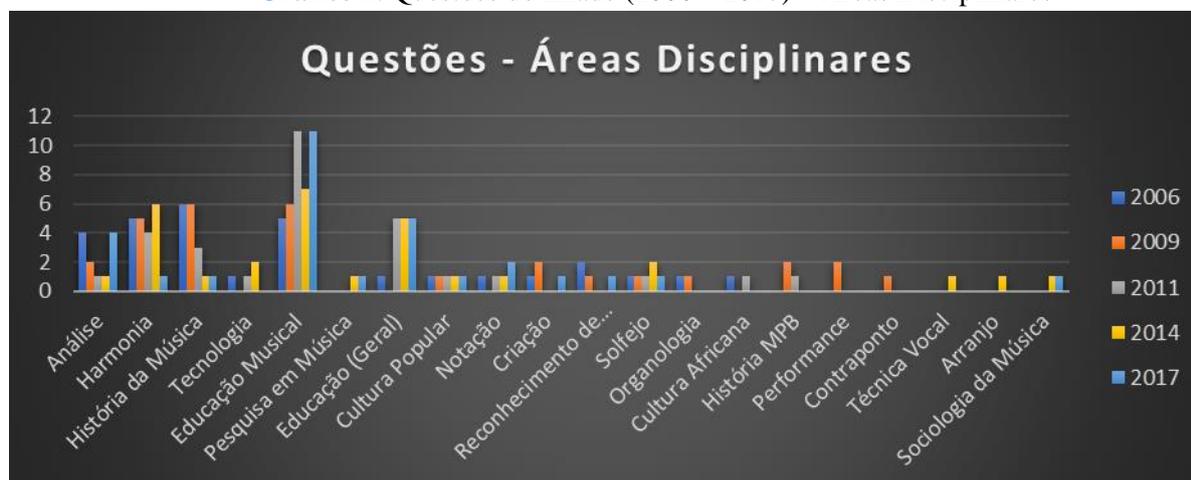
Esse ritmo caracteriza qual gênero musical brasileiro?

- Baião.
- Coco de roda.
- Frevo.
- Maracatu.
- Samba.

Fonte: Enade (2009, p. 11)

Estão presentes em todas as provas áreas tradicionais como Análise, Harmonia, História da Música, Teoria e Percepção Musical e Educação Musical. As demais aparecem de maneira mais esparsa ao longo dos anos. O gráfico 1, abaixo, apresenta a visão geral do número de questões relacionadas a cada uma das categorias, por ano:

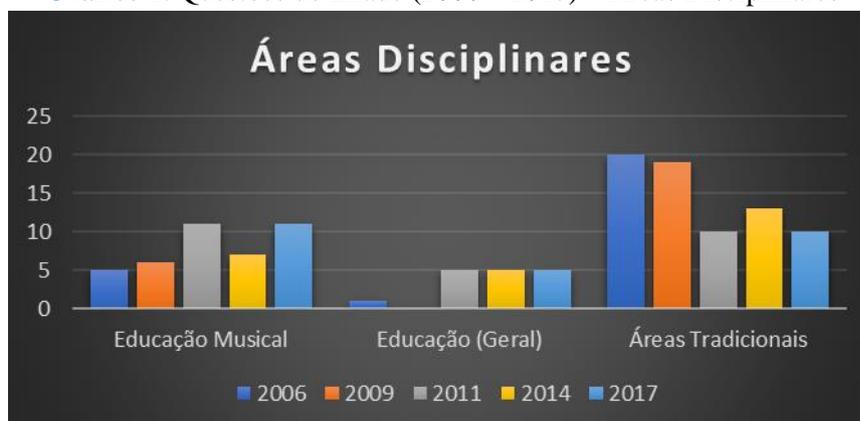
**Gráfico 1.** Questões do Enade (2006 – 2017) – Áreas Disciplinares



Fonte: Elaborado pelo autor

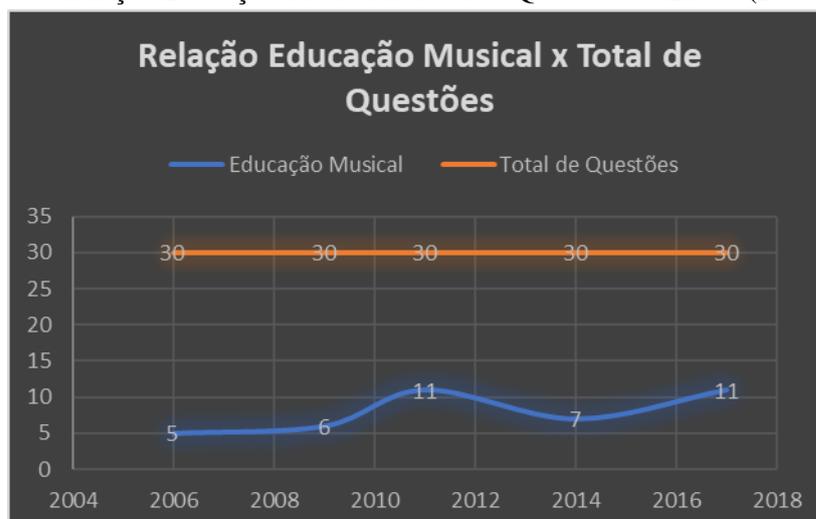
Embora, à primeira vista, a Educação Musical se destaque, é preciso considerá-la em relação às áreas tradicionais, como um todo, que mostrará de maneira mais clara as transformações ao longo dos anos em direção ao foco nas licenciaturas:

**Gráfico 2.** Questões do Enade (2006 – 2017) – Áreas Disciplinares



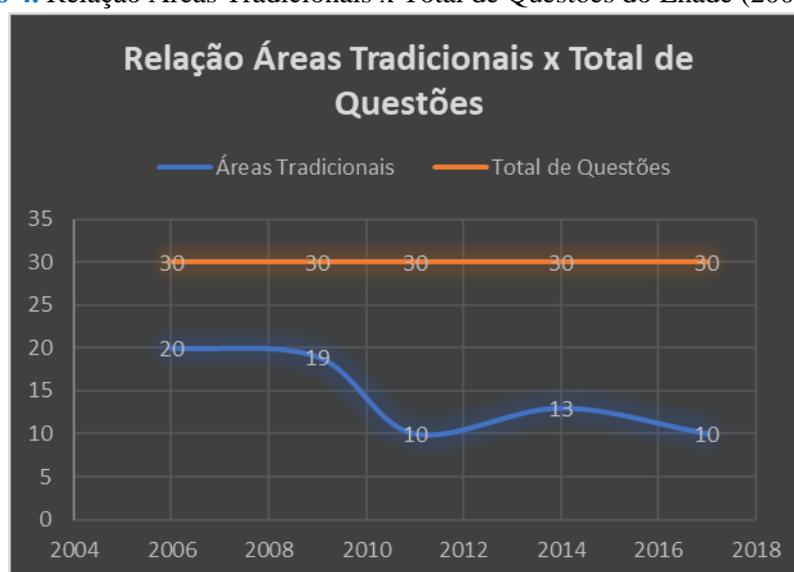
Fonte: Elaborado pelo autor

Nota-se, em 2014, um retorno à predominância das áreas tradicionais, que não se mantém em 2017. Mas, ainda assim, a partir de 2011, há maior equilíbrio entre as duas áreas. O Gráfico 3 mostra a relação entre educação Musical e o total de questões relacionadas ao conhecimento específico:

**Gráfico 3.** Relação Educação Musical x Total de Questões do Enade (2006 – 2017)

Fonte: Elaborado pelo autor

O Gráfico 4, por sua vez, relaciona as questões ligadas às áreas disciplinares tradicionais e o total de questões do exame:

**Gráfico 4.** Relação Áreas Tradicionais x Total de Questões do Enade (2006 – 2017)

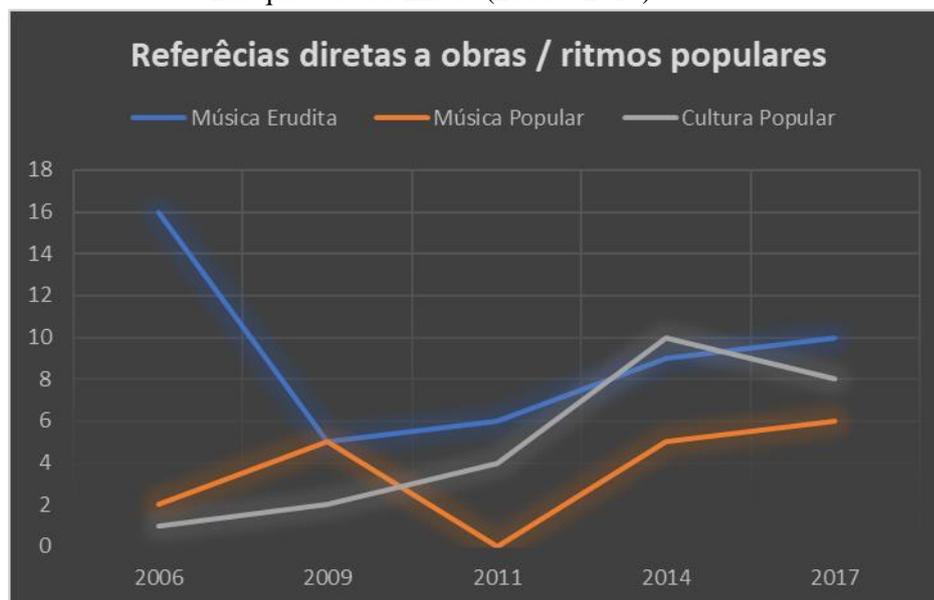
Fonte: Elaborado pelo autor

A partir destes gráficos, fica evidente o movimento de equilíbrio entre as áreas: o crescimento de questões relacionadas à Educação Musical, correspondendo a uma diminuição do número de questões relativas às áreas disciplinares tradicionais. Percebe-se, também, com o passar dos anos, uma maior diversificação de conhecimentos, bem como a inserção, nos conhecimentos específicos, de questões ligadas à área mais ampla da educação.

Um aspecto importante de ser ressaltado são as referências diretas a obras do universo erudito, obras do universo popular, e ritmos / gêneros da cultura popular. O Gráfico 5, abaixo, mostra que a música erudita está quase sempre referenciada em maior número, com um

aumento de referências a obras do universo popular ao longo dos anos. Os ritmos tradicionais da cultura popular, como baião, forró, xote, frevo e maracatu são, em geral, associados à notação de seus motivos rítmicos característicos:

**Gráfico 5.** Referências diretas a obras eruditas, populares e ritmos/gêneros da cultura popular nas questões do Enade (2006 – 2017)



Fonte: Elaborado pelo autor

Ainda que, inicialmente, a cultura popular esteja presente por meio da notação de seus motivos rítmicos, em 2017 uma das questões discursivas amplia a análise destas manifestações populares:

**Figura 4.** Questão do Enade 2007

#### QUESTÃO DISCURSIVA 03

Devido à confluência de diferentes culturas no Brasil, são múltiplas as maneiras com as quais o povo brasileiro celebra seus rituais, seus santos, suas festas de largo, suas colheitas, suas datas comemorativas, delineando ricas manifestações culturais que podem ser tanto religiosas como profanas.

As festividades da tradição popular, como manifestações culturais, conformam elementos constituidores da memória pessoal e coletiva dos grupos, que contribuem para constituição das identidades do lugar. Assim, ocupam um lugar privilegiado na cultura brasileira.

Nas festas, por todo o País, o jogo das cores, os ritmos, as toadas, os bailados, as comidas se multiplicam e encantam os que dela participam. O forte apelo aos sentidos atrai e envolve tanto a comunidade quanto os visitantes e admiradores e, com o tempo, as chamadas festas populares crescem e se multiplicam, ganhando visibilidade.

A festa e suas representações são classificadas como Patrimônios Culturais Intangíveis, que expressam o desejo coletivo de pertencimento dos grupos envolvidos em sua criação, mas também daqueles que a visitam.

O Brasil possui centenas de festas populares, como o Carnaval do Rio de Janeiro e o de Pernambuco, as diversas festas do Boi (como a do boi-bumbá, a do boi-de-mamão e a do boi-caprichoso), a do boto de Sairé, as variadas festas juninas, as festas do Divino, a de Corpus Christi em Minas Gerais, entre outras tantas.

CRUZ, M. S. R. et al. Festas culturais: Tradição, Comidas e Celebrações. **I Encontro Baiano de Cultura – EBECULT – FACOM/UFBA**. Salvador, 2008 (adaptado).

Considerando a importância das manifestações da cultura popular no calendário das festividades brasileiras e a diversidade sociocultural do país, como ilustra o texto apresentado, discorra a respeito de uma dessas manifestações. Ao elaborar seu texto, descreva um aspecto musical e um aspecto cultural da celebração escolhida. (valor: 10,0 pontos)

Fonte: Enade (2017, p. 13)

Contudo, a abordagem das manifestações da cultura popular brasileiras, e mesmo do universo popular – de maneira mais ampla, ainda ocupa um espaço bastante reduzido. O Gráfico 5 contabilizou os exemplos diretos utilizados nas provas, e não referências gerais a estilos, compositores ou grupos. Os exemplos diretos, muitas vezes, são utilizados para averiguar conhecimentos próprios da sistematização tradicional, como estruturas formais, os modos gregos e a harmonização, por exemplo. E todos eles, claro, relacionados à leitura da partitura (exigindo o solfejo silencioso – habilidade que requer desenvolvimento do ouvido interno – algumas vezes para reconhecimento do repertório).

Nesse mesmo sentido, destaca-se que as obras referenciadas são quase que exclusivamente de compositores europeus, com raras citações de compositores brasileiros (do universo erudito e/ou popular). Há questões que abordam a história da música brasileira (incluindo-se a música popular), todavia, estas questões também aparecem em número reduzido. São citados, ao longo das 5 provas, compositores como Heitor Villa-Lobos, Camargo Guarnieri, Radamés Gnattali, Ernesto Nazareth, Tom Jobim e Ed Motta, bem como algumas referências a suas obras. Em número muito maior, aparecem referências às obras e/ou aos compositores eruditos europeus como: F. Chopin, J. S. Bach, J. Brahms, L. Beethoven, R. Wagner, W. A. Mozart, H. Berlioz, R. Schumann, H. C. Koch, K. Stockhausen e A. Scriabin. Cita-se, na prova do Enade 2014, o compositor cubano Leo Brouwer – ainda que a questão refira-se à notação musical. Nenhuma outra referência à América Latina é feita nas demais provas.

Tudo isso sem mencionar que a cultura africana (conhecimento de caráter obrigatório na educação básica e nas licenciaturas, determinado por documentos legais) é explorada de maneira superficial, apenas em duas questões ao longo dos 5 anos de provas do Enade. E não há nenhum item que explore a música indígena. Como comentado anteriormente, a cultura musical latino-americana (erudita e popular – tanto a música de massa quanto as manifestações culturais) é praticamente ignorada.

A música popular brasileira parece restrita ao universo da tropicália e da bossa nova, quando não é explorada no limiar com a música erudita (com referências a Ernesto Nazareth e Chiquinha Gonzaga, por exemplo). Cabe, contudo, mencionar questões pontuais contextualizadas no universo Hip Hop e da produção musical dos DJs.

Tais dados comprovam que há uma predominância clara da música erudita europeia e da sua sistematização da prática e teoria musical nos conhecimentos legitimados pelo currículo avaliado. Contudo, percebe-se uma abertura à música popular e às manifestações culturais que precisam ser melhor exploradas: mais de seus processos, sistematizações e práticas do que simplesmente seus produtos – geralmente vistos sob a ótica da sistematização erudita.

No que se refere à Educação Musical, de maneira mais aprofundada, é possível perceber que as metodologias ativas tradicionais (Orff, Dalcroze, Suzuki, Willems) estão presentes nas provas de todos os anos. A questão transcrita abaixo ilustra a abordagem a respeito das metodologias ativas na prova do Enade 2017 (ENADE, 2017, p. 23):

#### Questão 18

Um estudante do último ano de um curso de licenciatura em música está planejando as atividades que realizará no estágio supervisionado em uma classe de terceiro ano do ensino médio da escola de educação básica em seu bairro. Foi decidido, em acordo com o supervisor do estágio na universidade e com o professor de Arte na escola, que as atividades deverão ser direcionadas para a criação musical.

Considerando esse contexto, avalie as afirmações a seguir, sobre o planejamento do estudante para as atividades a serem desenvolvidas.

- I. Para desenvolver a criatividade musical, é importante que os alunos possam compreender as diferentes maneiras de se fazer música nos mais variados contextos; pelo que, a eurtmia, proposta por Dalcroze, por exemplo, valoriza igualmente as atividades de apreciação e registro em partitura.
- II. O uso de recursos derivados da paisagem sonora nas atividades de criação musical, conforme proposto por R. Murray Schaffer, pode incorporar sons artificiais produzidos por meios eletrônicos.
- III. Uma estratégia para o desenvolvimento da criatividade é o emprego da improvisação; de modo que, uma proposta para aula sobre criação musical pode partir de atividades de improviso sobre ostinatos elaborados pelo professor, conforme propõe Carl Orff em sua abordagem.

É correto o que se afirma em:

- A. I, apenas.
- B. II, apenas.
- C. I e III, apenas.
- D. II e III, apenas.
- E. I, II e III.

Há um crescimento das questões que envolvem música e tecnologia, sendo que as propostas de intervenção (questões discursivas) do ano de 2017 envolvem educação musical e as tecnologias.

Nas duas primeiras provas do Enade, quando a Licenciatura em Música ainda não era o foco e a prova parecia mais destinada ao Bacharelado, as questões relacionadas à Educação Musical referem-se ao ensino de percepção (ditados melódicos e solfejo) e à formação do músico / pedagogia da performance. Em 2011, a visão de um professor de música que atuará especialmente na educação básica é bastante privilegiada. Várias questões têm como cenário a educação básica – ainda que algumas utilizem este cenário para avaliar conhecimentos tradicionais como os modos gregos e formas musicais clássicas. Contudo, em 2014 e 2017 a presença da escola de educação básica é bastante reduzida, sendo que a educação musical está relacionada à atuação de um professor de música genérico, que trabalhará em múltiplos contextos. Quando há alguma questão específica que aborda a educação básica, esta avalia questões relacionadas à educação de maneira mais ampla, envolvendo assuntos como políticas públicas, currículos e didática – sem interface direta com a educação musical.

Outros códigos que emergiram das provas relacionados à educação musical foram: inclusão social, formação do educador musical, propostas de intervenção (questões discursivas, que incluem outros conhecimentos tanto da educação musical quanto das demais áreas disciplinares), diversidade, canto orfeônico, psicologia e sociologia da educação musical e avaliação. Ressalte-se que as menções à educação básica não conduziram à criação de um código específico.

Se trabalharmos com o conceito de classificação, proposto por Basil Bernstein (1990), que avalia as fronteiras entre as áreas de conhecimento, é possível perceber uma classificação forte (uma fronteira mais rígida) entre os conhecimentos específicos de música e a educação musical escolar. Contudo, há uma classificação um pouco menos forte (justamente para não dizer mais fraca) entre os conhecimentos específicos de música – legitimados pela tradição – e a educação musical mais geral, pensada para atuação do professor em múltiplos contextos (como escolas de música, por exemplo). Isto nos dá a impressão de uma educação musical ainda tradicional, pouco voltada à cultura brasileira (às práticas, processos, sistematizações próprias das diversas manifestações culturais) e ao universo mais amplo da música popular – incluindo a música de massa. Uma educação musical ainda distante da educação básica.

O que a análise das cinco edições do Enade revela (bem como as análises dos projetos pedagógicos dos cursos de música) é a predominância de um pensamento curricular ligado ao que Bernstein (1990) chamou de modelo coleção, onde as fronteiras entre as áreas de conhecimento são rígidas (classificação forte), onde os conteúdos são claramente delimitados e separados entre si.

Percebe-se, a partir da análise das portarias e dos cadernos de provas, que houve uma mudança significativa a partir de 2011, quando a Licenciatura passa a ser a única modalidade de curso avaliada. Essa mudança corresponde às alterações na metodologia utilizada pelo INEP na elaboração dos instrumentos avaliativos:

Até o ano de 2010, as provas aplicadas pelo INEP eram elaboradas por comissões contratadas por uma empresa, selecionada a partir de licitação pública para a organização do concurso. Assim, a comissão assessora nomeada pelo Instituto definia os objetivos, o perfil, as competências e habilidades, e os conteúdos que deveriam fazer parte da prova, mas quem elaborava os itens eram os membros da comissão contratada. A partir de 2011, esse sistema foi mudado e até a elaboração dos itens passou a ser realizada por meio da contratação de profissionais das áreas a partir de edital público aberto à comunidade acadêmica e educacional (QUEIROZ, 2012, p. 42 - 43).

Percebe-se, portanto, que a presença de profissionais da área já contribuiu para alterar alguns aspectos do Enade. Afinal, a partir de 2011, “são profissionais da área [de música] que definem os objetivos e conteúdos das provas, bem como elaboram e revisam os itens que farão parte da avaliação” (QUEIROZ, 2012, p. 42) – ainda que essas definições sejam baseadas em diretrizes gerais da educação nacional e nas diretrizes específicas de cada área de conhecimento.

De forma geral, as provas retratam de maneira bastante fidedigna o pensamento dos cursos de Licenciatura em Música a respeito dos conhecimentos necessários ao professor de música:

- O conhecimento específico musical é bastante tradicional, relacionado quase que exclusivamente à música erudita.
- Quando se aborda a música popular, esta é, em geral, um recorte do que é considerado legítimo neste universo popular: compositores como Tom Jobim, Ed Motta, e movimentos como a Tropicália, Bossa Nova e o Choro.
- A cultura popular é relacionada à notação rítmica característica de manifestações como baião, maracatu, frevo, samba, etc. ou à sua instrumentação.
- A História da Música refere-se, principalmente, à música erudita ocidental europeia.
- A notação musical tradicional é central para a resposta a grande parte das questões.
- A educação musical relaciona-se a metodologias tradicionais (e europeias) como Orff, Dalcroze, Willems e Kodály; e percebe-se a influência de Keith Swanwick no pensamento músico-educacional brasileiro (devido a referências diretas às suas propostas).
- As questões relativas à educação, de maneira mais geral, refletem as tradicionais disciplinas que são ofertadas, em grande parte das vezes, pelos departamentos / faculdades de educação: políticas públicas, sociologia da educação, psicologia da educação e didática.
- A educação musical escolar não é o foco, sendo o professor de música sempre pensado de maneira generalista como um professor de múltiplos contextos – como se cada contexto não merecesse uma atenção pormenorizada no que se referem aos conhecimentos musicais e às metodologias de ensino empregadas.

## 5 Notas Finais

As análises das cinco últimas edições do Enade – Música evidenciaram a já esperada relação direta entre currículo avaliado e currículo prescrito. É preciso considerar que não faria sentido avaliar conhecimentos que não são trabalhados nos cursos.

A hipótese inicial da existência de hierarquias valorativas entre os conhecimentos, próprias da tradição do ensino de música, foram confirmadas: a música erudita permanece compreendida como o conhecimento oficial e legítimo dos cursos de licenciatura em música, ainda que, no que se refere aos produtos (repertório), determinadas músicas populares e ritmos da cultura popular tenham passado a ocupar um lugar ainda secundário – principalmente porque vistos e explorados, em grande parte das vezes, a partir da lógica e sistematização próprias da música “oficial”.

O estudo revelou, ainda, a forte classificação entre os conhecimentos específicos da área de música e aqueles que buscam atender às DCN para a Formação de Professores de Educação Básica. Questões musicais atreladas à escola de educação básica aparecem quase que destacadas do contexto geral, sendo solicitado que os alunos proponham uma intervenção ora no ensino médio, ora no ensino de jovens e adultos (EJA).

A educação musical que é privilegiada segue também um viés tradicional, bastante ligada às metodologias ativas europeias que floresceram na primeira metade do século passado. Não há menções a propostas brasileiras de ensino e aprendizagem em música. E o perfil do professor de música aproxima-se do “músico professor”, cuja formação especializada assume um caráter fortemente técnico, estético, artístico e profissional; visando múltiplos contextos – que, embora múltiplos, não parecem demandar ou envolver conhecimentos e metodologias diversificadas.

Como essas considerações podem contribuir para uma mudança de cenário? É comum, quando se trata de debates envolvendo as licenciaturas, as críticas para uma ampliação de fato não somente de repertórios, mas de processos e sistematizações das diferentes músicas, as denúncias de uma mentalidade ainda colonial que privilegia a música europeia em detrimento da música nacional – mesmo dentro da música erudita, como se pode observar nas provas do Enade, e a necessidade de aproximar-se mais detidamente da educação básica.

O fato é que quem elabora tanto os projetos pedagógicos quanto os itens do Enade é a própria área de Música. Mas, como denuncia Queiroz (2012), a participação da área ainda é embrionária: há uma baixa candidatura de profissionais para representar a área da música e especialmente da educação musical nas chamadas públicas do INEP para a definição dos instrumentos de avaliação.

Isso significa que as mudanças, se realmente desejadas, não partirão do governo. As mudanças precisam acontecer a partir da construção coletiva dos projetos pedagógicos, e da participação significativa dos docentes nas políticas de avaliação. E precisam transcender iniciativas isoladas de docentes que, dentro de seus espaços, procuram e promovem soluções alternativas.

Forma-se um círculo vicioso entre prescrição e avaliação, um círculo que se movimenta, mas não sai do lugar. Os cursinhos preparatórios para o Enade, para além de revelarem o aspecto mercadológico que gera um *ranking* dos cursos e instituições, são a marca da influência do currículo avaliado no currículo prescrito e praticado.

Como romper este círculo? Na prescrição ou na avaliação? Ao mesmo tempo em ambos e em nenhum desses pontos: é preciso iniciar a mudança em cada um dos docentes. Da mesma forma que *habitus* não é destino, as tradições, se inventadas, podem ser reinventadas. São os próprios indivíduos que tecem as redes de sentido que unificam suas experiências de socialização, como adverte Setton (2009, p. 297). Logo, são os próprios indivíduos que precisam iniciar as mudanças.

Mudar não significa abandonar a história construída pela música erudita ao longo dos séculos – história da qual os brasileiros participaram, participam e para a qual contribuíram e seguem contribuindo. Mudar pode significar, simplesmente, abrir espaço para o contexto em que cada instituição e cada curso estão inseridos. Significa refletir coletivamente sobre a

educação básica, e as contribuições que as músicas e as práticas sonoras diversas podem dar para a formação do cidadão. Como lembra Brito (2008, p. 244), “o currículo de um curso deve ser construído não apenas atendendo às exigências do órgão central” – cujas diretrizes já são flexíveis e apontam para os contextos em que os cursos estão inseridos. O currículo deve estar “vinculado à realidade social na qual está inserido”, atendendo “o nível geral esperado para a formação de profissionais de uma mesma área e também as especificidades do entorno”.

Ainda que o Enade não consiga avaliar nos itens de múltipla escolha as variadas e diversas realidades brasileiras, é possível explorá-las nas questões discursivas. E os itens de múltipla escolha podem também se abrir para outras práticas sonoras, outras tradições musicais, outras formas de se pensar, de se fazer e de se ensinar e aprender música.

Mudanças virão se cada docente se reavaliar – ainda que para reafirmar suas convicções – e se abrir para o diálogo e debate coletivos, que poderão construir projetos pedagógicos e avaliações, delinear novos perfis para os concursos públicos de docentes efetivos, que, por sua vez, permitirão o ingresso de praticantes das outras músicas nos cursos e nos debates.

Novos caminhos podem surgir, ainda, se a educação básica assumir um lugar de destaque em todos os componentes curriculares da formação: quando a educação musical escolar for um compromisso do curso, e não somente de uma área específica ou de um grupo restrito de professores. Quando a educação básica se transformar em um eixo estruturante de integração das diversas áreas.

No contexto de um curso de licenciatura, a educação básica não pode ser uma ilha, desconhecida e murada, distante das práticas de grande parte dos envolvidos no processo formativo do professor. Não é que todos precisem pesquisar a escola, estudar a escola, ou especializar-se em escola. Pequenos gestos – como considera-la em sua prática docente cotidiana – já contribuem para uma nova perspectiva, ou visão ampliada da área específica de cada um.

Falando em ilha, é possível pensar na mudança como a Ilha Desconhecida de Saramago (1998): ao nos lançarmos ao mar, à sua procura, perceberemos que demos ao nosso próprio barco o nome de Ilha Desconhecida – ou Mudança. Com isso, quero dizer que é preciso descobrir que esta ilha não está necessariamente alhures – nos outros. Podemos estar, simplesmente, à procura de algo que pode estar (ou começar) em cada um de nós.

## Referências

ALMEIDA, Alexandre Trindade de; COSTA, Maria da Piedade Resende da Costa. Conteúdos de Educação Especial nas edições do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) dos cursos de Música. JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, XIV; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, II. **Anais...** Marília: UNESP, 2018. p. 802 - 809. Disponível em: <http://ftp.ocs-jee.marilia.unesp.br/anais-jornada2018.pdf> Acesso em: 13 de abril de 2020.

AMARAL, Ana Paula Silva da Silva. **O processo inicial do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Amapá: um estudo à luz do conceito de habitus conservatorial.** 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, UnB, Brasília.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 9ª edição. São Paulo: Cortez: 2006. p. 59 – 91.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle.** Vozes: Petrópolis, 1990.

BERTOLIN, Júlio C. G.; MARCON, Telmo. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 105 – 122, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00105.pdf> Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 8 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. CNE/CP. Resolução CNE/CP 1, DE 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRITO, Márcia Regina F. de. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 841 – 850, nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/14.pdf> Acesso em: 15 nov. 2019.

CAMPOS, Nilcéia Silveira Protásio. O som que vem da escola: as bandas e as fanfarras escolares em Campo Grande /MS (1997 a 2008). 252f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas. Campo Grande, 2008.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 75, Agosto/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf> Acesso em: 15 nov. 2019.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. O ENADE como indutor da qualidade da educação superior. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 23, n. 53, p. 178 – 195, set/dez. 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1920/1904> Acesso em: 07 fev. 2020.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 53-56, mar. 2003. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/416/343> Acesso em: 15 fev. 2020.

INEP. Portaria Inep n. 127 de 28 de julho de 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/enade/editais-e-portarias> Acesso em: 10 nov. 2019.

INEP. Portaria Inep n. 131 de 24 de junho de 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/enade/editais-e-portarias> Acesso em: 10 nov. 2019.

INEP. Portaria Inep n. 224 de 26 de julho de 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/enade/editais-e-portarias> Acesso em: 10 nov. 2019.

INEP. Portaria Inep n. 262 de 02 de junho de 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/enade/editais-e-portarias> Acesso em: 10 nov. 2019.

INEP. Portaria Inep n. 509 de 06 de junho de 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/enade/editais-e-portarias> Acesso em: 10 nov. 2019.

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, 2006. **Música**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/enade/2006/Provas/PROVA\\_DE\\_MUSICA.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enade/2006/Provas/PROVA_DE_MUSICA.pdf) Acesso em: 15 dez. 2019.

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, 2009. **Música**. Disponível em: <http://public.inep.gov.br/enade2009/MUSICA.pdf> Acesso em: 15 dez. 2019.

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, 2011. **Música**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/provas/2011/MUSICA.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2011/MUSICA.pdf) Acesso em: 15 dez. 2019.

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, 2014. **Música**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/provas/2014/35\\_musica.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2014/35_musica.pdf) Acesso em: 15 dez. 2019.

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, 2014. **Música**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/provas/2017/36\\_MUSICA\\_LICENCIATURA\\_BAIXA.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2017/36_MUSICA_LICENCIATURA_BAIXA.pdf) Acesso em: 15 dez. 2019.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Da arte à educação: A música nas escolas públicas 1838 – 1971**. 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, 57-66, set. 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464> Acesso em: 10 fev. 2020.

MATEIRO, Teresa. Preparing Music Teachers in Brazil. In: ARÓSTEGUI, José Luis (Ed.) **Educating Music Teachers for the 21st Century**. Rotterdam: Sense Publishers, p. 147 – 174, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9ª edição. São Paulo: Cortez: 2006, p. 7 – 38.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Espaços de aprendizagem e formação compartilhada. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 18, p. 81 – 97, junho 2005. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/264/2943> Acesso em: 13 de abril de 2020.

PALMEIRAS, Jênifer de Brum; SAGGIORATO, Alexandre; SGARI, Rosani. Ensino de Música no Brasil: o impacto das políticas públicas de avaliação institucional nas IES. COLOQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA – CIGU, XVI. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/171060/OK%20-%20103\\_00524.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/171060/OK%20-%20103_00524.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 13 de abril de 2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciaturas em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90 – 103, jan.jun 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, pp. 35-46, 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/102/85> Acesso em: 15 fev. 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, Londrina, v.25, n.39, p. 132-159, jul.dez. 2017. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726/501> Acesso em: 15 fev. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SETTON, Maria das Graças Jacintho. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 41 maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a08.pdf> Acesso em: 10 dez. 2019.