



## **QUAL É O PERFIL DE QUEM PODE ENTRAR? UMA ANÁLISE DOS TESTES DE HABILIDADES ESPECÍFICAS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA DE UNIVERSIDADES FEDERAIS**

## **WHICH IS THE PROFILE OF WHO CAN ENTER? AN ANALYSIS OF TESTS OF SPECIFIC ABILITIES OF MUSIC TEACHER EDUCATION COURSES OF FEDERAL UNIVERSITIES**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814042018194>

**Renan Santiago de Sousa**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

[holy\\_renan@yahoo.com.br](mailto:holy_renan@yahoo.com.br)

**Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti**

Universidade Federal do Piauí

[ednardomonti@gmail.com](mailto:ednardomonti@gmail.com)

### **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo analisar como os Testes de Habilidade Específicas das Licenciaturas em Música podem funcionar como formas de reprodução do caráter elitista das universidades ou como uma ferramenta para a mudança de tal realidade. Para tal, foi feita análise documental dos editais que regulamentam os Testes de Habilidade Específica de cursos Licenciatura em Música das universidades federais que oferecem tal curso no Brasil (34, no total). Como resultado, pôde-se perceber que os aspectos teóricos da teoria musical europeia são muito valorizados enquanto outros padrões teóricos são omitidos. No que se refere às habilidades práticas, tem-se que os editais priorizam a música erudita, porém, o número de editais que também cobra um repertório formado por músicas populares também é significativo, mas, geralmente, as musicalidades midiáticas são ignoradas. Argumenta-se que os itens cobrados nessa forma de avaliação têm servido como uma maneira de se selecionar um tipo de estudante que se encaixe naquilo que uma dada instituição deseja, enquanto outros perfis são excluídos do cotidiano universitário.

**Palavras-chave:** Teste de Habilidade Específica. Licenciatura em Música. Pierre Bourdieu. Multiculturalismo. Educação Musical.

### **ABSTRACT**

This article has as objective to analyze how Tests of Specific Ability of Music Teacher Education degrees can work as a way of reproduction of the elitist character of the universities or as tools of change of this reality. To this, a documental analysis was made in call notices that regulate these exams in federal universities. As result, it has been realized that the theoretical aspects of European music theory are highly valued while other theoretical patterns are ignored. About practical skills, it is noted that the call notices prioritize the erudite music, but the number of call notices that also charges a repertoire made up of popular music is also significant, but the media music are omitted. It is argued that the items collected in this form of evaluation have served as a way to select a type of student that fits in with what a given institution wishes, while other profiles are excluded from the daily life of the university.

**Keywords:** Tests of Specific Ability. Music Teacher Education. Pierre Bourdieu. Multiculturalism. Musical Education.



## **1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS<sup>1</sup>**

A Música na educação básica tem se tornado uma realidade mais concreta após o advento das Leis 11.769/2008 e 13.278/2016, que tornaram obrigatória a presença da Música nos currículos escolares da educação básica (BRASIL, 2008, 2016). As Leis em questão surtiram algum impacto nos sistemas educacionais, no que se refere a um pequeno aumento de secretarias que passaram a oferecer a disciplina de Música, mas também por estas promoverem concursos para a área da Educação Musical que impunham a titulação de licenciado(a) em Música como pré-requisito para assunção da vaga (FIGUEIREDO; MEURER, 2016; SANTIAGO; IVENICKI, 2017). Nessa perspectiva, aponta-se as Licenciaturas em Música como o espaço-tempo que tem sido utilizado de forma principal para a formação de professores(as) de Música, apesar das leis citadas não imporem qualquer titulação para o(a) professor(a) de Música na educação básica.

A partir desse contexto, pretende-se argumentar que o que ocorre nas aulas de Música das escolas regulares inicia-se, indiretamente, nas Licenciaturas em Música, pois são estes cursos que, em geral, têm formado os(as) professores(as) que atuam ou atuarão nas escolas. Assim, entender como a formação inicial influencia na identidade do docente e em sua prática pedagógica, e identificar como o(a) docente está sendo formado, pode contribuir para uma melhor compreensão da dinâmica do ensino de Música na educação básica.

Portanto, o presente artigo se insere na discussão sobre a formação de professores(as) por meio das Licenciaturas em Música, focando-se no tema da seleção dos candidatos(as) por meio dos Testes de Habilidades Específicas (THE), ou seja, provas de conteúdo musical que buscam selecionar indivíduos aptos a entrarem em cursos de Música. Tais testes abrangem um conjunto de exames que avaliam certos conhecimentos musicais, como teoria musical, percepção musical, leitura rítmica e solfejo e prática instrumental ou canto. Existem também cursos

---

<sup>1</sup> Os autores agradecem os avaliadores anônimos pelo rico debate e pelas contribuições, que tanto enriqueceram o presente artigo.



cujos THE's incluem entrevistas, conhecimentos de História da Música e/ou Educação Musical.

Busca-se, por meio deste texto, analisar o conteúdo de tais testes a fim de entender que perfis de estudantes as universidades, consciente ou inconscientemente, selecionam como aptos ao curso, ou seja, aqueles(as) que poderão ser os futuros(as) professores(as) de Música das escolas regulares.

A fim de se chegar a este objetivo, foi feita uma análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38) em editais, manuais de candidato, Projeto Político-Pedagógico de cursos ou qualquer outro documento que apontasse para os conteúdos cobrados nos THE's. Na existência de mais de um documento passível a ser analisado em uma instituição, deu-se preferência ao documento disponível *on-line* mais recente à data da escrita deste artigo (dezembro de 2017).

Decidiu-se delimitar o tema nos testes dos cursos de Licenciatura em Música de universidades federais devido a relevância dessas universidades e por compreender que elas formam um número significativo de professores(as) de Música. Porém, não se nega a importância das Licenciaturas em Música lotadas em instituições estaduais, municipais e privadas para a formação de professores de Música, mas tendo em vista a forma de divulgação desta pesquisa (artigo publicado em revista, com um número limitado de páginas), optou-se por analisar somente universidades federais e deixar outras instituições para futuros trabalhos.

Inicialmente, buscou-se por uma lista de todas as universidades federais do Brasil em uma fonte fidedigna e esta foi localizada em um sítio do Ministério de Educação e Cultura (MEC)<sup>2</sup>. Findada esta primeira etapa, foi feito o levantamento das universidades federais que oferecem o curso de Licenciatura em Música, sendo

---

<sup>2</sup> [http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=29](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=29), acesso em 09/12/2017.



localizadas, no total, 34 universidades, cujos programas para os THE's serviram de objetos de estudo para esta pesquisa<sup>3</sup>.

Tais universidades cujos THE's foram analisados são as seguintes: UnB (DF), UFG (GO), UFMT (MT), UFMS (MS), UFBA (BA), UFPB (PB), UFCA (CE), UFAL (AL), UFCG (PB), UFPE (PE), UFS (SE), UFC (CE), UFMA (MA), UFPI (PI), UFRN (RN), UNIR (RO), UFRR (RR), UFAC (AC), UFAM (AM), UFPA (PA), UFJF (MG), UFMG (MG), UFOP (MG), UFSCar (SP), UFSJ (MG), UFU (MG), UFES (ES), UNIRIO (RJ), UFRJ (RJ), UFPel (RG), UFSM (RS), UNIPAMPA (RS), UFPR (PR) e UFRGS (RS).

Após este levantamento, os dados foram analisados por categorização, na qual se buscou por aspectos de semelhança nos dados encontrados, o que possibilitou na criação de categorias que resumem o fenômeno estudado. Por fim, reflexões sobre as categorias encontradas foram tecidas, relacionando-as com algumas características do ensino de Música na educação básica.

Tais discursões serão iniciadas na próxima seção, que busca elucidar o referencial teórico desta pesquisa, a saber, a sociologia da educação de Pierre Bourdieu e o multiculturalismo.

## **2 A AVALIAÇÃO COMO FORMA DE REPRODUÇÃO OU RENOVAÇÃO: EM DEFESA DE UM THE MULTICULTURAL**

Diversos autores da teoria crítico-reprodutivista criticam a dinâmica da escola e da educação em geral, argumentando que esta corrobora direta ou indiretamente para a reprodução das desigualdades sociais. Entre eles, este artigo ampara-se teoricamente em Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 2014a, 2014b, BOURDIEU; PASSERON, 2011).

---

<sup>3</sup> A lista de documentos que serviram como objetos de estudo está disponível em um documento chamado "Fontes documentais", disponível em [https://www.4shared.com/office/F6cG\\_pA\\_da/Fontes\\_Documentais.html](https://www.4shared.com/office/F6cG_pA_da/Fontes_Documentais.html).



Assim pode ser resumida a reflexão bourdiesiana: as classes sociais se distinguem não somente pelo aspecto da posse dos meios de produção, mas por uma cultura característica, por uma lei social incorporada, que influencia em todos os aspectos da vida de um indivíduo (agente social, na linguagem de Bourdieu). Tal incorporação cultural é denominada de *habitus*, que é definido por Bourdieu (2014b, p. 125) como

[O] organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, [que] funciona como um suporte material de memória coletiva: instrumento de um grupo, tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou, simplesmente, os predecessores nos sucessores.

Em outras palavras, diferentes grupos sociais diferenciam-se não somente pela posse de capital econômico, mas também por sua cultura, que é incorporada, ou seja, transformada em hábitos, ações, preferências, gostos e outras escolhas que incluem lugares considerados dignos de serem visitados (ou não), preferências gastronômicas, preferências culturais, estratégias para ascensão ou manutenção social etc. Isto pode ser observado na prática quando atos, ações, gesto etc., são classificadas como “coisas de rico” ou “coisas de pobre”, “lugares de rico” ou “lugares de pobre” ou “música de gente rica” e “música de gente pobre”. Este último exemplo busca mostrar que a perspectiva de Bourdieu também adentra o campo das escolhas musicais.

Desse modo, pode-se pensar no papel da escola como instituição que mantém as desigualdades entre pessoas de classes sociais diferentes. Assumindo-se que cada grupo social possui uma cultura diferente que, por sua vez, incorpora-se diferentemente em diferentes sujeitos, tem-se que o sistema educacional, geralmente, tende a valorizar em seu cotidiano (currículos, planejamentos, avaliações etc.) os aspectos culturais que se relacionam com o *habitus* dominante, estando inclusas neste quesito as escolas básicas e as instituições de ensino superior.



Em outras palavras, o cotidiano escolar tende a reproduzir a cultura da vida das classes dominantes, logo, um agente social das elites ao adentrar no espaço escolar, tem maior chance de obter sucesso acadêmico, pois já domina os códigos ensinados pela instituição. Já aqueles que são oriundos de classes populares, e que, por conseguinte, não possuem uma cultura melhor ou pior, mas sim diferente daquela valorizada pelas instituições escolares, tem que reajustar o seu *habitus* (os seus valores, conhecimentos de mundo e experiências de vida), caso queiram obter aceitação no âmbito escolar (ou universitário) e sucesso acadêmico. Logo, vê-se que existe um perfil de pessoas que tem menor chance de lograrem êxito em seus estudos, não por questões cognitivas, mas sim pelas questões de hierarquização de poder.

Portanto, tem-se o conceito de reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 2011), ou seja, quando ações conscientes ou inconscientes realizadas por certo grupo social possibilitam que este se mantenha em uma posição elitizada, corroborando, concomitantemente, para que outras classes continuem em posição de subalternação. Nessa perspectiva, se as escolas e universidades valorizarem somente a cultura e os padrões da cultura erudita, por conseguinte, violentarão simbolicamente<sup>4</sup> estudantes de classes populares, diminuindo suas chances de obterem sucesso escolar. Partindo do pressuposto de que tal sucesso é muito importante, constituindo-se quase como uma condição *sine qua non* para o reconhecimento social, sucesso profissional e estabilidade econômica, argumenta-se que dinâmica educacional encontrada, em geral, em muitas escolas e universidades colabora para que pessoas pertencentes a certos grupos sociais tenham maior sucesso escolar do que os outros, garantindo seu lugar em estratos sociais elevados.

No que se refere às avaliações, Bourdieu (2014a, p. 63) também atribui a elas a reprodução das desigualdades sociais:

---

<sup>4</sup> Para Bourdieu, a violência também se dá em uma esfera simbólica, ou seja, quando um grupo julga que a sua cultura ou conhecimentos são os corretos e os impõe para o restante da sociedade. Desse modo, a violência simbólica se dá quando um grupo cultural é obrigado a se despir de sua cultura e interioriza outra que lhe é imposta.



Assim, tomando como exemplo o exame, percebe-se que evidentemente que, quanto mais as provas escritas propostas se aproximam de um exercício retórico mais tradicional, mais favorável à exibição de qualidades imponderáveis, tanto no estilo quanto na sintaxe do pensamento ou nos conhecimentos mobilizados, a *dissertatio de omni re scibili* que domina os grandes concursos literários (e que ainda desempenha um papel importante nos concursos científicos), mais elas marcam as diferenças existentes entre os candidatos de diferentes origens sociais.

Admitindo-se que o THE também é uma forma de avaliação, tem-se que se ele supervalorizar a cultura elitizada (que em Música, é praticamente sinônimo de música “erudita”) em detrimento de outros conhecimentos musicais, ele cairá na crítica de Bourdieu como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais.

Afirma-se que o THE também é um instrumento de seleção, ou seja, busca selecionar pessoas aptas para adentrarem em um curso superior de formação de professores(as) de Música. Logo, se tal teste valorizar somente alguns conhecimentos ou musicalidades<sup>5</sup> em detrimentos de outras, as Licenciaturas em Música correm o risco de serem frequentadas por um ou poucos perfis de estudantes que, ou já são habituados com a cultura dominante ou permitem ser violentados simbolicamente para terem aceitação da academia.

Em geral, sabe-se que as faculdades de Música, são instituições cujo ensino pode ser classificado como conservatorial que, segundo Santos et al. (2012, p. 238), é a forma tradicional de se ensinar Música, no qual se valoriza a musicalidade erudita de tradição europeia, bem como seus códigos e valores, subvalorizando ou negligenciando outras musicalidades ou formas de se ensinar Música.

Tal ensino conservatorial também encontra espaço nas Licenciaturas em Música. Trabalhos como Jardim (2008), Greif (2006, 2007), Santiago e Ivenicki

---

5 Nesse texto, optou-se por utilizar o vocábulo “musicalidade” para exprimir não somente um repertório, mas também os conceitos musicais que vêm atrelados a ele, como escalas específicas, caminhos harmônicos, tendências rítmicas, instrumental característico etc. Em suma: todos os aspectos musicais relacionados a certo gênero musical.



(2016) e principalmente Pereira (2014, 2015), indicam que Licenciaturas em Música no Brasil possuem um *habitus* conservatorial, ou seja, o campo da formação de professores(as) de Música tende a valorizar as formas musicais europeias bem como transmitir o típico ensino de tais musicalidades.

Nessa perspectiva, ganha importância entender quais são os conteúdos cobrados nos THE's das Licenciaturas em Música, pois se eles se focarem somente na música de concerto, este instrumento servirá como uma forma de reprodução e de manutenção do *habitus* conservatorial dos cursos de Música. Sobre isso, Bourdieu (2014, p. 65) argumenta que os agentes sociais implementam estratégias para manter a realidade que lhes é cômoda, evitando ações que implementariam mudanças:

Seria, pois, ingênuo esperar que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio o seu recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes quanto mais implícitas), surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segunda a qual funciona esse sistema, e de impedir a instituição encarregada da conservação social e da transmissão da cultura legítima de exercer as suas função de conservação social.

Se assim o for, ter-se-ia que os(as) professores(as) universitários das Licenciaturas em Música, principalmente aqueles que elaboram ou concordam com a elaboração de THE's voltados somente para práticas musicais eruditas, buscam selecionar discentes dentro deste perfil, a fim de manter os cursos de Música com caráter conservatorial, bem como para conservar o elitismo da música erudita, visto que esta seria a única a perpassar nas universidades, o que lhe daria um alto *status*. Porém, não se concorda totalmente com a última citação de Bourdieu: embora um sistema (aqui neste caso, as Licenciaturas em Música) possa empreender esforços para manter determinado *status quo*, este pode também buscar modificar uma realidade. Logo, entende-se o THE como instrumento de manutenção de certa realidade, bem como uma forma de se modificar e reestruturar relações de poder dentro dos cursos de Licenciatura em Música. Pretende-se, portanto, argumentar que se as Licenciaturas em Música elaborarem THE's que busquem avaliar a aquisição de conteúdos musicais provenientes de diferentes musicalidades, tal ação



propiciará que diferentes perfis de licenciandos frequentem as faculdades de Música, diminuindo assim, elitismos e propiciando trocas positivas e hibridismos entre diferentes identidades musicais.

Para tal, apresenta-se o multiculturalismo como um possível norte teórico para que tal intento seja realizado. Segundo Batista et al (2013, p. 255) multiculturalismo é “um campo teórico e político de ações, que valoriza o múltiplo, o plural, e busca incluir no cotidiano escolar as identidades historicamente oprimidas e marginalizadas”.

Logo, o multiculturalismo critica o tradicionalismo, que impõe como correto ou socialmente aceito somente o que provem das identidades normativas, a saber, branca, masculina, heterossexual, cristã, ocidental, culta e economicamente estável. A crítica recai, principalmente, no fato de as instituições escolares desvalorizarem a cultura e os conhecimentos de grupos com menor poder político, como negros, nordestinos, mulheres, pobres etc., mas também na questão de a dinâmica escolar tender a excluir tais indivíduos das escolas e universidades, seja por conta da violência simbólica que se dá na forma da seleção, nas avaliações em geral e nos currículos que desvalorizam a cultura dessas identidades, e também pela falta de apoio no que se refere à permanência de estudantes economicamente menos favorecidos. Somados, esses fatores diminuem o acesso de pessoas oriundas de classes populares no cotidiano escolar e universitário.

Em suma, o multiculturalismo busca um repensar dos currículos a fim de evitar que estes sejam pautados somente na cultura dominante e busca formas de incluir nas escolas e universidades indivíduos de grupos que, geralmente, têm menor acesso à educação. Nessa perspectiva, pode-se pensar no multiculturalismo como uma política de inclusão, em um sentido que transcende da questão de pessoas com deficiência em dado ambiente, mas sim como uma inclusão social que busca garantir o acesso, permanência, participação e sucesso escolar de qualquer grupo que precise ser incluído no cotidiano da escola ou universidade (SANTIAGO; IVENICKI, 2016d; XAVIER; CANEN, 2008).



Na Educação Musical, o multiculturalismo também possui espaço. Segundo autores como Penna (2005, 2006), Santiago e Ivenicki (2016a, 2016b, 2016c, 2017) e Santiago e Monti (2014, 2016), uma educação musical multicultural busca, entre outros aspectos, valorizar diferentes manifestações musicais, buscando um repertório heterogêneo, que estime os conhecimentos extraescolares dos estudantes, bem como as músicas folclóricas, populares e midiáticas, sem negligenciar o ensino da música erudita, que pode funcionar como uma forma de se aumentar os horizontes culturais dos educandos, mas que não deve ser ensinada como uma musicalidade superior.

Partindo do pressuposto de que muitas licenciaturas possuem um *habitus* conservatorial por valorizarem de forma maior a música elitizada de tradição europeia, tem-se que, nesse caso, quem precisaria ser incluído nas faculdades são os músicos populares e/ou aqueles que tocam músicas midiáticas. Para tal, um THE multicultural, que valorizasse diferentes expressões musicais, seria uma forma de resistência ao ensino de Música elitizado e uma possibilidade de tornar as Licenciaturas em Música um espaço-tempo mais plural, democrático e inclusivo.

Surgem, portanto, as questões que norteiam esse estudo: Quais são as características dos THE's das universidades federais do Brasil? Quais conteúdos/musicalidades são cobrados? Alguma musicalidade é valorizada em detrimento de outras? De forma geral, que pistas os conteúdos cobrados pelos THE dão sobre os perfis dos(as) ingressantes nas Licenciaturas em Música das universidades brasileiras?

No geral, a análise feita para buscar responder as perguntas supracitadas pôde concluir que existem algumas categorias que ajudam a elucidar os sentidos que perpassam os THE's das Licenciaturas em Música: 1) Universidades que não aplicam THE; 2) Provas que se centram na música erudita; 3) Provas que mesclam a música erudita e a popular; 4) Provas que deixam a escolha do repertório livre



para decisão do(a) candidato(a)<sup>6</sup>. Nos próximos subtópicos, tais itens serão mais bem explicados, iniciando a discussão com as Universidades que não aplicam THE.

### **3 UNIVERSIDADES QUE NÃO APLICAM THE**

Apesar do THE já ser um aspecto que faz parte do *habitus* universitário nos cursos de Música, algumas universidades não recorrem a tal exame para selecionar seus(suas) discentes, ficando tal seleção a cargo de provas de outros campos do saber, como Português, Matemática, entre outros.

Tais universidades são a UNIPAMPA, UFC, UFPel e UFCA. Os motivos alegados pelas universidades para assim o proceder são os que seguem. A UNIPAMPA e a UFPel alegam que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) não permite que as instituições que utilizam o Sistema Único de *Seleção Unificada (SISU) apliquem THE's*<sup>7</sup>.

Pela forma como o licenciando ingressa na UNIPAMPA, através do SiSU e demais formas complementares, dentre elas a de portador de diploma, como acontece com a maioria dos acadêmicos ingressantes no Curso de Música, o curso de Licenciatura em Música não prevê prova de habilitação específica em fundamentos teóricos e práticos da música. Embora tenhamos a Lei federal 11.769/08, que prevê o conteúdo música como obrigatório na educação básica, ainda não existe estudo de música sistematizado no referido nível de ensino. No entendimento do Curso de Música, uma prova de habilitação específica não contempla a diversidade cultural de formação musical dos licenciandos que ingressam, correndo-se o risco de avaliarmos apenas uma determinada manifestação musical em detrimento de outras. (UNIPAMPA, 2014, p. 36)

Então, somado ao fato de que cursos que utilizam o SISU como forma ingresso não podem utilizar THE's, tem-se também outros motivos que fizeram a UNIPAMPA escolher não selecionar seus futuros estudantes por meio de tal teste:

---

<sup>6</sup> Para facilitar o entendimento das ideias presentes neste artigo, foi criada uma tabela que resume as características dos THE's das instituições analisadas, que está disponível em: [https://www.4shared.com/office/9uubuMIKee/Caractersticas\\_dos\\_THEs\\_de\\_uni.html](https://www.4shared.com/office/9uubuMIKee/Caractersticas_dos_THEs_de_uni.html)

<sup>7</sup> Segue matéria jornalística que aborda o fato: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/vestibular/cursos-que-exigem-habilidade-especifica-nao-estao-no-sisu-7231324>, acesso em 10/12/2017.



Primeiramente, porque não seria o ideal cobrar um conteúdo que não é comumente ensinado na educação básica do Brasil e também, porque uma seleção do tipo do THE corre o sério risco de não abraçar a diversidade de musicalidades, ou seja, de não ser multicultural. Desse modo, pode-se concluir que o curso da UNIPAMPA se preocupa em inserir no seu quadro de licenciandos pessoas com diferentes “origens musicais” e, para tal, preferiu não utilizar um THE.

A UFPel também aponta o SISU como um possível empecilho para a aplicação de THE, porém cobra que os candidatos ao curso possuam conhecimentos musicais:

Apesar de atualmente o MEC não permitir que seja feito teste de habilitação junto ao ingresso pelo SISU, é importante que o candidato interessado em cursar algum dos Bacharelados em Música ofertados pelo Centro de Artes da UFPel saiba que é necessário ter conhecimento prévio de teoria musical e possuir proficiência em seu instrumento de escolha (UFPel, 2017, s/p<sup>8</sup>).

Embora a seguinte citação tenha sido conseguida na página do Bacharelado em Música da UFPel (não foi encontrada uma página para o curso de Licenciatura em Música), acredita-se que ela também reflita sobre o porquê da falta de THE na instituição. Logo, há a preocupação de que os ingressantes sejam dotados de algum conhecimento musical, o que confirma que, em geral, um curso superior de Música não busca musicalizar alguém, mas sim aprofundar um conhecimento já existente<sup>9</sup>.

Portanto, de alguma forma, pode-se entender que o fato de o MEC impedir que os cursos que usem o SISU cobrem THE é algo que fere a identidade dos cursos de Música no Brasil, já acostumados a receberem docentes com sólidos conhecimentos musicais. Por isso, a maioria dos cursos aqui analisados não aderiu ao SISU para, possivelmente, poderem continuar a utilizar o THE como forma de seleção de estudantes.

<sup>8</sup>Texto disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/musica/ingresso/>, acesso em 10/12/2017.

<sup>9</sup>Segue matéria jornalística que parece confirmar tal fato: <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL356536-5604,00-CANDIDATO+A+FACULDADE+DE+MUSICA+TEM+QUE+SER+ALFABETIZADO+MUSICALMENTE.html>, acessada em 10/12/2017.



A UFC, apesar de ter aderido ao SISU, não o apresentou como motivo da instituição não aplicar o THE, mas sim pelo fato das desigualdades sociais impedirem que diferentes pessoas tenham condições fatídicas de estudar Música, e que tais aspectos não poderiam ser medidos por meio de um THE:

Não é realizado teste específico de aptidão uma vez que o Projeto Político Pedagógico do curso tem como objetivo formar o músico-professor (agente multiplicador do conhecimento musical). Para esta formação, aprender com as dificuldades em um ambiente heterogêneo é uma importante estratégia pedagógica.

O conhecimento musical ainda é algo de difícil acesso, de maneira que um teste de aptidão muitas vezes reflete a desigualdade de oportunidades para aqueles que desejam estudar música. O empenho para superar limitações socialmente impostas não pode ser aferido em um teste de aptidão (UFC, 2010, s/p<sup>10</sup>).

Logo, o THE foi visto pela instituição como algo que exclui indivíduos do ensino superior em Música, por não levar em consideração as diferenças de escolarização que ocorrem na sociedade. Portanto, não se pode desconsiderar o caráter inclusivo da citação do curso.

Não foi encontrado algum excerto que exponha o porquê da UFCA não aplicar THE, porém, como tal instituição é recente, tendo sido desmembrada da UFC em um passado recente, crê-se que ela apresenta o mesmo motivo da sua “instituição-mãe” para não aplicar o THE.

Pretende-se argumentar que, sem dúvida, as instituições que não recorrem ao THE são mais inclusivas - no que se refere à questão do acesso -, possibilitando que diferentes pessoas e musicalidades transitem pelo espaço universitário, minimizando reproduções e diminuindo desigualdades; porém, questiona-se se as pessoas menos dotadas de conhecimentos musicais recebem tratamento

10

Texto disponível em [http://www.musicasobral.ufc.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=53&Itemid=60](http://www.musicasobral.ufc.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=60), acesso em 10/12/2017.



diferenciado a fim de possuírem maior possibilidade de concluir com êxito o curso, pois, em caso contrário, elas poderão desistir no decorrer do mesmo.

Não foi encontrada alguma forma de “tratamento diferenciado” nos cursos de Licenciatura em Música das universidades citadas, porém, no curso de Bacharelado em Música da UFPel há essa diferenciação, que será mostrada com o intuito de constituí-la em um exemplo para os cursos de Licenciatura em Música que queiram auxiliar no desenvolvimento dos licenciandos que ingressaram com “menor” conhecimento musical:

Na primeira semana do semestre todos os calouros deverão realizar o Teste de Nivelamento, que consiste em uma prova de teoria e percepção e uma prova prática no instrumento para ver se o aluno tem condições de acompanhar as disciplinas de Teoria Musical e Percepção Auditiva I (TMPA I) e instrumento I ou se deverão cursar Introdução a Teoria e Percepção e Introdução ao Instrumento Principal. (UFPel, 2017, s/p)

#### **4 SOBRE AS PROVAS DE TEORIA MUSICAL**

A partir desse ponto, todas as instituições tratadas aplicam THE para selecionar seus(suas) estudantes. Embora o THE abranja conteúdos relativos à teoria musical, percepção musical, leitura rítmica, solfejo, e prática instrumental ou de canto, ressalta-se também que nem todas as instituições cobram todo esse leque de provas. A UFSCar, a UFAC e a UFMG, em 2017, por exemplo, apenas cobraram uma prova de teoria musical, percepção musical e história da música<sup>11</sup>, ou seja, não é necessário o exame prático para avaliar os(as) candidatos(as).

Sobre o exame teórico, notou-se que ele é cobrado em todas as instituições que aplicam THE. Por meio dele, os candidatos são avaliados em questões relativas à notação musical padronizada (partitura), confirmando o achado de Luedy (2009), que argumentou que os cursos de Música, de forma geral, selecionam estudantes já

---

<sup>11</sup> A UFSCar e a UFMG cobraram teoria e percepção musical. A UFAC cobrou teoria musical e história da música.



alfabetizados musicalmente. O programa da prova cobrada em 2016 pela UFAL resume a questão:

PROGRAMA PARA A PROVA ESCRITA: 1) Notação Musical: Pentagrama, Notas, Claves, Linhas suplementares, Valores (figuras de tempo e de pausa), Ponto de diminuição, Alterações, Barras, Compasso (unidades de tempo e de compasso), Quiálteras e demais signos utilizados na escrita musical. 2. Fórmulas de compasso. (Simples e composto.) 3. Tempos fortes e fracos. (Síncope, contratempo e anacruse.) 4. Leitura musical nas claves de sol, fá e dó. 5. Tom e semitom. 6. Escalas maiores e menores. 7. Graus da escala. 8. Sinais de Repetição 9. Intervalos. (Simples e compostos, melódicos e harmônicos e inversões. Classificação.) 10. Armaduras de clave. 11. Acordes tríades e tétrades, suas posições e inversões. 12. Tonalidade. 13. Enarmonia. 14. Tons vizinhos e afastados. 15. Modos. 16. Transposição. 17. Transcrição. 18. Ditados rítmico e melódico. (UFAL, 2016, p. 10)

Em geral, o que se tem acima é o cobrado por todas as instituições que aplicam THE, com pequenas variações. Não se pretende argumentar que o domínio da partitura não seja algo muito importante, ou que seja um aspecto a ser ignorado na formação de professores(as), porém deve-se lembrar que, sob um ponto de vista multicultural, ela expressa um padrão eurocêntrico de notação musical, feito, *a priori*, para grafar a música erudita. Muitas formas musicais se expressam musicalmente sem a necessidade de conhecimentos teóricos da notação europeia, logo, o não conhecimento da partitura não impede alguém de se expressar musicalmente. Até que ponto a cobrança, única e exclusiva, de conhecimentos da teoria musical europeia nos THE's favorece reprodução social e a ideia de que a música erudita (que necessita da partitura para sua promoção) é superior às outras manifestações musicais? A partitura seria a única forma de se grafar música? Outras formas de notação musical cunhadas por outras culturas não poderiam também ser admitidas? Deixa-se estas reflexões em aberto.

É interessante notar que algumas instituições (UFPR, UFBA, UFS, UFPA, UFMA, UFRR e UFAC) cobram conteúdos relativos à História da Música. Desses cursos, a UFRR, a UFPR e a UFAC cobram conteúdos relativos à história da música popular juntamente com a Histórica da Música erudita ocidental, sendo que a UFAC



inclui também questões sobre a História da Música midiática (“música de massa”). No geral, percebe-se que a história da música erudita ocidental é um assunto central em tais exames, sendo cobrado em todos eles e caracterizado também por ser o único tema das provas de história da Música de quatro instituições (UFBA, UFS, UFPA e UFMA), o que parece confirmar certo desequilíbrio entre as músicas erudita, popular e midiática, no que se refere à valorização que estas recebem das universidades.

Ressalta-se que há instituições (UFSM e UFRN) que entrevistam os(as) candidatos(as) ao curso. Sobre tal fato, a UFRN (2016) afirmou que seria necessário para o candidato “[d]emonstrar domínio crítico consciente acerca do perfil do licenciado em Música em entrevista conduzida pela Banca Examinadora”, ou seja, é do intuito da instituição que o licenciando se encaixe em um perfil já esperado por esta (que, nesse caso, não se pode afirmar que seja um perfil eurocêntrico).

Por fim, também há uma instituição, a UFOP, que cobra dos(as) candidatos(as) conhecimentos prévios de educação musical, ou seja, ensino de Música na educação básica. O edital analisado (UFOP, 2017) afirma que haveria uma prova abordando conhecimentos básicos de Música, de acordo com a bibliografia indicada, sendo que esta cita, juntamente com um livro de teoria geral da Música, um artigo sobre os objetivos da Música na escola. Nesse ponto, vê-se que a instituição deseja discentes que já tenham sido iniciados nos debates da Educação Musical. Porém, tendo em vista que um curso de Licenciatura visa justamente inserir os discentes nesse debate, questiona-se a necessidade do candidato possuir tais conhecimentos prévios.

## **5 PROVAS PRÁTICAS QUE SE CENTRAM NA MÚSICA ERUDITA**

No que se refere às provas de habilidade em instrumento e canto, percebeu-se que certas universidades ou certas habilitações<sup>12</sup> cobram um repertório centrado

---

<sup>12</sup> Apesar de todos os cursos aqui tratados formarem Licenciados(as) em Música, foi notado que alguns deles possuem habilitações distintas. A maioria dos cursos apenas dá ao



na música elitizada de tradição europeia, enquanto outras cobram também gêneros populares, enquanto ainda existem aquelas que não se focam em gêneros musicais, deixando o repertório à livre escolha do(a) candidato(a). O presente subtópico discorrerá sobre programas que cobram exclusivamente peças eruditas.

Uma universidade que se encaixa nessa categoria é a UFRGS. Nos exames práticos, os repertórios são divididos por instrumentos e praticamente todas as músicas exigidas são músicas eruditas. Tem-se, por exemplo, o repertório para um(a) candidato(a) que queira realizar a sua prova tocando violão:

Escalas maiores e menores em todos os tons, na digitação do livro Cuaderno nº 1;

- arpejos: fórmulas 1 a 12 do Cuaderno nº 2;
- ligados simples ascendentes, dedos imediatos e dedos salteados (Exercícios 1 a 6) e ligados simples descendentes, dedos imediatos e dedos salteados (Exercícios 12 a 17) do Cuaderno nº 4.

Fernando Sor - Estudo Op. 29 nº 23 (corresponde ao Estudo 16, da Ed. de Andrés Segovia)

- Radamés Gnattali – Estudo nº 6

a) Uma peça de autor brasileiro a escolher entre:

- Villa-Lobos: um dos 12 Estudos, exceto o nº 1;
- Francisco Mignone: um dos 12 Estudos;
- Fernando Mattos: Poemeto.

b) Uma obra a escolher entre as seguintes:

- Abel Carlevaro: um prelúdio, a escolher entre os 5 Prelúdios Americanos;
- F. M. Torroba: uma peça, a escolher entre as VI Peças Características;
- J. S. Bach: um movimento de suíte (exceto sarabandas), a escolher entre as suítes para alaúde e violoncelo ou sonatas e partitas para violino, excetuando-se a Bourrée da Suíte BWV 996 e o Prelúdio da Suíte BWV 1007 (UFRGS, 2017, s/p)

---

egresso o título de Licenciado em Música, porém outros distinguem a habilitação em instrumento ou canto da habilitação em educação musical (UFAL, UFSJ e UFG), e outros somente habilitam para instrumento ou canto (UFPI, UFPB e UFU).



Apesar de o violão ser um instrumento muito utilizado no repertório popular, este aspecto não foi levado em consideração na seleção das peças a serem executadas. Vale ressaltar também que na UFRGS, as provas práticas de Licenciatura em Música e Bacharelado são as mesmas em praticamente todos os instrumentos, menos flauta doce e violoncelo. Sabendo que o perfil do licenciado em Música é diferente do perfil de um bacharel (o primeiro é um professor habilitado para trabalhar com as diferenças encontradas na sala de aula e o outro é um intérprete de alto nível), questiona-se se realmente utilizar o mesmo repertório é a melhor opção.

Ainda se tratando do repertório cobrado pela UFRGS, notou-se que existe nessa instituição um curso de Bacharelado em Música Popular, porém, os(as) candidatos(as) ao curso de Licenciatura em Música, apesar do repertório ser praticamente igual para licenciatura e os bacharelados em instrumento, não podem realizar a prova por meio do repertório deste bacharelado.

Tais fatos somados tornam muito difícil que um músico popular seja aprovado no curso de Licenciatura em Música desta instituição, a não ser que se “converta” (permita a violência simbólica) à música erudita e isso parece indicar que o perfil almejado pela UFRGS para seus(as) estudantes é de um(a) musicista erudito. Porém, não se ignora que o repertório cobrado para quem for realizar a prova tocando saxofone indica músicas eruditas, mas também o jazz, um gênero popular.

Outra universidade classificada nessa categoria é a UFCG, que apenas cobra músicas eruditas mesmo para instrumentos comumente usados em música popular. Um candidato que quiser fazer a prova por meio do canto, deverá seguir o seguinte repertório:

- 1 - Uma leitura à primeira vista de uma melodia acompanhada. O candidato poderá ler mentalmente a melodia por 1 minuto, antes de executá-la. (...)
- 2 - Uma ária ou canção italiana do período barroco (século XVII); Repertório geralmente identificado como “ária antiga italiana”, encontrado nos álbuns *Arie Antiche* de Alessandro Parisotti (Ed. Ricordi); *La flora* (Ed. Hansen) e coleções como *Twenty four*



Italian arias and songs (Ed. Schirmer). 3 - Uma Canção Brasileira de Câmara; (Compositores sugeridos: Heitor Villa-Lobos, Claudio Santoro, Camargo Guarnieri (UFCG, 2017, p. 6).

Cita-se no mesmo bojo os cursos da 1) UFMT, UFMS e UFU, centrados na música erudita; o curso da UFPR, que apesar de cobrar um repertório erudito denso, apresenta algumas peças populares e folclóricas para alguns instrumentos (contrabaixo acústico, flauta transversal, flauta doce, guitarra e piano popular); 2) da UFG, que é bastante erudita para as habilitações em instrumento e canto, porém cobra um repertório a ser escolhido pelo(a) candidato(a) para a habilitação em Educação Musical; 3) e o curso da UFSJ, que oferece habilitação em instrumentos, em canto, e em Educação Musical. No que se refere à última habilitação citada, cobra-se um repertório à escolha do candidato; já no caso dos instrumentos - com exceção das habilitações em saxofone e canto popular - todas as peças cobradas são eruditas.

## **6 PROVAS QUE MESCLAM MÚSICA ERUDITA E POPULAR**

Os repertórios das provas práticas da UnB e da UFPB mostram certa sintonia e pouca hierarquização entre a música popular e erudita. Porém, isso não se dá em todos os instrumentos, pois, aparentemente, existem instrumentos mais “abertos” a serem avaliados por meio de um repertório popular, como o saxofone, a bateria, o acordeon, o piano, o violão, a guitarra, o contra-baixo, o cavaquinho, a percussão e o teclado; contudo, instrumentos típicos de orquestra, como o violoncelo, o violino, a viola, o fagote, entre outros, centram-se em um repertório erudito. Segue um repertório popular e um erudito das duas universidades classificadas nesta categoria:

PROGRAMA DE VIOLÃO (...) 1. Leitura à primeira vista de um trecho de uma peça do repertório violonístico; 2. Executar um dos cinco Prelúdios para violão de Heitor Villa-Lobos ou uma peça da Suíte popular brasileira do mesmo autor. 3. Executar obra de livre escolha.

PROGRAMA DE VIOLÃO (PERFIL POPULAR) 1. Leitura à primeira vista: a. Leitura melódica nas tonalidades de dó maior, sol maior ou fá maior. b. Leitura de cifra (tríades e tétrades). 2. Executar TODOS



os itens recomendados: a. Uma peça de execução melódica. b. Um arranjo de Chord Melody para a música Garota de Ipanema (Tom Jobim e Vinícius de Moraes). c. Execução de acompanhamento rítmico dos seguintes gêneros: Samba, Bossa nova, Baião, Frevo, Choro. 3. Executar uma peça de livre escolha. (UFPB, 2017, p. 24)

Canto Lírico – 1. Peça de confronto: C. Monteverdi – Lasciatemi Morire. 2. Uma ária de ópera ou uma ária antiga italiana. 3. Um vocalise do método prático Vaccaj da 3ª lição – estudo nº 7 em diante. 4. Leitura à primeira vista de partitura.

Canto Popular 1. Uma peça de livre escolha. 2. Uma peça de escolha do candidato entre as peças listadas abaixo: Bossa Nova: a) Wave (Tom Jobim); b) Batida diferente (Maurício Einhorn e Durval Ferreira); Choro: a) Doce de coco (Jacob do Bandolim e Hermínio Bello de Carvalho) e b) Carinhoso (Pixinguinha e João de Barro); Valsa: a) Rosa (Pixinguinha e Otávio de Souza) e b) Valsa brasileira (Edu Lobo e Chico Buarque); Baião: Feira de Mangaio (Sivuca e Glorinha Gadelha) e b) O ovo (Vocalise) (Hermeto Paschoal); Jazz: a) All of me (Seymour Simons and Gerald Marks) e b) Cry me a river (Arthur Hamilton). 3. Um exercício de improvisação. 4. Leitura à primeira vista de partitura. (UnB, 2017, p. 18)

Nota-se, portanto, que as duas instituições buscam, dentro de certos instrumentos e do canto, propiciar provas diferentes que abranjam mais de um perfil de candidatos(as), o que favorece o multiculturalismo e a inclusão no acesso. Vê-se também como positiva a possibilidade de se realizar a prova prática tocando instrumentos comuns na música popular, como o cavaco e a violão caipira.

Porém, apesar do THE da UnB ter sido classificado como popular e erudito, não se pode deixar de se ressaltar que na página do curso de Música desta universidade, tem uma frase afirmando que ele “é voltado para o ensino de música erudita, mas os conhecimentos adquiridos podem ser aplicados a qualquer estilo musical”<sup>13</sup>. Questiona-se se realmente é possível, por meio do ensino de somente um estilo musical, tornar alguém apto a aprender e ensinar todos os outros estilos musicais, como a citação parece afirmar. Aparentemente, tem-se a visão de que a música erudita é mais completa e complexa do que as outras, logo, quem toca música erudita, poderia tocar qualquer outro gênero; porém, não se concorda com

---

13 Texto disponível em: <http://www.ida.unb.br/sobre-o-curso3>, acesso em 10/12/2017.



esta ideia, pois cada gênero tem suas peculiaridades: qualquer violinista de orquestra conseguiria improvisar dignamente em uma roda de choro sem apresentar qualquer dificuldade?

Alguém poderia argumentar que os conceitos aprendidos por meio da música erudita (notas, escalas, pauta) dão base para se aprender outros gêneros musicais. Porém, se assim o for, porque existe a primazia pelo ensino música erudita? Não se poderia, igualmente, ensinar somente o frevo para que, por meio dele, possa-se ter acesso a conhecimentos teóricos que possibilitem o acesso a outros estilos de músicas? Porque se usa, então, a música erudita e não o frevo?

A resposta para esses questionamentos pode ser dada da seguinte forma: a primazia pela música erudita europeia expressa uma hierarquização cultural cujos reflexos atingem a Música - enquanto campo de conhecimento - e a academia. Tal hierarquização não é natural, mas sim, uma construção social que pode ser questionada e criticada, a fim de que outras musicalidades ganhem espaço no cotidiano das Licenciaturas em Música.

## **7 PROVAS QUE DEIXAM A ESCOLHA DO REPERTÓRIO LIVRE PARA DECISÃO DO(A) CANDIDATO(A)**

Por fim, tem-se a última categoria, na qual se enquadraram a maioria dos cursos analisados (UFBA, UFAL, UFPE, UFS, UFMA, UFPI, UFRN, UNIR UFAM, UFGA, UFJF, UFOP, UFES, UNIRIO, UFRJ e UFSM), que cobram uma prova prática de canto ou instrumento, mas deixam a escolha do repertório a cargo do(a) candidato. Nessa perspectiva, acredita-se que diferentes perfis de identidades musicais possam ser contemplados, caso a avaliação da banca não julgue os gêneros escolhidos. Tais cursos solicitam uma a três peças a serem escolhidas pelo(a) candidato(a), ou um repertório livre a ser realizado dentro de certo período de tempo.



Apesar da semelhança que os une, alguns cursos também apresentam algumas exigências próprias: a UFBA cobra que o candidato harmonize e transponha para outro tom uma canção a ser cantada por um membro da banca examinadora ao piano ou ao violão, logo, a universidade cobra que o(a) candidato toque um instrumento harmônico, mesmo oferecendo o ensino destes instrumentos durante a graduação

A UFPE solicita que as duas peças de livre escolha sejam de estilos contrastantes, sugerindo que espera licenciandos aptos a dominarem, pelo menos, mais de um estilo musical. A UFMA solicita que o candidato justifique verbalmente a escolha do seu repertório, o que esboça o entendimento de que a instituição requer do(a) candidato(a) certa habilidade em crítica musical.

Além da peça de livre escolha, a UFRN e a UFSM também cobram que o(a) candidato(a) cante uma música acompanhando-se de um instrumento harmônico, capacidade muito útil em uma sala de aula, mas que também poderia ser aprendida durante o curso. Já a UFPA também cobra uma “atividade de criação”, na qual a banca fornece uma proposta a partir da qual o(a) candidata(a) deverá criar um pequeno trecho musical, que parece avaliar a capacidade de criatividade na criação musical e de domínio da linguagem musical padronizada (visto que o(a) candidato(a) deve fazer sua prova utilizando a linguagem da partitura).

A UFJF cobra, além de uma peça de livre escolha, uma peça de confronto que, independente do instrumento, é sempre erudita, logo, para a instituição, ter domínio desse estilo é uma condição *sine qua non* para se ingressar no curso. Na UNIRIO, pode-se apresentar uma peça popular ou erudita, desde que seja de autor(a) brasileiro(a), mostrando o foco da musicalidade a ser aprendida no curso. As outras instituições não comentadas, não cobram nada a mais do que o repertório de livre escolha.

Nessa perspectiva, tem-se um aspecto muito positivo, do ponto de vista multicultural e inclusivo, em THE's que cobram provas práticas de livre escolha, porém, as questões detalhadas acima que se somam a esse repertório podem



impedir que certos perfis de estudantes sejam aprovados e destaca-se a cobrança de conteúdos que poderiam ser ensinados durante a graduação, não havendo, portanto, necessidade iminente de serem cobradas *a priori*, no exame de seleção, a não ser que se tenha um perfil desejado em mente, eleito para se garantir a continuidade de certas características das instituições.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a feitura da presente pesquisa, algumas considerações sobre os programas teórico-práticos dos THE's das Licenciaturas em Música de universidade federais podem ser tecidas. Inicialmente, percebe-se que muitos cursos têm permitido que os(as) candidatos(as) sejam avaliados(as) por meio peças populares, o que mostra que, lentamente, o caráter conservatorial das licenciaturas tem se modificado. Porém, ainda é cedo para se afirmar que tal caráter foi superado, pois o número de instituições que ainda se foca na música elitizada de tradição europeia é significativo e mesmo aquelas que permitem que o(a) candidato(a) seja avaliado(a) por meio de músicas populares somente reconhecem os padrões teóricos europeus nas avaliações.

Refletindo sobre os possíveis impactos do caráter conservatorial de muitas licenciaturas na formação de professores(as) na educação básica, tem-se que tal fenômeno pode gerar algumas consequências que, do ponto de vista multicultural, não são positivas. Penna (2012) aponta para a necessidade de a Educação Musical valorizar a música erudita, popular e a midiática, enquanto Santiago e Ivenicki (2016a, 2016b, 2016c) expressam a necessidade de tais saberes populares e midiáticos estarem presentes também na formação do(a) professor(a) de Música para que ele(a) possa estar apto(a) a trabalhar com tais musicalidades nas salas de aula da educação básica, sabendo que, em geral, elas são os gêneros preferidos dos(as) estudantes e que uma educação musical multicultural pode partir da realidade extraescolar dos educandos, a fim de valorizar a formação identitária e evitar violências simbólicas (SANTIAGO; MONTI, 2016). Nessa perspectiva, se as



universidades selecionarem um ou outro perfil para ingressar no curso, corre-se o risco delas, no final das contas, formarem professores(as) possivelmente menos capazes de trabalhar com as diferenças musicais presentes nas escolas (SANTIAGO, IVENICKI, 2016b).

Conforme foi argumentado, o THE pode corroborar para a existência do tradicionalismo na academia, mas também se constitui em uma forma de resistência. Portanto, se uma instituição desejar aplicar o THE (mesmo este não se constituindo em um aspecto obrigatório), este deve ser muito bem pensado a fim de permitir que candidatos(as) de diferentes *backgrounds* possam ter as mesmas condições de aprovação, o que colaboraria para que as Licenciaturas em Música venham a se tornar ambientes mais plurais, onde pessoas diferentes aprendem umas com as outras, e, por meio de suas diferenças, crescem como músicos-professores.

Em suma, não se pode afirmar apenas pela análise dos THE's que os cursos analisados são mais ou menos inclusivos, pois não basta este instrumento de avaliação ser multicultural e inclusivo se o restante do curso não for. É necessário, portanto, que diferentes musicalidades, incluindo a erudita, a popular, a folclórica, a midiática e de outras culturas perpassem igualmente diferentes disciplinas, tendo em vista que o nome do curso estudado não é “Licenciatura em Música erudita” ou “Licenciatura em Música popular”, mas sim Licenciatura em Música, o que aponta para a totalidade ou pelo menos, uma diversidade de musicalidades.

Por fim, fica a sugestão de Maura Penna (2012, p.93), propícia para o fechamento deste texto:

[C]abe adotar uma concepção ampla de música e de arte que, suplantando a oposição entre popular e erudito, que procure apreender todas as manifestações musicais como significativas – evitando, portanto, deslegitimar a música do outro, através da imposição de uma única visão



## REFERÊNCIAS

BATISTA, Aline Cleide Batista; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; CANEN, Ana. Em busca de um diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), Formação de professores e multi/interculturalismo. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 253-267, abr./jun. 2013.

BRASIL. **Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.278 de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In.: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

BOURDIEU, Pierre. O futuro da classe e a casualidade do provável. In.: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

\_\_\_\_\_. Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016.

GREIF, E. L. **Ensinar e aprender música: o Bandão no caso Escola Portátil de Música**. Tese. (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, 2007.

\_\_\_\_\_. A aprendizagem musical no bandão da escola portátil de Música. In. **Anais... XI Colóquio de Pós-Graduação em Música da UNIRIO**, 2006. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006.

JARDIM, V. L. G. **Da arte à educação: A música nas escolas públicas 1838 – 1971**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUEDY, Eduardo. **Discursos acadêmicos em música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior**. 2009. 325f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2009.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012

\_\_\_\_\_. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, 35-43, mar. 2006.



\_\_\_\_\_. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, 7-16, set., 2005

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

\_\_\_\_\_. O currículo das licenciaturas em música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada. **Arteriais - Revista do PPGArtes**, ICA-UFPA, n. 01, 2015

SANTIAGO, Renan; MONTI, E. M. G. Um olhar multicultural: algumas contribuições para a atuação do professor de música da educação básica. **Travessias (UNIOESTE. Online)**, v. 10, p. 73-88, 2016.

\_\_\_\_\_.; MONTI, E. M. G. Multiculturalismo e pós-modernidade: reflexões sobre cultura, educação musical e currículo educacional. **Pesquisa e Música**, v. 13, p. 112-126, 2014.

\_\_\_\_\_.; IVENICKI, A. . Diversidade Musical e formação de professores(as): qual música forma o(a) professor(a) de Música? **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, v. 26, p. 187-204, 2017.

\_\_\_\_\_.; IVENICKI, A. . Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. **Opus (Belo Horizonte. Online)**, v. 22, p. 170, 2016a.

\_\_\_\_\_.; IVENICKI, A. Música e diversidade cultural: divergências entre ensino conservatorial e a teoria do multiculturalismo na formação do professor. **Eventos Pedagógicos**, v. 7, p. 943-962, 2016b.

\_\_\_\_\_.; IVENICKI, A. . Sentidos de Multiculturalismo: uma análise da produção acadêmica brasileira sobre educação musical. **Revista da ABEM**, v. 24, p. 55-70, 2016c.

\_\_\_\_\_.; IVENICKI, A. Multiculturalismo como política de inclusão/exclusão. **Nuances**, v. 27, p. 279-299, 2016d

SANTOS, R. M. S.; DIDIER, A. R.; VIEIRA, E. M.; ALFONZO, N. R. Pensar música, cultura e educação hoje. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (org.). **Música, Cultura e Educação: Os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

**UFAL. EDITAL nº 02/2016, de 23/3/2016 Processo Seletivo UFAL 2016 – Curso de Licenciatura em Música, 2016. Disponível em [http://www.copeve.ufal.br/sistema/anexos/Processo%20Seletivo%20UFAL%202016%20-20Curso%20de%20Licenciatura%20em%20Musica/Edital%20De%20Abertura%20-%20N.%20022016-PROGRADUFAL%20\(retificado%20em%202013-6-2016\).pdf](http://www.copeve.ufal.br/sistema/anexos/Processo%20Seletivo%20UFAL%202016%20-20Curso%20de%20Licenciatura%20em%20Musica/Edital%20De%20Abertura%20-%20N.%20022016-PROGRADUFAL%20(retificado%20em%202013-6-2016).pdf), acesso em 10/12/2017.**

**UFC. Licenciatura em Música – Ingresso, 2010. Disponível em [http://www.musicasobral.ufc.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=53&Itemid=60](http://www.musicasobral.ufc.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=60), acesso em 10/12/2017.**

**UFMG. Teste de Habilidade Específica (THE), 2017. Disponível em <http://www.comprov.ufcg.edu.br/files/Vestibulares/2017->**



[musica/Teste%20de%20Habilidade%20Específica%202017.2%20-%20Música.pdf](#). Acesso em 10/12/2017.

UFOP. **EDITAL COPEPS Nº 03/2017, DE 27 DE JANEIRO DE 2017**, 2017. Disponível em [http://www.vestibular.ufop.br/argdown/CPS/Música\\_Licenc\\_2017/Edital\\_COPEPS\\_03\\_2017\\_Proc\\_Seletivo\\_Musica\\_2017.pdf](http://www.vestibular.ufop.br/argdown/CPS/Música_Licenc_2017/Edital_COPEPS_03_2017_Proc_Seletivo_Musica_2017.pdf), acesso em 1º/12/2017.

UFPB. **PROCESSO SELETIVO DE CONHECIMENTO ESPECÍFICO (PSCE) – 2017 CURSOS DE GRADUAÇÃO QUE EXIGEM PROVA DE CONHECIMENTO ESPECÍFICO: Bacharelado em Música e Licenciatura em Música**, 2017. Disponível em <http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/processos-seletivos/psce/documentos/edital-psce-2017-musica-republicado.pdf/view>, acesso em 10/12/2017.

UFPel. **Bacharelados em Música**, 2017. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/musica/ingresso/>, acesso em 10/12/2017.

UNIPAMPA. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**, 2014. Disponível em [http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/licenciaturaemmusica/files/2014/11/PPC\\_CURSO\\_DE\\_MÚSICA3.pdf](http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/licenciaturaemmusica/files/2014/11/PPC_CURSO_DE_MÚSICA3.pdf), acesso em 10/12/2017.

UFRGS. **Prova Específica do Concurso Vestibular 2018**. Disponível em <https://www.ufrgs.br/institutodeartes/index.php/musica-vestibular-e-provas-especificas/>, acesso em 10/12/2017.

UnB. **1ª CERTIFICAÇÃO DE HABILIDADE ESPECÍFICA DE 2017 - EDITAL Nº 1 – 1ª HE/2017, DE 20 DE ABRIL DE 2017**, 2017. Disponível em [http://www.cespe.unb.br/vestibular/HE\\_17\\_2/arquivos/2\\_HE\\_2017\\_EDITAL\\_DE\\_ABERTURA.PDF](http://www.cespe.unb.br/vestibular/HE_17_2/arquivos/2_HE_2017_EDITAL_DE_ABERTURA.PDF), acesso em 10/12/2017.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura; CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008

**Recebido em 15 de Dezembro de 2017  
Aprovado em 10 de Maio de 2018**