



**Universidade Federal de Pernambuco  
Centro de Artes e Comunicação  
Departamento de Música  
Curso de Licenciatura em Música**

Adonis Garcia Ramos

**MÚSICOS POPULARES E CURSOS DE LICENCIATURA: Teste de Habilidade  
Específica como dificultador do acesso**

RECIFE - PE

2022

Adonis Garcia Ramos

**MÚSICOS POPULARES E CURSOS DE LICENCIATURA: Teste de Habilidade  
Específica como dificultador do acesso**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Professor de Música.

Orientadora: Cristiane Maria Galdino de Almeida

RECIFE - PE

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Ramos, Adonis Garcia.

Músicos populares e cursos de licenciatura: Teste de Habilidade Específica como dificultador do acesso / Adonis Garcia Ramos. - Recife, 2022.

41 p. : il., tab.

Orientador(a): Cristiane Maria Galdino de Almeida

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Música - Licenciatura, 2022.

1. Teste de Habilidades Específicas. 2. Ensino formal, informal e não formal.  
3. Músico popular. 4. Ingresso no curso de licenciatura. I. Almeida, Cristiane Maria Galdino de. (Orientação). II. Título.

010 CDD (22.ed.)

2022

ADONIS GARCIA RAMOS

**TESTE DE HABILIDADE ESPECÍFICA EM MÚSICA E O ACESSO DE MÚSICOS  
POPULARES AOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Música

Aprovado em: 09/11/2022

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Ricardo Brafman  
(Examinador 1)

---

Profa. Dra. Ana Carolina Nunes do Couto  
(Examinador 2)

---

Profa. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida  
(Orientadora)

## RESUMO

O presente trabalho, com foco na área de educação musical, trata sobre a dificuldade de acesso do músico popular aos cursos de licenciatura em música, apresentando o Teste de Habilidade Específica, uma das ferramentas utilizadas na seleção de graduandos na maioria das Universidades Federais do Brasil, como uma barreira. Para esta pesquisa foi feito um levantamento bibliográfico sobre o acesso do músico, que não frequentou o ensino formal das escolas especializadas em música, nos cursos de licenciatura em música do país. Os conceitos de Educação Formal, Não Formal e Informal bem como Modelo Conservatorial e Colonialidade foram abordados para a contextualização do objetivo geral proposto. Como resultado, percebeu-se que existem Universidades Federais que já contam com THEs mais inclusivos e ainda outras instituições que não fazem uso dessa ferramenta. Essas Universidades, mesmo sem a aplicação do THE, exibem bons resultados em avaliações realizadas pelo Ministério da Educação, o que demonstra que modificar a forma de acesso não fez com que o curso se tornasse menos efetivo.

**Palavras-Chave:** THE, Colonialidade, Modelo Conservatorial, acesso, Ensino Superior.

## **ABSTRACT**

The present work, focusing on the area of musical education, deals about the Specific Skill Test in Music, a tool used in the selection of undergraduates for graduation courses of music teachers in most Federal Universities of Brazil. For this research a bibliographic survey was made about the access of the musician, who did not attend the formal education of specialized schools in music, to the courses of musical graduation in the country. The concepts of Formal, Non Formal and Informal Educations as well as Conservatory Model and Coloniality were addressed for contextualization of the proposed main goal. As a result, it was realized that there are Federal Universities that already have more inclusive SSTs and others institutions that do not use this tool. These Universities, even without the application, shows good results in evaluations carried out by the Education Ministry, which demonstrates that modifying the form of access did not make the course less effective.

**Keywords:** SST, Coloniality, Conservatory Model, access, Higher Education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	7
<b>2 BARREIRAS PARA O MÚSICO E A MÚSICA “POPULAR” INGRESSAREM NO MEIO ACADÊMICO</b>	9
2.1 Educação formal, não formal e Informal	9
2.2 Acesso ao curso superior de música	13
<b>3 TESTES DE HABILIDADES ESPECÍFICAS: histórico e aplicação nos dias atuais</b>	17
3.1 A implementação do ensino musical formal (Eurocêntrico) no Brasil e o contexto de concepção do Teste de Habilidade Específica	17
3.2 As colonialidades no THE e sugestões para um modelo mais inclusivo	21
3.3 As instituições que não usam o THE para o ingresso dos alunos	29
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	37
<b>REFERÊNCIAS</b>	39

## 1 INTRODUÇÃO

Para o ingresso no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tive que passar pelo Teste de Habilidade Específica (THE) em Música. Como os aprendizados relacionados ao meu instrumento e a leitura de partituras se deram através da banda marcial que eu tocava, o meu conhecimento em música nunca foi provido por nenhuma escola especializada. Graças a isso e a imagem que o THE da universidade tinha no meio dos músicos populares da minha região, de ser uma prova muito difícil que exigiria muitos conhecimentos teóricos da música, eu posterguei a minha tentativa de ingresso no nível superior por um bom tempo, tentando o ingresso quando eu já era um músico profissional há mais de 10 anos. Uma vez cursando a Licenciatura em Música, a professora, que é a minha orientadora, em uma aula me falou sobre as Universidades Federais que não exigiam o THE dos candidatos, essa informação fez passar um filme na minha mente sobre o tempo que nem sequer tentei entrar no curso graças ao THE, e isso me motivou a fazer esta pesquisa. Como essas universidades podem oferecer um curso de música para quem não tem conhecimento algum de música prática ou teórica? Foi a primeira pergunta que surgiu na minha cabeça, e graças a essa pergunta, eu resolvi pesquisar os THE que as Universidades Federais aplicam para o ingresso de alunos nos cursos de Licenciatura em música.

Após essa constatação e com uma breve leitura sobre materiais pesquisados sobre os THEs, descobri que eu não tinha nada de errado, que não ser letrado nas estruturas europeias não faz ninguém menos ou mais músico. Não apenas eu tinha esse pensamento, já que presenciei o mestre Dominginhos, em um ensaio, dizer que não era um músico e sim um tocador, pois segundo ele, um músico lê partitura. Percebi, então, que a minha mente estava presa a aspectos da colonialidade, e as normas que minha mente processava se davam graças a uma estrutura social que foi criada no Brasil Colônia e se perpetuou socialmente de uma maneira tão natural que eu nem sequer percebia. Isso me fez notar que a música e o músico popular são deixados em uma parte marginalizada do meio acadêmico e que o THE, geralmente, é a primeira barreira que separa estes dois mundos.

Esta pesquisa, com ênfase na área de educação musical, trata do levantamento realizado

sobre o acesso ao ensino superior do músico vindo da educação não formal e informal, especialmente quando ele ocorre por meio de Testes de Habilidade Específica. O conceito das Dimensões da Educação (LIBÂNEO, 2010) foi abordado nesta pesquisa junto aos conceitos de Modelo Conservatorial (PENNA; SOBREIRA, 2018) e Colonialidade (QUEIROZ, 2017, 2020).

Com base nesses conceitos, o objetivo geral desta pesquisa foi discutir sobre o acesso de músicos populares aos cursos superiores de formação de professores de música. Para isso, os objetivos específicos desta pesquisa foram descrever as políticas públicas de inclusão/democratização do ensino superior, fazer um breve levantamento histórico sobre a criação do THE e os motivos de sua aplicação até os dias de hoje, descobrir os motivos que levaram algumas Universidades Federais a não exigir o THE e as ferramentas educacionais utilizadas para atender a demanda de alunos sem o conhecimento básico de música, e comparar o desempenho dos cursos que aplicam e que não aplicam THE como pré requisito para o ingresso dos candidatos ao curso superior de Licenciatura em Música.

Na segunda seção deste trabalho, serão abordados os conceitos de educação formal, não formal e informal segundo Libâneo (2010), na área de pedagogia, e como esses conceitos foram direcionados para a área da educação musical. Ainda na segunda seção, serão apresentadas as dificuldades que o músico que não cursou o ensino de música em escolas especializadas têm para o acesso ao nível superior, bem como as formas de acesso e um breve histórico sobre as políticas de inclusão/democratização do ensino superior no Brasil.

Na terceira seção, trarei os dados coletados por meio de artigos, teses, anais e dissertações sobre o THE, apresentando a forma como a música historicamente se institucionalizou no Brasil até o momento da criação do THE, mostrando aspectos de colonialidade que perduram até hoje nestes testes. Em seguida, ainda na terceira seção, apresentarei os aspectos de colonialidade presentes no THE de muitas universidades, bem como exemplos de ações decoloniais tomadas por uma universidade do Nordeste em prol de possibilitar o acesso dos músicos populares em seus cursos superiores. Por último, trarei os dados referentes às universidades que não exigem o THE e os motivos e estratégias utilizadas por elas para atender a demanda de alunos não letrados em música.

## **2 BARREIRAS PARA O MÚSICO E A MÚSICA “POPULAR” INGRESSAREM NO MEIO ACADÊMICO**

Nesta seção, trarei discussões levantadas por pesquisadores da área de educação e educação musical, sobre o modelo de educação das escolas especializadas de música (conservatórios, universidades etc.), e o quanto esse sistema tende a excluir os músicos e os estilos “populares” do ambiente acadêmico, consciente ou inconscientemente.

Como referência, irei usar o conceito de Libâneo (2010), que chama de Dimensões da educação, o conjunto das três modalidades de educação, sendo elas: Educação formal, não-formal e informal (LIBÂNEO, 2010). Utilizando esses conceitos para o meio da educação musical, trarei autores que ampliaram esse tema e relacionaram ao ensino de música como Costa (2014), Penna e Sobreira (2019), Wille (2005), Almeida (2005), entre outros.

Na segunda parte, trarei as dificuldades de acesso para o músico “popular” nos cursos superiores das universidades federais graças aos aspectos de colonialidade e o modelo conservatorial dominantes nestes cursos (QUEIROZ, 2017; PENNA; SOBREIRA, 2019). Abordarei os conceitos mais à frente neste texto, que persistem na nossa sociedade há tempos. Também serão apresentados os trabalhos de Queiroz (2020) e Souza (2019), que fizeram pesquisas curriculares nos cursos de música e trazem proposições para serem refletidas e debatidas visando mudar essa realidade através de um processo de (De)colonialidade.<sup>1</sup>

### **2.1 Educação formal, não-formal e informal**

Nas últimas décadas, os pesquisadores das áreas de educação vêm desenvolvendo pesquisas a fim de estabelecerem um diálogo entre formas de construção de conhecimento que fogem da limitação do ensino formal, e por consequência, seus pressupostos, meios e objetivos (COSTA, 2014, p. 436). Segundo a defesa de Philip H. Coombs, Roy C. Prosser e Manzoor Arhmed (1973, p. 10 *apud* COSTA, 2014, p. 436), a importância da escola e seus métodos em relação a outros meios de educação, tem diminuído nos tempos atuais, ao invés de aumentar. Isso traz ao debate a importância da conexão entre as práticas educacionais utilizadas no ambiente escolar e as diversas práticas extraescolares e o quanto essa junção pode fortalecer as

---

<sup>1</sup> Grafia utilizada por Souza (2019).

metodologias de ensino na sociedade atual (COSTA, 2014, p. 436).

Na área da educação musical, o ensino formal tido como referência, é o modelo conservatorial, que Maura Penna e Silvia Sobreira (2019) descrevem como uma importação do modelo de ensino de música do Conservatório de Paris. Este modelo é a referência consagrada para este método e tem foco em um ensino linear e sequencial, o que faz com que o professor trabalhe seu conteúdo sem se preocupar com o que o aluno está estudando em outras disciplinas, ficando a cargo do aluno a junção do que aprende teoricamente e o tocar. Outras características citadas sobre esse modelo são a música erudita como a música “séria” e todas as músicas que não pertencem ao meio erudito são consideradas “músicas populares”, juntas em um único termo sem levar em consideração a sua diversidade e cultura. Além de enfoque em técnica e repetição, ao invés de criatividade e autossatisfação (PENNA; SOBREIRA, 2019, p. 3-8). Esse, por sua vez, utiliza um método eurocêntrico de educação musical quase em sua totalidade, o que deixa a cultura regional em uma posição marginal em relação ao método e cultura europeia (GREEN, 2002, p. 4 *apud* COSTA, 2014, p. 436). Isso faz com que, em sua maioria, as tradições musicais das regiões brasileiras, sejam aprendidas, executadas e apreciadas, fora do ambiente de ensino formal de música. Segundo Green (*apud* COSTA, 2014, p. 436), fica claro que:

O diálogo entre estes distintos ambientes educacionais tem ocorrido de maneira tímida dentro das instituições destinadas ao ensino de música e a “educação musical tem tido relativamente pouca relação com o desenvolvimento da maioria dos músicos que tem produzido a grande parte da música que a população mundial escuta, dança, gosta e se identifica” (Ibidem, p. 5)

Abordando o conceito de educação, segundo Libâneo (2010), “... uma série de ações visando à adaptação do comportamento dos indivíduos e grupos a determinadas exigências do contexto social. Esse contexto pode ser a família, a escola, a igreja, a fábrica e outros segmentos sociais.” (LIBÂNEO, 2010, p. 72-73). Podemos considerar que ela não se restringe à escola, se isolando da sociedade e da política, e sim, como um produto do desenvolvimento social, mais ampla que a escolarização e que envolve a relação social de cada sociedade como os interesses e práticas das mesmas (LIBÂNEO, 2010, p. 74). Quando se trata da área de educação musical, o processo de educação não está presente apenas nas tradicionais salas de aula. Talvez as crianças e os jovens, atualmente, estejam aprendendo em ambientes externos à escola, pois a música não necessita do método tradicional para ser ensinada ou aprendida. (SOUZA, 2001, p. 85)

Libâneo (2010) amplia o conceito de educação e considera a educação escolar como uma das práticas de educação, e não a única. A educação, segundo ele, abrange os conjuntos das influências do meio em que o homem vive. Essas influências, mesmo ocorrendo de modo não-intencional, não-sistemático e não-planejado, contribuem para o desenvolvimento do indivíduo e seus efeitos não podem ser negados (LIBÂNEO, 2010, p. 79-80).

Para abordar os conceitos de educação formal, não-formal e informal, o que Libâneo (2019) chama de “Dimensões da educação”, ele as divide em duas modalidades: a educação não-intencional, que é a educação informal ou paralela, e a educação intencional, que se desdobra em formal e não-formal (LIBÂNEO, 2010, p. 86). Porém, no âmbito da educação musical, esses termos tendem a não definir claramente cada ambiente educacional e são destaques nas discussões atuais sobre modelos de educação musical (WILLE, 2005, p. 40).

Para definir as modalidades intencionais de ensino, Wille cita Libâneo (2000):

[...] Educação formal seria aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática, sendo que a educação escolar convencional seria o exemplo típico. A educação não-formal seria aquelas atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas pouco estruturadas e sistematizadas, onde ocorrem relações pedagógicas, mas que não estão formalizadas. (WILLE, 2005, p. 41)

Porém, no caso da educação musical, o termo “formal” não pode ser atribuído apenas para o meio escolar e acadêmico, já que existem estudos afirmando que mesmo nos ambientes alternativos/paralelos de ensino de música, ou nos casos das manifestações culturais populares, existem formalidades sendo aplicadas nos métodos de ensino, mesmo em espaços não regulamentados, pois estes também tem suas formalidades características (ARROYO, 2000; MULLER, 2000; PRASS, 1996 *apud* WILLE, 2005, p. 40). Libâneo também caracteriza como formais as atividades educativas que tenham caráter de intencionalidade, sistematicidade e condições previamente preparadas, mesmo estas sendo exercidas fora do ambiente escolar propriamente dito, como o ensino sindical e a educação profissional, desde que caracterizem um trabalho pedagógico-didático (ALMEIDA, 2005, p. 26). Tendo em vista estas definições do ensino formal, percebemos que o conhecimento popular sobre o ensino de música não é correto, tendo em vista que vários ambientes extraescolares que ensinam música, utilizam das ferramentas metodológicas citadas e, mesmo esses são considerados, popularmente, como meios de ensino informais ao invés de ambientes não-formais.

Já no caso da educação não-formal, estão incluídas as atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, como as práticas extraescolares que existem dentro da escola e outras fora do âmbito escolar, como movimentos sociais, trabalhos comunitários, atividades de animação cultural, lazer e outros (ALMEIDA, 2005, p. 26). Também podemos incluir, quando se fala de educação musical, bandas marciais escolares, bandas de música de associações municipais, orquestras de frevo dentre outras agremiações, quando estas têm um projeto de ensino e não apenas um objetivo profissional.

A educação informal compreende os processos de aprendizados adquiridos socialmente como hábitos, valores, modos de agir etc., não institucionalizados e sem intencionalidade (LIBÂNIO, 2010, p. 87). As formas de aprendizado informal englobam desde a rotina familiar na infância, o ambiente ao redor, pesquisas e escritas espontâneas, e são, portanto, “relações educativas adquiridas independentemente da consciência de suas finalidades, pois não existem metas ou objetivos preestabelecidos conscientemente.” (WILLE, 2005, p. 41). Na realidade cotidiana, podemos adicionar à educação musical informal diversos meios digitais de aprendizado, através da escuta e repetição, pesquisas direcionadas, demonstração e apoio de pares via internet etc.

Para Green (2002), o conceito de educação musical informal é substituído por “práticas informais de aprendizado de música” e essas práticas são adotadas por grupos que desenvolvem maneiras de passar e receber habilidades musicais de formas diferentes das que são ofertadas/oferecidas pela educação formal. Desta forma, os músicos ensinam e aprendem em conjunto habilidades e trocam conhecimento, geralmente com apoio dos familiares ou pares, e pela observação e imitação de referenciais ao seu redor, sendo essas referências: gravações, shows ao vivo e outras formas de consumir o material escolhido (GREEN, 2002, p. 5 *apud* COSTA, 2005, p. 442). Com a globalização e a internet nos tempos atuais, esse aprendizado pode vir do próprio compositor da obra, com tutoriais de como executar a música, como pode vir de outros músicos, muitas vezes professores com um passo a passo pelas redes sociais.

Dada essa complexidade dos modelos de educação, quando entramos no meio da educação musical, Arroyo (2000) deixa clara a necessidade urgente de transitar entre o formal e o informal, pois, segundo ela:

A educação musical contemporânea demanda a construção de novas práticas que deem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão

vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extra-escolar, o “formal” e o “informal”, o cotidiano e o institucional, torna-se um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam. (ARROYO, 2000, p. 89)

Porém, para essa transição no modelo atual de ensino entre o “formal e o “informal”, precisa-se de reflexão, diálogo com outras áreas e preparo conceitual, para assim instrumentalizar o ensino musical, o que ampliaria as suas possibilidades (ARROYO, 2000; SOUZA, 2001b *apud* WILLE, 2005, p. 41). Trazendo para a realidade local de Pernambuco, esse trânsito seria mais que necessário pois o estado conta com movimentos musicais das mais diversas culturas, provindos dos povos indígenas, africanos, europeus e muitos outros. Enquanto as instituições apenas oferecerem o método de ensino conservatorial eurocêntrico, os representantes desses estilos musicais regionais serão obrigados a praticá-los, aprendê-los e vivenciá-los fora dos ambientes “formais” de ensino, e assim sendo marginalizados pelos mesmos.

## **2.2 Acesso ao curso superior de música**

A forma atual de ingresso no ensino superior se dá, majoritariamente, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que é um sistema informatizado gerenciado pelo MEC, para a seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação. Esse sistema vem sendo adotado por diversas instituições de ensino superior do Brasil desde 2010 e considera a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério de avaliação, que as universidades federais usam como fase única do processo seletivo (UFPE, 2022a). Porém, para o ingresso no curso de graduação em música, exige-se o Teste de Habilidade Específica (THE), que na maioria dos casos, consiste em pelo menos 3 provas, sendo elas: Prova de habilidade (instrumento ou canto), prova de percepção musical e prova de teoria musical, cada uma delas de caráter eliminatório (UFPE, 2022b; UFRJ, 2021; UFPB, 2020).

Nas últimas décadas, várias políticas de democratização e inclusão ao nível superior foram desenvolvidas visando a transição do ensino superior do Brasil de um “sistema de elite”, que compreende até 15% dos jovens entre 18 e 24 anos matriculados nas universidades, para um “sistema de massa”, que contaria com 16% a 50% dos jovens desta faixa etária matriculados (CRUZ; PAULA, 2018, p. 58). Como destaque nestas políticas, temos ações como: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES, 2001), que contribui para a expansão do ensino superior do país através do financiamento das graduações dos estudantes matriculados em

universidades privadas; o Programa Universidade Para Todos (PROUNI, 2004), que oferece bolsas para alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas, podendo candidatar-se às vagas os estudantes que têm uma renda familiar de até um salário mínimo e meio por pessoa para a bolsa integral e os candidatos com renda familiar de até três salários mínimos por pessoa para uma bolsa de 50% (BRASIL, 2022); a Integração de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica (IFETS, 2007), que posteriormente, com a lei nº 11.892 de 2008, se tornaram os Institutos Federais (IFs), que além de aumentarem as vagas disponíveis para cursos superiores da rede pública, também atuam com cursos técnicos profissionalizantes e são responsáveis pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (BRASIL, 2018) ; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2007), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência no ensino superior; a criação da Universidade Aberta Brasil (UAB, 2006), uma instituição virtual que congrega um conjunto de universidades públicas promovendo cursos no formato EAD (Educação à Distância), que tem como foco a formação de professores (CRUZ; PAULA, 2018, p. 64); o Sistema de Cotas (2012), que reserva 50% das matrículas por curso e turno nas Universidades e Institutos Federais para alunos oriundos do ensino médio da rede pública, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos, subdividindo essas vagas de acordo com a renda familiar per capita, sendo metade para renda bruta igual ou inferior a um salário mínimo e metade para estudantes de escolas públicas com renda per capita familiar de um salário mínimo e meio ou superior. Nos dois casos, o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado serão levados em consideração de acordo com o último censo demográfico (BRASIL, 2012).

Essas ações são exemplos de como o poder público, nas últimas décadas, vem tentando inserir os estudantes da parte mais frágil e marginalizada da sociedade no ensino superior. Porém, quando tratamos do acesso ao curso superior de música, além de todos os problemas sociais existentes no nosso país, que também afetam os músicos, temos o THE citado anteriormente. Essa etapa se torna mais um obstáculo para o acesso ao músico popular, que, em contramão às ações tomadas pelo governo para o acesso democrático ao nível superior, acaba por favorecer a manutenção do sistema elitista, marginalizando as expressões artísticas culturais locais e mantendo o estilo eurocêntrico de música em destaque, como veremos em seguida.

Para entendermos o elitismo presente nas formas de acesso ao nível superior em música nas universidades federais brasileiras e que se reflete no THE, devemos nos aprofundar na discussão sobre o Modelo Conservatorial trazido por Maura Penna (2019), citado anteriormente neste trabalho, e também o termo “colonialidade” trazido por Queiroz (2017), cuja definição será explorada nas próximas partes deste texto, e o quanto estes termos caminham juntos e ditam a forma de “selecionar”, utilizando o THE como validador de conhecimento, os alunos para o nível superior em música na maioria das universidades federais do Brasil. Tratarei as universidades federais de forma genérica, já que na pesquisa de Queiroz (2017), que estuda os currículos educacionais dos cursos de música de 10 universidades federais importantes do Brasil (2 de cada região), fica evidente a estrutura eurocêntrica conservatorial que rege a maioria dos cursos superiores de música ofertados por estas instituições.

Como o ensino formal tem base conservatorial, ou seja, eurocêntrica, o termo “colonialidade” se aplica perfeitamente para entender a forma com que a música é tratada no ambiente acadêmico brasileiro. Diferentemente de colonialismo que, segundo a definição de Maldonado-Torres (2007) trazida por Queiroz (2017):

[...] se define pela dominação política e econômica de um povo ou nação sobre o outro, por meio de uma relação explícita de poder, soberania e hegemonia. A colonialidade se insere em uma dimensão diferente do colonialismo, pois é construída na base cultural de uma sociedade, nas suas formas de ser, ver, perceber, fazer, valorar e pensar. (MALDONADO-TORRES, 2007 apud QUEIROZ, 2017, p. 136)

Ou seja, mesmo com a independência das várias colônias europeias nos séculos XIX e XX nas Américas, a colonialidade persiste, já que por definição, a nossa forma de agir, pensar e ver as várias características da sociedade se baseia nos conceitos determinados por nossos colonizadores anteriormente ou tem forte influência dos mesmos. Penna e Sobreira (2019) trazem a colocação de Pereira (2014) sobre o modelo de ensino conservatorial no ensino superior, que argumenta:

...que as concepções ligadas ao modelo conservatorial estão tão arraigadas que, mesmo quando se tenta fazer reformas curriculares em cursos superiores de música, sua incorporação é extremamente forte e inconsciente, de modo que as mudanças se tornam “periféricas” e “cosméticas”. (PEREIRA, 2014, p. 92)

Isso se deve a colonialidade intrínseca do meio acadêmico, que segue com o modelo europeu de ensino e aprendizado de música das escolas especializadas, chamado por Bourdieu

(2008) de “*habitus*”, que Penna e Sobreira (2019) descrevem [o *habitus*] como sendo “um construto teórico criado por Bourdieu para analisar os modos como determinado grupo de pessoas age por meio de uma ‘espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação’ (BOURDIEU, 2008, p. 42)” (PENNA; SOBREIRA, 2019, p. 3). Bourdieu mostra que a visão do que é válido ou não para determinado grupo ou classe social, é determinada por um sistema de preferências e que essas ações tendem a se cristalizar (PENNA; SOBREIRA, 2019, p. 3-4). E quando nos referimos a sistema de preferências cristalizadas na nossa sociedade, caímos mais uma vez na questão da colonialidade, que vive e persiste no mundo atual. Segundo Maldonado-Torres (2007), a colonialidade:

[...] se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas ações dos sujeitos e em muitos outros aspectos da nossa experiência moderna. Nesse sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução minha) (QUEIROZ, 2017, p. 136)

Estes sintomas são visíveis nos ambientes formais de educação musical do Brasil, onde a matriz curricular trata o termo “música” como algo voltado para o erudito, para o europeu, e o mesmo vale para outros termos como “teoria musical” que trata destes conteúdos aos moldes da música erudita europeia. Quando estes termos são usados para definir outras formas do fazer musical, são sempre acompanhados do “popular” em seguida, como “Harmonia popular”, “práticas de música popular” dentre outros. Esses geralmente são tão abrangentes que de maneira alguma poderiam englobar toda a diversidade de manifestações musicais presentes na cultura popular do Brasil.

Souza (2019) e Queiroz (2020) trazem sugestões para a libertação das características de colonialidade presentes nas matrizes curriculares dos cursos de música. Porém, como visto antes neste texto, a colonialidade não deixa de existir simplesmente por não haver mais uma relação colonial historicamente construída. “O caminho para a libertação não é dado. Ele é descoberto e construído, de forma individual e coletiva nos processos de tomada de consciência” (SOUZA, 2019, p. 71). Souza (2019) e Queiroz (2020) usam os termos “decolonial” e “decolonialista” para designar “a construção de formações outras, distintas, não necessariamente previsíveis” (SOUZA, 2019, p. 72). As pesquisas destes autores exibem práticas e reflexões decoloniais muito interessantes.

### **3 TESTES DE HABILIDADES ESPECÍFICAS: histórico e aplicação nos dias atuais**

Nesta seção, trago os dados coletados sobre o THE. O objetivo deste levantamento é compreender o que os pesquisadores já trataram sobre este tema. Os materiais que serão tratados aqui, foram coletados através dos portais *google scholar* e Periódicos CAPES, onde pude encontrar pesquisas relacionadas ao assunto em revistas, teses e dissertações. “O levantamento bibliográfico ou pesquisa bibliográfica consiste na identificação e coleta das publicações sobre determinado assunto ou autor em base de dados e outras fontes de informação” (UFPR, 2022).

#### **3.1 A implementação do ensino musical formal (Eurocêntrico) no Brasil e o contexto de concepção do Teste de Habilidade Específica**

Nesta parte da pesquisa, o foco será nos processos históricos de criação dos testes de habilidades específicas em música e seus propósitos de aplicação. Também trarei, para a contextualização, uma breve discussão sobre a implementação do ensino de música no Brasil que, carregado de aspectos de colonialidade, historicamente, tendem a marginalizar a diversidade cultural dos diversos povos que integram a população brasileira. Essa forma de implementação e manutenção histórica tem o THE como ponto culminante do elitismo musical nos cursos superiores do Brasil, agindo como um “porteiro” que só permite que certos perfis adentrem o ambiente acadêmico da maioria das Universidades Federais do nosso país, como veremos a seguir.

Segundo os levantamentos históricos, a implantação das primeiras características do ensino formal de música chegou ao Brasil colônia através da Companhia de Jesus em meados do século XVI. Os padres jesuítas tinham como objetivo, cristianizar os índios utilizando a música como ferramenta para esse fim, que posteriormente, também foi utilizado na cristianização dos africanos e afrodescendentes, que passaram a ocupar a colônia no período de expansão da produção de cana-de-açúcar (SILVA, 2019, p. 210). Segundo Queiroz (2019), a atuação dos Jesuítas no campo da educação musical, começou a tecer redes institucionais de colonialidade musical no país (QUEIROZ, 2017, p. 138). Posteriormente, após a expulsão dos Jesuítas, o ensino profissionalizante de música foi transferido aos mestres de capela, os quais não eram necessariamente religiosos (ESPERIDIÃO, 2002, p. 70).

Em 1808, a prática musical na colônia teve uma grande mudança, principalmente devido a chegada da família real portuguesa no Rio de Janeiro, que passou a ser a sede do sistema administrativo do reino. A família real trouxe a corte e o eixo político econômico do Império Português, que fugiam do domínio napoleônico na Europa (SILVA, 2019, p. 211). Com o êxodo da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, logo surgiu a demanda por ensino de música, já que a corte demonstrava interesse na manutenção do mesmo nível de prática musical que consumiam em Lisboa, que além da exigência de obras religiosas virtuosísticas, também queriam consumir gêneros profanos pouco praticados no Brasil, como a ópera e a música instrumental (SILVA, 2019, p. 211).

Em 1822, com a independência oficial, o Brasil deixou de ser colônia, mas como aponta Queiroz (2017, p. 138), “os processos de colonialidade continuaram explícitos em sua realidade, pois o império que se instaurou no país almejava ‘a civilização’ como um fim para a cultura brasileira, e o processo para chegar a tal fim tinha a música como elemento fundamental”. Neste contexto, o decreto de lei nº 238 de 1841 criou o Imperial Conservatório, na cidade do Rio de Janeiro, que iniciou suas atividades em 1848, ainda sem sede própria (SILVA, 2019; ESPERIDIÃO, 2002). Com o conservatório, a formação de músicos com foco na prática instrumental se institucionalizou, e também, legitimou a música europeia como conhecimento oficial, que conferia distinção social para os praticantes da mesma (PEREIRA, 2012, p. 46 *apud* SILVA, 2019, p. 2012).

Silva (2019, p. 212) afirma que, diferentemente da forma como a música era aprendida na época, o Conservatório, em sua matriz curricular, passou a separar a teoria musical da prática, trazendo uma cadeira específica de teoria musical, contrariando as práticas de ensino conjunto ou de caráter mais prático que especulativo. E essa forma é um dos pontos da crítica de Penna e Sobreira sobre o Modelo Conservatorial trazido anteriormente neste trabalho,

O ensino conservatorial exibia um tecnicismo predominante, tendo como o foco principal as habilidades necessárias para que o aluno se tornasse um instrumentista virtuoso. Esperidião (2002, p. 70) mostra que esse tecnicismo era o foco da educação musical “em detrimento de uma educação musical que contemple o indivíduo como ser atuante, reflexivo, sensível e criativo.” Ainda segundo a autora, graças a esse modelo, as matrizes curriculares destas instituições priorizavam a prática instrumental e os conhecimentos ficavam “compartimentados em disciplinas organizadas de modo linear, sequencial, estanques e fragmentadas, dissociadas da

contemporaneidade musical e descontextualizadas.”

Em meados do século XX, principalmente nas décadas de 1950, 1960 e 1970, vários cursos de música, sobretudo bacharelados, são criados em diferentes regiões e estados do Brasil (QUEIROZ, 2020, p. 165). Porém, várias universidades incorporaram os Conservatórios, que levaram consigo o Modelo Conservatorial com as características de colonialidade citadas anteriormente e “neste contexto, mesmo as instituições que criaram novas escolas ou departamentos de música mantiveram o modelo colonial de ensino da música erudita europeia e as estratégias de ensino dele derivadas” (QUEIROZ, 2020, p. 166).

No início da Era Vargas houve a Reforma Francisco Campos, que trouxe mudanças à universidade, incorporando o Instituto Nacional de Música (1890) (antigo Imperial Conservatória) à Universidade do Rio de Janeiro por meio do decreto nº 19.852/1931 (SILVA, 2019, p. 214 - 215). Segundo Silva (2019, p. 215), neste decreto também ficou estipulado que o Instituto iria oferecer três graus de ensino: O curso Fundamental, que tinha como foco o preparo para o curso Geral; O curso Geral, que tem como objetivo principal formar instrumentistas profissionais de orquestra e coristas; e o curso Superior, para a formação de instrumentistas e cantores (professores), compositores e regentes (maestros) e virtuosos. Ainda segundo o autor, pode-se perceber que o Instituto possuía um curso superior como um prolongamento dos dois primeiros níveis, identificando um currículo sequencial onde cada nível é pré-requisito para o próximo. Porém, o autor também ressalta que:

[...] apesar de haver tal currículo de formação sequencial, o acesso a essa formação estava restrito a quem tinha acesso aos cursos do Instituto, os quais, nos três níveis, apresentavam o foco nos estudos do instrumento piano, característica essa que demarca uma educação musical de caráter erudito e por sua vez elitista. (SILVA, 2019, p. 215)

Podemos ressaltar que mesmo hoje, um currículo musical sequencial não é a realidade de grande parte dos estudantes que desejam ingressar nos cursos superiores de música do Brasil, já que muitos destes não têm acesso ao mesmo nível de formação básica em música, pois o ensino formal de música ainda tem caráter elitista, exclusivista e não é acessível a todos (SILVA, 2019, p. 215). Silva ainda relata que a realidade do ensino de música na escola básica apresenta uma visão pouco alentadora, com falta de educadores musicais e profissionais que trabalham a música como um campo de fazeres e saberes próprios e não apenas como uma ferramenta para alcançar objetivos extramusicais.

No Instituto Nacional de Música, o acesso ao nível superior se dava através da

apresentação do certificado de conclusão do curso musical de nível fundamental, além da aprovação no 3º ou 5º ano do ginásio (CERQUEIRA, 2015, p. 22). Assim, Cerqueira (2012) em sua pesquisa sobre o histórico de aplicação do THE, nos mostra que esse acesso se dava em concomitância dos aprendizados musicais e da escola básica. A pesquisa de Cerqueira também aponta que o THE em música, provavelmente, tenha sido criado para possibilitar o ingresso dos candidatos que frequentavam outras Instituições ou que tiveram aulas particulares. Ele também reforça que nesta época não existia a preocupação com o perfil de músicos práticos/autodidatas, ainda mais por causa da falta de pluralidade cultural que pode ser observada, incluída lentamente, nas universidades dos dias de hoje (CERQUEIRA, 2012, p. 466). A afirmação de Cerqueira é uma dedução sobre a origem do Teste de Habilidades Específicas, porém, podemos observar o sistema de ingresso atual nos cursos superiores de música e o quanto essa realidade é semelhante àquela época, já que hoje temos a nota do ENEM como uma certificação de conhecimento da escola básica, e o THE como comprovação de conhecimentos musicais prévios.

Silva (2019, p. 216 - 217), ao analisar os dados da pesquisa de Cerqueira (2012; 2015), pesquisou os documentos da época para a corroboração da hipótese de Cerqueira e destacou como fonte disponível o decreto de lei nº 19.852/1931. Segundo o autor, “pode-se identificar no parágrafo único, referente ao Art. 264, a menção a realização de um tipo de ‘exame vestibular’ para o candidato ao Curso Superior poder obter Habilitação para seu ingresso e matrícula no mesmo”. Nesse documento, o exame é composto por “prova escrita, oral e prática, de acordo com o que for instruído no regulamento do Instituto”. Cerqueira, provavelmente, deduziu que o “exame vestibular” da época era uma espécie de THE, que servia para a obtenção da “habilitação no Curso Geral ou Superior”, sendo assim o meio de realizar a matrícula em um dos cursos superiores oferecidos pela Instituição (SILVA, 2019 p. 217). O autor também destaca a existência da prova teórica e prática, e que essas características podem significar a permanência deste formato até os dias atuais.

Na história do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), criado em 1942 na Era Vargas, dentre as exigências para a admissão de estudantes ao curso de professor de canto orfeônico, temos o que talvez seja o marco da institucionalização do “teste de aptidão musical” ou o THE, aos moldes do que vemos hoje no ensino superior (SILVA, 2019, p. 218). Segundo Silva, essa prática era prevista no Art. 30 do decreto-lei nº 9.949/1946, que diz:

Art. 30. No curso de formação de professor de canto orfeônico serão admitidos alunos a partir de dezesseis anos completos, os quais deverão apresentar

certificado de conclusão do segundo ciclo em conservatório de música, ou de curso de preparação nos conservatórios de canto orfeônico e terão de submeter-se a **provas de aptidão musical**, que servirão de base para a classificação dos candidatos [grifo meu]. (SILVA, 2019, p. 218)

Neste decreto vemos que, mesmo os estudantes provindos de escolas especializadas de música, mediante comprovação de diploma, tinham que fazer o Teste de Aptidão musical, que genericamente, podemos relacioná-lo ao THE. O importante fato levantado por essa investigação não se resume a um marco de quando o teste foi criado, mas sim à compreensão dos fatores históricos que comprovam que sua aplicação não é recente. E como Silva (2019, p. 219) aponta, esta é uma prática que vem sendo utilizada desde o início do processo histórico do campo de formação de professores de música do Brasil, e essa trajetória é formada por mudanças e permanências.

Com esse levantamento histórico, fica notório que a forma como a música foi implementada e institucionalizada no Brasil, fez com que as diversas expressões musicais fossem negligenciadas por um projeto de civilização superior, a civilização européia. Os aspectos desse projeto repleto de colonialidades são vistos até hoje nas escolas especializadas de música. O THE é claramente uma ferramenta que acaba por destruir a equidade no sistema de seleção de alunos para tais cursos, cursos estes que continuam a fechar os olhos para o mundo musical que está localizado ao seu redor, perdendo de vista o que faz o Brasil ser o Brasil, que é a nossa multiculturalidade.

Nas próximas partes deste trabalho, trarei o ponto de vista dos pesquisadores sobre as alternativas para um THE mais inclusivo e as estratégias adotadas pelos cursos que não exigem o THE para compensar as dificuldades vindas de um sistema totalmente estruturado no eurocentrismo, para os alunos que não tem a prática da escrita, escuta e conhecimentos prévios no estilo erudito ocidental.

### **3.2 As colonialidades no THE e sugestões para um modelo mais inclusivo**

Depois da contextualização histórica, percebemos que o ambiente musical acadêmico já nasceu envolto a objetivos coloniais de transformação de um povo e que essas diretrizes continuam sendo mantidas até os dias de hoje em escalas maiores ou menores a depender da instituição, de forma consciente ou não. Porém, podemos ver, de alguns anos para cá, algumas

instituições que estão mudando a sua forma de aplicar o THE, tornando-o mais democrático e inclusivo. Alguns pesquisadores também estão contribuindo para este movimento de (de)colonialidades no ambiente acadêmico. Neste tópico, tratarei dos projetos relacionados a um THE mais inclusivo que, mesmo não mudando a estrutura curricular dos cursos, tornando-os mais multiculturais, eles pelo menos tendem a tornar o acesso do músico “popular” uma realidade mais tangível, para que assim ele possa obter o tão almejado nível superior na sua profissão.

A pesquisa feita por Sousa e Monti (2018) traz um apanhado de todos os THEs que são usados para o ingresso nos cursos de licenciatura em música disponíveis nas Universidades Federais do Brasil (34, no total). Com base nestes dados podemos ter uma ideia do perfil de estudantes que essas instituições almejam selecionar, já que o THE é uma ferramenta que age como um “filtro” para os ingressantes, e conseqüentemente, o perfil de professores que desejam formar. Com exceção de 6 universidades, sendo elas: UFPel, UFC, UFCA, UNIPAMPA, UFRR e UFOP, que serão abordadas no próximo tópico desta pesquisa, todas as instituições que oferecem o curso de licenciatura em música aplicam o THE (SOUSA; MONTI, 2018).

Os THEs são dotados de 3 etapas, em geral, como citado anteriormente. Estas etapas geralmente englobam teoria musical, percepção musical, leitura rítmica, solfejo, e prática instrumental ou de canto (SOUSA; MONTI, 2018, p. 207). Com poucas exceções, este é o conteúdo abordado nos THEs de todas as instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Música.

As provas de teoria musical de todas as instituições que aplicam THEs avaliam os candidatos através de questões que tratam da notação musical padronizada (partitura) (SOUSA; MONTI, 2018, p. 207). Luedy (2009), na conclusão de sua pesquisa, afirma que de acordo com o recorte do “discurso acadêmico em música”, que versa principalmente sobre a alfabetização musical, pode-se perceber os contornos de uma política educacional e cultural. Isso fica evidenciado na “maneira de hierarquizar saberes, habilidades e valores, mas também em definir critérios de admissão em cursos superiores de música” (LUEDY, 2009, p. 54). Essa conclusão é confirmada na pesquisa de Sousa e Monti (2018), que demonstra a cobrança pelo “alfabetismo musical”, ou em outras palavras, que o candidato seja versado na notação musical europeia previamente, em todos os THEs. Sousa e Monti (2018, p. 208) trazem o programa da prova de teoria da UFAL de 2016 para corroborar com esta afirmação:

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) (SOUSA; MONTI, 2018, p. 208)

Ainda segundo os autores, geralmente, este programa é cobrado por todas as instituições que aplicam o THE, com pequenas variações.

As provas práticas, em algumas universidades, são completamente compostas por repertórios europeus, enquanto algumas outras também cobram gêneros populares, ainda existem as provas que deixam o candidato escolher qual gênero quer tocar, assim deixando o repertório para a livre escolha do mesmo (SOUSA; MONTI, 2018, p. 210). Um caso trazido pelos autores é o da UFRGS, que, se o candidato optar pelo violão como instrumento para a prova prática, deve tocar o mesmo repertório exigido pelo bacharelado e esse repertório é completamente elitizado, como podemos ver:

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) (SOUSA; MONTI, 2018, p. 210)

Um dos instrumentos mais utilizados no repertório popular, o violão, é tratado de forma completamente erudita, sem levar em consideração toda a contextualização que o violão tem para

o músico popular ou o músico prático. Sousa e Monti (2018, p. 211) ainda criticam o fato do repertório exigido ser o mesmo tanto para o curso de bacharelado quanto para o curso de licenciatura em música, pois não é levado em consideração os objetivos diferentes das duas graduações. O Bacharelado tem o intuito de formar um músico com habilidades técnicas de alto nível, enquanto a Licenciatura busca formar um professor que esteja apto a trabalhar com as diferenças encontradas na sala de aula. Os autores questionam se exigir o mesmo repertório é uma boa opção. A conclusão que os autores chegaram em relação à exigência do repertório repleto de colonialidades da UFRGS, é que o perfil buscado pela instituição é o de músico erudito, tornando muito difícil a entrada de um músico popular, que teria que se condicionar ou permitir uma violência simbólica, se adequando aos moldes europeus para ingressar nesse curso.

A pesquisa de Sousa e Monti (2018) ainda traz os outros tipos de repertórios exigidos por algumas instituições. Inclusive os repertórios híbridos (que podem ser tanto eruditos quanto populares) que mostram uma tentativa de abranger perfis diferentes de candidatos, como no caso da UnB e da UFPB. Porém, os autores trazem um trecho do projeto pedagógico da UnB, que apesar de ter um repertório mesclado entre popular e erudito, diz que o curso “é voltado para o ensino de música erudita, mas os conhecimentos adquiridos podem ser aplicados a qualquer estilo musical” (SOUSA; MONTI, 2018, p. 213). Os autores questionam se através de apenas um estilo musical, o aluno se tornará apto a aprender como ensinar todos os outros, já que cada gênero tem suas peculiaridades e fazem a provocação: “qualquer violinista de orquestra conseguiria improvisar dignamente em uma roda de choro sem apresentar qualquer dificuldade?”.

Dentro deste debate, Sousa e Monti (2018) ainda questionam o argumento que poderia ser dado em prol desta citação do PPC da UnB, sobre o aprendizado dos conceitos da música erudita (escalas, notas, pauta), que podem ser usados em outros gêneros, porém se questiona o porquê da música erudita ser a prestigiada, já que o frevo, por exemplo, poderia ser usado com a mesma intenção no ensino e os conhecimentos adquiridos usados na prática da música erudita, então, por que não utilizar o frevo? (SOUSA; MONTI, 2018, p. 214). E a resposta é bem clara, aspectos de colonialidade, o que torna a música erudita o pináculo da educação musical no Brasil em detrimento de todas as outras, como vimos anteriormente neste trabalho. A reflexão dos autores é a seguinte:

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.[grifo meu] (SOUSA; MONTI, 2018, p. 214)

E partindo da conclusão de Sousa e Monti vista neste trecho, irei mostrar exemplos da UFMA, que demonstra ter questionado e criticado esta construção social, fazendo um THE que pode servir de referência para as instituições que buscam criar um THE mais democrático e inclusivo.

As estratégias utilizadas na UFMA, trazidas por Cerqueira (2012), mostram que a instituição está numa vanguarda sobre as questões decoloniais e de inclusão dos músicos populares, trazendo um THE que busca a contemplação de músicos vindos da educação formal, não formal e informal. O teste utiliza questões que buscam valorizar os conhecimentos do músico que veio das escolas especializadas em música, bem como as habilidades adquiridas pelos músicos práticos, como o “tirar de ouvido” e a leitura de cifras.

O edital do THE para a licenciatura em música da Universidade Federal do Maranhão traz duas etapas, a etapa teórica e a etapa prática. A diferença dos THEs citados anteriormente já aparecem no fato de que a etapa teórica deste teste não é de caráter eliminatório, sendo apenas classificatório (CERQUEIRA, 20012). Essa etapa tem 5 questões, sendo elas questões discursivas que envolvem apreciação e percepção musical. Segundo Cerqueira (2012), as questões discursivas são mais eficientes, já que abrem um leque maior de conhecimentos musicais para serem analisados pelos avaliadores. Na etapa prática, que tem caráter eliminatório, o candidato deve executar uma obra dentro de duas opções: leitura e interpretação de uma peça à primeira vista, de acordo com a escolha do candidato entre as peças apresentadas no momento da prova; ou a escolha de uma peça memorizada ou com partitura de livre escolha, com até 1 minuto de argumentação sobre os aspectos que levaram à escolha da mesma para a execução (CERQUEIRA, 2012). Para justificar a etapa prática, Cerqueira (2012) afirma que pelo ponto de vista da coordenação do curso, o Canto ou a prática de um Instrumento são pré-requisitos indispensáveis para um educador musical.

Podemos ver que a etapa prática leva em consideração a musicalidade do candidato, não tendo como prioridade a notação musical, já que a notação musical não é a única forma de se considerar um candidato apto a praticar música, nem tampouco, define a musicalidade do mesmo (LUEDY, 2009; SOUSA; MONTI, 2018; CERQUEIRA, 2012; 2015). Segundo Cerqueira (2012),

a etapa prática foi definida para que o perfil do músico prático fosse contemplado, se não for letrado em partitura, que poderá mostrar a proficiência em seu instrumento. O músico que está cursando o curso técnico também será contemplado pela peça memorizada, já que esse perfil de músico geralmente pratica repertórios específicos, podendo assim, executar uma destas peças no exame. O autor reforça que o músico prático, mesmo sem a leitura da partitura, já possui familiaridade com diversos padrões musicais, e cabe ao “teste ser elaborado de forma a detectar essas competências”.

Com isso em mente, o edital da UFMA diz que a nota final se dará na soma das notas das duas etapas, cada uma com valores de 0 a 5. Porém, o candidato que atingir a nota 4 ou superior na etapa prática, é automaticamente considerado apto. Desta forma, o músico prático não será reprovado na prova escrita (que é de caráter classificatório), que é uma etapa que envolve questões de teoria e leitura musical, geralmente oferecidas por escolas especializadas de música, e será beneficiado se tiver um desempenho ótimo ou excelente na etapa prática.

Veremos, agora, alguns exemplos de questões do THE para o ingresso no curso de licenciatura em música da UFMA. A figura 1 traz uma questão que testa a percepção do candidato:

Figura 1 - Questão sobre Percepção Musical

Escute atentamente a gravação (Áudio 1). Continue a partitura da melodia abaixo com os elementos musicais que você percebeu:



The image shows a musical notation exercise. The first staff is in G major (one sharp) and 8/8 time. It contains a melody of five notes: C (quarter), D (quarter), C (quarter), B $\flat$  (quarter), and C (quarter). Above the notes are the letters C, D, C, B $\flat$ , and C. The second staff is empty, with a treble clef and a sharp sign, intended for the student to continue the melody.

Fonte: Cerqueira (2012)

Podemos ver neste exemplo, que a questão foi pensada de forma que o músico vindo da educação formal pode responder utilizando o pentagrama para escrever notas na partitura e o músico sem conhecimento da escrita musical pode utilizar o método de cifragem, tão comum nos sites que oferecem boa parte do repertório reproduzido por músicos populares vindos da educação não formal e até mesmo informal. Essa questão, por deixar claro que o candidato deve escolher os elementos musicais que percebeu, nos mostra que o objetivo principal é identificar o quanto o músico consegue perceber o movimento musical, seja ele harmônico ou melódico, a

grafia por partituras apenas, corre o risco de “deixar passar em branco” os candidatos que têm essa característica, porém, não dominam a escrita européia. Esse é um bom exemplo de questão inclusiva, que visa valorizar o conhecimento musical pedido, independente da forma como ele foi adquirido.

As próximas duas questões englobam organologia e história da música, a Figura 2 apresenta o áudio da Fuga da Suíte em Tango para Piano solo de Astor Piazzolla, em uma transcrição para Violino, Viola e Violoncelo (CERQUEIRA, 2012).

Figura 2 - Questão sobre Organologia e História da Música (erudito)

**Ouçã com atenção a música (Áudio 3). Que instrumentos são estes? Você sabe se eles pertencem a algum grupo ou família de instrumentos? Em que estilos musicais eles são mais utilizados?**

Fonte: Cerqueira (2012)

Mesmo essa questão sendo voltada para o ouvido de quem consome/estuda música erudita, este mesmo tipo de questão é realizado no contexto da música popular, como podemos ver na figura 3:

Figura 3 - Questão sobre Organologia e História da Música (popular)

**Ouçã a sequência de peças apresentadas (Áudio 4). Marque a alternativa que contém a ordem correta dos estilos musicais das peças apresentadas:**

- Reggae, Forró, Samba, Valsa
- Xote, Valsa, Frevo, Choro
- Reggae, Samba, Choro, Valsa
- Xote, Frevo, Samba, Valsa
- Samba, Frevo, Valsa, Xote

Fonte: Cerqueira (2012)

Cerqueira (2012) aponta o quão importante é a inclusão dos estilos populares nas questões, principalmente em um lugar repleto de manifestações artísticas como o estado do Maranhão, porém o teste não deve ser apoiado priorizando somente estes estilos, já que um dos objetivos do curso de Licenciatura em Música é “estabelecer pontes entre os estilos musicais mais próximos da sociedade em um determinado local e as demais manifestações culturais, sendo fundamental a manutenção das práticas culturais de outras épocas e regiões” (CERQUEIRA, 2012).

Por último, temos uma demonstração, na figura 4, de três trechos da etapa prática que os

candidatos podem escolher para a leitura à primeira vista:

Figura 4 - Exemplos de trechos para a escolha de leitura de primeira vista

The image displays six musical excerpts for first sight reading, organized into three pairs. The first pair is in 4/4 time, marked **Allegro** and **mf**. The first staff shows a melody with chords C, F, G7, Dm, and F. The second staff continues with G7, F, G, F, Em, and F. The second pair is in 6/8 time, marked **Andante** and **p**. The first staff has chords F, G, Dm, F, and G. The second staff has Dm, Am, G, and Dm, with a dynamic change to **f**. The third pair is in 4/4 time, marked **Allegretto** and **mf**. The first staff uses rhythmic notation (x's) with a dynamic of **mf**. The second staff uses rhythmic notation with dynamics **p** and **f**.

Fonte: Cerqueira (2012)

Podemos ver que estes exemplos musicais fazem uso do modalismo, arpejos de sétima menor e notas repetidas, essas são características estilísticas da música tradicional nordestina (CERQUEIRA, 2002). Podemos ver que os exemplos fazem uso de clave de Fá ou de Sol, além de ter disponível a notação para instrumentos rítmicos.

Com base nos elementos abordados nesta parte do trabalho, podemos identificar a pluralidade envolta no THE da universidade do Maranhão, o que mostra que testes podem ser elaborados de modo a valorizar a cultura regional e os músicos que não são provenientes do modelo conservatorial de ensino. Mas, estamos falando do acesso ao nível superior, que demonstra um esforço no sentido de rompimento com as colonialidades tão arraigadas no ensino musical institucionalizado do Brasil. A questão do curso ser inclusivo ou não, vai depender da

análise do seu currículo e este não é o foco deste trabalho. O que fica claro é que,

[...] 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. (SOUSA; MONTI, 2018, p. 217).

Portanto, a decolonialidade dos THE já possibilita as características de inclusão em cursos superiores de música, uma vez que quando se fala de inclusão no nível superior na área de música, certamente essa reflexão deve se voltar para os músicos provindos do ensino não formal e informal.

### **3.3 Instituições que não usam o THE para o ingresso dos alunos**

De acordo com os diversos materiais levantados nesta pesquisa, o THE é um aspecto que faz parte do *habitus* universitário nos cursos de música (CERQUEIRA, 2012, 2015; SOUSA; MONTI, 2018; SILVA, 2019; LUEDY, 2009). Entretanto, algumas universidades cessaram o uso desta ferramenta para seleção de estudantes devido a fatores diversos que serão abordados nesta parte do trabalho. Além da não utilização do THE, outras formas de democratizar o acesso aos cursos superiores de música, mesmo que vagarosamente, vêm sendo adotadas por certas instituições. Alguns autores também sugerem formas de romper com a forma tradicionalista em que esses THE se inserem no contexto acadêmico.

De acordo com a pesquisa de Sousa e Monti (2018), as universidades federais que não exigem o THE são a UNIPAMPA, a UFPel, a UFC e a UFCA. Graças a pesquisa realizada por Silva (2019), mais duas universidades foram adicionadas, sendo elas a UFRR e a UFOP. A seguir veremos as motivações por trás da não utilização da citada ferramenta de avaliação.

No Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Música/Licenciatura da UNIPAMPA é evidenciado que, graças a adesão ao SISU e outras formas complementares de ingresso na Instituição, o candidato à vaga no curso de licenciatura em música não precisa de provas de habilitação específica em fundamentos teóricos e práticos da música, pois segundo a Instituição:

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**. [grifo meu] (UNIPAMPA, 2016, p. 41)

Pelo que podemos observar, além da obrigatoriedade aos cursos que usam o SISU como ferramenta avaliativa para a entrada nos cursos superiores das universidades federais, o THE também foi descartado pela UNIPAMPA como uma preocupação com a pluralidade do mundo musical que engloba a nossa sociedade. Fica claro que existe um tentativa de rompimento com a estrutura conservatorial, já que existe o receio que o THE favoreça “uma determinada manifestação musical”, o que em outra perspectiva, é uma forma decolonial de pensar a música no ensino superior.

No caso da UFPel também é citada a questão do ingresso através do SISU. o THE não é aplicado única e exclusivamente por esse motivo. Por mais que a fonte encontrada se relaciona ao curso de Bacharelado em música (não foi encontrado o PPC de Licenciatura em música no site da instituição), não há motivos para não se relacionar ao curso de Licenciatura da mesma forma. O Site da instituição informa o seguinte:

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**. [grifo meu] (UFPel, 2022, s/p)

Fica claro que a instituição não aplica o THE simplesmente pelo fato do MEC não permitir esse tipo de avaliação aos cursos que ofertam vagas através do SISU. Aparentemente a instituição não demonstra um cuidado com os fatores sociais e os aspectos de colonialidade que permeiam o ambiente acadêmico, tampouco com as desigualdades que levam candidatos em realidades econômicas e sociais tão discrepantes a prestarem um exame que claramente privilegia os mais favorecidos e os que tiveram acesso às escolas de música especializadas anteriormente.

No PPC da UFOP, também podemos observar que a instituição utiliza o SISU como ferramenta de acesso ao curso de Licenciatura em Música:

A partir de 2019.1, a forma de admissão ao curso de Licenciatura em Música da UFOP é promovida através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), aberto a

candidatos que tenham concluído o ensino médio ou estudos equivalentes e prestado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, com base na elaboração deste Projeto Pedagógico de Curso, foi dispensada a realização da Prova de Habilidades Específicas. (UFOP, 2019, p. 40)

Porém, em uma passagem do documento, é dito que existe um intuito de uma inclusão democrática de alunos que desejam conhecer e ensinar música. Isso demonstra uma preocupação com a democratização do ensino superior de música.

Os casos da UFC e da UFCA são diferentes das duas citadas anteriormente. Mesmo ambas tendo aderido ao SISU, nenhuma das duas utiliza esse fato como fator para a não aplicação do THE. O Site da UFC justifica a forma de ingresso no curso superior de licenciatura em música:

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.[grifo meu] (UFC, 2010, s/p)

Ou seja, a instituição encara a dificuldade de “correr atrás” do aprendizado como uma estratégia pedagógica benéfica para os futuros professores. Também fica evidente a menção a um “ambiente heterogêneo”, o que leva a mais uma prática decolonial para servir de exemplo às demais instituições. Além destes pontos, a instituição traz uma importante reflexão sobre a realidade social acerca dos estudantes:

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)

A UFC destaca a desigualdade de oportunidades que existe na nossa sociedade e afirma que um THE muitas vezes acaba sendo uma ferramenta para apenas deixar claro o quanto uns tiveram mais oportunidades que outros. A instituição deixa claro que um teste de aptidão jamais seria capaz de aferir o esforço e dedicação necessários para superar as limitações impostas socialmente. Fica evidente a característica inclusivista no PPC do curso, demonstrando preocupação com a democratização do acesso ao curso superior de música em seu ambiente acadêmico.

Segundo Silva (2019, p. 40), em 2007 o então coordenador do Curso de Educação Musical da UFC, Elvis de Azevedo Matos, rompeu a tradição da aplicação de Testes de Aptidão

Musical na instituição, registrando as seguintes palavras: “Considerando a ousadia dessa proposta e por acreditarmos que ela será confirmada e questionada, em vários momentos, durante a implantação do curso, analisaremos, num futuro próximo, a adequação da mesma à luz e ao som do vivido” (MATOS, 2007, p. 74 *apud* SILVA, 2019, p. 40). Ainda segundo o autor, essa postura inaugura uma quebra de paradigma local e nacional, demonstrando um significativo passo em direção a um ensino de música que não vise apenas o mercado, mas um papel social enquanto prática humana de sensibilização e inclusão de pessoas.

A UFCA não explica o motivo da não utilização do THE no seu PPC, porém, como a universidade é recente (2013) e surgiu de um desmembramento da UFC, tudo indica que as concepções pedagógicas se assemelham às de sua “instituição-mãe” (SOUSA; MONTI, 2017, p. 206). Infelizmente, no PPC da UFRR também não existe qualquer menção sobre o motivo da não utilização do THE, porém é citado que o ingresso ao curso se dá através do SISU, o que pode levar a mesma constatação que levou a UFPel a não aplicar o teste.

Mas, com a não utilização do THE nos cursos citados, fica o questionamento sobre como as instituições lidam com os estudantes leigos na linguagem musical, chamados pejorativamente nos ambientes acadêmicos de “analfabetos musicais”, que segundo Luedy (2009, p. 49-50) são aqueles músicos que não sabem ler e escrever música, assim, não compreendendo uma partitura musical. Segundo o autor, essa expressão [pejorativa] “parece ocorrer concomitantemente à legitimação social de seu correlato oposto, ou seja, a importância do significado cultural que costumamos atribuir a quem tem o domínio das habilidades de ler e escrever música” (LUEDY, 2009, p. 49).

No PPC da UFCA, há uma cadeira para o aprendizado da leitura dividida em 4 semestres. Segundo o documento da Instituição:

De grande relevância será o processo de aquisição dos sinais da partitura, ou letramento musical que deverá ser acompanhado pelo mesmo professor em quatro semestres (do 1º ao 4º semestre). O método empregado deve ser o dó móvel – solfejo relativo para aquisição da leitura musical. Devido à ausência do teste de aptidão ou habilidade específica, o acompanhamento deverá ser rigoroso de forma que o aluno adquira competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento de suas atividades como futuros profissionais. (UFCA, 2014, p. 9)

Mesmo não sendo uma cadeira de tratamento exclusivo para os alunos de “menor” conhecimento musical, que de certa forma iria contra a base pedagógica do curso que quer a

heterogeneidade, a instituição reconhece a importância do sistema de escrita ocidental utilizado no nosso meio musical. Se propondo a ensinar o aluno o “letramento musical” de forma rigorosa, já que não exige que o mesmo possua previamente estes conhecimentos. Na minha pesquisa, não consegui encontrar qualquer menção no PPC da UFC referente a qualquer forma de diferenciação no tratamento dos alunos com diferentes conhecimentos musicais, provavelmente a instituição tenha o planejamento pedagógico parecido com o da UFCA citado aqui.

Na UFOP, a instituição reconhecendo o ingresso de estudantes não musicalizados, enfatiza:

Especial atenção é conferida ao processo de letramento musical, promovido ao longo dos quatro primeiros semestres do curso (musicalização, leitura e registro em partitura, percepção musical etc.). A inexistência de um domínio prévio de um saber e de uma habilidade (sic) musicais para ingresso no curso, no intuito da inclusão democrática de um grande contingente de graduandos que almejam conhecer e ensinar Música, faz-se acompanhar por este cuidado por parte dos docentes, uma vez que “aprender música é aprender o mundo. (UFOP, 2019, p. 62-63)

Mesmo não sendo cadeiras exclusivas de alunos não musicalizados, a instituição enfatiza que os docentes devem ter um cuidado especial com essas disciplinas que propõem musicalizá-los.

A UFPel por sua vez faz uso de um teste de nivelamento para a separação dos alunos que já possuem certo conhecimento musical e os que precisam cursar a introdução às disciplinas de teoria, percepção e o instrumento escolhido (dados do bacharelado por falta dos mesmos relacionados à licenciatura).

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, 2022, s/p)

Diferentemente do projeto da UFCA, a UFPel separa os alunos por níveis, talvez, devido ao seu projeto pedagógico não fazer uso do THE, exclusivamente, por conta do acesso à universidade se dar através do SISU, ao invés de existir um projeto pedagógico de inclusão democrática por trás da não utilização do mesmo.

A UFRR e a UNIPAMPA também não demonstram em seus PPCs nenhuma forma de tratamento diferenciado para os músicos “leigos”, o que posso destacar é um trecho que trata do

avanço em disciplinas ofertadas pelo curso de Fundamentos Teóricos da Música e Percepção Musical no PPC da UNIPAMPA, como podemos ver:

Caso o licenciando tenha conhecimento prévio e proficiência dos conteúdos dos componentes curriculares Percepção Musical I a IV e Fundamentos Teóricos da Música I e II, poderá obter avanço no currículo relativo ao componente em que está matriculado, mediante prova que ateste seus conhecimentos e habilidades. (UNIPAMPA, 2016, p. 42)

A última pergunta que fica em relação a esses cursos “fora da caixinha” é se eles são efetivos em relação aos cursos com formas de ingresso mais tradicionalistas. Das diversas formas de se avaliar um curso, se ele é democrático, se ele é inclusivo, se ele é pautado por modelos de colonialidades ou tantas outras perspectivas, o MEC tem sua própria metodologia que pesa os resultados mais práticos.

A metodologia que o MEC utiliza para avaliar os cursos é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Segundo o site do MEC, o Sinaes:

[...] analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições. (BRASIL, 2018b, s/p)

Os conceitos de avaliação aplicados pelo MEC são: a nota do ENADE, que é uma avaliação criada para avaliar se o aluno aprende e adquire habilidades para a sua atuação; o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), que compara o desempenho no ENADE dos alunos de uma instituição à média das outras instituições cuja o perfil de seus ingressantes é semelhante; o Conceito Preliminar de Curso (CPC), que leva em consideração 4 medidas, a nota do ENADE e do IDD, a avaliação do corpo docente, levando em consideração sua titulação acadêmica e o aprendizado estudantil através do questionário do ENADE; o Conceito de Curso (CC), não será levado em consideração para este comparativo, já que o objetivo do mesmo é analisar a parte estrutural das universidades, o que foge do tema abordado neste trabalho.

Com base nesta ferramenta de avaliação, criei um quadro comparativo com 4

universidades que não aplicam o THE junto à 4 das instituições que o aplicam para ingresso no curso de Licenciatura em Música. A UFRR e a UFOP não foram adicionadas ao comparativo devido às mesmas terem adotado a não utilização do THE após as últimas avaliações do MEC. Como escolha própria, incluírei a UFPE, pois é onde eu estudo e apresentarei este trabalho; a UFPB, uma universidade que tem os cursos na área de música considerados referências por boa parte dos músicos pernambucanos; a UFRJ, mãe do antigo Imperial Conservatório e que também tem cursos de música considerados referência no Brasil; e a UnB, outra grande universidade brasileira com respeitadas cursos na área da música. O quadro a seguir foi montado com base nas notas disponíveis no site do MEC<sup>12</sup>.

Quadro 1 - Notas dos cursos de Licenciatura em Música segundo avaliação do MEC

INSTITUIÇÃO	ENADE	CPC	CC	IDD	APLICA THE
UFRJ	4	4	4	2	SIM
UnB	3	3	4	3	SIM
UFPB	3	3	4	3	SIM
UFPE	2	3	3	2	SIM
UFPEl	4	3	4	4	NÃO
UNIPAMPA	3	3	4	3	NÃO
UFC	4	3	5	3	NÃO
UFCA	3	3	4	2	NÃO

Fonte: O autor (2022)

Com base nestes dados, vemos que os cursos comparados aqui trazem resultados bastante interessantes. Nas notas do ENADE, podemos observar que das três universidades com nota 4 (a maior deste comparativo), duas não aplicam o THE, o que é um resultado bastante surpreendente. Ainda avaliando essa nota, as quatro instituições com nota 3 são divididas entre duas que aplicam e duas que não aplicam, e o mais surpreendentemente ficou por conta da UFPE, que mesmo aplicando o THE e “selecionando” alunos com conhecimentos musicais pré adquiridos ficou com a menor nota deste comparativo, a nota 2.

<sup>12</sup> Os dados referentes às notas dos cursos de Licenciatura em Música estão disponíveis no portal oficial do MEC, disponíveis para pesquisa em: <https://emec.mec.gov.br>

O Conceito Preliminar de Curso (CPC), que é uma das mais importantes, já que é um resultado derivado de 4 medidas, incluindo a titulação dos docentes e a qualidade do aprendizado dos discentes, traz a UFRJ com a nota 4, a maior desta comparação, porém, as demais instituições apresentam nota 3. O que demonstra uma certa equidade no desempenho para as universidades que aplicam e as que não aplicam o THE.

Os resultados do IDD, que é um conceito mais voltado ao contexto em que os alunos da universidade se inserem, nos traz mais uma vez uma universidade que não aplica o THE com a maior nota. A UFPel ficou com nota 4 neste conceito, enquanto a UFRJ, a UFPE e a UFCA ficaram com nota 2, o que é um número preocupante.

Com esses dados expostos, foi possível perceber que os cursos de Licenciatura em música que não aplicam o THE estão indo bem com a mudança de paradigma. O meu intuito não é defender a exclusão dos THEs das universidades, porém, considero que esteja em tempo de certos *habitus* serem questionados, debatidos e, quem sabe, revistos pelos responsáveis pela criação dos projetos pedagógicos dos cursos de música das Universidades Federais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada, podemos perceber que o ambiente acadêmico ainda é repleto de características de colonialidade, porém, pelo menos em relação ao ingresso do músico que veio da educação não formal e informal, algumas universidades estão modificando o seu processo seletivo. Esse fator, de certo modo, torna o ingresso ao curso superior de música algo mais democrático. Mas vale lembrar que não se pode definir se um curso é mais ou menos inclusivo simplesmente pela forma de acesso ao mesmo. O que tornaria o curso verdadeiramente mais inclusivo seria uma reestruturação de seu currículo de modo que todas, ou várias manifestações musicais fossem devidamente e igualmente contempladas, como disseram Sousa e Monti (2018).

Com os dados expostos nos comparativos, vemos que mesmo com formas mais democráticas de acesso ao curso superior de música, as universidades mantêm um padrão de alto nível de ensino baseando-se nos conceitos do Ministério da Educação. Ficando com notas até melhores que várias universidades que selecionam o seu alunado através do THE.

A Universidade Federal do Maranhão, por exemplo, conseguiu desenvolver um processo seletivo visando contemplar os músicos das mais diversas formações. Essa atitude decolonial nos mostra que é possível, com boa vontade e bastante estudo, tornar o THE uma ferramenta de seleção mais inclusiva e democrática. Uma vez que nós vivemos em um país que o acesso à educação musical em vários lugares é bem difícil e a desigualdade social é gritante, acredito que os responsáveis por elaborarem os PPCs devem discutir o modelo de seleção para os alunos, tendo em vista a realidade em que a universidade se insere.

Mesmo o domínio da escrita sendo algo muito importante, noto que está na hora de perceber que a música e o músico não se resumem a esta habilidade. Esse tipo de pensamento gera conceitos intelectuais que ficam fixados na mentalidade da sociedade. Conceitos que cristalizam ideias do que é ser um músico ou não, levando em consideração apenas as habilidades adquiridas, provenientes do modelo conservatorial.

O objetivo desta pesquisa não foi afirmar que a música européia, bem como sua grafia, não são importantes, porém, vejo que devemos analisar o ambiente ao nosso redor e considerar o mundo musical que envolve a parte externa dos muros da Universidade. Estamos no Brasil, um caldeirão de cultura, expressões, histórias, manifestações musicais, tudo junto em um país sem

um rosto definido, já que ele é o produto da mistura do Europeu, do Negro, do Indígena, do Asiático e todos mais que quiserem entrar nele. O título do trabalho de Queiroz (2020), “Até quando, Brasil?”, representa a minha opinião após a conclusão desta pesquisa. Até quando o Brasil seguirá o modelo europeu de ensino de música que acaba por deixar a música e o músico popular em segundo plano? Ainda mais com exemplos para serem seguidos, como o da UFMA. Devemos debater, repensar e atualizar a nossa forma de ensinar e aprender música, o Modelo Conservatorial não tem se mostrado a melhor forma de abranger toda a nossa cultura musical.

Espero que este trabalho ajude a levantar questionamentos sobre as formas de democratizar o acesso aos cursos de formação de professores de música, já que músicos populares são tão músicos quanto os eruditos. A partir deste trabalho, vejo que muitas outras pesquisas podem ser realizadas sobre o modo descontextualizado em que os cursos de formação de professores de música são mantidos no país, sobre o papel da universidade em relação à cultura regional e, com um grande exercício de humildade acadêmica, o que a academia pode aprender com os músicos populares.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. G. **Educação musical não-formal e atuação profissional**: um *survey* em oficinas de música de Porto Alegre. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- ARROYO, M. Transitando entre o “Formal” e o “Informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. *In*: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO, 7., 2000, Londrina. **Anais...** Londrina, 2000. p. 77-90.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html#:~:text=As%20vagas%20reservadas%20%C3%A0s%20cotas,um%20sal%C3%A1rio%20m%C3%ADnimo%20e%20meio..> Acesso em: 18 out. 2022..
- BRASIL, Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/apresentacao-rede-federal>. Acesso em: 17 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/270-programas-e-acoes-1921564125/sinaes-2075672111/12303-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>. Acesso em: 20 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Como funciona o PROUNI?**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/tire-suas-duvidas-pesquisa/o-prouni/47-como-funciona-o-prouni>. Acesso em: 17 set. 2022.
- CASTAGNA, P. Prática musical religiosa na América Portuguesa. *In*: **Apostila do curso**: História da Música Brasileira. Instituto de Artes da UNESP. São Paulo: UNESP, 2004. Disponível em: [https://www.academia.edu/1889193/CASTAGNA\\_Paulo\\_Apostilas\\_do\\_curso\\_de\\_Hist%C3%B3ria\\_da\\_M%C3%Basica\\_Brasileira\\_IA\\_UNESP\\_S%C3%A3o\\_Paulo\\_2003\\_15v](https://www.academia.edu/1889193/CASTAGNA_Paulo_Apostilas_do_curso_de_Hist%C3%B3ria_da_M%C3%Basica_Brasileira_IA_UNESP_S%C3%A3o_Paulo_2003_15v). Acesso em 18 out. 2022.
- CERQUEIRA, D. L. Estratégias para elaboração do Teste de Habilidade Específica em Música. *in*: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 11., 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFC, 2012. p. 465-473.
- CERQUEIRA, D. L. Teste de Habilidades Específicas em Música: um relato de experiência. **Revista Música e Linguagem**, v. 1, n. 4, p. 17-36, ago. 2015.
- COSTA, R. H. Notas sobre Educação formal, não-formal e informal *in*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 3., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014, p. 435-444.

CRUZ, A. G.; PAULA, M. F. C. Políticas de inclusão na Educação Superior no Brasil: fatos e contradições. **Revista Educação em Foco**, n. 35, p. 53-74, set./dez. 2018.

ESPERIDIÃO, N. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da Abem**, v. 7, p. 69-74, set. 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogias e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUEDY, E. Analfabetos Musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias do conhecimento em música. **Revista da Abem**. v. 22, p. 49-55, set. 2009.

PENNA, M.; SOBREIRA, S. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. **Opus**, v. 26, n. 3, p. 1-25, set./dez. 2020.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da Abem** v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014.

QUEIROZ, L. R. S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da Abem**, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017.

QUEIROZ, L. R. S. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **Revista de Antropologia e Arte**, v. 10, p. 153-199, jan./jun. 2020.

SILVA, E. T. **Testes de Aptidão Musical em cursos de Licenciatura em Música:** desnaturalização do seu conceito e suas implicações em ações educativo-musicais. 2019. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SOUSA, R. S.; MONTI, E. M. G. Qual é o perfil de quem pode entrar? Uma análise dos Testes de Habilidades Específicas de cursos em Licenciatura em Música de Universidades Federais. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. v. 14, n. 4, p. 194-220, out./dez. 2018.

SOUZA, E. S. (Educ)AÇÃO Musical Superior no Sudeste do Brasil: Currículo como Prática e Possibilidades de Ações do Pensamento (De)colonialista. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, v. 18, p. 56-84, set. 2019.

SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Abem, 2001. p. 85-92.

UFC. **Licenciatura em Música:** ingresso. 2010. Disponível em: [http://www.musicasobral.ufc.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=53&Itemid=1](http://www.musicasobral.ufc.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=1). Acesso em: 14 out. 2022.

UFCA. Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Arte. **Projeto Pedagógico do curso / PPC de música - Licenciatura**. Juazeiro do Norte: CE. 2014. Disponível em: <https://www.ufca.edu.br/cursos/graduacao/musica/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 16 out. 2022.

UFPB. **Processo Seletivo de Conhecimento Específico (PSCE)-2020**. 2020. Disponível em: [http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/processos-seletivos/noticias/psce-musica-2019/edital-psce-musica-licenciatura-e-bacharelado\\_2020\\_.pdf](http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/processos-seletivos/noticias/psce-musica-2019/edital-psce-musica-licenciatura-e-bacharelado_2020_.pdf). Acesso em: 16 set. 2022.

UFPE. **Formas de ingresso nos cursos**. 2022a. Disponível em: <https://www.ufpe.br/formas-de-ingresso>. Acesso em: 15 set. 2022.

UFPE. **Manual do(a) candidato(a)**. 2022b. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/40780/4080276/MANUAL+DO+CANDIDATO+M%C3%9ASICA+2022.pdf/f7608632-368c-47b4-8484-3df687273ffc>. Acesso em: 14 set. 2022.

UFPEL. **Bacharelado em Música: ingresso**. 2022. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/musica/ingresso/>. Acesso em: 14 out. 2022.

UFPR. **Sistema de Bibliotecas: Levantamento bibliográfico**. 2022. Disponível em: <https://bibliotecas.ufpr.br/servicos/levantamento-bibliografico/#:~:text=O%20Levantamento%20Bibliogr%C3%A1fico%20ou%20Pesquisa,e%20outras%20fontes%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 set. 2022.

UFRJ. **THE 2021: EM define regras para Teste de Habilidade Específica que será realizado de modo remoto**. 2021. Disponível em: <https://musica.ufrj.br/comunicacao/noticias/estudantes/em-define-regras-para-the-remoto#:~:text=de%20modo%20remoto-,THE%202021%3A%20EM%20define%20regras%20para%20Teste%20de%20Habilidade%20Espec%C3%ADfica,ser%3%A1%20realizado%20de%20modo%20remoto&text=O%20Teste%20de%20Habilidade%20Espec%C3%ADfica,este%20ano%20de%20forma%20remota>. Acesso em: 16 set. 2022.

UFOP. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música**. 2019. Disponível em: [https://musica.ufop.br/sites/default/files/musica/files/projeto\\_pedagogico\\_do\\_curso\\_licenciatura\\_em\\_musica.pdf?m=1663961306](https://musica.ufop.br/sites/default/files/musica/files/projeto_pedagogico_do_curso_licenciatura_em_musica.pdf?m=1663961306). Acesso em: 18 out. 2022.

UNIPAMPA. Curso de Música - Licenciatura. **Projeto Pedagógico do Curso de Música - Licenciatura**. Bagé, RS: 2016. Disponível em: [https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/licenciaturaemmusica/files/2019/01/ppc-2017-com-ementario\\_atualizacao-jan\\_2019.pdf](https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/licenciaturaemmusica/files/2019/01/ppc-2017-com-ementario_atualizacao-jan_2019.pdf). Acesso em 17 out. 2022.

WILLE, R. B. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da Abem**, v. 13, p. 39-48, set. 2005.