

Enade 2011: uma análise das questões específicas de música.

LEONARDO DA SILVEIRA BORNE

■ 306

Educador musical, pesquisador e flautista. É graduado em música - Composição e mestre em Educação pela UFRGS, e doutor em Música - Educação Musical pela UNAM-México, além de ter estudos em Musicoterapia pela Faculdades EST. Atualmente é Professor Adjunto da UFMT, tendo passado pela UFC-Sobral, dedicando-se ao ensino, pesquisa e extensão nas áreas de educação musical, avaliação, teoria musical, percepção e solfejo, canto em grupo. Também se preocupa com os debates e a produção musical e educacional latinoamericana. Sua produção científica tem sido apresentada e publicada em diversos contextos regionais, nacionais e internacionais, destacando-se o FLADEM, a ISME, a ABEM e a ANPPOM.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4345212477288753>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8843-7017>

AFILIAÇÃO: Faculdade de Comunicação e Artes – Universidade Federal de Mato Grosso - (UFTM)

■ RESUMO

Este trabalho tem como foco as questões específicas da área de música do Enade de 2011, e busca responder as seguintes perguntas: como se organizam as perguntas do conteúdo específico no Enade para os cursos de licenciatura música? Qual a sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da área? A metodologia de trabalho adotada segue a perspectiva da análise documental. Os resultados mostram, essencialmente, que: a) maioria das questões podem ser respondidas por licenciandos em música; b) perguntas de “conteúdos básicos” e “conteúdos específicos” em proporção idêntica, e de itens que são baseados em conhecimentos do tipo analítico, vinculados ao saber musical teórico; c) existência de vieses, focando em contextos musicais, sociais ou tecnológicos específicos. Os resultados apontam que o Enade 2011 é um teste escrito baseado no conhecimento registrado de maneira verbal ou na partitura, não estando acorde com as próprias diretrizes em que se baseia a construção curricular, que se centram em competências, ou ainda na natureza da música, que é sonora e etérea.

■ PALAVRAS-CHAVE

Enade, Avaliação em música, Avaliação em larga escala.

307 ■

■ ABSTRACT

This paper focuses on specific music questions of Enade 2011. The aim is to answer the following questions: how the specific music questions of the Enade are organized in the test? Which are the relationships between the test and the National Curricular Guidelines for Music undergraduate programs? A research protocol based on document analysis research was carried out. Findings suggest: a) the majority of the questions can be answered by music education students; b) the prevalence of questions of the “basic content” and “specific content” axes, these with identical proportion; and questions that are built on analytical-type of knowledge, which are linked with a theoretical musical knowledge; d) the existence of biases in part of the questions, which focus on specific musical, social or technological contexts. Results show that Enade 2011 is a test based on written registered test, with or without the use of music sheet, which does not agree with the guidelines that guide music undergraduate programs construction, because they should be built on abilities and competencies.

■ KEYWORDS

Enade, Music assessment, Large scale assessment.

1. Começando a trilhar o percurso

O presente trabalho se centra na análise das questões específicas de música do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (Enade) de 2011 e suas relações com as diretrizes vigentes para a formação de músicos profissionais a nível superior. O Enade é parte da política do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (BRASIL, 2004a), que busca avaliar a educação superior usando como indicadores alguns resultados obtidos através do Enade, da Autoavaliação institucional e a Avaliação in loco, tudo isto gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). A realização do Enade é um ponto chave da política do Sinaes, pois ele é um exame de larga escala realizado anualmente para diferentes graduações, respeitando um ciclo trianual. Os resultados do Enade são, muitas vezes, utilizados para contrastar e comparar a realidade nacional com a internacional, também podendo se constituir numa ferramenta que os gestores educativos e os políticos têm à sua disposição para emitir juízos de valor sobre a qualidade da formação acadêmica. Por conta disso, o Enade é um componente curricular obrigatório para todos os estudantes de graduação, tendo na sua gênese e base filosófica o propósito de gerar uma avaliação formativa das propostas curriculares de nível superior (BRASIL, 2004a). Nesta realidade, a área da música está presente no segundo ano de cada ciclo. Até os dias atuais, a música participou do Enade em 2006 e 2006 (bacharelados e licenciaturas), 2011, 2014 e 2017 (somente licenciaturas).

Muito se debate nos corredores institucionais sobre o porquê da música ter que participar de um momento avaliativo como o Enade, tendo como premissa que as artes são áreas do saber muito complexas de serem mensuradas. Outro argumento escutado são as problemáticas logísticas de como avaliar um saber etéreo (haja vista a música não é concreta) com uma prova de caráter verbal e escrito. Sobre isso, Queiroz (2012) comenta que é necessária a presença da música nestes tipos de exames, pois funciona como estratégia (principalmente política) de legitimação da área, outorgando a ela a mesma importância que outras áreas do conhecimento – o que, a longo prazo, pode ter um efeito cascata nos outros níveis educativos. Como diz o pesquisador “esta premissa parte da constatação de que qualquer área do conhecimento que deseje um espaço institucional legitimado necessita estar conectada com as diretrizes reguladoras e com os objetivos educacionais definidos por esta política” (QUEIROZ, 2012, p. 38).

Mas, como já questionado, de que maneira aderir a esta política se a música tem em si mesma uma natureza prática que somente é alcançada através do fazer musical, fruto de um saber não concreto e que não consegue ser totalmente traduzido com recursos gráficos, limitando a capacidade de explicar a música como tal? Sobreira (2013, p. 09) argumenta que o risco dos exames em larga escala é que, por basearem-se unicamente no quantitativo das respostas corretas, “não expressam necessariamente os conhecimentos adquiridos pelos estudantes. Dessa forma, ocorre a simplificação de um processo (avaliação) que é complexo e indispensável à ação escolar”, o que se traduz em uma pedagogia do exame (ESTEBAN, 2012 apud SOBREIRA, 2013) ou na cultura escolar ou cultura do exame (BORNE, 2017; SALINAS, 2002).

Adicionalmente, a área de educação musical brasileira não tem estudos publicados sobre avaliação em larga escala e, por sua vez, o campo de avaliação educacional carece de estudos sobre música e educação musical. Numa recente revisão sistemática (LIMA et al., 2019) sobre a literatura acadêmica do Enade e do Enem (seu equivalente para o ensino médio), os autores concluíram e que as análises que há na literatura sobre os dados do Enade são “limitadas, geralmente usando estatística descritiva, e focam, principalmente, em dados socioeconômicos e notas dos exames” (p. 89).

Quando se consulta a literatura específica sobre o Enade em qualquer área, foi possível localizar algumas poucas publicações, sobretudo na área da saúde (NORO et al., 2017; SANTOS; PINHEIRO, 2017) e nas ciências sociais aplicadas (DIAS; PORTO; NUNES, 20016; FELDMANN; SOUZA, 2016). Na área musical, somente Queiroz (2012) e Sobreira (2013) falam de avaliação em larga escala, tangenciando o Enade. No entanto, não abordam o tema de forma sistemática, nem o conteúdo cobrado nesta avaliação, tampouco como este saber se articula com as propostas curriculares derivadas da legislação brasileira vigente.

Na totalidade dos artigos consultados, foram vistos os seguintes temas: as mudanças que o exame teve entre o pensamento e a filosofia originais em 2004 (descritos na lei do Sinaes) e as práticas avaliativas atuais; o desempenho dos estudantes no Enade e a sua relação com a nota obtida na prova do Enem; o foco memorístico da prova escrita em comparação ao caráter (inicialmente) formativo e por competências previsto na lei do Sinaes; o uso das notas do Enade como elemento de marketing institucional (BITTENCOURTH et al., 2008; DÍAS; PORTO; NUNES, 2016; FELDMANN; SOUZA, 2016; ROTHEN; NASCIUTTI, 2011; SOBREIRA, 2013; VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006).

Com isto em mente, foi realizada a presente pesquisa, que teve como propósito analisar as questões específicas da prova de música do Enade em suas cinco edições. As perguntas que guiaram esta pesquisa foram: como se organizam as questões de conteúdo específico de música do Enade para as graduações em música? Qual é a relação entre as diretrizes específicas para o desenho curricular e as questões do Enade? Com o intuito de viabilizar metodologicamente, dividi (juntamente com o grupo de pesquisa que apoiou a sua realização) a pesquisa em cinco etapas para organização e análise dos dados, uma etapa por cada edição do exame. O presente artigo se concentra nos resultados da edição de 2011. A meta é, depois de concluir as cinco análises, realizar uma comparação e um contraste entre elas para gerar elementos que guiem e retroalimentem a reflexão sobre a avaliação em larga escala em música, especialmente para os gestores educacionais, os elaboradores de currículos e os legisladores de políticas públicas.

2. Percurso metodológico

Para realizar este estudo, delimitar algumas características para guiar o seu caminho. Começando que o olhar dado não se inclina definitivamente a uma abordagem estritamente qualitativa ou quantitativa, ainda que os dados tenham gerado informação no estilo percentual. A intenção não é restringir-se a responder quanto ou como, mas interrelacionar o quanto e o como, buscando os diferentes

sentidos sobre as questões do Enade e o vínculo com os documentos oficiais a nível nacional. Poder-se-ia, portanto, dizer que se trata de uma pesquisa do tipo mista, ainda que não limitada a este conceito (PEÑA-VERA; PIRELA-MORILLO, 2007).

Como estratégia metodológica, a pesquisa foi pensada como uma análise documental que, segundo Sá-Silva e colegas (2009) é fundamentada em fontes primárias, ou seja, fontes que não receberam tratamento analítico ou científico prévio à sua análise. Neste caso, as fontes primárias são as questões específicas da prova de música do Enade de 2011. Por outro lado, também foram seguidas as macro-regras para a análise documental propostas por Peña-Vera e Pirela-Morillo (2007), que, de maneira resumida, adota três conjuntos de ações: 1) reduzir os dados; 2) organizar e apresentar os dados que geram unidade e buscar dar sentido entre eles; 3) elaborar conclusões e in(ter)ferências. Os dados primários são as questões específicas de música do Enade, que foram organizadas em tabelas a partir de algumas unidades de análise para buscar as relações entre texto e contexto, ou seja, entre o Enade e a legislação vigente.

Para a análise, as questões foram organizadas e contrastadas com os diferentes eixos para a formação em música definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação (DCNs) da área de música (BRASIL, 2004b), que organiza o perfil de egressos de música em três eixos: os conteúdos básicos, os específicos e os teórico-práticos. Optou-se por utilizar as DCNs como guias de organização e contraste porque as questões específicas do Enade são criadas com base nestas mesmas diretrizes; nada mais lógico do que analisar as questões do Enade com base no documento que orienta as IES em suas elaborações curriculares. Além disso, para maior aprofundamento, foram vinculados sub-eixos aos eixos das DCNs, e estes sub-eixos foram pensados a partir de um estudo sobre os currículos de graduação em música (BORNE, 2017), conforme a tabela abaixo:

EIXO	SUB-EIXO
A. <u>Conteúdos Básicos</u>	A1. Cultura, arte, filosofia, sociologia
	A2. Educação Musical (teoria, epistemologia, métodos)
	A3. <u>Fundamentos da educação</u>
B. <u>Conteúdos Específicos</u>	B1. Conhecimento geral de música
	B2. Harmonia e <u>contraponto</u>
	B3. <u>Lecto</u> -escritura, percepção e teoria musical
	B4. Análise e formas musicais
	B5. História musical, etnomusicologia y musicologia histórica
	B6. <u>Composição e improvisação</u>
	B7. <u>Regência</u>
C. <u>Conteúdos Teórico-Práticos</u>	C1. <u>Prática docente</u>
	C2. Performance musical
	C3. <u>Tecnologia e Música</u>
	C4. <u>Pesquisa</u>

Tabela 1. Eixos e sub-eixos da análise de dados. Fonte: DCNs para graduações em Música (BRASIL, 2004b) articuladas com o estudo de Borne (2017).

Ainda sobre o processo de organização dos dados, esclarecemos que eles foram os dados foram distribuídos com o apoio de três músico-pesquisadores do grupo de pesquisa MusA-UFC, que atuaram como juízes. O procedimento seguido foi: um dos três juízes fez a organização prévia dos dados para cada prova do Enade em tabelas do Excel, e estas foram revisadas pelos outros dois juízes que, durante reunião do grupo de pesquisa, confirmavam ou redistribuíam os dados, após discussão coletiva.

Somado ao anterior, outros fatores de forma e conteúdo também foram pensados quando organizamos os dados, conforme segue:

- O uso ou não de partitura ou outra notação musical nas perguntas ou nas respostas;
- A tipologia das perguntas (segundo parâmetros definidos pelo próprio INEP): asserção-razão, interpretação com resposta única, e resposta múltipla;
- Caráter da questão: analítico, memorístico ou reflexivo;
- Contextualização (viés) musical, social ou tecnológico da questão;
- As diferentes ênfases que teriam mais probabilidade de responder corretamente a questão.

Esclarecido o caminho metodológico, sigamos para apresentação e análise dos resultados.

3. Olhando para os dados para entender o Enade 2011

Começarei com as análises a partir da dimensão formal das questões para, depois, focar-me nos conteúdos. O primeiro aspecto que trago são os modos de construção das perguntas, as quais são definidas pelo INEP em três categorias: asserção-razão (AR), interpretação com resposta única (IRU) e resposta múltipla (RM). Cada um destes influencia o tipo de reflexão exigida do estudante e o tipo de resposta, incidindo diretamente no tempo de resolução da questão. Em 2011, as questões de música tiveram a seguinte distribuição:

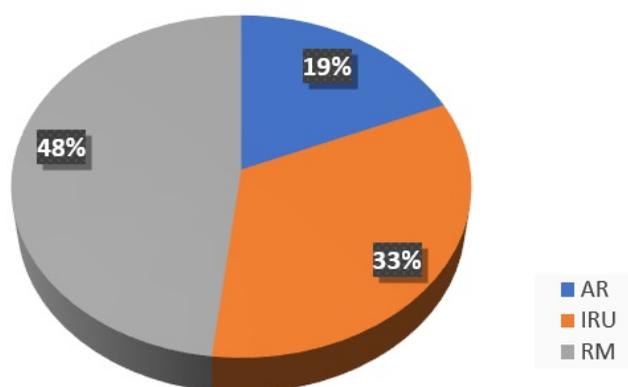


Figura 1. Modos de construção da questão. Fonte: Dados da pesquisa.

Abaixo trago alguns exemplos destes modos de construção.¹

QUESTÃO 12

Na escola em que João é professor, existe um laboratório de informática, que é utilizado para os estudantes trabalharem conteúdos em diferentes disciplinas. Considere que João quer utilizar o laboratório para favorecer o processo ensino-aprendizagem, fazendo uso da abordagem da Pedagogia de Projetos. Nesse caso, seu planejamento deve

- A ter como eixo temático uma problemática significativa para os estudantes, considerando as possibilidades tecnológicas existentes no laboratório.
- B relacionar os conteúdos previamente instituídos no início do período letivo e os que estão no banco de dados disponível nos computadores do laboratório de informática.
- C definir os conteúdos a serem trabalhados, utilizando a relação dos temas instituídos no Projeto Pedagógico da escola e o banco de dados disponível nos computadores do laboratório.
- D listar os conteúdos que deverão ser ministrados durante o semestre, considerando a sequência apresentada no livro didático e os programas disponíveis nos computadores do laboratório.
- E propor o estudo dos projetos que foram desenvolvidos pelo governo quanto ao uso de laboratórios de informática, relacionando o que consta no livro didático com as tecnologias existentes no laboratório.

(Tipo: Interpretação com resposta única)

QUESTÃO 19

Um músico, para atuar como intérprete em práticas da música popular contemporânea, necessita compreender elementos intrínsecos de diferentes gêneros e estilos musicais, tais como: a forma e a estrutura sonora; as possibilidades de grafia musical das obras que executa; o contexto de produção e inserção da expressão musical; as possibilidades de divulgação e comercialização da música.

PORQUE

Gêneros e estilos musicais possuem formas, estruturas, funções e contextos singulares e a interpretação de cada um deles exige dos músicos conhecimentos sobre dimensões estéticas, sociais e culturais da expressão musical que pratica, bem como competências e habilidades necessárias para a sua execução musical.

Analisando essas asserções, assinale a alternativa correta.

- A As duas asserções são proposições verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.
- B As duas asserções são proposições verdadeiras, e a segunda não é uma justificativa correta da primeira.
- C A primeira asserção é uma proposição verdadeira, e a segunda é uma proposição falsa.
- D A primeira asserção é uma proposição falsa, e a segunda é uma proposição verdadeira.
- E As duas asserções são proposições falsas.

(Tipo: Asserção-razão)

QUESTÃO 24

Uma partitura musical geralmente apresenta uma série de indicações no que diz respeito ao estilo, andamento, expressão, dinâmica, entre outros. Sobre estas indicações, avalie as afirmações a seguir.

- I. Os termos moderato, andante, allegro, grave e vivace estão relacionados à intensidade que a música deve ser executada.
- II. As armaduras de clave indicam qual instrumento deve ser utilizado para a interpretação musical.
- III. Os acidentes em uma armadura de clave indicam elementos expressivos para a execução musical.
- IV. Os termos legato, détaché, staccato, marcato são utilizadas para denominar as articulações das notas musicais.

É correto o que se afirma em

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

313 ■

(Tipo: Resposta múltipla)

O primeiro aspecto que sobressai é o fato de não haver um equilíbrio na distribuição das questões no que se refere aos tipos das perguntas; na realidade, quase a metade são do tipo IRU (48%) e a outra quase metade é a soma de RM e AR (52%). Se tomamos em consideração que as orientações do próprio INEP falam que os tipos IRU são mais rápidas de responder que RM e AR – dadas às necessidades de ler e correlacionar as informações destas últimas –, então podemos considerar que, sim, há um equilíbrio entre perguntas mais demoras e mais rápidas. O excesso de perguntas dos tipos RM e AR poderiam inviabilizar que o estudante concluísse a prova no tempo estipulado. É importante esclarecer que esta informação tenho da minha própria experiência como elaborador de questões do BNI-Enade desde 2014 e os diálogos que tive com outras pessoas envolvidas no processo. Entretanto, todos os colaboradores assinam um termo de confidencialidade pelo qual não podemos referenciar nenhum destes documentos brindados pelo INEP, apenas relatar nossa experiência como elaboradores.

Seguindo para outro ponto formal da prova, também foi verificado o uso das partituras em perguntas ou respostas. Em 2011, não houve nenhum uso de partitura em resposta. No que se refere às perguntas, os dados são os seguintes:

¹ Considerei mais fidedigno trazer as perguntas do Enade de 2011 tal qual foram apresentadas no exame, sem a minha interferência. Além disso, com a intenção de não repetir ad infinitum as fontes das provas, esclareço que ao longo do artigo todas elas serão retiradas da prova de Música do Enade 2011, que pode ser consultada na íntegra em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/enade/provas-e-gabaritos> (acesso em 11/02/2020).

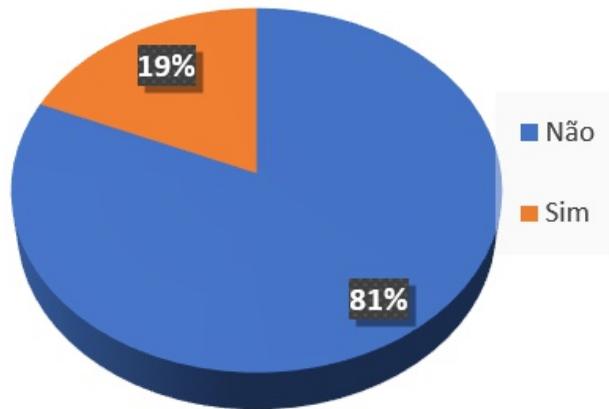


Figura 2. Partitura na pergunta. Fonte: Dados da pesquisa.

■ 314

Existe uma discussão contemporânea, latente e implícita na área da educação musical como um todo a respeito da partitura como mecanismo de conservação da dominação e da colonização musical europeia sobre nós (para citar um exemplo, trago Pereira, 2014). No entanto, de que maneira avaliar saberes de natureza musical – lembrando que o som é algo etéreo – numa prova escrita/verbal sem a possibilidade de uso de equipamentos audiovisuais ou instrumentos musicais?

A partitura acaba funcionando como este elemento essencial para aferir o conhecimento numa avaliação em larga escala, além de demarcar essa especificidade do saber musical para, inclusive, fazer frente às outras áreas do conhecimento e legitimar a música como um saber que necessita estar presente nas universidades. Por isso é que, talvez, ela seja um elemento recorrente na prova, afinal 1/5 das questões a trazia nas suas formulações. Adicionalmente, é interessante constatar que o uso de partituras sempre está vinculado a questões sobre teoria, harmonia e análise musical (eixo B das DCNs) na prova de 2011, conteúdos que tradicionalmente utilizam essa forma de registro como base e motor gerador das ações pedagógicas (BORNE, 2017). Abaixo um exemplo de seu uso.

QUESTÃO 22

O trecho musical abaixo está harmonizado a partir do centro tonal de Fá maior.



Considerando as funções básicas da harmonia (dominante – subdominante – tônica), quais acordes podem substituir, respectivamente, B[°] e C⁷?

- A Dm e Gm.
- B Gm e Am.
- C Gm e Em7(5b).
- D Em7(5b) e Dm.
- E Em7(5b) e Am.

Seguindo ainda nas análises formais, verificar e definir a prevalência do caráter das questões é uma tarefa importante para, posteriormente, fazer correlações com seu conteúdo. Dividi em três tipos o que aqui chamo de caráter, que podem ser combinados entre si: a) analítico: perguntas que buscavam um pensamento privilegiando a análise do contexto musical ou social (como a questão 22 acima); b) reflexivo: perguntas que apresentam situações nas quais o estudante deveria refletir com base nas suas próprias experiências e conhecimentos para respondê-las (como a questão 32 abaixo); c) memorístico: perguntas que evocam conhecimentos declarativos e memorizados sobre a música ou fatos sociais, sem a necessidade de uma análise ou reflexão (por exemplo, saber que a frequência do Lá central é 440Hz, ou saber o que é a Pedagogia de Projetos da questão 12 acima, ou ainda as características dos gêneros musicais apresentados na questão 30 abaixo).

315 ■

QUESTÃO 30

Os românticos, enquanto não se dedicaram à ópera, elaboraram esquemas programáticos, como foi o caso de Berlioz, subordinando as formas musicais a enredos literários: a sinfonia de programa; a abertura que resume peças teatrais; a suíte, tirada de música teatral; ou então preferiram formas pequenas, como Chopin e Schumann, poesia lírica sem palavras; ou, como no *Lied*, com palavras.

CARPEAUX, O. M. *Uma nova história da música*. Edouro, Rio de Janeiro, 1999, p. 174.

Diversos gêneros musicais ao longo da história da música se caracterizaram pelo uso de diferentes agrupamentos instrumentais e vocais.

Em um esquema usual de instrumentação do período romântico, os gêneros musicais poema sinfônico, noturnos e *Lied* podem ser associados, respectivamente a

- A orquestra, piano, voz e piano.
- B coral e orquestra, piano, violino e piano.
- C quarteto de cordas, piano, violino e piano.
- D quarteto de sopros, piano, violoncelo e piano.
- E coral e orquestra, violoncelo e piano, violino e piano.

QUESTÃO 32

Um professor está desenvolvendo uma pesquisa que analisa o uso de composições de Frédéric Chopin para o desenvolvimento musical dos seus estudantes. Considerando que, para realizar a sua pesquisa, ele precisará conhecer melhor as músicas do compositor e metodologias de ensino de música, avalia as seguintes asserções.

É recomendável que entre as várias áreas da música que podem contribuir para o trabalho de pesquisa do professor, sejam consultados os bancos de dados de pesquisa que contemplem estudos de Musicologia e estudos de Educação Musical.

PORQUE

Os estudos da Musicologia permitirão a compreensão do repertório utilizado, suas estruturas musicais e características estéticas, ao passo que os estudos da Educação Musical auxiliarão na aplicação desse estudo no espaço de ensino.

Acerca dessas asserções, assinale a alternativa correta.

- Ⓐ As duas asserções são proposições verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.
- Ⓑ As duas asserções são proposições verdadeiras, mas a segunda não é uma justificativa correta da primeira.
- Ⓒ A primeira asserção é uma proposição verdadeira, e a segunda é uma proposição falsa.
- Ⓓ A primeira asserção é uma proposição falsa, e a segunda é uma proposição verdadeira.
- Ⓔ As duas asserções são proposições falsas.

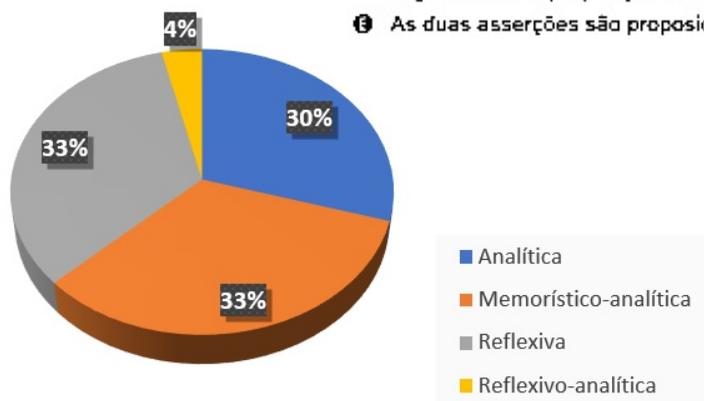


Figura 3. Caráter das questões. Fonte: Dados da pesquisa.

Como se nota, a grande maioria das questões são do tipo analíticas (pura ou combinada com o tipo memorístico). Ao ver mais detalhadamente estas questões, é interessante verificar que sua maioria trata de conteúdos de linguagem musical (como a pergunta 22) ou musicológicas, especialmente quando é uma mescla memorístico-analítica (como o exemplo 30 anterior). Em conjunto, as questões do tipo analítica estão majoritariamente vinculadas aos sub-eixos B3 e B5,

com algumas poucas exceções (os sub-eixos serão tratados dentro em breve).

Além disso, as perguntas do tipo reflexiva também aparecem em 1/3 do total, e geralmente se vinculam às questões de educação e educação musical (como a pergunta 32 acima ou a 13 abaixo), todas pertencentes do eixo A, que trata da formação geral. Por fim, é muito interessante perceber a quase ausência de perguntas do tipo memorístico – contrário aos anos anteriores do Enade (BORNE, 2018) –, dado que este tipo de pergunta sempre vem vinculada a uma análise do contexto, e geralmente vinculado a perguntas do sub-eixo B5 na prova de 2011. A partir desta constatação, pode-se inferir que isto reflete a mudança do Enade 2011, já que esta é a primeira edição que somente estudantes oriundos das licenciaturas realizam a prova, sendo um possível divisor de águas intencional, tendo em mente que houve um grande giro no público alvo da avaliação, buscando o desenvolvimento epistemológico e conceitual da prova e voltando-a para os estudantes de licenciatura.

QUESTÃO 13



QUINO. Toda a Mafalda. Trad. Andréa Stahel M. da Silva et al. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 71.

Muitas vezes, os próprios educadores, por incrível que pareça, também vítimas de uma formação alienante, não sabem o porquê daquilo que dão, não sabem o significado daquilo que ensinam e quando interrogados dão respostas evasivas: "é pré-requisito para as séries seguintes", "cai no vestibular", "hoje você não entende, mas daqui a dez anos vai entender". Muitos alunos acabam acreditando que aquilo que se aprende na escola não é para entender mesmo, que só entenderão quando forem adultos, ou seja, acabam se conformando com o ensino desprovido de sentido.

VASCONCELLOS, C. S. Construção do conhecimento em sala de aula. 13ª ed. São Paulo: Libertad, 2002, p. 27-8.

Correlacionando a tirinha de Mafalda e o texto de Vasconcellos, avalie as afirmações a seguir.

- I. O processo de conhecimento deve ser refletido e encaminhado a partir da perspectiva de uma prática social.
- II. Saber qual conhecimento deve ser ensinado nas escolas continua sendo uma questão nuclear para o processo pedagógico.
- III. O processo de conhecimento deve possibilitar compreender, usufruir e transformar a realidade.
- IV. A escola deve ensinar os conteúdos previstos na matriz curricular, mesmo que sejam desprovidos de significado e sentido para professores e alunos.

É correto apenas o que se afirma em

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

Mudando o foco da forma para o conteúdo das questões, vejamos como foi seu vínculo com as DCNs nos eixos e sub-eixos conforme as figuras a seguir.

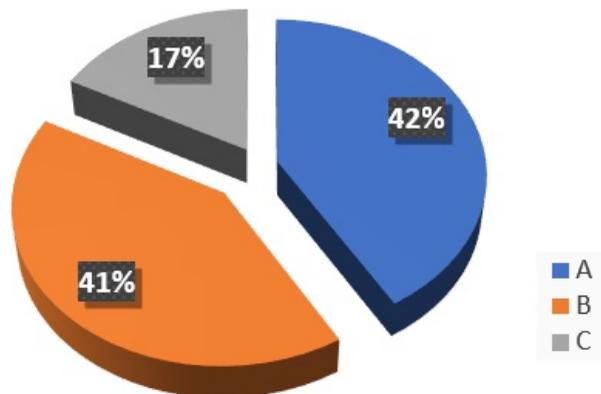


Figura 4 – Relação eixos DCNs-Questões Enade 2011. Fonte: Dados da pesquisa.

■ 318

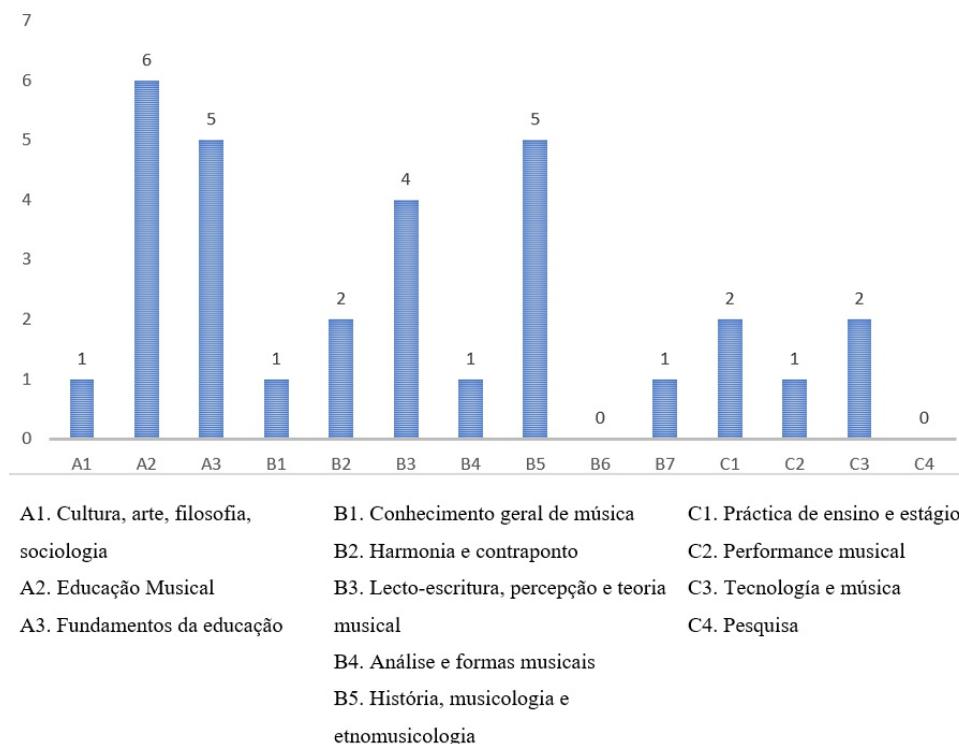


Figura 5. Relação sub-eixos -Questões Enade 2011. Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se claramente a massiva maioria dos eixos A e B, em quantidade idêntica. Isso é uma grande mudança em comparação aos anos anteriores, quando o eixo B despontava como o que continha a maior quantidade de questões (BORNE, 2018). De maneira mais precisa, destaca-se a prevalência de perguntas dos sub-eixos A2, A3, B3 e B5. Essa busca de equilíbrio dos eixos em 2011 talvez

se deva ao mesmo fator mencionado anteriormente: o público alvo da avaliação. Agora que somente licenciandos fazem a prova, parece haver mais espaço – ou até se torna necessário – para questões que envolvam as ciências humanas como um todo, inclusive mais profundamente a educação musical, já que estas permeiam mais a formação do educador musical, que são perguntas do eixo A.

Sobre o conteúdo das questões mais presentes do eixo B, estas são perguntas sobre teoria, harmonia, solfejo, história, etnomusicologia (ou seja, os sub-eixos B3 e B5), o que talvez não seja um acaso. Estes tópicos fazem parte de um corpo curricular tipicamente vinculado ao campo da linguagem musical a partir desde uma perspectiva histórica (ROGERS, 2004) – à exceção da etnomusicologia –, e fazem parte de uma cultura curricular herdada da tradição e ação conservatorial, acorde ao conceito de *Habitus Conservatorial*, descrito por Pereira (2014). Ou seja, apesar das mudanças de foco da prova de 2011, quando o saber medido é o saber musical, persistem os mesmos moldes herdados da cultura eurocêntrica, colocando os elementos teóricos e históricos como acima dos vivenciais na experiência musical. Isto pode ter a ver com duas situações: por um lado, muitos dos docentes que elaboram as questões são, na sua maioria, fruto desta formação pautada no saber conservatorial, o que justifica o seu caráter; por outro lado, a natureza verbal e escrita da prova do Enade – o que é uma característica de provas em larga escala (SALINAS, 2002) – limitando a operacionalização de outras ações avaliativas que poderiam ser mais adequadas às particularidades do fazer musical.

Também preocupa a ausência de questões do eixo C, que trata do saber teórico-prático, que geralmente é um saber não declarativo, que vincula a reflexão com a prática artística e educacional. Este seria um campo profícuo para estabelecer conexões interdisciplinares ou de saberes transversais ao currículo e exatamente esta pode ser a dificuldade de como medir um saber de natureza iminentemente prático em uma prova que mensura a partir do verbal e escrito, e o prático muitas vezes não consegue ser descrito com palavras. Focando na prática artística e colocando em forma de indagação: como avaliar os saberes de uma performance musical numa prova escrita? Não há como, porque as alternativas mais relatadas na literatura para esta tarefa (BRAGA; TOURINHO, 2014; BORNE, 2017) valem-se da interpretação ao vivo ou gravada, utilizando rubricas ou baremas pré-determinados. Além disso, assumindo que fosse factível a gravação e o estabelecimento de critérios, há dois outros problemas: um é o logístico, pois quem seriam as pessoas que emitiriam pareceres ou notas de milhares de estudantes de música num mesmo ano? O outro é de caráter educacional: como estes critérios efetivamente representariam a diversidade musical brasileira e, ainda, como os estudantes estariam sendo preparados durante a sua formação: para sobressair no Enade ou para ser intérpretes musicais autônomos, apesar dos moldes impostos pelo exame? Todas estas preocupações nos dão um pequeno vislumbre da complexidade de fatores envolvidos para realizar uma avaliação em larga escala em música, preocupações estas que extrapolam o próprio fazer musical. De maneira análoga, pode-se pensar nos mesmos problemas para outras áreas do saber musical, como a parte auditiva da linguagem musical, a parte prática da musicologia, as competências docentes, etc.

Seguindo a análise, devido à transição ocorrida no Enade 2009 para o 2011, também foi pensada uma questão um pouco mais subjetiva sobre quais ênfases da graduação em música estariam mais propensas a responder uma pergunta: todas, as licenciaturas ou outras. Colocamos isto entre os juízes que avaliaram as questões e ocorreu unanimidade em quase todos os itens; nos que houve dúvidas, chamamos um quarto juiz. Os dados foram organizados em seis possíveis ênfases: licenciatura, interpretação, composição, regência, etnomusicologia (apesar de não haver uma graduação como tal no Brasil, a oferta de pós-graduação e de pesquisas na área é grande, pelo que se incluiu aqui), e musicologia (idem), além, é claro, da opção todas as ênfases. A distribuição das questões pode ser vista na figura abaixo.

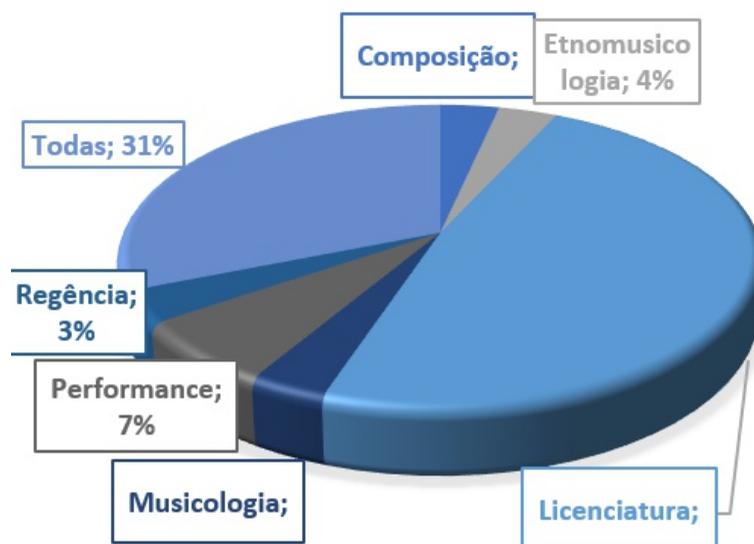


Figura 6 – Relação ênfases-Questões Enade 2011. Fonte: Dados da pesquisa.

O primeiro que salta aos olhos é a dominação de perguntas específicas da licenciatura, perfazendo quase a metade da prova. Isso é mais expressivo ainda quando comparados aos anos anteriores do Enade (BORNE, 2018), pois reafirma a demarcação que ocorreu a partir da edição de 2011. Parece que a mudança do público alvo foi tomado muito a sério nessa edição, tratando, inclusive, de legitimar o campo epistemológico da educação musical na confluência da música com a educação – e isso é evidenciado pela quantidade de questões específicas dos sub-eixos A2 e C1, que abordam a educação musical do ponto de vista prático ou teórico, sendo que o A2 é o sub-eixo com maior número de questões de toda a prova. A prova é dinâmica e formatada às necessidades do contexto conforme vão passando os anos.

Adicionalmente, permanece similar aos outros anos é o quase 1/3 da prova que pode ser respondida por qualquer graduando em música, de qualquer ênfase. São aqueles saberes que são inerentes a todos os músicos, e que acabam coincidindo no eixo B nesta prova de 2011. Além disso, há uma pequena porção de

questões que não são necessariamente trabalhadas nos currículos de licenciatura em música, mas sim nos de outras ênfases (como composição, regência, interpretação...), estando os licenciandos mais suscetíveis a errar, pois não teriam visto isso no seu currículo. Não é dizer que somente um compositor, um regente ou um intérprete poderia respondê-las, mas que estes teriam mais ferramentas para executar tal tarefa dada a sua própria formação. Um desses exemplos é a questão 35 abaixo, que possivelmente seria mais facilmente respondida por um estudante de composição:

QUESTÃO 35

A chegada do sintetizador Moog e outros instrumentos semelhantes ao mercado, em 1964, representou uma revolução nas técnicas da música eletrônica. Os compositores não precisavam mais passar longas horas no estúdio, preparando e editando seu material (foram necessários dezoito meses para que Stockhausen produzisse os treze minutos de música de *Gesang*). Os novos sintetizadores ofereciam uma enorme variedade de sons, prontos para serem manipulados: bastava regular os controles e tocar o instrumento, num teclado ou algum outro dispositivo.

GRIFFITHS, P. *A música moderna*. trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Zahar, 1987, p. 150.

Analisando as ferramentas de auxílio à composição eletroacústica disponíveis nas primeiras décadas da segunda metade do séc. XX e comparando-as com o aparato tecnológico atual, observa-se que muitas das dificuldades técnicas decorrentes do processo de criação musical foram atenuadas graças a avanços significativos no conjunto *hardware* e *software*.

Com base nesse princípio, identifique exemplares de inovação tecnológica que auxiliaram diretamente a composição musical assistida por computador.

- I. Sistemas quadrifônicos de amplificação permitem ao compositor de música eletroacústica a possibilidade de mixagem baseada em "movimento sonoro", designando, assim, uma experiência acusmática ao espectador.
- II. Os cortes e emendas realizadas outrora em fita magnética na composição eletroacústica ganham, nos dias atuais, recursos bastante facilitadores, graças aos aplicativos de edição de áudio para computador. Um *loop*, por exemplo, pode ser aplicado com apenas um comando. Há também a possibilidade de alterar todos os parâmetros do som da amostra editada.
- III. Com o advento das redes sociais na Internet, o compositor adquire total liberdade para gerir sua produção artística. O mais inovador nesse sentido seria o acompanhamento dessa produção entre os membros das redes e a possibilidade de interação crítica e/ou estética entre obra, compositor e público, podendo auxiliar na disseminação massiva da obra.
- IV. O áudio digital traz ampla diversificação ao produto final de uma composição assistida por computador. As bibliotecas de sons em amostra (*samplers*) são um bom exemplo, pois o compositor tem a liberdade de construir bibliotecas de timbres provenientes de instrumentos acústicos reais ou mesmo de timbres customizados diretamente no sintetizador, o que permite que ambas as bibliotecas possam ser mescladas numa mesma composição.

É correto o que se afirma em

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

Este exemplo 35 é também representativo do que chamei de contexto específico, ou seja, conteúdos dentro de perguntas que trouxeram algum viés na

sua resposta. Inicialmente havia sido pensado em viés social, musical ou tecnológico. Vejamos: a pergunta faz menção à “inovação tecnológica”. Há muita diferença em fazer essa análise se o graduando é oriundo de instituições com centros de música eletrônica já bem desenvolvidos e consolidados (como a Unicamp, a UFRGS ou a USP), sendo que em outras IES a maior inovação talvez seja possuir um piano digital, e todos os softwares que podem ser utilizados institucionalmente são freewares. Isso torna a pergunta enviesada, privilegiando alguns estudantes com maior acesso a esses recursos.

Outro exemplo de contexto específico é a questão 12 acima, que se refere à pedagogia de projetos. Nem todos os licenciandos têm nos seus currículos um direcionamento tão específico a uma metodologia de trabalho – inclusive porque a pedagogia de projetos tradicionalmente é mais utilizada em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, ainda que originalmente tenha surgido no âmbito da educação profissional (BARBOSA; HORN, 2008), enquanto que a formação de licenciatura plena geralmente privilegia as séries finais e o ensino médio. Isso privilegia alunos oriundos de centros onde haja um foco para a educação musical infantil, por exemplo.

Já o exemplo 30 fala de formações vocais e instrumentais. Imagine-se uma situação na que a graduação não se enfoca no repertório erudito do período de prática comum, mas sim apresenta mais afinidades com a música popular ou no repertório que seu licenciando traz. Nesse caso, por exemplo, como ele saberia que um *Lied* é para voz (já que nem todos são letrados no idioma alemão)? Ou do que é conformado um poema sinfônico (ainda que o nome dê pistas para onde se dirige a resposta)? Isto gera um viés do saber musical que privilegia os egressos das estruturas curriculares e formativas que se relacionam mais fortemente com a tradição conservatorial, colocando em xeque as outras possibilidades.

Na totalidade da prova de 2011, temos a seguinte distribuição:

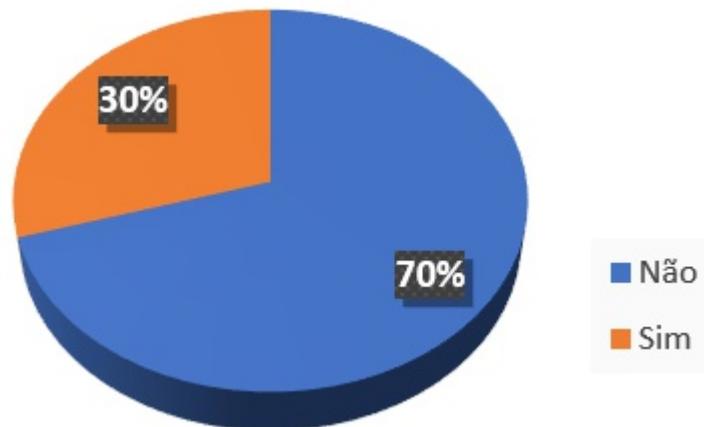


Figura 7 – Contexto específico (viés musical, social ou tecnológico específico). Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se que há uma quantidade significativa de perguntas que trazem vieses nos seus conteúdos, chegando a quase 1/3 das questões específicas de música da prova de 2011. Se somamos este fator ao já debatido sobre as ênfases, ainda existindo um grande esforço no seu desenho e direcionamento para estudantes de licenciatura, pode-se inferir que esta edição da prova possui elementos que a deixam menos equitativa entre os diferentes estudantes de música, apresentando algumas dificuldades para contemplar toda a diversidade de práticas e conhecimentos musicais que se encontram no Brasil e no mundo ocidental. Isto pode gerar, ao ampliar esta consideração, uma avaliação que tende a injustiças ou pré-conceitos, afetando não só os estudantes de educação musical, mas também as suas instituições de origem (já que os resultados do Enade, a nota, vai compor a avaliação de cada IES). Aliás, sobre esta questão, já é de longa data sabido que a maioria dos testes tende a gerar injustiças (SALINAS, 2002), pelo que acredito que o Enade não está alheio a estas questões problemáticas apesar, eu insisto, dos grandes esforços feitos.

4. Pensamentos finais

Este artigo se focou na análise das questões específicas de música do exame Enade 2011, tanto na sua forma como no seu conteúdo. Partindo do pressuposto que os currículos das graduações em educação musical são criados com base nas DCNs (entre outros), pode-se refletir que a avaliação destes currículos deve ser criada tomando como base as mesmas diretrizes, considerando que os elaboradores do Enade deveriam promover a equidade entre os diferentes saberes que as DCNs estipulam no seu teor. Desta forma, teríamos uma aproximação do aspecto legal com a realidade das formações dos educadores musicais.

Os resultados anteriormente apresentados indicam que, no que se refere à forma das perguntas da prova de 2011, há uma busca no equilíbrio entre questões que possivelmente tomem mais tempo para responder (como as asserção-razão e resposta múltipla) com as mais rápidas (interpretação com resposta única). Infere-se que isto seja para que o estudante possa completar seu exame no tempo determinado para sua organização.

Por outro lado, nota-se que há uma busca para demarcar e legitimar as especificidades da área, dado o uso da partitura em 20% da prova. Em um contexto escrito, ela é um elemento concreto e mais reproduzível do fenômeno sonoro, e que se vincula exclusivamente aos conteúdos do eixo B das DCNs, mais especificamente o B3. No entanto, não há nenhum aspecto puramente sonoro na prova, somente escrito, e isto se deve à própria natureza da prova, que não permite outras maneiras de medição mais além da escrita.

Sobre o tipo de questão, ficou evidenciado que se busca um pensar mais analítico dos estudantes, pois mais de 60% da prova exige este tipo de conhecimento – o qual é geralmente vinculado ao eixo B. De forma análoga, as perguntas do tipo reflexiva estão vinculadas ao eixo A, que trata de saberes sobre educação e educação musical. Desta forma, podemos criar um pensamento no qual as perguntas com conteúdo musical não permitem reflexão, apenas análises do que

é apresentado; e isto pode ser porque os conteúdos ali abordados já tenham sido estabelecidos como realidade, engessados inclusive, com pouco espaço para mudanças conceituais. Já as perguntas mais reflexivas tendem a não possuir uma resposta única ou pronta sobre os fenômenos sociais estudados. Nota-se também a baixa frequência de perguntas do tipo memorístico, pelo que se questiona: seria um avanço ou um retardo? Isto depende das bases filosóficas de cada leitor, mas me parece que o fato de eliminar um tipo de saber que se baseia na memorização de conceitos, nomes e dados é um avanço, desde que se trabalhe com o estudante a cultura da autonomia, de como e onde buscar estas informações cristalizadas, tendo um papel mais pró-ativo na sua própria aprendizagem. O anterior, por sinal, concorda com a própria política do Sinaes (BRASIL, 2004a).

Já quando vemos o conteúdo, nota-se que os eixos de Conteúdos Básicos (A) e Conteúdos Específicos (B) sobressaem em proporções iguais ao Conteúdos Teórico-Práticos (C). Sobre o eixo C, considera-se um labor altamente complexo medir um saber iminentemente prático em uma prova verbal e escrita, seja por fatores logísticos ou pelos critérios educacionais adotados. A prevalência do eixo B – especialmente os sub-eixos B3 e B5 – pode ser uma herança da organização curricular do conservatório, o que Pereira (2014) chamou de *Habitus Conservatorial*, ou seja, manter saberes e processos de ensino-aprendizagem típicos deste contexto musical, mas que não refletem a totalidade das práticas musicais existentes.

Por falar de diversidade e equidade, verificou-se que houve um crescimento nas questões dirigidas a todas as ênfases de música ou especificamente à licenciatura. Não obstante, ainda permanece 20% das questões que são consideradas como dirigidas a outras ênfases, o que pode gerar uma medição do conhecimento equivocada e não equitativa dos futuros educadores musicais e isto pode, inclusive, gerar um falso feedback de/para os currículos de educação musical.

Por fim, nota-se uma significativa quantidade de perguntas com um viés social, musical ou tecnológico, o que gera imparcialidade e pode impedir que a maioria dos estudantes possa responder por todas as questões corretamente. O anterior debilita a validade da avaliação massiva como um instrumento que gera feedback verdadeiro sobre a aprendizagem dos estudantes e da qualidade da sua formação para ingressar na vida laboral.

Com todas as conclusões expostas aqui, há uma constatação importante: os resultados e considerações chegadas falam de uma avaliação que tem avançado epistemologicamente e conceitualmente, porém apresenta a tendência de medir conteúdos – curiosamente a mesma palavra que descreve os eixos nas DCNs – em lugar de saberes, habilidades e competências, o que é almejado e preconizado no Sinaes, que tece as bases do Enade. Ou seja, há uma discordância entre o esperado e o realizado.

De forma semelhante, estes conteúdos são geralmente construídos com vieses musicais, sociais ou tecnológicos, ou ainda dirigidos a uma formação que não é o foco da avaliação (ou seja, os licenciados), o que prejudica o processo avaliativo como um todo. Isso não é diminuir o trabalho realizado, que seguramente é digno de forças hercúleas, mas chamar a atenção aos desafios que é planejar,

elaborar e fazer uma avaliação em larga escala, ainda mais quando a natureza do saber medido não é tão acorde com o formato da avaliação.

Com isso, temos que estar conscientes dos alcances e dos limites desta pesquisa, especialmente no que se refere às dimensões de uma análise mais aprofundada sobre os currículos e suas relações com as DCNs e com o Enade. Inclusive esta questão poderia ser levada à linha investigativa a partir de estudos de caso. Outra forma de verificar isto é pesquisar as diferentes tradições acadêmicas das diferentes IES brasileiras e contrastar elas com os resultados obtidos no Enade: quais as diferenças e semelhanças? Tudo isto, somado à análise feita aqui e nos outros escritos relacionados, daria mais dados e um bom panorama para a avaliação em larga escala de música, cujo objeto é pouco explorado e, portanto, inovador.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen; HORN, Maria da Graça. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BITTENCOURTH, Helio; VIALI, Lorí; CASARTELLI, Alam; RODRIGUES, Alziro. Uma análise da relação entre os conceitos Enade e IDD. Estudos em Avaliação Educacional, n. 19, vol. 40, p. 247-262, 2008.

BORNE, Leonardo. La evaluación del solfeo en contextos universitarios brasileños: un estudio multicaso. Tese (doutorado). Posgrado en Música, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, 2017. Disponível em <<http://132.248.9.195/ptd2017/agosto/514351777/Index.html>> ou em <<https://ufc.academia.edu/LeonardoBorne>>. Acesso em 12 dez 2017.

BORNE, Leonardo; JUVENCIO, Francisco Ivan L. Enade 2006: um estudo sobre as questões específicas de música. In: Seminário Nacional sobre Música, Cultura e Educação, 2018, São Luis. Anais... São Luis: UFMA, 2018. v. Único. p. 90-99.

BRAGA, Simone; TOURINHO, Cristina. Um por todos ou todos por um: processos avaliativos em música. Feira de Santana: UEFS, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 14 de abril de 2004. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004a.

BRASIL. Resolução n. 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, DF, 2004b.

DIAS, Juliana; PORTO, Cristiane; NUNES, Andrea. Formação Geral é Conhecimento Específico na Prova Enade. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 10, 2016, Universidade Tiradentes. Anais... Aracaju: Universidade Tiradentes, 2016. p. 1-14.

FELDMANN, Taise; SOUZA, Osmar de. A governamentalidade e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, n. 21, vol. 3, p. 1017-1032, 2016.

GARCÍA, Adelina Clauso. Análisis Documental: el análisis formal. Revista General de Información y Documentación, n. 3 vol. 1, p. 11-19, 1993.

LIMA, Priscila da Silva Neves; AMBROSIO, Ana Paula Laboissière; FERREIRA, Deller James; BRANCHER, Jacques Duílio. Análise de dados do Enade e Enem: uma revisão sistemática da literatura. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, n. 24, vol. 1, p. 89-107, 2019.

NORO, Luiz Roberto; RONCALLI, Angelo; MEDEIROS, Maria Cristina; FARIAS-SANTOS, Bárbara; PINHEIRO, Isabel. Relação entre conteúdos das disciplinas de curso de odontologia e os ENADE 2004/2010. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, n. 22 vol. 1, p. 125-139, 2017.

PEÑA-VERA, Tania; PIRELA-MORILLO, Johann. La Complejidad del Análisis Documental. Información, Cultura y Sociedad, n. 16, p. 55-81, 2007.

■ 326

PEREIRA, Marcus Vinícius. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. Revista da ABEM, n. 22, vol. 32, p. 90-103, 2014.

QUEIROZ, Luiz Ricardo. A Educação Musical no Brasil do Século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. Revista da ABEM, n. 20 vol. 28, p. 35-46, 2012.

ROTHEN, José Carlos; NASCIUTTI, Fernanda. A Educação superior em prova: o perfil da educação superior apresentado pelos resultados do ENADE 2005-2006. Revista Diálogo Educacional, n. 11, vol. 32, p. 187-206, 2011.

SALINAS, Dino. ¡Mañana Examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad. Barcelona: Grao, 2002.

SANTOS, Nalbia; PINHEIRO, Luis Afonso. Análise do conteúdo das provas da área de Ciências Contábeis: edições do Provão 2002/2003 e do ENADE de 2006. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, n. 21, vol. 2, p. 387-413, 2017.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão; GUINDANI, Joel. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, n. 1, p. 1-15, 2009.

SOBREIRA, Sílvia. Abram Alas que a Música quer passar... nos Exames: a avaliação como recurso para a aceitação do ensino de música nas escolas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013. UFG. Anais... Goiânia: UFG, 2013. p. 1-13.

VERHINE, Robert; DANTAS, Lys; SOARES, José. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação, n. 14, vol. 52, p. 291-310, 2006.

Recebido em 20/02/2020 - Aprovado em 28/05/2020

Como citar:

Borne, L. (2020). Enade 2011: uma análise das questões específicas de música. *OuvirOUver*, 16(1), 306-327. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n1a2020-55888>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.