

Avaliação de música em larga escala no Brasil: um estudo sobre o Enade

Comunicação Oral

Leonardo Borne
Universidade Federal do Mato Grosso
leo@ufc.br / lepoars@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta a problematização e algumas considerações sobre uma investigação sobre o Enade, tendo como foco as questões específicas da área de música. As perguntas de partida são: como se organizam as perguntas do conteúdo específico no Enade para os cursos de música? Qual a sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) específicas da área? A metodologia de trabalho adotada pela pesquisa, que está em andamento, segue uma perspectiva de análise documental, buscando tendências no conteúdo das questões do Enade seguindo categorias emergidas das DCNs, a política de avaliação vigente, assim como dos dados em si. Os dados analisados dão conta das tendências encontradas e se referem, principalmente, a: a) questões que são dirigidas a uma ou outra ênfase dentro da graduação em música que não são, necessariamente, abordadas nos currículos de licenciatura; b) a distribuição não equitativa das questões entre os três eixos definidos pelas DCNs, com predominância do eixo “conteúdos específicos”; c) a maioria dos itens são baseados em conhecimentos do tipo memorístico; d) as perguntas são, na sua grande maioria, de “interpretação com resposta única” ou “asserção-razão”, o que pode reforçar o conhecimento memorístico; e) a presença de viés em parte das questões, focando em tradições musicais ou conteúdos específicos de uma região brasileira ou outra (ou ainda um instrumento musical ou outro).

Palavras-chave: Enade, Avaliação em Música, Avaliação em Larga Escala.

Palavras de abertura

Nos últimos anos, as políticas públicas educativas do Brasil vêm buscando um alinhamento com algumas práticas mundialmente realizadas. Inclui-se aí o estímulo à realização de avaliações em larga escala, cujos resultados muitas vezes são utilizados para contrastar e comparar a realidade nacional com a internacional, além de serem ferramentas que gestores e políticos têm à disposição para emitir juízos de valor. No nosso país há diversas iniciativas nacionais e regionais, medindo os diferentes níveis educativos. Algumas das mais conhecidas são a Prova Brasil (ensino fundamental), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho Estudantil (Enade, para o ensino

superior). O Enade surge a partir da promulgação da lei que criou Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (BRASIL, 2004a), como uma sequência do provão.

O propósito do Enade, como um dos elementos do Sinaes, é gerar insumos e dados para que as Instituições de Ensino Superior (IES) possam monitorar e melhorar suas propostas curriculares. O exame está organizado em ciclos que três anos, sendo que a cada ano uma área diferente passa pela avaliação. A música é uma área que foi contemplada até o momento em cinco edições do Enade, nos anos de 2006, 2009, 2011, 2014 e 2017. Os estudantes com 80% ou mais da carga horária curricular já acreditada são inscritos no sistema do Ministério da Educação e, destes, alguns são selecionados através de amostragem simples.¹ Até o ano de 2009, todas as ênfases da área de música, sendo bacharelado ou licenciatura, participavam da avaliação. Contudo, a partir de 2011 somente estudantes de licenciatura em música passaram a ser inscritos no exame.

As opiniões que podemos escutar sobre a validade da área de música participar de um exame como o Enade são muitas, variando entre os diversos matizes negativos e positivos. O autor do presente trabalho comunga com Queiroz (2012), que defende a inclusão da música no Enade como um elemento balizador e legitimador da área perante as outras áreas do conhecimento não somente no ensino superior, mas também em todos os outros níveis. Segundo o pesquisador, “essa premissa parte da constatação que qualquer área de conhecimento que almeje um espaço institucional legitimado precisa estar conectada com as diretrizes reguladoras e com os objetivos educacionais definidos por essas políticas” (p. 38).

No entanto, assim como todas as linguagens artísticas, a música tem uma natureza prática que é alcançada através do fazer musical, fruto de um saber musical que não é concreto e não consegue ser traduzido, em sua totalidade, em recursos gráficos. Nesse sentido, usar uma medição que se baseia na linguagem verbal e escrita é, no mínimo, limitante diante de toda a totalidade musical. Nesse marco, o grupo de pesquisa Música e

¹ Nos anos de Enade de Música, estudantes concluintes (>80% da carga horária cumprida) e iniciante (<20%) são inscritos para participar da seleção por amostragem. Até 2009, ambas categorias faziam a prova, buscando indícios de aprendizagem dentro dos cursos graduação comparando as notas dos iniciantes com as dos concluintes. A partir de 2011, os ingressantes não realizavam a prova Enade (porém participam das outras etapas previstas nas políticas do Sinaes, como o questionário sócio-econômico), e as notas dos concluintes são contrastadas com as notas do Enem obtidas pelos participantes iniciantes.

Ação (MusA) decidiu pesquisar este fenômeno, já que um de seus eixos de pesquisa é a Avaliação.²

O presente trabalho, portanto, apresenta a problematização e os caminhos percorridos de uma pesquisa em andamento que tem como perguntas guia: como se organizam as perguntas do conteúdo específico no Enade para os cursos de música? E qual a sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) específicas da área de música? Este texto também apresenta algumas considerações feitas a partir das análises iniciais sobre as perguntas de partida. A nossa meta é, ao final da pesquisa, comparar e contrastar todos os resultados obtidos e gerar elementos-guia de retroalimentação para a compreensão e construção de avaliações que, efetivamente, avaliem o estudante e o currículo, não apenas medir conhecimentos memorizados.

Na próxima seção, apresentaremos os dados bibliográficos -- que, na área de música, são praticamente inexistentes -- para, em seguida, apresentar nossa metodologia. Como se trata de uma pesquisa ainda em andamento (e também devido à limitação de espaço), os dados ainda estão sendo tratados e analisados, pelo que optamos por não os apresentar de maneira estruturada como resultados, mas sim detalhamos algumas considerações que surgiram à luz da sua discussão junto ao grupo de pesquisa, o que será feito na última sessão.

Apontamentos sobre Enade, avaliação em larga escala, educação musical e políticas públicas

A literatura acadêmica da área apresenta alguns estudos sobre o Enade, sobretudo nas áreas da saúde (NORO et al., 2017; SANTOS; PINHEIRO, 2017) e das ciências sociais aplicadas (DIAS; PORTO; NUNES, 2016; FELDMANN; SOUZA, 2016). Os poucos trabalhos encontrados que tangenciam o tema enfocados na música são os de Queiroz (2012) e Sobreira (2013), porém não abordam sistematicamente as questões utilizadas nesta avaliação massiva da área de música (que, quiçá, seja a única dessa magnitude existente em contexto nacional).

² Essa escrita é proposital, dado que as áreas de pesquisa do grupo são vistas como atividades de ação educacional e artística: Avaliação, Formação e Atuação.

O Enade é um componente curricular obrigatório aos estudantes de graduação que surge a partir da promulgação da lei do Sinaes e tem como propósito gerar uma avaliação *formativa* dos currículos e cursos de graduação (BRASIL, 2004a), sendo este parte de um processo mais amplo – que inclui, por exemplo, as avaliações *in loco* realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). As notas da avaliação *in loco* dos cursos e da IES – que avaliam, entre outros, infraestrutura, regime de trabalho, produtividade e titulação do corpo docente e condição sociocultural dos estudantes (BRASIL, 2004a; DIAS; PORTO; NUNES, 2016) – têm juntamente com o Enade a função de criar vínculos entre a retroalimentação e a regulação, através da triangulação dos dados obtidos em cada um destes momentos e medições. Não obstante, Dias, Porto e Nunes (2016) afirmam que o enfoque que se dá no exame é nos *conteúdos programáticos* do curso, o que se choca com a fundamentação da aprendizagem por competências prevista na legislação e que norteia os discursos e textos governamentais. O anterior encontra ecos em outros textos da literatura que apontam ser cada vez mais comum o uso da função reguladora e controladora do Enade e da política do Sinaes como um todo (FELDMANN; SOUZA, 2016; SOBREIRA, 2013), sendo escassos os mecanismos de retroalimentação previstos na sua concepção (BRASIL, 2004a).

Lamentavelmente, como mencionado antes, toda a concepção formativa que fundamentava o Sinaes e o Enade foi perdendo espaço para uma função *reguladora-controladora*, especialmente a partir da divulgação das notas dos cursos que, invariavelmente, começou um processo de *ranqueamento*. Por parte das IES, há um uso quase perverso das notas do Enade divulgadas, que passaram a ser vinculadas com cursos de excelência através da criação, pelos meios de comunicação, dos *rankings* entre as instituições (e nisso, nossa experiência mostra que as IES privadas são mais sobressalientes nesse uso). Isso mais tarde foi adotado pelo governo, contrariando a filosofia que subjazia a legislação, através da criação, em 2008, do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC). Ambos têm no Enade uma peça fundamental para essa construção (ROTHEN; NASCIUTTI, 2011).

A partir do ano citado, gradativamente os alunos ingressantes deixaram de participar do Enade, até só ser exigida a participação aos alunos concluintes. Talvez uma explicação para tal fato se encontre no que Zoghbi, Oliva e Moriconi (2010) dizem no seu

estudo: não há diferenças significativas entre os escores do Enem e os escores das questões de formação geral do Enade, o que sugere que as notas do Enem são uma “alternativa aos resultados [...] dos ingressantes” (p. 45). Por outro lado, uma especulação que corre nos corredores das IES é que seja por causa de um interesse econômico, já que menos estudantes realizando a prova significa menos gastos por parte do governo.

Como todas as avaliações – especialmente aquelas em larga escala e reguladoras –, o Enade apresenta características na sua idealização e na sua logística que fragilizam todo o processo, especialmente quando analisamos as práticas atuais com lentes que usam a perspectiva formativa originária como alinhamento conceitual (BRASIL, 2004a). Segundo Rothen e Nasciutti (2011), o Enade é uma prova que mede habilidades e competências cognitivas de realizar uma prova, não o saber propriamente dito. Verhine, Dantas e Soares (2006) em sua análise naquele ano sugerem que o Enade não tinha se diferenciado o suficiente de seu predecessor, o provão. As diferenças técnicas encontradas naquele momento eram mais no plano conceitual dessas avaliações, mas pouco era abordado na prática.

Além disso, também podemos ponderar quais habilidades e competências no campo música pode uma prova totalmente escrita medir? (como sugere QUEIROZ, 2012). Já na área da Saúde, Noro et al. (2017) dizem que os currículos dessa área são organizados, historicamente, de maneira fraccionada e voltados “a uma formação tecnicista e para a especialidade, não formando profissionais que atendam às necessidades de saúde da sociedade” (p. 130), afirmando ainda que mais da metade da carga horária de um curso de odontologia é focado na especialidade, na área clínica.

A nossa experiência profissional nos mostra que qualquer similaridade com alguns modelos de graduação no campo das Artes e da Música não é mera coincidência, mas resquícios do modelo positivista historicamente adotado pelas IES, o que se reflete no que é medido em provas de larga escala, dado o viés que os próprios elaboradores das questões possuem desde a sua formação. Evidência disso se vê que grande parte da carga horária é fixada em conteúdos musicais específicos (BORNE, 2017; PEREIRA, 2014), o que representa apenas um dos eixos das DCNs de Música. Entretanto, diante de algumas de essas inquietudes, começa a estar latente um questionamento no que se refere ao fato de aplicar “as mesmas fórmulas para todos [no âmbito nacional], sem levar em consideração, por

exemplo, a diversidade regional e a relevância dos resultados da IES para a sociedade” (DIAS; PORTO; NUNES, 2016). Como garantir a autonomia educacional das instituições se, cada vez mais, apresenta-se um modelo de medição que conduz (ou seria “induz”?) a muitas ações que focam no resultado, como o treinamento para responder a prova, adaptação curricular aos conteúdos cobrados na prova, a cobrança dos mesmos saberes para toda uma gigante nação, entre outros.

Outro elemento que se soma à discussão das fragilidades é que o Enade é um componente obrigatório para os estudantes, porém já existem casos de ausência em massa da amostra selecionada (boicote) no dia do exame (SOBREIRA, 2013), o que prejudica a nota final do curso e da IES. O anterior se deve a que a participação compulsória se reflete apenas na *presença* dos estudantes durante o exame, e os resultados negativos obtidos por estes somente servem para gerar uma penalização à IES, não fomentando uma melhora baseada no desempenho como tal. No entanto, a recompensa por um bom desempenho não é dada à IES, mas ao estudante através do favorecimento a estímulos específicos (BRASIL, 2013). Ou seja, novamente se reforça a ideia de que o foco está no produto resultante de uma graduação (GRUNDY, 2001), e cada vez mais se perde o sentido de processo formador, evidenciado através dessas premiações e do *ranqueamento* que se fazem das IES. Calderón, Poltronieri e Borges (2011 *apud* FELDMANN; SOUZA, 2016) denominam o Enade como um *dinamizador* do mercado educacional, o que nos parece sumamente significativo dado ao viés mercantilista e capitalista criado por esses usos do resultado da avaliação que, por consequência, promove uma perda da “solidariedade e cooperação, valores históricos da universidade” (FELDMANN; SOUZA, 2016, p. 1023).

Sobreira (2013) também argumenta (com base nas reflexões de Esteban, 2012) que o perigo dos exames em larga escala como o Enade é que, por basear-se puramente no quantitativo, “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” (SOBREIRA, 2013, p. 9), o que se traduz na *pedagogia do exame* (ESTEBAN, 2012 *apud* SOBREIRA, 2013) ou na *cultura escolar* ou *cultura do exame* (BORNE, 2017; SALINAS, 2002).

Também outro ponto saliente é a “ausência de professores da área de Música em participar dos editais que convocam para a elaboração dos exames” (SOBREIRA, 2013, p. 11).

Um dos pesquisadores do grupo que realiza esta investigação resolveu aceitar tal desafio desde o ano de 2014 não pela questão financeira, nem pela questão de prestígio (pois é assinado um termo de confidencialidade junto ao Enade, o que impede ao elaborador/revisor divulgar os conteúdos das questões ou como se organiza); o aceite se deu para entender melhor o processo desde dentro. Estando dentro desse sistema que se percebeu um grande desafio: como elaborar questões que sejam factíveis a todo o âmbito nacional? Como não contextualizar regionalmente ou esteticamente um aspecto que não deve ser contextualizado? De que maneira elaborar questões que abordem competências a nível Brasil que não são apenas saberes memorizados ou declarativos? Creio que aí descobrimos a razão do porquê poucos especialistas se aventuram nessa empreitada.

Em resumo, na literatura consultada destaca-se a problematização de questões como: os desvios que o exame teve do seu pensamento inicial na política do Sinaes; o desempenho de estudantes e sua relação com a nota obtida no Enem; o enfoque memorístico da prova escrita em comparação ao carácter (inicialmente) formativo e por competências do Sinaes; o uso das notas do Enade como elemento de marketing institucional, entre outros.

Delimitações metodológicas

Para realizar esta pesquisa, foram delimitadas algumas características que guiarão os percursos seguidos. Para começar, o olhar dado não se inclina definitivamente a uma abordagem qualitativa ou quantitativa, dado que não se restringe a responder apenas quanto ou como, mas interrelacionar o quanto e o como, buscando criar sentido sobre as questões do Enade e sua vinculação com os documentos oficiais empregados a nível nacional.

Como estratégia metodológica, esta pesquisa é concebida como uma análise documental que, segundo Sá-Silva et al (2009) é fundamentada em fontes primárias, ou seja, fontes que não receberam tratamento analítico ou científico prévio. Neste caso, as fontes primárias são duas: as provas do Enade (a seção de questões específicas da área de música), e a legislação específica da área de formação musical.

Por outro lado, também seguimos as macro-regras propostas por Peña Vera e Pirela Morillo (2007) para a análise documental: a) omissão de informações com pouca importância; b) seleção dos elementos textuais relevantes; c) generalização propositiva de conceitos e de novas informações; d) a integração das informações, deduzindo, induzindo e gerando conceitos mais gerais e totais do discurso. Resumidamente, a análise desse conteúdo (questões do Enade) adota três conjuntos de ações: 1) reduzir os dados; 2) organizar e apresentar desses dados a partir das unidades que busca dar sentido entre eles; 3) elaborar conclusões e in(ter)ferências.

Os dados primordiais, que são as questões específicas de música do Enade, foram organizados em tabelas a partir de algumas unidades de análise (Sá-Silva et al., 2009) e, a partir de estas se realizou processos de análise de conteúdo e análises formais (Garcia, 1993) através de uma perspectiva pragmática (Peña Vera e Pirela Morillo, 2007). O anterior significa buscar as relações entre texto e contexto, ou seja, entre o Enade e a legislação. Para a análise, as questões foram organizadas e contrastadas com os eixos definidos nas DCNs de música (BRASIL, 2004b, p. 02), que divide o perfil profissional do músico a partir de três eixos, aos quais vinculamos campos do saber musical em sub-eixos (pensados a partir de um estudo sobre currículos de graduação em música de Borne, 2017), conforme tabela abaixo:

Tabela 1. Eixos e sub-eixos da análise de dados

Eixo	Sub-eixo
A. Conteúdos Básicos	A1. Cultura, arte, filosofia, sociologia
	A2. Educação Musical (teoria, epistemologia, métodos)
	A3. Fundamentos da educação
B. Conteúdos Específicos	B1. Conhecimento Geral de Música
	B2. Harmonia e contraponto
	B3. Lecto-escritura, percepção e teoria musical
	B4. Análise e formas musicais

	B5. História musical, etnomusicologia e musicologia histórica
	B6. Composição e improvisação
C. Conteúdos Teórico- Práticos	C1. Estágio e prática de ensino
	C2. Performance musical
	C3. Tecnologia e Música
	C4. Pesquisa

Fonte: DCNs para graduação em Música (BRASIL, 2004b) e dados da pesquisa articulados com o estudo de Borne (2017).

As DCNs dos cursos de música foram definidas no ano de 2004 (BRASIL, 2004b), e definem que as estruturas curriculares da graduação em música devem estar baseadas em três eixos de conteúdos: básicos, específicos e teórico-práticos. A eleição de usá-las como parâmetro de organização e contraste no presente estudo se dá porque as questões específicas do Enade são elaboradas tendo como base as próprias DCNs, cujas quais já possuem mais de 10 anos e não parece estar em vista alguma revisão de seu teor.

Por fim, também consideramos outros fatores na hora de organizar os dados, como a própria política do Sinaes ou as tendências vistas nos dados. Neste sentido, os seguintes aspectos foram verificados:

- o uso ou não de partitura ou outra notação musical nas perguntas e nas respostas;
- tipologia das perguntas (que são definidas pelo próprio INEP): asserção-razão, interpretação com resposta única, e múltipla resposta;
- caráter do item: analítico, memorístico ou reflexivo;
- regionalização do contexto musical, social ou sonoro do item;
- diferentes ênfases da graduação em música que teriam mais probabilidade de responder o item em questão.

Atualmente, os dados de todas as edições do Enade já estão organizados, alguns anos (2006 e 2017) já foram analisados (BORNE; JUVÊNCIO, 2018 e BORNE; DA HORA; SILVA,

2019) e outras duas edições estão em fase de análise (2009 e 2014). Na próxima e última seção deste manuscrito, apresentaremos os principais resultados e considerações que surgiram à luz da discussão coletiva dos dados organizados. Como dito antes, optamos por não descrever detalhadamente os resultados pois quisemos apresentar a problematização do tema (tema que não havia sido apresentado anteriormente), ao mesmo tempo em que desejamos trazer nossas impressões gerais dos exames. Algumas destas considerações encontram ecos nas análises das edições de 2006 e 2017, enquanto outros ainda estão em fase de seleção das evidências e argumentação.

Algumas considerações e pensamentos finais

Partindo do pressuposto que os cursos são formulados sobre as DCNs, cabe pensar que a avaliação destes deve ser formulada sobre as mesmas diretrizes, levando em consideração que se deve ter uma equidade sobre as bases que regem o documento, para assim aproximar-se de dados que representem a real formação. Nas discussões realizadas no grupo de pesquisa pudemos identificar algumas tendências e considerações com respeito às provas, como seguem abaixo:

a. Há questões que consideramos ser dirigidas a uma ou outra ênfase específica dentro da área (como composição, licenciatura, performance, etnomusicologia, etc), que não são, necessariamente, abordadas em todos os currículos de música. Isso pode gerar uma avaliação equivocada, não equalizada de entre todos os currículos, não tratando parâmetros que possam realmente mostrar dados que apontem um caminho para o direcionamento que se deve seguir. O anterior ocorre em todas as edições, mesmo aquelas que são formuladas unicamente para as licenciaturas (2011, 2014 e 2017), entretanto, percebemos que a tendência ao longo dos anos foi diminuir essa diferença.

b. Não há distribuição totalmente equitativa das questões entre os três eixos definidos pelas DCNs. Nas primeiras edições, nota-se uma dramática prevalência de questões do eixo “Conteúdos Específicos” que foi ficando mais equilibrada ao longo das edições seguintes. No entanto, o eixo “Conteúdos Teórico-Práticos” segue sendo o com menos questões, e atribuímos isso a uma relação de como medir teoricamente um

conhecimento prático. Por outro lado, notamos que a noção de habitus conservatorial também norteia a criação de perguntas e gera distinções dentro dos conteúdos específicos. Usualmente, composição e performance estão no topo da prioridade, seguidos por harmonia, análise, musicologia e teoria musical. Campos considerados mais subjetivos, como sociologia da música e etnomusicologia, estão nos níveis mais baixos. Essa hierarquia do habitus conservatorial se vê refletida, de alguma maneira, nas provas, dado que os sub-eixos mais presentes foram “Harmonia e Contraponto” e “Teoria, percepção e solfejo”. Isso é corroborado com o uso de partituras nas questões, em muitas das questões específicas. Novamente, há uma mudança entre as primeiras edições e as últimas, sendo mais comum o seu uso nas iniciais. Isso parece ser um aspecto importante para a música, já que é um código escrito próprio da área. Por outro lado, há uma correlação do uso das partituras vinculadas a questões de teoria, harmonia e análise musical, podendo assim se entender que a lecto/escritura é, segundo os elaboradores das questões, um ponto chave para demonstrar a formação musical nos parâmetros avaliativos

c. Também há um fluxo nos tipos de perguntas. Inicialmente, a maioria dos itens foi baseada em conhecimentos memorísticos, ainda que esta não seja a intenção declarada na política dos Sinaes (Brasil, 2004a), que preconiza o conhecimento por competências. Nas edições de 2011 e 2014 se notou um quase equilíbrio entre conhecimento memorístico e reflexivo, e já na última edição se percebe um predomínio do conhecimento reflexivo (ou reflexivo-memorístico). Notamos também uma correlação entre as perguntas do tipo memorístico com o eixo do “Conteúdo Específico”.

d. Outra mudança ao longo dos anos foi o tipo de pergunta. Nas edições de 2006 e 2009, a tipologia das perguntas é, na sua massiva maioria, de “Interpretação com resposta única”. Escassos são os itens do tipo “Asserção-Razão” ou “Múltipla escolha”, o que pode ser um fator que reforça o conhecimento memorístico, que enfatiza uma formação em que o discente é tratado apenas como objeto receptor de conteúdos, sem a autonomia para se impor sobre os desafios enfrentados pós graduação. Isso foi mudando ao longo das edições, chegando a ser mais comum as perguntas de Asserção-Razão, o que gera uma maior reflexão do estudante, porém demanda mais tempo para completar a prova, pois estas questões estão mais extensas para responder.

e. Por fim, em todas as provas notamos uma significativa quantidade de perguntas contextualizadas, especialmente quando trabalham um repertório de uma região específica (por exemplo, um coco nordestino ou uma música de banda alemã sulista) ou de um instrumento específico (por exemplo, uma peça do repertório romântico para piano). Nesses casos, não é possível dizer que todas as formações em nível superior trabalhem as mesmas obras musicais em toda a república, e isso debilita a validade dessa avaliação massiva.

Estas considerações, no todo e transversalmente entre as edições das provas, falam de uma avaliação que, de fato, tende a medir conteúdos – tal qual o nome dos eixos das DCNs (BRASIL, 2004b)– em lugar de habilidades e competências – o que é o foco da legislação do Sinaes (BRASIL, 2004a). Igualmente, estes conteúdos geralmente são construídos com vieses culturais e sociais, que podem prejudicar a validade da avaliação.

Com a pesquisa concluída, no futuro, esperamos que essas e outras considerações possam retroalimentar ações tanto para as IES no seu planejamento curricular, como para os órgãos que legislam e realizam a avaliação e as diretrizes curriculares, no sentido de melhor construir tanto as políticas educativas da área como a avaliação em si. Além disso, com estas análises tentamos chamar a atenção os desafios que é avaliar o processo educacional em música, um campo do conhecimento repleto de vieses e construtos sociais e culturais, especialmente quando é uma avaliação em larga escala.

Nós, como pesquisadores e educadores, estamos conscientes dos alcances e limites de nosso esforço investigativo, especialmente nas dimensões de uma análise mais profunda sobre o currículo e sua relação com as DCNs e com o Enade, e isso posteriormente possa se concretizar, talvez, na forma de estudos de caso. De maneira similar, a pesquisa também poderia se focar na nas tradições acadêmicas e musicais entre as IES e as diferenças nos resultados do Enade. Tudo isso certamente daria mais dados para decisões mais informadas tanto ao INEP como às IES, ao mesmo tempo em que proporcionaria mais luz sobre avaliação massiva em música, especialmente em nível superior.

Referências

- BITTENCOURTH, Helio; VIALI, Lorí; CASARTELLI, Alam; RODRIGUES, Alziro. Uma análise da relação entre os conceitos Enade e IDD. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 40, p. 247-262, 2008.
- BORNE, Leonardo. *La evaluación del solfeo en contextos universitarios brasileños: un estudio multicaso*. 2017. 285 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Facultad de Música, Universidad Nacional Autónoma de México, Cidade do México, 2017. Disponível em: <<http://132.248.9.195/ptd2017/agosto/514351777/Index.html>>. Acesso em: 04 jul. 2018.
- BORNE, Leonardo; JUVENCIO, F. Ivan. 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.
- BORNE, Leonardo; DA HORA, Isabelle; SILVA, Dayvison. Large scale assessment in Brazilian Music Higher Education: a study about Enade 2017. In: The 7th International Symposium on Assessment in Music Education, 2019, Gainesville. *Proceedings...* Gainesville: University of Florida, 2019.
- BRASIL. *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, 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, 2004b.
- BRASIL. *Portaria Normativa n. 6, de 27 de março de 2013*. Define as instruções para o Enade 2013. Brasília, 2013.
- CARDOSO, Renato. O Enade mede o que pretendia? *Conjuntura Econômica*, v. Setembro, p. 42-45, 2007.
- DIAS, Juliana; PORTO, Cristiane; NUNES, Andrea. Formação Geral é Conhecimento Específico na Prova Enade. In: 10 ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 2016, Farolândia. *Anais*. 2016.
- FELDMANN, Taise; SOUZA, Osmar de. A governamentalidade e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE. *Avaliação*, v. 21, n. 3, p. 1017-1032. 2016
- GARCÍA, Adelina Clauso. Análisis Documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, v. 3, n. 1, p. 11-19, 1993.

- GRUNDY, Shirley. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata, 2001.
- 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*, v. 22, n. 1, p. 125-139, 2017.
- PEÑA VERA, T.; PIRELA MORILLO, J. La Complejidad del Análisis Documental. *Información, Cultura y Sociedad*. n.16, p. 55-81, 2007.
- PEREIRA, Marcus Vinícius. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, v.22, n.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*, v.20, n.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*, v. 11, n. 32, 2011, pp. 187-206.
- SALINAS, Dino. *¡Mañana Examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Grao, 2002.
- SANTOS, Nalbia; AFONSO, Luis. Análise do conteúdo das provas da área de Ciências Contábeis: edições do Provão 2002/2003 e do ENADE de 2006. *Avaliação*, v. 21, n. 2, p. 387-413, 2016.
- SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão; GUINDANI, Joel. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. V. 1, p. 1-15, 2009.
- SOBREIRA, Silvia. Abram Alas que a Música quer passar... nos Exames: a avaliação como recurso para a aceitação do ensino de música nas escolas. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia. *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*, v.14, n.52, p. 291-310, 2006.
- ZOGHBI, Ana Carolina OLIVA, Bruno; MORICONI, Gabriela. Aumentando a eficácia e a eficiência da avaliação do ensino superior: a relação entre o Enem e o Enade. *Estudos de Avaliação Educacional*, v. 21, n. 45, 45-66, 2010.