




Dilemas epistemológicos e conflitos curriculares nos cursos de licenciatura em Música do IFCE: avaliação centrada em especialistas

ARTIGO

João Paulo Ribeiro de Holandaⁱ 

Instituto Federal do Ceará – *Campus* Canindé, Canindé, CE, Brasil

Ana Cláudia de Oliveira Lopesⁱⁱ 

Instituto Federal de Roraima – *Campus* Boa Vista, Boa Vista, RR, Brasil

Marcos Antonio Martins Limaⁱⁱⁱ 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Elvis de Azevedo Matos^{iv} 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Resumo

Este artigo teve como objetivo analisar a ementa do componente curricular de Linguagem e Estruturação Musical I (LEM I) nos cursos de licenciatura em Música do Instituto Federal do Ceará (IFCE), na perspectiva de uma avaliação centrada em especialistas, a partir de uma abordagem decolonial da aprendizagem musical. Quanto à metodologia, a pesquisa é de caráter descritivo, constituindo um estudo de caso, com a utilização do método quadripolar e de um tratamento qualiquantitativo dos dados. A análise dos especialistas – dez licenciados em Música de três regiões do país – evidenciou que 60% deles consideraram que o componente curricular LEM I não apresenta contextualização; 70% não o julgaram como atual; e 80% avaliam que a ementa não é relevante. A suspeita hipotética de uma Matriz Colonial de Poder presente no currículo de música do IFCE foi confirmada.

Palavras-chave: Aprendizagem Musical. Currículo. Decolonialidade.

Epistemological dilemmas and curricular conflicts in IFCE Music degree courses: Expert-centered evaluation

Abstract

The aim of this article was to analyze the syllabus of the Language and Musical Structuring I (LEM I) curricular component in the Music degree courses at the Federal Institute of Ceará (IFCE), from the perspective of expert-centered assessment, based on a decolonial approach to musical learning. In terms of methodology, the research is descriptive in nature, constituting a case study, using the quadrupole method and a quantitative and qualitative treatment of the data. The analysis of the experts – ten music graduates from three regions of the country – showed that 60% of them considered that the LEM I curricular component lacked contextualization; 70% did not judge it to be current; and 80% assessed that the syllabus was not relevant. The hypothetical suspicion of a Colonial Matrix of Power present in the IFCE music curriculum was confirmed.

Keywords: Music Learning. Curriculum. Decoloniality.





1 Introdução

Pesquisas recentes no campo da avaliação suscitam a necessidade de novas epistemologias ruptivas com o paradigma do colonizador (Pain, 2019; Ribeiro; Gasparini, 2021; Machado *et al.*, 2022; Godsell; Primrose, 2024). Aquilo que por muito tempo foi considerado universal é posto em xeque com a tomada de consciência dos *socius* colonizados, que, por um longo período histórico, viram-se reféns de uma hegemonia imposta por processos de dominação cultural, epistemicídios e racismo epistêmico (Segato, 2021).

Pensar nesse espectro junto aos processos avaliativos nos leva a questões, em cadeia, basilares sobre avaliação. Quem tem o poder de avaliar? Quais seus pressupostos metodológicos? O que se deseja avaliar? Embora, a princípio, essas indagações pareçam simples, elas provocam interferências diretas na fina e frágil teia da complexa trama social.

Essas provocações preliminares e a empiria docente nos levaram ao escopo da formação de professores, mais especificamente ao curso de licenciatura em Música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Ou seja, será investigado seu currículo escolar, documento vigiado e controlado por parâmetros, diretrizes e resoluções que apontam possibilidades de mensuração de eficiência e qualidade do ensino. Nesse sentido, perguntamo-nos: o que medem realisticamente esses prognósticos? O que indicam conceitualmente os conteúdos programáticos registrados nos ementários?

Com base nisso, esta pesquisa centrar-se-á na análise de um componente curricular expressivo do ideário do curso de licenciatura em Música, a disciplina de Linguagem e Estruturação Musical I (LEM I). A suspeita é de que sua ementa esteja pautada em matrizes coloniais da institucionalização do ensino de música no país (Pereira, 2020). Assim, este trabalho aproxima-se da proposição de possibilidades pedagógicas/avaliativas decoloniais.

Em uma análise oriunda de uma pesquisa de campo (avaliação centrada em especialistas), objetivou-se discutir sobre a ementa do componente curricular (LEM I), a





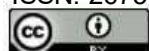
partir da aplicação de um questionário semiestruturado, com três questões abertas centrais para este escrito. As perguntas abordam a contextualização, a atualidade e a relevância do componente, junto a interpolações metodológicas e conceituais baseadas na revisão de literatura, para o enriquecimento do debate.

Para a estruturação do texto, adotou-se a metodologia quadripolar – polo epistemológico, polo teórico, polo morfológico e polo técnico. Conforme De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 35), “toda pesquisa engaja, explícita ou implicitamente, estas diversas instâncias; cada uma delas é condicionada pela presença das outras e esses quatro polos definem um campo metodológico que assegura a cientificidade das práticas de pesquisa”. No levantamento de dados, optou-se pela aplicação de questionário semiestruturado e semiaberto, tratando-se de uma pesquisa descritiva, com orientação qualitativa em delineamento bibliográfico, documental e estudo de caso.

2 Polo epistemológico

Para De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 41), “a epistemologia estabelece as condições de objetividade dos conhecimentos científicos, dos modos de observação e de experimentação, examina igualmente as relações que as ciências estabelecem entre as teorias e os fatos”. Ela soma-se, também, à compreensão antropológica dos sujeitos, influenciando na forma de como os pesquisadores conceituam os processos educacionais, ensino e aprendizagem. Desse modo, a epistemologia desempenha um papel crucial na formação do currículo acadêmico (Arroyo, 2023).

Direcionando esse arcabouço conceitual ao Ensino Superior de Música no estado do Ceará, campo da educação musical, observa-se o currículo como um fenômeno vigiado, dinâmico, em constante mudança, influenciado por desenvolvimentos históricos hegemônicos colonizadores (Queiroz, 2023), permeado por estruturas filosóficas (estética) e pelos movimentos de padronizações da educação (Pereira, 2013). Nesse cenário, as tensões epistêmicas são inevitáveis, refletindo-se uma luta contínua entre modelos educacionais tradicionais e progressistas, tradições conservadoras e abordagens mais





contemporâneas, fatos que apontam para a necessidade de revisão e adaptação dos currículos e programas.

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado (Arroyo, 2023, p. 13).

Walter Mignolo (2016), inspirado nas ideias de Aníbal Quijano sobre colonialidade, faz uma crítica ferrenha à epistemologia modernista, amplamente adotada nos currículos tradicionais, atrelando-a a uma Matriz Colonial de Poder (MCP). Para ele, a Modernidade e a colonialidade são conceitos paralelos e indissociáveis, geradores de uma arbitrária ideia de legitimação e classificação do universal (Conhecimento, História, Cultura, Arte).

A colonização do tempo foi criada pela invenção da Idade Média, e a colonização do espaço foi criada pela colonização e conquista do novo mundo. No entanto, a modernidade veio junto com a colonialidade: a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã (Mignolo, 2016, p. 4).

Na contramão dessa matriz, o autor nos sugere uma ruptura, uma nova visão epistemológica denominada por ele de pensamento decolonial, que só pode ser atingido com um grande esforço investigativo e analítico, constituindo um giro decolonial (Segato, 2021). Esses movimentos visam à superação da lógica da colonialidade de poder constituída no discurso, nos enunciados e nas retóricas da Modernidade.

A decolonialidade é o olhar sobre a colonização, a percepção sobre suas interferências e efeitos nos processos de formação social (englobando os aspectos culturais, morais, econômicos e religiosos). Essa observação sai da passividade na medida em que se rompem e/ou questionam os padrões normativos estabelecidos desde o período da colonização até hoje, construindo uma contra narrativa. Esse processo de desconstrução epistemológica pode constituir um caminho para o fortalecimento das identidades e identificações (Santos, 2017, p. 44).

É nesse campo epistêmico-decolonial que esta pesquisa se situa, apontando caminhos para uma postura antagônica ao paradigma eurocêntrico, colonial e neocolonial,





que há tempos vem sendo sinalizado e criticado. No próximo polo, serão apresentados autores e suas ideias que endossam e fundamentam melhor essa afirmação – o polo teórico desta pesquisa.

3 Polo teórico

5

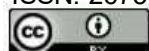
Para Martins e Theóphilo (2009, p. 4), “o polo teórico vai orientar a definição das hipóteses e construção dos conceitos”.

3.1 Currículo e a música

A pesquisa de Marcos Holler (2005) problematiza a utilização da música pelos jesuítas no processo de colonização do Brasil, um recorte temporal entre os séculos XVI e XVIII. O texto revela que o ensino de música eurocêntrica, seus instrumentos e suas formas de composição e interpretação eram usados como meios de sedução dos povos originários. Sua finalidade era catequizá-los, explorá-los economicamente como mão de obra e utilizá-los como massa de manobra política para defesa dos aldeamentos colonizados contra possíveis “invasores” internos e externos ao projeto de colônia. Tratava-se de uma protoinstitucionalização do ensino de música no Brasil.

Em outra pesquisa mais atual, Souza *et al.* (2020) analisam a presença de traços colonialistas na constituição das estruturas curriculares dos cursos de graduação em Música de instituições de Ensino Superior da América Latina e do Caribe. Após a análise dos ementários, as pesquisadoras relatam uma estreita aproximação, no espectro da teoria musical, com a teoria musical europeia, revelando um *Habitus* Conservatorial (Pereira, 2013).

O modelo “conservatório” e seu início na América Latina foi um dos elementos mais importantes para a manutenção do eurocentrismo no ensino musical. Devido a essa trajetória, encontram-se modelos que buscam perpetuar este tipo de prática



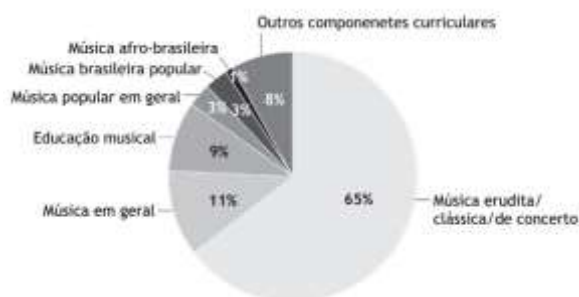
musical como legítima, como base da aprendizagem musical (Souza *et al.*, 2020, p. 134).

No Brasil, o professor Luis Queiroz (2020), uma autoridade em estudos decoloniais em música, ressalta a emergente ação de (re)pensar o Ensino Superior de Música no país, mirando abordagens que rompem com o paradigma do colonizador. O pesquisador sustenta que o colonialismo foi e continua sendo naturalizado de forma sistêmica dentro da academia, o que gera uma visão gentrificada e unilateral da música. Essa dinâmica colabora com a manutenção de um modelo violento e hegemônico de sobreposição e de apagamentos musicais/culturais do povo colonizado, processo que ele denominou de epistemicídios musicais.

A colonialidade é uma força simbólica de controle, uma cultura de imposição não oficial que se estabelece a partir de construções hegemônicas instituídas nos países colonizados por meio do domínio do poder, do ser, do saber, do existir, do pensar, do sentir e do próprio viver (Queiroz, 2023, p. 194).

O gráfico 1, a seguir, apresenta os dados mais alarmantes da pesquisa de Queiroz (2023), uma síntese dos conteúdos dos currículos do Ensino Superior de Música no Brasil. Os dados apontam que 65% dos componentes curriculares desse nível de ensino adotam a visão de música erudita/clássica/de concerto, ou seja, a concepção e expressão musical do colonizador, estudadas até os dias de hoje em moldes herméticos.

Gráfico 1 – Componentes curriculares dos cursos de graduação em Música



Fonte: Queiroz, 2023.



Dentro desses 65%, apenas 3% abrangem repertórios e práxis musicais de compositores brasileiros, reforçando-se, ainda mais, a ideia do distanciamento simbólico e racismo epistêmico (Segato, 2021), que perduram na academia musical até o presente momento. O modelo curricular dos cursos de Música do Brasil, majoritariamente, mantém-se assujeitado ideologicamente e praticamente refém do projeto do invasor.

Ensinar música é uma responsabilidade ética que não pode ficar restrita ao treinamento técnico musical, como nos ensinaram os colonizadores europeus. Uma proposta decolonial de formação musical precisa assumir seu compromisso ético de transformação social e vinculação a problemas e questões que permeiam a vida humana. [...] Ensinar música pela música, a partir de um uso deveras limitado do termo, pode ter sido uma prática para o deleite dos colonizadores do passado, mas é algo que não faz mais nenhum sentido para o Brasil do século XXI (Queiroz, 2020, p. 185).

Esse arquétipo mimético colonialista constitui uma ideia redutora do fazer sonante e colabora com a alienação da aprendizagem musical de questões éticas e políticas. Em consequência, no senso comum, a aprendizagem de música é reduzida a um requinte cultural, fetichista e tecnicista – música pela música. Opera-se a ideação de uma pretensa pureza ideológica delimitadora de um espaço social burguês para a música no imaginário da sociedade brasileira, que não condiz com a realidade de nosso país e nem se debruça sobre suas grandes disparidades e realidades sociais.

Considerando as pesquisas citadas nesta seção, fica evidente que os programas de música na América Latina e no Caribe perpetuam estruturas coloniais, principalmente no que se refere à sua concepção epistemológica e prática, com forte ênfase em um processo bancário de educação musical (Freire, 2024). Assim, os sujeitos em aprendizagem são isolados de suas experiências e saberes sociais/locais (Arroyo, 2023), deslocados intencionalmente de suas identidades por um projeto histórico de silenciamento e apagamento cultural, que gradualmente foi sendo incorporado e transformado em currículo escolar.



3.2 Avaliação por especialistas

A avaliação baseada em especialistas, talvez a mais antiga e utilizada, consiste essencialmente no conhecimento específico dos profissionais para julgar uma instituição, um projeto, um produto ou uma atividade (Wrothen; Sanders; Fitzpatrick, 2004, p. 179). Um especialista em currículo ou especialista no assunto observará o curso em ação, examinando seu conteúdo e as teorias de aprendizagem subjacentes a ele ou, de outra forma, obterá informações suficientes para realizar um julgamento sobre seu valor.

Os autores Wrothen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 180) propõem quatro categorias de avaliação por especialistas, a saber: sistemas formais de pareceres de profissionais reconhecidos; sistemas informais de pareceres de profissionais reconhecidos; pareceres *ad hoc* de grupos altamente qualificados; e pareceres *ad hoc* individuais.

Posteriormente, os teóricos acrescentam uma quinta categoria às anteriores, o *connoisseur* e “a crítica educacional para discutir uma interessante abordagem centrada no especialista que não se encaixa muito bem nas outras categorias ou dimensões” (Wrothen; Sanders; Fitzpatrick, 2004, p. 181). O *connoisseur* é um especialista em um campo de interesse específico, que dispõe de um conhecimento profundo, uma apreciação especializada e um discernimento apurado sobre o assunto.

4 Polo morfológico

O polo morfológico, para Lima *et al.* (2008), permite a estruturação e a construção do objeto científico por meio de modelos. Esta pesquisa adotou o modelo qualitativo de Avaliação Baseada na Crítica Artística de Will Eisner, amplamente usado para diversos campos do conhecimento, por seu rigor metodológico de *connoisseur* na emissão de pareceres estéticos.

Para Eisner (1977), a avaliação tem um caráter descritivo e interpretativo, com a tarefa de realizar juízos de valor. Nesse sentido, há uma *artificalização* desse processo, em

que o professor é visto como um artista e as ações educacionais, como uma arte. Esse “olhar ilustrado” (Eisner, 1998) só seria possível de se alcançar por meio da investigação qualitativa.

O conhecimento no domínio da avaliação não se limita aos exames, pois a avaliação não exige necessariamente o uso de exames. A avaliação está relacionada a fazer julgamentos de valor sobre a qualidade de algum objeto, situação ou processo (Eisner, 1998, p. 101).

Ancorado nesses preceitos, o autor cria o modelo de Avaliação Baseada na Crítica Artística (Eisner, 1977), pois a arte seria o fundamento pelo qual a humanidade representa e elabora suas experiências. Esta pesquisa naturalmente se encaixa no modelo proposto pelo autor, devido a seu *locus* específico e a suas ressonâncias estéticas, satisfazendo-se os critérios de Baroni e Eisner (2006) para o estabelecimento desse desenho metodológico. Na figura 1, Eisner (1998) expõe o modelo de avaliação como eixos centrais da crítica educacional artística.

Figura 1 – Modelo de avaliação de Eisner



Fonte: Adaptado de Eisner (1998).

Conectada a esse modelo de Baroni e Eisner (2006), no próximo polo, será exposta de forma detalhada a metodologia utilizada para levantamento e análises das emissões de juízos de valores artísticos por especialistas. A partir de agora, o texto tenderá para um enfoque maior sobre a ementa do componente curricular LEM I e seus conteúdos, fornecendo um aparato sólido para a verificação de nossos pressupostos e do problema de pesquisa.



5 Polo técnico

O polo técnico descreve os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta investigação. Quanto ao modo, trata-se de uma pesquisa descritiva em abordagem de cunho quantitativo e qualitativo, com revisão bibliográfica, que, para Vergara (2000, p. 48), é “o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”.

Paralelamente, foi aplicado o método de estudo de caso. Conforme Yin (2001, p. 32), trata-se de “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Para o levantamento dos dados, foi utilizada aplicação de questionário semiestruturado e semiaberto.

A escolha do curso de licenciatura em Música do IFCE deve-se a sua grande abrangência territorial e a um alinhamento curricular institucional, pois os *campi* de Crateús, Canindé, Limoeiro do Norte e Itapipoca apresentam uma equivalência de componentes curriculares de 75%. Isso oferece uma amostragem expressiva sobre a concepção do ensino de música dentro da instituição e no território mencionado.

Nessas localidades, não havia ensino formal academicista de música até a implantação dos cursos pelo IFCE. O curso mais antigo, no *campus* Crateús, foi fundado no ano de 2018. Ou seja, por meio de seus Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs), de acesso público no *site* da instituição, esses cursos representam pensamentos atuais sobre a concepção de música e de seu ensino no campo acadêmico do Ceará.

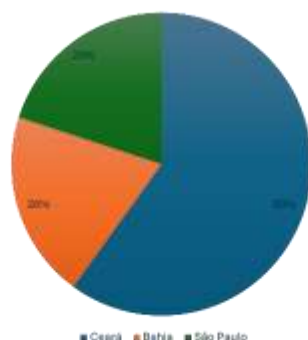
Considerando-se essas premissas, através de uma avaliação centrada em especialistas, foram levantados pareceres sobre um componente curricular expressivo e bastante caro a esses PPCs, o componente curricular de LEM I. Tal disciplina perpassa os dois primeiros anos de todas as licenciaturas listadas. Como seu título sugere, pretensamente, essa seria uma matéria propedêutica para o domínio da expressão formal



de utilização da música como linguagem, além das suas estruturações, representações e retóricas.

Os especialistas consultados são dez licenciados em Música de três regiões do país (Ceará, Bahia e São Paulo), vinculados a diferentes universidades (Universidade Estadual do Ceará – Uece, Universidade Federal do Ceará – UFC, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Universidade do Estado da Bahia – UNEB e Universidade Estadual de Campinas – Unicamp). Essa variedade oferece uma taxa de amostragem diversa e plural para a emissão de juízos de valores pedagógicos formais sobre a ementa. O gráfico 2 demonstra o percentual de especialistas entrevistados por estado.

Gráfico 2 – Especialistas por estado



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Foi distribuído um questionário via formulário Google Forms, contendo: i) a ementa; ii) questões fechadas de natureza identificatória; e iii) três questões abertas para emissão de pareceres quanto à contextualização, atualidade e relevância do componente curricular. Os nomes dos participantes foram preservados e substituídos por pseudônimos fornecidos pelos próprios respondentes, o que facilitou a identificação e verificação de suas respostas e proporcionou mais liberdade na emissão dos julgamentos. Na coleta de dados, os recursos financeiros utilizados foram de natureza particular, oriundos dos

autores, sem incentivo monetário institucional. No quadro 1, são apresentadas as perguntas do questionário.

Quadro 1 – Perguntas do questionário aplicado

Questões fechadas (Identificatórias)	Questões abertas
Identificação dos especialistas Universidade de atuação; Tempo de magistério; Experiência no componente curricular.	Em um sentido pedagógico reflexivo e crítico, a ementa se apresenta CONTEXTUALIZADA?
	Você considera a ementa ATUAL?
	Em termos de RELEVÂNCIA pedagógica, qual seria sua opinião sobre a ementa em questão?

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

5.1 Análise, resultados e discussão

A análise dos dados está organizada em três seções, de acordo com a sequência das questões abertas nos formulários (contextualização, atualidade e relevância). Junto à apresentação dos dados, serão fornecidas interpolações teóricas e conceituais para o enriquecimento e ampliação da discussão. Como sinalizado, os especialistas são licenciados em Música. No quadro 2, pode-se verificar que 60% dos especialistas entrevistados já cursaram ou lecionaram o componente curricular LEM I ou algum componente curricular equivalente, além de apresentarem uma média de tempo de magistério de 15 anos.

Quadro 2 – Síntese dos dados identificatórios

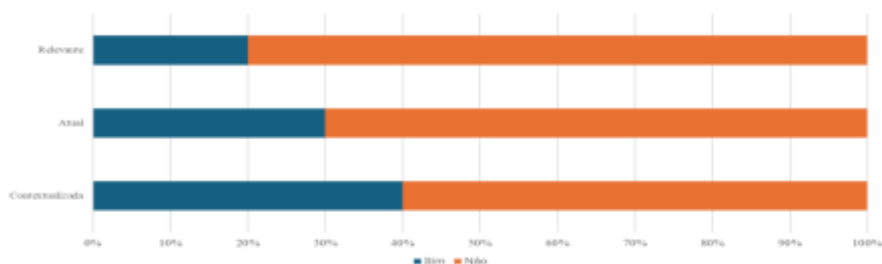
ESPECIALISTA	UNIVERSIDADE	TEMPO DE MAGISTÉRIO (ANOS)	EXPERIÊNCIA NO COMPONENTE	
			Sim	Não
Especialista 1	UFC	30	X	
Especialista 2	UFC	15	X	
Especialista 3	UFC	7		X

Especialista 4	UFC	14		X
Especialista 5	UFC	8		X
Especialista 6	Uece	22	X	
Especialista 7	UFBA	18	X	
Especialista 8	UNEB	4	X	
Especialista 9	Unicamp	12	X	
Especialista 10	UFSCar	20		X
RESULTADOS		$\bar{x} = 15$ anos	60%	40%

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Com base nas questões abertas, o gráfico 3 evidencia a síntese dos dados emitidos pelos especialistas entrevistados, levando em consideração os 3 pontos-chave desta pesquisa.

Gráfico 3 – Síntese dos dados das questões abertas



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Pode-se destacar que 60% dos especialistas avaliaram que o componente curricular LEM I não apresenta contextualização, 70% não o considera como atual e 80% evidenciam que a ementa não é relevante.



5.1.1 Contextualização do componente curricular

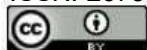
A contextualização dos processos de ensino e aprendizagem é um tema recorrente, mobilizado e previsto pelas resoluções e normativas legais (Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e Conselho Nacional de Educação – CNE). A proposta desses instrumentos seria suplantando o modelo de ensino tradicional centrado na capacidade mnemônica e na repetição, que aliena os conteúdos programáticos escolares de suas realidades circunstanciais e circundantes. Ou seja, busca-se combater a não vinculação significativa com a realidade discente, o que gera pouco ou nenhum interesse dos educandos em aprender determinados componentes (Ecco; Gelhardt, 2022).

Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária — mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 1996, p. 15).

Pensando na realidade contextual do IFCE, todos os cursos analisados estão situados em territórios do interior do Ceará, dos quais nenhuma das localidades ultrapassa a marca de 135 mil habitantes. Ainda, esses cursos não exigem Teste de Habilidade Específica para ingresso, e a licenciatura mais antiga tem apenas 6 anos de existência.

A seguir, evidencia-se o que os especialistas disseram a respeito desse quesito a partir de uma análise da ementa do componente curricular LEM I. Ressalta-se que os dados geográficos e de implementação dos cursos também foram fixados na apresentação dos formulários para ambientar os respondentes.

Em sua crítica à ementa, o especialista 10, da UFSCar, corrobora com nossa suspeita hipotética de pesquisa sobre a manutenção de uma Matriz Colonial de Poder atrelada à institucionalização do ensino de música em nosso país. A análise do especialista endossa que o olhar do docente contemporâneo está mais acurado para questões basilares e formativas das epistemologias que nos constituem.





Estamos vivenciando um importante momento de compreensão e valorização de saberes ancestrais de povos originários daqui e de outros cantos. Redescobrir e entender nossa essência brasileira é muito importante. Nesse sentido, os conteúdos e metodologias não parecem contextualizados (Especialista 10, UFSCar).

15

Somando-se a esse parecer inicial, o especialista 2, da UFC, aponta que “não está explícita na ementa a adequação às manifestações sonoras locais como material-base para o trabalho didático”, o que evidencia a preferência da ementa por concepções musicais distantes, um viés estrito ao do colonizador. Como salienta o especialista 9, da Unicamp, “a ementa explicita o recorte do conteúdo” voltado para a “música de concerto de tradição europeia e *standards* do repertório jazzístico”.

O dado mais curioso nos é fornecido pelo especialista 6, da Uece: “como cursei há mais de uma década atrás, não senti contextualização na época”. É notória a constante falta de contextualização do componente com a realidade discente, uma vez que não é comum encontrar pontos de inflexão da abordagem eurocêntrica sobre as concepções de música e sua grafia na atuação prática e cotidiana do profissional egresso em música na educação básica.

5.1.2 Atualidade do componente curricular

Pensar a atualidade dos componentes curriculares remete ao movimento de renovação e de (re)conhecimento de saberes outrora negligenciados ou silenciados por teorias hegemônicas, que “fazia[m] da sociedade brasileira de *status* anterior, colonial, de sociedade puramente reflexa” (Freire, 2024, p. 73) para uma sociedade conhecedora de si mesma na emancipação de seus entes pela educação como uma prática para a liberdade. Isso aponta para o eterno processo de recongnição docente: formar-se para desconstruir, expandir e compartilhar novas possibilidades plurais, intra e interculturais em educação.

Penso que em tempos em que nos conectamos tão mais facilmente com as culturas do mundo todo, a priorização da cultura europeia na música como parte





predominante da ementa (e dos cursos em geral) não condiz com uma perspectiva atual (Especialista 10, UFSCar).

16

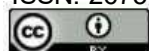
Como elabora o especialista 10, a ementa prioriza os conhecimentos e a estética do colonizador para a concepção de música, suas estruturas e linguagem, provocando um reduto de sentidos e sugerindo uma retórica equivocada do sintagma “Linguagem e Estruturação Musical”. Nesse sentido, a ideia substantiva de “música” e “língua/musical” estariam pressupostas na ideologia modernista/colonialista, interpretada e adotada anacronicamente como o modelo universal.

Nesse sentido, o interdiscurso materializado na concepção desse sintagma ressoa um grave assujeitamento ideológico de sentidos sobre o Ser e Fazer música. A formação discursiva dominante do campo musical no Brasil, em nossa análise, no Ceará, reproduz uma formação ideológica determinada pela concepção estética do colonizador, corroborando-se uma máxima da Análise do Discurso Francesa (ADF): “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (Orlandi, 2015, p. 15).

O especialista 8, mais diretivo, critica a ementa com o seguinte comentário: “Precisa de alterações na terminologia”. Ele infere, pois, percepções sobre essas incongruências.

É curioso pensar em como essa Matriz Colonial de Poder e seu projeto de institucionalização de música no Brasil operam, ao ponto de um grupo expressivo de professores de música conceber uma ementa no interior do Ceará por um viés cerceado pela colonialidade de forma bastante natural, que se revela no enunciado do componente e ecoa em seus conteúdos e referenciais.

O especialista 1 endossa as afirmações explicitadas, conectando-se ao polo teórico deste escrito: “fica patente, ao analisarmos os referenciais bibliográficos definidos para a disciplina, que estamos, portanto, diante de uma proposta que reitera o *Habitus* Conservatorial (Pereira, 2013) e o conceito de Ensino Pós-Figurativo (Koellreutter, 1997)”.





5.1.3 Relevância do componente curricular

Este é o item mais expressivo na aproximação da emissão do parecer estético do *connoisseur*, pois os especialistas, tensionados pela problematização do questionamento, deveriam opinar criticamente sobre a relevância do componente, ou seja, sobre sua pertinência e existência no currículo de uma licenciatura em Música.

De tal modo, o especialista 2, da UFC, compartilha a seguinte impressão: “a referida ementa sugere uma compreensão musical reduzida à manipulação dos materiais estritamente sonoros [...], dissociados do significado que atribuímos à música [...], que torna a música o que ela é”. Essa avaliação revela, na ementa, a ausência de uma dimensão crítico-reflexiva presente nas visões contemporâneas de educação musical e imbricadas nas pedagogias sociais. Prova disso é a sugestão, pelo especialista, de um conceito emergente, em seu parecer, que resume esse ideário: “Letramento Musical de Base Freiriana”.

Coadunando com a última avaliação, o especialista 1, também da UFC, infere que a “ementa está alicerçada em uma concepção restrita de música: a concepção europeia”. Essa restrição epistemológica, ainda segundo o especialista, “desenvolve restrições aos aspectos criativos dos estudantes, uma vez que não há espaço para experiências sonoras que não estejam ligadas ao código idiomático do colonizador”.

A sugestão dos especialistas aponta problemas quanto ao “direcionamento pedagógico da disciplina” (Especialista 9, Unicamp), sugerindo uma preferência irrefletida e não equacionada dos conteúdos com implicações pedagógicas críticas, pois, “embora os conhecimentos da linguagem musical tradicional indicadas sejam relevantes, não acredito que devam ser predominantes” (Especialista 10, UFSCar).

6 Considerações Finais

Com base na análise dos especialistas, fica explícita a recomendação de uma revisão da ementa, pois, em linhas gerais, verificou-se uma visão redutora da concepção





e da criatividade musical por parte do componente. Apresenta-se uma consonância com os percentuais explicitados no corpo do texto, em que 60% dos especialistas consideraram que o componente curricular LEM I não apresenta contextualização, 70% não avaliam o componente como atual e 80% julgam que a ementa do componente não é relevante.

No que tange à terminologia do componente, essa revisão deve se pautar em referenciais bibliográficos, na inclusão de perspectivas relacionais, regionais, locais e em uma abordagem criativa na concepção do fazer musical. Sendo assim, com base no tripé avaliado (Contextualização, Atualidade e Relevância), o curso de Música do IFCE, apesar de novo, apresenta grandes conflitos curriculares práticos e epistemológicos locais e nacionais.

Nossa suspeita hipotética de uma Matriz Colonial de Poder presente no currículo de música do IFCE, através da ementa de LEM I, foi confirmada na fala dos especialistas, *connoisseurs*, junto às emissões de juízos de valores estéticos (modelo de Avaliação Baseada na Crítica Artística de Eisner), pedagógicos e filosóficos sobre o componente.

Espera-se que este trabalho possa fomentar novas pesquisas, em um prisma alternativo ao do colonizador, ressignificando visões distorcidas e equívocas de uma pretensa ideia do universal como algo pautado, principalmente, no que se concebeu como a ocidentalização do saber (Modernismo/colonialidade). Por fim, almeja-se o alcance de conquistas na aceitação e na validação concepções epistêmicas plurais de diferentes matrizes e heranças culturais.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

BARONE, T.; EISNER, E. Arts-based Educational research. *In*: GREEN, J.; CAMILLI, G.; Elmore, P. **Complementary methods in educational research**. Nova Iorque: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 2006. p. 95-103.

BRUYNE, Paul de; HERMAN Jacques; DE SCHOUTHEETE, Marc. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os polos da prática metodológica. Tradução de Ruth





Joffily. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. 251p. Título original: *Dynamique de la recherche en sciences sociales*.

ECCO, Idanir; GELHARDT, Geisa H. **Contextualização e aprendizagem significativa: proposição de estratégias didático-metodológicas**. Erechim: EdiFAPES, 2022.

EISNER, E. **On the Use of Educational Connoisseurship and Criticism for Evaluating Classroom Life**. Teachers College Record, 78, 1977. p. 345-358.

EISNER, E. W. **El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Paidós, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 88. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2024.

GODSELL, S.; SHABANGU, B.; PRIMROSE, G. (2024). Against colonial residues, towards decolonising assessment: a case study of a university history course. **Cogent Education**, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2362552>.

HOLLER, M. T. A música na atuação dos Jesuítas na América Portuguesa. XV CONGRESSO DA ANPPOM — Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. 2005, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005. 1131-1138 p. Disponível em: https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao19/marcos_holler.pdf. Acesso em: 23 jul. 2024.

KOELLREUTTER. O ensino de música num mundo modificado. In: KATER, Carlos (org.). **Cadernos de estudo: educação musical**, n. 6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, fev. 1997c. p. 37-44.

LIMA, Marcos Antonio Martins; OLIVEIRA, José Valmir Guimarães de; SOUZA, Jaqueline Ramos M. A de. **Epistemologias e Avaliação de Programas**. Fortaleza: Imprece, 2008.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas**. São Paulo: Atlas. 2009.

MACHADO, R. N. da S.; MACHADO, Áurea R. dos P.; SOBRINHO, A.; PÁDUA, M. L. de. A avaliação em larga escala e a legitimação da colonialidade global. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 959-978, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-





v11n3a2022-65289. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducacao/politicas/article/view/65289>. Acesso em: 8 ago. 2024.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, jun. 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PAIN, Rodrigo de Souza. A Educação decolonial e avaliação escolar: a importância desse diálogo. **Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, MS, v. 1, p. 105-118, jan./jun. 2019.

PARDO, José Antônio. Formación general y educación em Hegel. **Estudios filosofía/história/letras**. 143, v. XX. Ciudad de México. Invierno 2022. p. 151-166. Disponível em: <https://www.biblioteca.itam.mx/estudios/revista/143/000306360.pdf>. Doi: 10.5347/01856383.0143.000306360. Acesso em: 10 ago. 2024.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

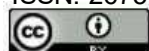
PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. **Revista Brasileira de Educação**, Juiz de Fora, MG, v. 25, e250054, 2020.

QUEIROZ, Luis R. S. Até quando Brasil? perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **Proa: Revista de Antropologia e Arte**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 153-199, 2020. DOI: 10.20396/proa.v10i1.17611. Disponível em: <https://econtenets.bc.unicamp.br/inpec/index.php/proa/article/view/17611>. Acesso em: 4 set. 2024.

QUEIROZ, Luis R. S. Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais. In: BEINEKE, Viviane (org.). **Educação musical: diálogos insurgentes**. São Paulo: Hucitec, 2023.

RIBEIRO, Antônio; GASPARINI, Max Felipe Vianna. Para decolonizar a avaliação: uma análise crítica a partir da teoria da decolonialidade. **Revista Brasileira de Avaliação**, 10(1), e100621, 2021. <https://doi.org/10.4322/rbaval202110006>.

SANTOS, Valnei Souza. **A música dos blocos afro: formação de professores de música para implementação da Lei 10.639/03**. 100f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.





SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**: e uma antropologia por demanda. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SHABANGU, Bongani; PRIMROSE, Guy. Against colonial residues, towards decolonising assessment: a case study of a university history course. **Cogent Education**, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2362552>.

SOUZA, Clarissa Lotufo de; RAMIREZ, Liz Leticia Martinez; LARSEN, Juliane Cristina. A presença da colonialidade na constituição de grades curriculares dos cursos de graduação em música de instituições de ensino superior da América Latina e Caribe. **Proa: Revista de Antropologia e Arte**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 122–152, 2020. DOI: 10.20396/proa.v10i1.17610. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/proa/article/view/17610>. Acesso em: 4 set. 2024.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Editora Atlas: São Paulo, 2000.

WORTHEN, Blaine. R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody. L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205p.

ⁱ João Paulo Ribeiro de Holanda, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3258-3882>

Instituto Federal do Ceará – *Campus* Canindé

Doutorando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), no eixo de Educação, Currículo e Ensino. Mestre em Artes – IFCE. Professor de Canto Popular do Instituto Federal do Ceará (IFCE).

Contribuição de autoria: análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita – primeira redação, escrita – revisão, investigação: conduzir um processo de pesquisa e investigação, especificamente realizando os experimentos ou coleta de dados/evidências.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6224444910454315>

E-mail: joao.holanda@ifce.edu.br

ⁱⁱ Ana Cláudia de Oliveira Lopes, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0411-1739>

Instituto Federal de Roraima (IFRR)

Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora EBTT do Instituto Federal de Roraima. Membro do Grupo de Pesquisa em Avaliação & Gestão Educacional (GPAGE).

Contribuição de autoria: administração do projeto, análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita – revisão e edição, metodologia – desenvolvimento ou desenho de metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5040664673226216>

E-mail: ana.lopes@ifrr.edu.br



iii **Marcos Antonio Martins Lima**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5541-6220>

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Pós-doutor em Gestão pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor Titular da Universidade Federal do Ceará. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Avaliação & Gestão Educacional (GPAGE).

Contribuição de autoria: conceitualização: ideia central, formulação ou evolução de objetivos e objetivos abrangentes de pesquisa, redação: revisão e edição, especificamente revisão crítica, supervisão, validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4480882123614278>

E-mail: marcoslimaia@gmail.com

iv **Elvis de Azevedo Matos**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3522-0305>

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor Titular do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará.

Contribuição de autoria: conceitualização: ideia central, formulação ou evolução de objetivos e objetivos abrangentes de pesquisa, redação: revisão e edição, especificamente revisão crítica, supervisão, validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9261280061942293>

E-mail: elvis@ufc.br

Editora responsável: Genifer Andrade.

Especialistas *ad hoc*: Anderson Fabrício Andrade Brasil e Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis.

Como citar este artigo (ABNT):

HOLANDA, João Paulo Ribeiro de *et al.* Dilemas epistemológicos e conflitos curriculares nos cursos de licenciatura em Música do IFCE: avaliação centrada em especialistas. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 7, e14285, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/14285>

Recebido em 18 de outubro de 2024.

Aceito em 24 de dezembro de 2024.

Publicado em 18 de fevereiro de 2025.