

# Diferenciação Curricular no Contexto das Aulas de Canto dos Cursos de Bacharelado em Música das Universidades Federais Brasileiras

## Comunicação

Vivianne Aparecida Lopes  
Universidade Federal de Uberlândia  
[vivianne Lopes academiadavoz@gmail.com](mailto:vivianne Lopes academiadavoz@gmail.com)

**Resumo:** Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de pós doutorado em desenvolvimento que pretende compreender o modo como a diferenciação curricular se manifesta no contexto das aulas de canto nos cursos de bacharelado em música no Brasil. Ao longo dos últimos anos houve uma expansão significativa dos cursos superiores de música no país, além da política das cotas, que levou para a universidade um público muito mais diverso. Dentro deste contexto, a diferenciação torna-se matéria de particular relevância, uma vez que, com respaldo nela, se pode idealizar a construção de práticas curriculares que proporcionem a todos os alunos, dentro das suas capacidades, iguais oportunidades de apreensão do saber/currículo. Considerando estes aspectos, procura-se com a investigação perceber se os professores de canto, no âmbito dos cursos de bacharelado em música, promovem uma efetiva flexibilização do currículo aos alunos, com os seus diferentes perfis e percursos de aprendizagem, ou se mantêm práticas iguais para todos os discentes. Para o efeito, propõe-se recorrer a uma metodologia mista que inclui, no que concerne à abordagem quantitativa, à aplicação de um questionário a alunos dos cursos de bacharelado em música, habilitação canto, de todas universidades federais brasileiras que possuem esta habilitação. Relativamente à abordagem qualitativa, propõe-se realizar entrevistas com professores e alunos destas instituições selecionados dentro de criteriosos processos metodológicos. Considera-se que este estudo pode ser prolífico para a compreensão das questões da diferenciação curricular no ensino superior de música brasileiro e para a promoção de reflexões sobre como o canto é ensinado/aprendido neste contexto.

**Palavras-chave:** diferenciação curricular, bacharelado em música, aulas de canto.

## A problemática e sua relevância

Apesar da importância atribuída ao estudo da diferenciação curricular no contexto do ensino regular, as investigações existentes no âmbito do ensino da música são escassas e denotam uma área do saber que se vê cada vez mais enlaçada na ideia de uma formação para “gênios e talentos”. No plano teórico, a ênfase situa-se sempre no dar oportunidades iguais para que todos aprendam, embora o discurso muitas vezes se torne retórico. No

Brasil, a expansão dos cursos superiores de música e a inserção da política de cotas, levou para a universidade um público muito mais diverso, sinalizando a importância da construção de práticas curriculares diferenciadas e ajustadas à realidade deste público.

O enfoque dos estudos realizados no país direciona-se para os cursos de licenciatura, com poucos estudos sendo desenvolvidos no âmbito dos bacharelados. A gestão curricular não tem sido abordada nos trabalhos da área. Isso também sinaliza a importância do desenvolvimento de pesquisas que analisem a problemática da diferenciação curricular neste contexto.

As aulas de canto, no contexto dos bacharelados, acontecem majoritariamente em caráter individual e é esperado que os professores promovam o desenvolvimento vocal de cada aluno. Refletindo sobre estas questões formulou-se o seguinte problema de pesquisa: De que forma é entendida e praticada pelos professores e percebida pelos alunos a diferenciação curricular no âmbito das aulas de canto nos cursos de bacharelado em música das universidades federais brasileiras?

Tendo esta questão como norte, o estudo tem sido direcionado no sentido de averiguar de que forma os professores de canto lidam com a diversidade dos alunos e se orientam suas aulas no sentido de promover o desenvolvimento das competências de cada um. Na mesma medida, caminha-se no sentido de averiguar como os próprios alunos percebem as práticas curriculares adotadas pelos seus professores. Esta problemática abriu espaço então para três subquestões de investigação:

1. Como os professores de canto percebem a diferenciação curricular?
2. Em que medida as práticas docentes incluem a diferenciação?
3. Como os alunos percebem as práticas curriculares dos professores de canto?

Importa problematizar se os professores conseguem ou não uma efetiva diferenciação curricular neste contexto de aulas individuais, o que, teoricamente, seria um fator facilitador para a promoção das aprendizagens de todos os alunos.

## Entendendo a diferenciação curricular: perspectivas teóricas

De acordo com Gaspar e Roldão (2007, p. 92), os conceitos “diferenciação curricular, adequação curricular e gestão curricular se integram no conceito mais amplo do desenvolvimento curricular que aqui se aborda, traduzindo vias da sua operacionalização estratégica.” Esta concepção denota a importância da integração das fases de implementação do currículo, compreendido neste estudo como corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias (ROLDÃO, 1999), bem como a necessidade da operacionalização deste currículo aos alunos através de estratégias sólidas e ajustadas à realidade dos mesmos.

Roldão (2003) vai além destas perspectivas e considera também três níveis dentro da operacionalização do conceito de diferenciação curricular. São estes: o nível político, que se refere à diferenciação do sistema e das escolas; o nível organizacional, que se refere à diferenciação dos patamares de exigência dentro de um mesmo currículo escolar; e o nível pedagógico curricular, que se refere à diferenciação de estratégias, percursos e modos de organização do trabalho de ensinar e aprender face a aprendizagens comuns. A autora complementa ainda que a dilemática questão de articular a finalidade social do currículo (uniformizadora) com os percursos e contextos dos alunos (diversa) ainda está em causa e que o professor tem um papel fulcral no sentido de promover alterações nesta dinâmica de condução do currículo aos alunos. Tendo em conta estas questões Sousa (2010, p. 8) apresenta possibilidades de ativação da diferenciação curricular quer nos planos macro, meso ou micro na seguinte dinâmica: macro ou meso, “através do encaminhamento de diferentes alunos para a frequência, durante períodos de tempo relativamente longos, de diferentes vias de estudo”; micro, “através de práticas de gestão diferenciada de um currículo comum na sala de aula”. O autor considera também que neste último grupo é possível utilizar diferentes abordagens ao currículo através de estratégias e procedimentos diversos que se organizem em função de procurar dar respostas às diferenças.

Numa tendência de pensamento semelhante, Barata (2010, p. 33) enfatiza que, num contexto de decisão micro curricular, “cabe ao professor, e de acordo com a interpretação que faz do conceito de currículo, proporcionar vias não excludentes, portanto não

discriminatórias, de alcançar as aprendizagens essenciais e, por isso mesmo, básicas”. Esta perspectiva é anuente também à apresentada por Traldi (1987, p. 124) que reforça que “para cada indivíduo, conforme o seu estágio de desenvolvimento, há características, reações e necessidades que lhe são específicas, e que, no desenvolvimento do Currículo, teríamos de respeitar.” Este respeito às necessidades dos alunos é fundamental quando se discute o conceito de diferenciação curricular. É esperado que “se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados pretendidos”, pois “manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais” (ROLDÃO, 1999, p. 39). Também Bemhaja (2012, p. 1459) refere que “a adoção única de práticas disciplinares de transmissão de conhecimentos e do uso de lápis e papel, para o cumprimento do programa, não são consentâneas com a existência de estratégias de diferenciação”.

Destaca-se também que o diferenciar não pode se restringir ao estabelecimento de diferentes níveis de chegada para os alunos por causa das condições de partida ou à hierarquização de metas para alunos de grupos diferentes. Diferenciar significa tentar, pelos meios mais diversos, que todos consigam dominar o melhor possível as competências e saberes que precisam na vida pessoal e social. (ROLDÃO, 1999). Diferenciar o ensino passa também por “organizar as atividades e as interações, de modo que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais” (CADIMA, 1997, p. 14). Contudo, a diferenciação curricular deve ser entendida além da adequação de estratégias de ensino e do organizar atividades e interações no contexto das salas de aula. Para Sousa (2008, p. 1) a diferenciação curricular consiste na “adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar”. Frazão (2011, p. 48) complementa estas ideias e enfatiza que a diferenciação curricular é um “instrumento de promoção da inclusão e da equidade face às diferenças existentes no seio da população estudantil”. Pensando no perfil do professor diferenciador, o identificamos como um profissional que:

- ✓ Altera “objetivos, conteúdos programáticos, atividades e avaliação em função das necessidades educativas dos alunos.” (PACHECO, 2003, p. 13);

- ✓ Assume-se como “um facilitador da aprendizagem e um colaborador para com os alunos.” (HEACOX, 2006, p. 18);
- ✓ É um “organizador de oportunidades de ensino.” (TOMLINSON, 2008, p. 35);
- ✓ Assume-se como um profissional que delibera sobre situações complexas e gere dilemas (SOUSA, 2010);
- ✓ Decide e age perante “as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta (...) De executor passa a decisor e gestor de currículo.” (ROLDÃO, 1999, p. 48).

A diferenciação curricular efetiva, ou inclusiva, como refere Sousa (2005), é examinada no coletivo, mas acontece fundamentalmente no individual. É a capacidade de olhar o indivíduo, de conhecer cada aluno minimamente, de perceber em cada aluno suas necessidades, que faz com que o professor saia do ensino uniforme e procure estratégias e caminhos de diferenciação. Se o individual é esquecido em prol de um conjunto de práticas uniformes e estratificadoras que destinam-se globalmente aos alunos como se todos fossem iguais, cai-se no mecanicismo, que há tanto está presente nos sistemas escolares e acentua ainda mais as desigualdades. Cai-se, como refere Sousa (2005, p. 31) nos muitos discursos sobre a diferença que “centram-se em manifestações de diversidade bastante visíveis (relativas a dimensões como raça e gênero, por exemplo) e, através de uma retórica que enfatiza a defesa das minorias, acabam por privilegiar a maioria dentro da minoria”. O autor complementa ainda que é difícil encontrar manifestações de preocupações relativamente “às minorias ocultas”. O que mais se vê na prática são estas vozes serem cada vez mais silenciadas. (SOUSA, 2005, p.34) Daí fazer sentido as palavras de Giroux e Simon (2001, p. 106) quando afirmam ser necessário “criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante”. Para que este engajamento mútuo das diferenças exista e seja efetivo, é fundamental que na prática haja uma atuação sólida e consistente do professor. Apesar das propostas de melhorias serem múltiplas, ainda não expressam no quotidiano do aluno e do professor uma realidade. Pelo contrário, denotam a complexidade de relações hierárquicas que regulam os modos de ser escola, de ser professor, de diferenciar o currículo.

Conhecendo este breve panorama sobre as questões inerentes à gestão e desenvolvimento curricular, com foco especial nas questões da diferenciação, em seguida serão apresentadas perspectivas gerais sobre as questões curriculares no âmbito do ensino superior de música no Brasil.

## **Breve panorama sobre questões curriculares no âmbito do Ensino Superior de Música no Brasil**

No contexto do ensino superior de música brasileiro são escassas as pesquisas voltadas para a análise das questões curriculares. Assim, com o intuito de fundamentar o estudo da forma sólida, procurou-se neste capítulo fazer um levantamento que englobasse não apenas as discussões acerca da gestão do currículo e da diferenciação curricular, mas considerar aspectos gerais que permeiam as práticas docentes.

Pereira (2013), em um estudo realizado sobre as Licenciaturas em Música no Brasil, apresenta um retrato do habitus conservatorial ainda presente nos documentos curriculares e reforça que há pouca flexibilidade curricular neste contexto. Isto denota a existência de práticas curriculares distantes da realidade dos alunos e que utilizam abordagens muitas vezes uniformes. Neste sentido, Borém (1997, p. 10) reforça que o processo de “emancipação do modelo de conservatório e inserção no modelo acadêmico dentro da atual política neoliberal do governo e dos horizontes pouco definidos da autonomia universitária” é o grande desafio da área na universidade.

Desta forma, Travassos (1999), considerando aspectos da diversidade de perfis culturais dos estudantes de música, reforça a necessidade de práticas mais ajustadas às realidades dos mesmos, bem como a reivindicação de reconhecimento para a música popular. Nas palavras da autora:

Muitos estudantes têm e desejam ter experiências e formações variadas que incluem o conhecimento escolar dos clássicos e as “levadas” do popular, a audição concentrada e o contato distraído, a música pura e o divertimento da dança. (TRAVASSOS, 1999, p. 142).

Estes aspectos reforçam a importância da utilização de estratégias curricularmente diferenciadas e ajustadas ao perfil dos alunos. Perspectiva também defendida por Scarduelli (2012) ao afirmar que os programas de curso, neste caso bacharelado em violão, devem ser

adaptados ao perfil individual de cada aluno, com etapas bem definidas e com repertório e técnica de acordo com o aluno. Neste contexto, o autor defende ainda a importância de se dar valor à escolha do aluno pelo repertório; um programa curricular que tenha uma base previamente definida, mas que não seja uma lista fechada. Com esta perspectiva, as adaptações tornam-se fundamentais, apesar de não serem muito utilizadas pelos professores. (SCARDUELLI, 2012).

Ainda no que concerne à ação dos professores nas práticas curriculares do ensino superior, Louro e Aróstegue (2003, p. 62) enfatizam:

Nesse começo de análise sobre concepções de música, mais ainda parece que não vem a ser o caso de separar “minhas músicas, tuas músicas, nossas músicas”, mas de compreender as identificações de cada indivíduo com seus grupos sociais e dialogar sobre elas, levando sempre em consideração que existe um grupo social igualmente envolvido, ao qual o professor pertence, dos profissionais que praticam seu ofício.

Não apenas o aluno vem de um contexto social e cultural específico, mas também o professor. Neste sentido, é fundamental que haja diálogo entre os atores nas práticas curriculares também no ensino superior, suscitando a compreensão de que cada aluno é diferente e parte de um grupo social específico, bem como o professor. A construção de uma relação dialógica entre professor-aluno fomentará também a integração do aluno de forma mais ativa nas práticas curriculares.

Para Queiroz e Marinho (2005, p. 91) é necessário entender que “as transformações sociais, culturais e estético-estruturais fazem da expressão musical algo dinâmico e em efetivo processo de mutação e (re) configuração”, compreensão que deve promover também propostas e práticas de educação musical dinâmicas, que se interrelacionem com a música enquanto manifestação artística e sociocultural. Por que vê-se então na prática, no contexto do ensino superior, a manutenção de modelos curriculares rígidos e uniformes?

De acordo com Mateiro (2003) esta realidade se mantém, pois os “princípios da racionalidade técnica se estendem aos processos de ensino e aprendizagem de modo que o estudante vai transmitir aos seus alunos os conhecimentos acadêmicos adquiridos sem considerar as situações controvertidas e complexas capazes de se produzir no âmbito da realidade concreta da sala de aula”, ou seja, os professores universitários também têm

tendência a ensinar do modo como aprendem, mecanizando as práticas curriculares. Nas palavras da autora:

Este modelo não se detém a considerar e a analisar o que em realidade ocorre em sala de aula, isto é, o professor não se preocupa em saber, por exemplo, como se produzem os comportamentos individuais ou coletivos, quais são os aspectos culturais relevantes ou quais os procedimentos de intervenção mais adequados a determinadas situações. (MATEIRO, 2003, p. 8).

O professor, nesta lógica, transmite os conteúdos sem considerar a realidade dos seus alunos. Há assim, o que Formosinho (2007) designa como currículo uniforme pronto-vestido de tamanho único, ou seja, um mesmo currículo – corpo de aprendizagens (ROLDÃO, 1999) – sendo aplicado/direcionado a todos os alunos como se todos fossem iguais. Dentro deste contexto Santos (2003) chama a atenção para a necessidade das universidades assumirem a possibilidade de pôr em andamento modelos flexibilizados de currículos e projetos pedagógicos. A autora reforça ainda que essa questão “repercute, certamente, na flexibilização dos percursos de formação e no grau de autonomia que viremos a dar ao aluno para construir seu currículo, conforme o perfil profissional desejado, assistido por uma orientação acadêmica.” (SANTOS, 2003, p. 68). A adoção de modelos flexíveis de currículos favorecerá as aprendizagens também no contexto das aulas individuais de instrumento.

No contexto do bacharelado em música, habilitação em violão, Scarduelli (2012) chama a atenção para o fato de o caminho tradicional de ensino predominar quando deveria se fazer a partir de caminhos criativos. O autor reforça ainda a importância da criatividade estar no centro da formação tanto na escolha do repertório como na forma de realizá-lo. Esta aproximação da realidade dos alunos apoiada na perspectiva criativa de ensino favorece a construção de práticas curriculares mais efetivas e diferenciadas.

Ainda nesta perspectiva, Braga (2009), numa análise realizada sobre as aulas de canto no contexto do ensino superior brasileiro, reforça que a ação do professor deve ir além das instruções técnicas ou de ouvido externo. Destaca que é fundamental ao professor de canto a busca pelo conhecimento dos seus alunos e o estabelecimento de diálogo com os mesmos, estratégia curricular que pode proporcionar grandes avanços nas aprendizagens. Contudo, esta forma de se perceber as práticas curriculares no ensino do canto não é consensual, segundo a autora. Afirma que Costa (2001), por exemplo, traz a ideia de que as regras no



ensino do canto devem ser idênticas, mesmo que os alunos sejam diferentes, e que cabe ao professor aplicar conhecimentos para que o “discípulo” aprenda. Prioriza-se assim os resultados em contraposição ao processo e à adoção de métodos particulares e direcionados às especificidades de cada aluno, sugerindo-se “uma concepção mais tecnicista de ensino, na qual conhecer as particularidades e as possibilidades singulares de cada aluno assume pouca relevância” (BRAGA, 2009, p. 22). Percebe-se também, nesta perspectiva, segundo Braga (2009), a necessidade de um professor que exteriorize com máxima clareza para que o aluno “assimile os ensinamentos”.

Estas concepções mostram-se rígidas e hierárquicas, pressupondo a existência de um professor detentor do conhecimento e de um aluno que deve estar disposto e aberto a receber o que o professor sabe e tem para ensinar. Esta perspectiva é percebida também por Montandon (1992), no âmbito das aulas de piano. A autora destaca que neste contexto a ênfase sai do processo de compreensão para o resultado (execução). A aula, assim, centra-se no professor, que mostra ao aluno o que fazer, quando, como e de que forma, e fornece material pedagógico e informação apropriada (MONTANDON, 1992).

Hentschke (2003) critica este tipo de ensino e aponta que não é prolífico manter uma cultura universitária onde impera o ensino sob a ótica do professor e onde pouco ou nada se sabe sobre o que pensam os alunos e o quão adequado é o currículo das aulas para suas vidas profissionais. É preciso dar voz aos alunos na construção curricular (SOUZA, 2008). A este respeito Massetto (1998) também aponta:

A centralidade do ensino superior deve deslocar-se do papel tradicional do professor universitário como transmissor do conhecimento para o aprendizado do aluno. Uma vez que o professor não se considera mais como “transmissor”, ele poderá dialogar com conhecimentos dos alunos que, pelo menos algumas vezes, não são de seu pleno domínio. (apud LOURO, 2003, p. 104).

Louro (2003) reforça, contudo, que “essa postura ainda é evitada por muitos dos professores que acreditam não poderem ensinar aquilo que “não sabem” ou com o que não se identificam”. Em um estudo realizado sobre o processo de formação de professores nas licenciaturas, Del-ben (2003, p. 29-30) deixa clara a necessidade de superação deste modelo da racionalidade técnica, que, de modo resumido, “concebe o formador como transmissor

de conteúdos e metodologias a serem “aplicados” pelo futuro licenciado junto a seus alunos em sala de aula, independentemente das particularidades dos contextos de atuação.” Hentschke (2003), também tendo em conta o contexto universitário, aponta para a importância dos professores assumirem os riscos e serem profissionais flexíveis, reflexivos e capazes de perceber e agir sobre realidades distintas.

Esta mudança na postura do professor torna-se fundamental para que haja mudança nas práticas curriculares no âmbito do ensino superior de música no Brasil. A revisão de literatura mostra, contudo, que estudos desse gênero são escassos na área dos bacharelados em música, o que denota a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que ouçam as vozes dos atores que atuam a nível microcurricular, ou seja, a ação em sala de aula, neste contexto de práticas individuais, em que teoricamente, seria mais fácil para o professor trabalhar de forma diferenciada com cada aluno.

## **METODOLOGIA PROPOSTA**

Conforme explicitado na primeira parte deste projeto, o problema inicial do estudo consiste em compreender de que forma é entendida e praticada pelos professores e percebida pelos alunos a diferenciação curricular no âmbito das aulas de canto nos cursos de bacharelado em música das universidades federais brasileiras. À semelhança de outros estudos com esta temática, que estabelecem relações que se complexificam no decorrer do trabalho, a questão problema cruza as perspectivas dos atores – professores e alunos, e procura descrever e compreender o modo como as práticas são e funcionam, o que segundo Afonso (2005), é fulcral para desocultar a problemática, tornando-a clara, pertinente e praticável.

No que diz respeito ao modelo metodológico, pretende-se adotar um desenho misto, conforme expresso anteriormente. Esta proposta será desenvolvida pela junção dos métodos qualitativos e quantitativos, o que segundo Pardal e Lopes (2011, p.27) “pode ocorrer em proveito da investigação sob diversas formas”, perspectiva também defendida por Erickson (1989). Segundo o autor, “no campo da investigação, a discussão deve privilegiar possibilidades de coexistência e de complementaridade dos dois modelos, sem

que isso implique a anulação de nenhum deles.” (ERICKSON, 1989 apud BARATA, 2010, p. 163).

Tendo como base a questão problema apresentada, que está centrada em dois objetos - a forma como os professores entendem e praticam a diferenciação curricular e o modo como os alunos percebem as práticas de diferenciação curricular adotadas pelos professores - vislumbra-se a possibilidade de criar um espaço dinâmico e complementar entre os dois métodos. O recurso a esta estratégia tem como propósito evidenciar de forma efetiva as concepções dos professores relativamente à diferenciação curricular e proporcionar aos alunos espaços participativos (SOUSA, 2005).

Conhecendo estes aspectos, explicita-se a seguir o modo como se procurará dar respostas às questões de investigação do ponto de vista metodológico:

1. Como os professores de canto percebem a diferenciação curricular?
  - ✓ Entrevista semiestruturada aplicada a professores de canto dos cursos de bacharelado em música, habilitação em canto, das universidades federais brasileiras intencionalmente selecionadas para o estudo.
2. Em que medida as práticas docentes incluem a diferenciação?
  - ✓ Entrevista semiestruturada direcionada a professores e alunos dos cursos de bacharelado em música, habilitação em canto, das universidades federais brasileiras intencionalmente selecionadas para o estudo.
3. Como os alunos percebem as práticas curriculares dos professores de canto?
  - ✓ Questionário com aplicação de Escala Likert ao maior número possível de alunos matriculados nos cursos de bacharelado em música, habilitação em canto, das universidades federais brasileiras;
  - ✓ Entrevista semiestruturada direcionada a alunos dos cursos de bacharelado em música, habilitação em canto, das universidades federais brasileiras intencionalmente selecionadas para o estudo.

Para fins de investigação foram catalogadas todas as universidades federais brasileiras que oferecem cursos de bacharelado em música, habilitação em canto. A escolha do objeto de investigação incide sobre a habilitação canto por ser a formação base da investigadora.

Justifica-se também pelos poucos estudos desenvolvidos na área, principalmente no âmbito do bacharelado, e por ser um espaço propício à implementação da diferenciação curricular, uma vez que os alunos ingressam com perfis e experiências diversas. Os cursos de bacharelado, através dos testes de habilidades específicas, permitem o encontro de alunos que têm um percurso sólido de aprendizagens com alunos que nunca estudaram canto ou que estudaram apenas para os exames de admissão. Neste contexto em que os discentes aparecem com diferentes *backgrounds* e têm acesso a aulas individuais, espera-se que os professores exerçam de forma efetiva a diferenciação curricular criando estratégias que promovam o desenvolvimento de todos os alunos. É o que se procurará perceber com o estudo.

Até o momento foi feito o levantamento inicial para a pesquisa, que indicou a existência de 18 universidades públicas brasileiras com bacharelado em música, habilitação em canto. Após o contato inicial com as secretarias das instituições, identificou-se que o bacharelado de uma das instituições havia sido encerrado/fechado e que em outra instituição o curso estava interrompido em função da falta de professor. Havia apenas dois alunos no curso; alunos estes que foram realocados em outras instituições. Diante deste quadro, estas instituições foram excluídas do estudo. Foram mantidas as dezesseis universidades federais que estão oferecendo regularmente o curso de bacharelado em música, habilitação em canto. Por se tratar de uma pesquisa que demandará apenas respostas a questionários e entrevistas, o anonimato tanto das instituições como dos seus professores e alunos será garantido.

## Considerações finais

Acredita-se que um dos grandes benefícios do estudo seja promover o acesso a este tipo de conhecimento e pesquisa a alunos e professores de canto. Poder refletir sobre as questões da diferenciação curricular, sobre o modo como o canto é trabalhado e direcionado aos alunos, torna-se extremamente importante. Defende-se também que o próprio contato dos docentes e alunos dos cursos de bacharelado em música com as questões inerentes aos estudos curriculares pode abrir espaço para que as práticas se

constituam de forma mais reflexiva, tendo em conta a realidade dos diferentes alunos que ingressam nos cursos superiores.

## Referências

AFONSO, Natércio. **Investigação naturalista em educação**: Um guia prático e crítico. Porto: Edições Asa, 2005.

BARATA, Clarinda. **Processos e práticas de inclusão educativa**: do currículo comum ao currículo diferenciado. 2010. 481 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho.

BEMHAJA, Berta. Diferenciação curricular em ambiente online: uma Abordagem para o desenvolvimento da aprendizagem das Ciências no ensino básico. In: CONGRESSO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, 2., 2012, Lisboa. **Atas...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em: <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/263.pdf>. Acesso em: 21 de mar. de 2018.

BORÉM, Fausto. O Ensino da performance musical na universidade brasileira. **Pesquisa e Música**. Rio de Janeiro, v.3, n.1, p. 53-72, 1997.

BRAGA, Adriana Luísa. **Aluno e professor no contexto de aulas de canto**: A voz e a emoção para além do dom e da técnica. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

CADIMA, Ana et al. **Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico**. Lisboa: IIE, 1997.

DEL-BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.

FORMOSINHO, João. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

FRAZÃO, Rogério Martins. **Práticas de diversificação/diferenciação curricular no contexto das políticas educativas para o ensino básico**. 2011. 335 p. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Portugal, 2011.

GASPAR, Ivone; ROLDÃO, Maria do Céu. **Elementos do Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e a pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 93-124.

HEACOX, Diane. **Diferenciação Curricular na sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2006.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 53-56, mar. 2003.

LOURO, Ana Lúcia. Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e abertura para o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 101-105, mar. 2003.

LOURO, Ana Lúcia; ARÓSTEGUE, José Luis. Docentes universitários/professores de instrumento: suas concepções sobre educação e música. **Em Pauta**, v. 14, n. 22, p. 35-64, junho 2003.

MATEIRO, Teresa. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. **Revista do Centro de Educação**, v. 28, n. 02, p. 01-09, 2003.

MONTANDON, Maria Isabel. **Aula de piano e ensino de música**: Análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves. 1992. 172 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

\_\_\_\_\_. **Teorias curriculares**: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares. Conferência realizada no âmbito do Seminário “O Currículo Regional”, Açores, Portugal, 2003.

PARDAL, Luis; LOPES, Eugénia. **Métodos e Técnicas de Investigação Social**. Porto: Areal Editores, 2011.

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

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 83-92, set. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Os Professores e a Gestão do Currículo**: Perspetivas e Práticas em Análise. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Gestão Curricular**: Fundamentos e Práticas. ME-DEB, 1999.

\_\_\_\_\_. **Diferenciação Curricular Revisitada**: Conceito, discurso e praxis. Porto: Porto Editora, 2003.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós moderno. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 63-68, mar. 2003.

SCARDUELLI, Fábio. Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 6., 2012, Curitiba.

**Anais...** Curitiba: Universidade Estadual do Paraná, Escola de Música e Belas Artes, 2012, p. 1-22.

SOUSA, Francisco. Educação, ruralidade, periferia e identidade: Notas para uma abordagem performativa. **Arquipélago – Ciências da Educação**, v. 6, p. 81-106, 2005.

\_\_\_\_\_. Identidade não ostensiva e diferenciação curricular inclusiva: oportunidades assinaladas numa escola portuguesa. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. 4., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

\_\_\_\_\_. A diferenciação como princípio de organização curricular. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. 4., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

\_\_\_\_\_. **Diferenciação Curricular e Deliberação Docente**. Porto: Porto Editora, 2010.

TOMLINSON, Carol Ann. **Diferenciação Pedagógica e Diversidade**: Ensino de alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade. Porto: Porto Editora, 2008.

TRALDI, Lady Lina. **Currículo**: conceituação e implicações, metodologia de avaliação, teoria e prática, formas de organização, supervisão, fundamentos, currículo universitário. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as Fronteiras do Gosto: Estudantes de Música e Diversidade Musical. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 11, p. 119-144, out. 1999.