



Aprendizagens e testes no sistema avaliativo da certificação de habilidades específicas para o curso superior de música

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

Roberta Alves Gouveia
Universidade Federal de Uberlândia – MG
rogouveia3@hotmail.com

Sônia Tereza da Silva Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia – MG
sonia@ufu.br

Resumo: Buscamos refletir a temática da Certificação de Habilidades Específicas como um campo complexo da avaliação em música. Abordamos fundamentos da psicologia e educação musical para entender os testes, aprendizagens e algumas representações simbólicas que envolvem essa certificação. Os resultados contribuem com a pesquisa de mestrado e favorecem reflexões sobre a importância de problematizar a certificação de candidatos ao curso superior de música.

Palavras-chave: Certificação de Habilidades Específicas. Testes. Aprendizagens.

Learning And Testing in the Evaluation System of Specific Skills Certification for Higher Studies in Music

Abstract: We seek to reflect the theme of Specific Skills Certification as a complex field of evaluation in music. We cover fundamentals of psychology and music education to understand the tests, learning and some symbolic representations involving this certification. The results contribute to the research master's favor and reflections on the importance of questioning the certification of applicants for the higher studies in music

Keywords: Specific Skills Certification. Test. Learning.

1. Introdução

Ao longo dos últimos anos o acesso ao ensino superior de música no Brasil vem sendo marcado por uma prova que avalia as habilidades específicas musicais de candidatos. Na Universidade Federal de Uberlândia, essa certificação diz respeito a uma avaliação vinculada aos interesses de classificação e seleção de candidatos para as modalidades de licenciatura e bacharelado dos cursos de música.

Na Educação Musical, a avaliação possui um espaço de estudo no âmbito da pesquisa e ensino envolvendo práticas musicais e pedagógico-musicais. Esse campo busca compreender, dentre outros aspectos, modos de selecionar critérios de desempenho do estudante, classificar os conteúdos e programas de disciplinas, realizar bancas de exame para instrumento e canto.

Para Zabalza (2004) a chegada massiva de candidatos às universidades obrigou a implementação de mecanismos de seleção e distribuição de estudantes nos diferentes cursos.

Segundo o autor a aplicação das provas de seleção tem o objetivo de “homogeneizar os critérios de acesso ao sistema universitário”. Nessa direção o autor avalia que esse processo diz respeito a uma “doutrina política da seleção” que não conseguiu resolver problemas existentes gerando “uma cadeia de efeitos negativos”. (ZABALZA, 2004: p. 184-185).

De toda forma, o autor destaca que o Estado e as instituições devem zelar pelo direito dos indivíduos de crescerem e se desenvolverem cultural e profissionalmente. E, segundo o autor, enquanto não é possível que “os estudantes todos” possam seguir o rumo que melhor se ajuste as suas condições pessoais e expectativas no curso superior, “há sentido falar de seleção e lutar para que ela termine”. (ZABALZA, 2004: p. 186).

2. A complexidade do objeto

Reconhecemos que a avaliação em música, como campo conceitual, é constituído historicamente e possui um potencial de investigação de grande extensão. Conforme as mudanças institucionais, os locais das universidades brasileiras, as políticas sociais de acesso, a profissionalização do músico e professor de música, ela vem se tornando densa do ponto de vista das concepções e práticas. Isso significa que tratar do objeto e dos objetivos da Certificação de Habilidade Específica¹ não é um estudo simples. Ao lidar com múltiplos interesses sociais, políticos e individuais, a CHE na dimensão de seus objetivos e usos, produz efeitos na universidade e comunidade o que justifica compreender o tema e estudá-lo com mais profundidade. Por necessidade de delimitação, restringimos no presente estudo, tratar das habilidades musicais em uma relação com aprendizagens, testes e algumas representações simbólicas que envolvem códigos musicais. Esses aspectos constituem elementos do referencial teórico de pesquisa de mestrado em andamento.

Na pesquisa citada, o estudo da CHE se vincula às provas de compreensão de *leitura musical e testes auditivos*. De um levantamento, observamos que as características das provas vêm se mantendo, desde a última década, tendo a parte teórica e a instrumental como partes independentes. As questões da leitura musical e testes auditivos possuem conteúdos que pertencem a um conjunto de pré-requisitos de disciplinas como teoria da música e percepção musical. A verificação da aprendizagem é feita a partir da capacidade dos candidatos de representar simbolicamente o que foi ouvido, cantado, escrito. Há questões que exigem conhecimentos e símbolos musicais específicos do ensino formal e outras que permitem avaliar a abordagem de conhecimentos advindos da formação musical não escolarizada dos candidatos.

A pesquisa de mestrado tem natureza qualitativa, opta pelo estudo de caso e coleta dados por meio de entrevistas (com professores) e questionário (com os estudantes formandos). A problematização da investigação se refere à seguinte questão: Como professores e estudantes formandos compreendem a certificação de habilidades específicas e para quais finalidades? Essa questão coloca o objeto da CHE em sua complexidade pelas diferentes possibilidades e pontos de vista quanto ao conceito, os usos, objetivos, critérios de medida e julgamento. É um processo que envolve dimensões quantitativas e qualitativas no sentido de verificar o que os candidatos trazem no âmbito de conteúdos aprendidos e acerca de suas potencialidades para a área. Em relação a essa complexidade, Dias Sobrinho (2003) registra:

A pluralidade de modos de constituição do objeto está diretamente vinculada à complexidade da avaliação [...] toda opção epistemológica, qualquer tipo de relação com a ciência é antes de tudo expressão de uma concepção de mundo. Já foi mais fácil identificar o objeto de uma avaliação [...] Muito do que ainda se faz, pensando fazer avaliação, é medir. Mas as avaliações vão muito além disso [...]. (DIAS SOBRINHO, 2003: p. 135).

O autor explicita que desde o final do século XIX, já existia uma prática da avaliação de forma organizada e com base em recursos técnicos e científicos. Mas chama a atenção para que o entendimento da avaliação como medida e com objetivos de seleção e classificação, “atinge os altos graus de complexidade e largo espectro, como hoje a percebemos, somente há cerca de meio século” (DIAS SOBRINHO, 2003: p. 15). Na visão desse autor, a avaliação se apresenta na atualidade como uma disciplina nova, que diz respeito a um campo em desenvolvimento, caracterizado pela complexidade e integrado a políticas do setor educacional público. Segundo ele, muitas mudanças educativas ocorreram valendo-se de processos de avaliação. A seguir, abordaremos no âmbito da certificação como sistema avaliativo, as habilidades musicais em uma relação com aprendizagens e testes.

3. Habilidades musicais: aprendizagens e testes

A avaliação se caracterizou no século XIX, por um período em que medir e avaliar eram conceitos vinculados e inseridos no paradigma positivista. Esse fundamento se aproximava mais das ciências físico-naturais e sem ligações com programas de escolas. “Avaliação confunde-se com medição e se insere basicamente no campo da psicologia” (DIAS SOBRINHO, 2003: p. 16). Para o autor, foi no começo do século XX que a avaliação entrou na prática da educação, mantendo o uso dos testes com fins de verificação e quantificação da aprendizagem dos estudantes. O aperfeiçoamento dos instrumentos de medição adquiriu segundo o autor, “maior ênfase na década de 1920”. Esses instrumentos continuam ocupando

espaço significativo “na formação dos indivíduos e nas instituições de ensino” (DIAS SOBRINHO, 2003: p. 17) estando presente em processos de CHE.

3.1. As aprendizagens

Na Educação Musical, com fundamentos da prática social, há o olhar para o processo educativo em que a construção de conhecimentos acontece em diferentes atividades contextualizadas. A abordagem da avaliação e compreensão das habilidades musicais também se torna um processo contextualizado. Então, avaliar os candidatos ao curso de música, levaria em conta tratar de aspectos ligados aos contextos socioculturais onde eles aprendem música. Também contemplar espaços e tempos do fazer musical vividos pelos candidatos nas comunidades de práticas como família, aulas de música em escolas específicas, conjuntos musicais religiosos, bandas, ambientes recreativos a exemplo de parques, praças e outras.

O fazer e pensar músicas trazidos pelos candidatos precisam estar compreendidos em relação às práticas musicais a que eles têm acesso. Assim, quando não estão, questionamentos importantes necessitam perpassar a certificação quanto aos seus princípios, modos de entender as aprendizagens e a seleção das habilidades específicas. Quando “têm-se indícios que a ordem vigente já não responde às necessidades que se apresentam [...] então, decorre a necessidade de adoção de procedimentos em rede no exercício da educação musical” (FONTERRADA, 2005: p. 265).

Isso representa um desafio complexo para a educação musical no âmbito dos cursos superiores de música. De um lado, promover uma avaliação adequada no sentido de certificar os candidatos que desejam entrar no curso superior de música. De outro, o exercício permanente de desenvolver uma formação de qualidade aos estudantes que conseguiram ser selecionados.

Segundo Meirelles et. al (2014) a aproximação da psicologia com o campo da educação musical permite compreender, entre outros aspectos, as aprendizagens dos sujeitos construídas por meio de experiências ligadas a percepção musical ao pensar e memorizar a música. A existência de diferentes formas de aprender música pode ser observada pelo sentido psicológico da experiência dos sujeitos com a música. Nesse sentido, o contexto sociocultural onde estudantes vivem, fazem músicas e se desenvolvem vão também adquirindo habilidades musicais específicas e capacidades para processá-las e internalizá-las. Assim o meio sociocultural é importante para que haja construção das habilidades. Os autores reconhecem que habilidades musicais e aprendizagens são distintas sendo que o foco da cognição está nas operações mentais internalizadas.

Kastrup (2008) enfatiza que a aprendizagem envolve “devires paralelos” e exige destreza no trato com esses devires. É antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente. O devir é consciente: saber fazer; aprende-se fazendo; atenção treinada. “O devir consciente é uma prática e sua efetuação não pode ser aprendida nos livros” (KASTRUP, 2008: p. 166). Nesta perspectiva a autora explora conceitos sobre a aprendizagem e o treino que são aqui destacados.

“A aprendizagem é como a de uma habilidade, no sentido em que, num trabalho em longo prazo ocorre um processo de estabilização” (KASTRUP, 2008: p. 166), em que o aprender é invenção mais que adaptação. Sobre a aprendizagem musical a autora a entende como aprendizagem da sensibilidade, ou seja, aprendizagem de uma atenção especial que encontra a música, deixando-se afetar por ela e acolhendo seus efeitos sobre si. Neste sentido a música seria uma dimensão de força afetiva.

3.2. Os testes

Fonterrada (2005: p. 91) explicita que os fundamentos que envolvem testes de habilidades musicais podem se apresentar sob a perspectiva de tendências do campo da psicologia. Um primeiro campo pertence à matriz comportamentalista, entendida como pesquisa quantitativa considerando os aspectos medidos do fenômeno (Seashore 1919; Gordon, 1965; Bentley, 1967, entre outros)². Segundo a autora, a tarefa desses cientistas era medir o talento e a musicalidade com uma orientação positivista onde a busca da aferição da acuidade da audição se dava com os parâmetros sonoros isolados. Com isso seria possível “medir a musicalidade pela avaliação das habilidades do sujeito em diferentes parâmetros - altura, duração, intensidade, timbre - além de memória tonal, memória rítmica e comparação entre pares de estímulos sonoros, entre outros.” (FONTERRADA, 2005: p 88-89).

Zorzal (2012) ao estudar o conceito de habilidades musicais vinculado aos testes como instrumentos eficazes de prever a precocidade musical citou Revesz (1953), que abordou o conceito de musicalidade considerando-o como a habilidade de “desfrutar esteticamente a música”. Destacou a obra *Wing Standardised Tests of Musical Intelligence* de Wing (1961), em que o autor, após experimentar variados testes direcionados para a apreciação e acuidade auditiva, enfatizou a “análise de acordes, indicação de tonalidades, memória melódica, percepção harmônica e na percepção rítmica e dinâmica para crianças maiores de oito anos” (ZORZAL, 2012: p. 202).

Outro campo pertence a matriz da psicologia do desenvolvimento e vê a musicalidade “como expressão de um conjunto de fatores hereditários, ambientais,

psicológicos e sociais” (FONTERRADA, 2005: p. 91). Zorzal (2012) cita Shuter-Dyson (1999) como uma autora que trouxe a discussão que relaciona habilidade musical e testes destacando que o conceito de habilidades foi concebido ao longo da história e repercutiu em formas variadas de elaboração de testes. Segundo o estudo dessa autora, Zorzal (2012) destacou os testes de memória musical e a classificação das habilidades tonais como: leitura, percepção melódica e rítmica, desvios de afinação, *performance* vocal e instrumental e improvisação.

4. Representações simbólicas que envolvem códigos musicais

Na Certificação de Habilidade Específica a verificação da aprendizagem a partir da simbologia musical é solicitada. Um sistema de representação é também construção histórica. Um símbolo é um artefato que possui um significado metafórico e é usado na produção de um sistema cultural. Assim, os símbolos mantêm relações intrínsecas com o que representam. Nessa perspectiva, há o campo artístico onde, segundo Bourdieu (BOURDIEU apud FURIÓ, 2000), as pessoas e os grupos, conforme a posição social que ocupam, atuam de forma a manter ou a transformar as situações e os valores que resultam de consensos. Quando os símbolos são partilhados se tornam institucionalizados através da compreensão metafórica partilhada, forma-se a cultura. Na cultura, as pessoas comportam-se de uma maneira esperada e apropriada ao contexto onde se encontram inseridas.

Dentre os muitos tipos de representações simbólicas estão aqueles que constituem o modelo conservatorial como um modelo cultural. Nesse âmbito, inserem-se o ensino, modos de verificar aprendizagens, sistemas para nivelar os estudantes, selecionar e classificar obras musicais. Esse modelo está investido de canonicidade, possui convencionados significados e pode ser encontrado e enquadrado em meio cultural esperado e contextualizado. Assim o significado de uma verificação de testes e medidas da aprendizagem é também produção culturalmente mediada e depende da precedente existência e escolha de um sistema partilhado de símbolos.

Vieira (2001) aponta que “toda prática cultural é construída no âmbito das relações sociais, e que estas levam em conta as condições temporais e espaciais [...]” (VIEIRA, 2001: p. 39). Os estudos colaboram com o entendimento de o modelo ser paradigma para ensinar e avaliar a aprendizagem musical no âmbito de privilegiar a “abstração do código em detrimento do som e a autonomia das regras em detrimento da música” (VIEIRA, 2001: p. 17). Segundo a autora, esse modelo ainda é considerado o mais legítimo pela maioria das escolas contemporâneas. Isso permite entender que a verificação da

aprendizagem musical tende a “preservar as bases musicais com as quais se identifica e que correspondem à música erudita européia dos séculos XVIII e XIX” (VIEIRA, 2001: p. 18).

Nesse contexto prevalece a visão de que somente após o domínio do código musical é possível executar a obra. Se a Universidade mantém essa prática na graduação em música encontraremos músicos e professores de música que também perpetuarão tal paradigma, pois este foi o padrão musical pelo qual se moldaram, aponta Vieira (2001). Uma importante característica deste modelo apontada pela autora está presente na CHE e diz respeito à divisão da avaliação da CHE em seções que trazem de um lado testes de audição e leitura e de outro a prova de prática instrumental. Esse modo de avaliar, de forte tradição, também passa a definir papéis da avaliação nos testes de certificação para o curso superior. Haveria uma ideia de conservar certos “ideais” do passado na perspectiva da prática de testes na certificação?

Considerações finais

Nesta comunicação consideramos a Certificação de Habilidades Específicas como um campo complexo da avaliação em música. Nesse sentido fizemos um recorte do estudo para abordar as habilidades musicais em uma relação com aprendizagens e testes. Historicamente entendemos que o desenvolvimento da aprendizagem foi importante questão nos estudos da psicologia. Embora exista um modelo de testes dali originado, há um campo rico na Educação Musical ligada às práticas culturais que permite adentrar no contexto complexo da avaliação e buscar possibilidades novas para o sistema de certificação institucional dentro das políticas de acesso à instituição. Para além de medir e selecionar, entendemos que a certificação deva ser uma construção coletiva com objetivos formativos de produzir conhecimentos, identificar deficiências, prestar contas à sociedade, entre outros.

Finalizamos este estudo indagando mais: Em que a seleção interfere no projeto musical futuro dos jovens? Qual a capacidade da certificação como sistema de previsão das atividades dos estudantes quando posteriormente estiverem integrados ao curso de música? Cabe à pesquisa, continuar seguindo e buscando respostas.

Referências:

- DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FONTEERRADA, Marisa Trecnh de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2005.
- FURIÓ, Vicenç (2000), *Sociología del Arte*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2000.



KASTRUP, Virginia, TEDESCO, Sílvia; PASSOS, Eduardo. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008. 295p.

MEIRELLES, Alexandre; STOLTZ, Tania; LÜDERS, Valéria. Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação musical. In: *MÚSICA EM PERSPECTIVA: Revista do programa de pós-graduação em música da UFPR*, v. 7 - n. 1, jun. 2014. Curitiba: DeArtes. p. 110-128

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém: Cejup, 2001.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZORZAL, R. C. Uma Breve Discussão sobre Talento Musical. In: *REVISTA MÚSICA HODIE*, Goiânia, v.12 - n.2, 2012, p. 201-209.

¹ Certificação de Habilidade Específica (CHE).

² REVESZ, G. *Introduction to the Psychology of Music*. Longmans. Green:London, 1953;

BENTLEY, A. *La aptitud musical en los niños y como determinarlas*. Buenos Aires: Victor Lehu, 1967;

GORDON, E. *Musical aptitude profile* (Manual). Boston: Houghton Mufflin Company, 1965;

SEASHORE, C.E. *The Psychology of Musical Talent*. Boston: Silver Burdett, 1919.