



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUARDO TEIXEIRA DA SILVA

**TESTES DE APTIDÃO MUSICAL EM CURSOS DE LICENCIATURA EM
MÚSICA: DESNATURALIZAÇÃO DO CONCEITO E SUAS IMPLICAÇÕES EM
AÇÕES EDUCATIVO-MUSICAIS**

FORTALEZA

2019

EDUARDO TEIXEIRA DA SILVA

**TESTES DE APTIDÃO MUSICAL EM CURSOS DE LICENCIATURA EM
MÚSICA: DESNATURALIZAÇÃO DO CONCEITO E SUAS IMPLICAÇÕES EM
AÇÕES EDUCATIVO-MUSICAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Ensino de Música.

Orientador: Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S579t Silva, Eduardo Teixeira da.
Testes de aptidão musical em cursos de licenciatura em música : desnaturalização do conceito e suas implicações em ações educativo-musicais / Eduardo Teixeira da Silva. – 2019.
295 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior.
1. Aptidão Musical. 2. Testes de Aptidão Musical. 3. Justiça como Equidade. I. Título.

CDD 370

EDUARDO TEIXEIRA DA SILVA

**TESTES DE APTIDÃO MUSICAL EM CURSOS DE LICENCIATURA EM
MÚSICA: DESNATURALIZAÇÃO DO CONCEITO E SUAS IMPLICAÇÕES EM
AÇÕES EDUCATIVO-MUSICAIS**

Tese apresentada a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Ensino de Música.

Aprovada em: 07/11/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Elvis Matos de Azevedo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Profª. Dra. Maria de Lourdes Macena de Souza
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

À minha família.

Aos meus pais, Edmar e Giselda.

AGRADECIMENTOS

Às vibrações positivas emanadas dos familiares, amigos, professores, estudantes e demais colaboradores.

À vida e à educação proporcionada por minha mãe, Giselda Teixeira da Silva, e por meu pai, Edmar Alves da Silva.

Às minhas irmãs, Gisele e Tatiana Teixeira da Silva.

À Camilla Rocha da Silva, pelo amor, apoio, companheirismo e por escutar minhas inquietações nesta pesquisa.

À Sarah Rocha, pelas palavras de confiança na véspera de minha defesa de tese.

Ao meu filho, Vicente Teixeira Rocha da Silva, pela inspiração e força divina.

À Juliana Volak e à Dulce Volak, por sempre acreditarem no meu trabalho.

Aos companheiros “trintacordistas”, Fábio Lustosa, Felipe Ferreira, Marco Fukuda e Michel Barros, pelo fazer musical inspirador.

À atenção e partilha de conhecimentos da(o)s amiga(o)s pesquisadora(e)s Anna Eymess, Catherine Furtado e João Emanuel Benvenuto.

Ao meu orientador, Dr. Gerardo Viana Júnior, que sempre me orientou de maneira muito atenciosa e respeitou minhas escolhas.

Ao Professor Dr. Messias Dieb, pelo encorajamento na escolha do tema.

Aos professores e professoras que fizeram parte das bancas de qualificação e defesa: ao Dr. Elvis Matos, pelos saudáveis questionamentos provocadores e pela tocante carta lida em minha defesa; ao Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira, pelas leituras detalhadas e aprofundadas sobre minha pesquisa (considero-o coorientador desta tese); à Dra. Ana Maria Iorio Dias, pelo entusiasmo direcionado à temática, sendo sempre muito solícita; à Dra. Maria de Lourdes Macena de Souza, por ter prontamente aceitado se debruçar na análise do texto para defesa de tese. Gratidão à generosidade de todos e todas.

Ao Prof. Dr. Erwin Schrader, por ter me acolhido prontamente enquanto observador-participante nas suas aulas de Percepção e Solfejo, na UFC.

À Universidade Federal do Ceará, pelos 10 anos felizes vivenciados desde a graduação até o doutorado, período repleto de muito aprendizado e formação humana.

Gratidão a todas aquelas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta trajetória de estudo, aprendizado e partilha.

“O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 27).

RESUMO

A abordagem sobre a aptidão musical mostra um amplo campo de conceitos que orbitam o debate sobre o assunto, revelando o quão ambíguo pode ser o seu entendimento no próprio campo da Educação Musical. Aborda-se tal assunto utilizando termos tais como: dom, talento, musicalidade, habilidade etc., de maneira que não se consegue demarcar claramente o entendimento sutil que cada uma dessas palavras possui. Assim, apresentou-se como ponto de partida desta investigação uma percepção empírica que problematiza o conceito de aptidão musical como sendo perpassado por um aparente paradoxo em sua concepção, manifestado pela definição de que a aptidão poderia ser apresentada tanto por disposição inata quanto adquirida para determinada atividade, ou seja: algumas pessoas nascem predispostas a fazer música enquanto outras precisam adquirir tal aptidão. Levantado tal problema, esta proposta de pesquisa teve por objetivo central analisar os diferentes significados assumidos, em contextos diversos, na aplicação dos testes de aptidão musical nas licenciaturas em música no Brasil. Nesse intuito, adotou-se uma imersão multiteórica que perpassa diferentes referenciais sobre o assunto, porém, adotando a perspectiva histórico-cultural, devido ao fato de a mesma lidar de maneira mais satisfatória com a questão inato-adquirido, que está no cerne da discussão sobre aptidão. Esta pesquisa de caráter qualitativo caracterizou-se por ser essencialmente bibliográfica e documental, buscando acessar a produção de artigos, dissertações, teses e livros sobre os assuntos que constituíram o objeto da mesma, e de documentos que abordam o assunto. Como resultado, pode-se destacar que a abordagem histórico-cultural contribuiu para realizar a desconstrução de pontos de vista que reproduzem uma visão mistificadora sobre a música e os musicistas, construindo uma compreensão historicizada da aptidão musical e dos termos a ela relacionados, importante para combater a utilização nociva que seu uso pode ter em ações educativo-musicais, tal como a exclusão de sujeitos classificados como desprovidos de aptidão para o desempenho da música. A partir da análise do contexto de aplicação dos testes de habilidades específicas nas licenciaturas em música, concluiu-se que a aplicação desses exames não seria ética nem justa, por exigirem conhecimentos que ainda são restritos a uma parte limitada da população brasileira, pois ainda não há acesso democrático à formação musical escolar como uma prática de justiça social enquanto equidade ao direito à educação no Brasil.

Palavras-chave: Aptidão Musical. Testes de Aptidão Musical. Justiça como equidade.

ABSTRACT

The approach about musical aptitude shows a wide field of concepts that orbit the debate on the subject, revealing how much ambiguous can be its understanding in the field of Musical Education. This subject is approached using terms such as gift, talent, musicality, ability etc., in a way that is difficult to demarcate clearly the subtle understanding that each one of these words has. Therefore, an empirical perception was presented as a starting point of this investigation that problematizes the concept of musical aptitude as being pervaded by an apparent paradox in its conception, manifested by the definition of aptitude being presented both by innate and acquired disposition to a determined activity. In other words: some people are born predisposed to make music while others need to acquire such aptitude. Suggested such problem, this proposal of research had as a central objective to analyze the different meanings assumed, in several contexts, in the application of musical aptitude tests in graduations of music in Brazil. With this intention, it was adopted a multi-theoretical immersion that pervades different references on the subject, however, adopting a historic-cultural perspective, due to the fact that it deals in a much satisfactory way with the question innate-acquired, that is in the core of the discussion about aptitude. This qualitative research was characterized as being essentially bibliographic and documentary, searching to access the production of articles, dissertations, thesis and books about the subjects that constituted its object, and the documents that approach the subject. As a result, we can highlight that the historic-cultural approach contributed to achieve the deconstruction of points of view that reproduce a mystified vision about music and musicians, building a historicized comprehension of musical aptitude and the terms related to it, important to oppose the harmful utilization that its use may have in educational-musical actions, such as the exclusion of subjects classified as devoid of aptitude for the accomplishment of music. Starting from the analysis of the context of the application of tests of specific abilities in graduations of music, it was concluded that the application of these exams would be neither ethic or just, as they demand acquirements that still are restricted to a limited part of the Brazilian population, because there still are no democratic access to scholar musical training as a practice of social justice as equity to the right to education in Brazil.

Key Words: Musical Aptitude. Tests of musical aptitude. Justice as equity.

RÉSUMÉ

L'approche sur l'aptitude musicale montre un large champ de concepts qui gravitent autour du débat sur le sujet, révélant à quel point sa compréhension peut être ambiguë dans le domaine de l'éducation musicale elle-même. Ce sujet est abordé en utilisant des termes tels que: don, talent, musicalité, compétence etc., de sorte qu'il n'est pas possible de délimiter clairement la compréhension subtile de chacun de ces mots. Ainsi, une perception empirique a été présentée comme le point de départ de cette enquête, qui problématise le concept d'aptitude musicale comme étant imprégné d'un paradoxe apparent dans sa conception, manifesté par la définition que l'aptitude pourrait être présentée à la fois par une disposition innée et acquise pour une activité déterminée, c'est-à-dire: certaines personnes naissent prédisposées à faire de la musique tandis que d'autres ont besoin d'acquérir une telle aptitude. Ayant soulevé un tel problème, cette proposition de recherche a eu pour objectif central d'analyser les différentes significations assumées, dans différents contextes, dans l'application de tests d'aptitude musicale aux diplômés de musique au Brésil. En ce sens, une immersion multiteorique a été adoptée qui imprègne différentes références sur le sujet, adoptant cependant la perspective historico-culturelle, du fait qu'elle traite de manière plus satisfaisante la question innée acquise, qui est au cœur de la discussion sur l'aptitude. Cette recherche qualitative s'est caractérisée par être essentiellement bibliographique et documentaire, cherchant à accéder à la production d'articles, de mémoires, de thèses et de livres sur les sujets qui en ont fait l'objet, et des documents traitant du sujet. En conséquence, on peut souligner que l'approche historico-culturelle a contribué à la déconstruction des points de vue qui reproduisent une vision mystifiante de la musique et des musiciens, en construisant une compréhension historicisée de l'aptitude musicale et des termes associés, importante pour lutter contre l'usage nocif que leur utilisation peut avoir dans des actions éducatives musicales, comme l'exclusion de personnes classées comme dépourvues d'aptitude à l'interprétation musicale. De l'analyse du contexte d'application des tests de compétences spécifiques dans les diplômés de musique, il a été conclu que l'application de ces examens ne serait ni éthique ni équitable, car ils nécessitent des connaissances encore limitées à une partie limitée de la population brésilienne, car il n'existe pas un accès démocratique à l'enseignement musical à l'école comme une pratique de justice sociale, en tant qu'équité du droit à l'éducation au Brésil.

Mots-clés: Aptitude musicale. Tests d'aptitude musicale. La justice comme équité.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Campo de conceitos que orbitam a aptidão musical	46
Figura 2 –	Visão inatista ou maturacionista sobre aptidão	70
Figura 3 –	Representação do comportamento aprendido enquanto resultante da interação entre fatores da constituição genética do indivíduo e do meio	73
Figura 4 –	O comportamento como resultante de interações complexas entre predisposições genéticas e influências ambientais	73
Figura 5 –	Fases Históricas na Definição de Musicalidade	102
Figura 6 –	Processo de desenvolvimento da consciência musical humana	138
Figura 7 –	Periodização sintética do processo histórico de criação e utilização dos exames	168
Figura 8 –	Pedagogia industrial	173
Figura 9 –	Igualdade não significa equidade	194
Figura 10 –	Pirâmide social representativa de uma suposta hierarquia da produção musical humana com a representação proporcional hipotética da população que tem acesso a cada “nível” de música	236
Figura 11 –	Questão abordando o conteúdo de um ditado melódico fora dos padrões tradicionalmente exigido nos THEs	246

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Porcentagem de instituições públicas brasileiras que ofertam cursos de música nos níveis técnico e superior	34
Gráfico 2 –	Processos de ingresso de estudantes em instituições públicas que ofertam vagas em cursos de música em nível técnico e superior	35
Gráfico 3 –	Processos de ingresso de estudantes em instituições públicas que ofertam vagas em cursos de música em nível superior	35
Gráfico 4 –	Oferta de cursos superiores de música nas modalidades licenciatura ou bacharelado em instituições de ensino público	36
Gráfico 5 –	Designação dos testes específicos para a admissão de estudantes aos cursos de música de instituições públicas	37
Gráfico 6 –	Proporção entre termos usados para designar os instrumentos seletivos para o ingresso em cursos de música nos níveis técnico e superior ofertados em instituições públicas brasileiras	200
Gráfico 7 –	Proporção entre a exigência do repertório erudito e o de livre escolha nas provas práticas dos THEs	244
Gráfico 8 –	Proporção entre os conteúdos de História da Música cobrados em processos seletivos de instituições federais	246
Gráfico 9 –	Representação em percentuais das autodeclarações étnico-raciais dos estudantes de licenciaturas em música no Brasil	269

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 –	Cronologia de mudança da designação dos testes seletivos para o ingresso nas graduações em música da USP durante o período de 1980 a 2019	28
Quadro 2 –	Instituições públicas brasileiras que ofertam cursos de música nos níveis técnico e superior – Ano base 2019	29
Quadro 3 –	Quadro comparativo em relação à concepção de aptidão musical apresentada por instituições cearenses de ensino de música	44
Quadro 4 –	Acepções das palavras: condão, índole e propensão	58
Quadro 5 –	Conceituação de aptidão e dos testes de aptidão na área da Psicologia	65
Quadro 6 –	Características diferenciais entre <i>aptidão</i> e <i>desempenho</i>	79
Quadro 7 –	Características inerentes ao processo de desenvolvimento da <i>aptidão</i> e do <i>desempenho</i>	80
Quadro 8 –	Visão panorâmica do referencial de base para o estudo do desenvolvimento humano: quadro conceitual	85
Quadro 9 –	Características diferenciais entre <i>dotação</i> e <i>aptidão</i>	87
Quadro 10 –	Características diferenciais entre medidas de aptidão e habilidades	142
Quadro 11 –	Técnicas e instrumentos de avaliação utilizados na Psicometria	147
Quadro 12 –	Classificações contextualizadas dos testes	155
Quadro 13 –	Resumo das características de universidades federais brasileiras que aplicam ou não o THE nas seleções para seus cursos de licenciatura em Música	242
Quadro 14 –	Princípios de ação docente que viabilizam a Aprendizagem Compartilhada (AC) e a Aprendizagem Musical Compartilhada (AMC)	258
Tabela 1 –	Distribuição das IES que oferecem licenciaturas em música entre as regiões geográficas do Brasil	266

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
AC	Aprendizagem Compartilhada
AMC	Aprendizagem Musical Compartilhada
APA	<i>American Psychological Association</i>
CAPS	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	<i>Compact Disc</i>
CEV	Comissão Executiva do Vestibular
CH	Ciências Humanas
CMAN	Conservatório de Música Alberto Nepomuceno
CNCO	Conservatório Nacional de Canto Orfeônico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DMGT	<i>Differentiated Model of Giftedness and Talent</i>
DOU	Diário Oficial da União
DVD	<i>Digital Versatile Disc</i>
EHE	Exame de Habilidade Específica
EMA	Escola de Música do Ancuri
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FUNEDUCE	Fundação Educacional do Estado do Ceará
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
GIML	<i>Gordon Institute for Music Learning</i>
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização Não Governamental
PA	Pará
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
ProUni	Programa Universidade para Todos

QI	Quociente de Inteligência
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAT	<i>Scholastic Aptitude Test</i>
SECULTFOR	Secretaria da Cultura de Fortaleza
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SME	Secretaria Municipal da Educação
TAM	Teste de Aptidão Musical
THE	Teste de Habilidade Específica
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Meu primeiro teste de aptidão musical	17
1.2	Meu segundo teste de aptidão musical	23
1.3	O aparente paradoxo da aptidão musical	25
1.4	A mudança na denominação dos testes de aptidão musical no Brasil	26
1.5	O Curso de Educação Musical da UFC e a não aplicação de TAM	38
1.6	Objetivos	45
<i>1.6.1</i>	<i>Objetivo Geral</i>	45
<i>1.6.2</i>	<i>Objetivos Específicos</i>	45
1.7	Aspectos epistemológicos da pesquisa	46
1.8	Procedimentos metodológicos	52
1.9	Interlúdio	56
2	O CONCEITO DE APTIDÃO MUSICAL	58
2.1	O conceito de aptidão	58
2.2	A complexidade da questão: as diferentes concepções de aptidão musical ou a indefinição do conceito	66
<i>2.2.1</i>	<i>O cenário conceitual confuso como resultado de indefinições tradicionais</i> .	67
<i>2.2.1.1</i>	<i>O debate hereditariedade vs. ambiente e o saber construído nas áreas da genética e neurociência</i>	68
<i>2.2.1.1.1</i>	<i>Teorias maturacionistas ou inatistas</i>	69
<i>2.2.1.1.2</i>	<i>Teorias comportamentalistas ou ambientalistas</i>	72
<i>2.2.1.1.3</i>	<i>Teorias construtivistas ou interacionistas</i>	72
<i>2.2.2</i>	<i>O fim do debate excludente entre Nature vs. Nurture ou o caminho para o equilíbrio de ambos</i>	74
<i>2.2.3</i>	<i>Conceitos e construtos relacionados ao entendimento do processo de desenvolvimento humano</i>	77
<i>2.2.3.1</i>	<i>Os construtos aptidão e desempenho</i>	78
<i>2.2.3.2</i>	<i>Os construtos capacidade natural, dotação, talento e inteligência</i>	81
<i>2.2.3.3</i>	<i>Os conceitos competência e habilidade(s)</i>	83
<i>2.2.3.4</i>	<i>Capacidade natural versus capacidade adquirida</i>	84
2.3	A ideologia do dom	88

2.4	Musicalidade	93
2.4.1	<i>Música e musicalidade</i>	94
2.4.2	<i>A perspectiva temporal da musicalidade</i>	98
2.4.3	<i>Três fases históricas na concepção de musicalidade</i>	101
2.4.3.1	<i>Abordagem fenomenológica na definição de musicalidade</i>	103
2.4.3.2	<i>Abordagem psicométrica na definição de musicalidade</i>	104
2.4.3.3	<i>Abordagem sobre o significado musical na definição de musicalidade</i>	106
2.5	Talento musical	109
2.5.1	<i>Etimologia da palavra talento: a Parábola dos Talentos</i>	109
2.5.2	<i>Talento musical: breve perspectiva socio-histórica</i>	111
2.5.3	<i>Músico artesão ao músico artista: o caso Mozart</i>	112
2.5.3.1	<i>Mozart gênio/prodígio versus Mozart humano</i>	115
2.5.4	<i>Talento e musicalidade</i>	121
2.6	A visão dualista do desenvolvimento humano: natural versus cultural	126
2.7	O percurso filogenético da musicalidade humana	129
2.8	Levantamento sobre os conceitos de música, musicalidade, talento musical e aptidão musical	136
2.9	A particularidade da aptidão musical: aptidão versus habilidade	141
3	TESTES DE APTIDÃO EM MÚSICA	145
3.1	A concepção e utilização dos testes de aptidão e habilidades específicas ..	145
3.1.1	<i>O conceito de teste</i>	145
3.1.2	<i>O conceito de teste na Psicometria</i>	146
3.1.3	<i>Breve trajetória histórica dos testes</i>	147
3.1.4	<i>Testes de aptidão específica</i>	156
3.2	Testes na avaliação educacional: uma trajetória do exame e a pedagogia centrada no exame	161
3.2.1	<i>A ideia de medida e de valor na avaliação</i>	174
3.3	Testes de aptidão musical	179
3.3.1	<i>A psicologia da música e as psicotécnicas das aptidões artísticas</i>	179
3.3.2	<i>As aptidões específicas musicais ou a “inteligência musical”</i>	182
3.4	A concepção de aptidão musical segundo Edwin Gordon	191
3.4.1	<i>Os testes de aptidão musical e a teoria de aprendizagem musical: o significado e o papel da aptidão musical na educação musical</i>	191

3.4.2	<i>A Teoria de Aprendizagem Musical</i>	192
3.4.3	<i>Aptidão musical versus desempenho musical ou a relação entre a aptidão e o desempenho musical</i>	193
3.4.4	<i>Como a aptidão musical se constitui?</i>	195
3.4.5	<i>Aptidão musical e audição</i>	196
3.4.6	<i>A concepção e utilização de testes de aptidão musical segundo a teoria da aprendizagem musical</i>	197
3.4.7	<i>As diferenças entre um teste e um concurso e uma medição e uma avaliação</i>	198
3.4.8	<i>Aptidão musical versus inteligência</i>	201
3.5	A inteligência musical sob o foco de Howard Gardner	202
3.5.1	<i>A ampliação do conceito de inteligência</i>	202
3.5.2	<i>A inteligência musical</i>	206
4	TESTES DE APTIDÃO OU HABILIDADES ESPECÍFICAS NOS CURRÍCULOS DE CURSOS EM MÚSICA	209
4.1	Uma breve trajetória histórica sobre o ensino de música no Brasil e a tradição dos testes de aptidão e habilidades específicas nos processos seletivos nos currículos de cursos de música	210
4.2	A incorporação dos conservatórios nas universidades federais e estaduais	219
4.3	A criação do Curso de Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE)	223
4.4	A criação do Curso de Educação Musical da Universidade Federal do Ceará (UFC)	225
4.5	A formação do professor de música no Brasil: a tendência à valorização da formação de músicos e não de professores de música	227
4.6	Usos e desusos dos TAMs/THEs nos processos seletivos para o ingresso em cursos superiores de Música no Brasil: a mudança de termos	233
4.6.1	<i>Usos dos TAMs/THEs</i>	233
4.6.2	<i>Desusos dos TAMs/THEs</i>	249
4.6.3	<i>A proposta do THE multicultural: a busca pela superação da avaliação como forma de reprodução do habitus conservatorial nas licenciaturas em música do Brasil</i>	259

4.7	O licenciando em música no Brasil e no contexto local	266
5	CONCLUSÕES	276
	REFERÊNCIAS	285
	ANEXO A – PROGRAMA DE ESTUDOS PARA A PROVA DE APTIDÃO ESPECÍFICA EM MÚSICA DO VESTIBULAR DA UECE DE 2000	295

1 INTRODUÇÃO

“[...] pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (Jorge Larrosa Bondía).

Neste momento introdutório da tese será delimitado o tema pesquisado, bem como as questões que envolvem sua problemática e a justificativa para a realização deste trabalho. Nos dois últimos trechos da introdução apresentam-se os objetivos da pesquisa e os seus procedimentos metodológicos, de maneira a deixar claros: a natureza, o delineamento, as fontes bibliográficas e documentais e o planejamento estrutural deste relatório de tese.

1.1 Meu primeiro teste de aptidão musical

Ainda hoje lembro, como se fosse ontem, do seguinte fato: estava com meus 18 para 19 anos, em meados do segundo semestre do ano 2000, e prestes a realizar meu primeiro vestibular. “Vestibular”!? Mal sabia do que se tratava, pois mesmo meus professores do Ensino Médio não me orientavam tanto sobre o assunto. Talvez porque eu não estudava em escolas como Farias Brito, Christus, Sete de Setembro¹... Era apenas um dos muitos estudantes da rede estadual de ensino público cearense, frequentando o antigo Liceu do Ceará, lá no bairro Jacarecanga. Na escola, faltavam materiais didáticos básicos, como livros, bem como professores que ocupassem toda a carga horária de disciplinas que deveriam ser oferecidas no currículo escolar.

Meus pais só estudaram o básico: o pai terminou o Segundo Grau² em contabilidade e a mãe não concluiu nem o Ensino Fundamental. Portanto, eu não tinha quase nenhuma referência sobre o que era e para quê serviria cursar o Ensino Superior. Mas, no terceiro ano do Ensino Médio, a escola começou a orientar: “Vão pedir declaração de que estão terminando o Ensino Médio para prestar vestibular!”.

Então, comecei a pensar: “E agora, qual curso escolher? Ah, já sei, vou tentar o curso de música! Gosto de música, sou roqueiro, curto tocar guitarra e violão”. Estava longe de virtuosismo no instrumento. Havia aprendido a tocar algumas músicas com as tradicionais

¹ Grandes escolas da rede privada de ensino em Fortaleza e que, à época e ainda hoje, são referências na aprovação de estudantes em processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior, principalmente em cursos mais elitizados, como Medicina e Direito.

² Atualmente denominado Ensino Médio.

revistas de músicas cifradas (ainda não existia Cifra Club³), métodos de violão e guitarra vendidos em bancas de revistas, tocando com amigos, “tirando” música de ouvido... Lembro que até cheguei a estudar um pouco de violão com um professor que cobrava um preço bem acessível lá na Avenida da Universidade, no Teatro Chico Anísio. Até hoje tenho a apostila para violão do professor Roberto Ferreira. “Então é isso que quero estudar, quem sabe poderei me tornar um ótimo músico instrumentista” (ainda não cogitava a possibilidade do trabalho docente). “Mas onde tinha curso de música”?

Fiquei sabendo que havia curso de música na Universidade Estadual do Ceará (UECE), até aquele momento o único local com curso superior de música em Fortaleza e no Ceará. Mas era preciso realizar um *teste de aptidão musical*⁴: prova escrita (teoria musical, percepção, ditado rítmico e melódico, apreciação) e prova prática em instrumento ou canto. Tentei estudar sozinho, pois possuía pouquíssimo conhecimento formal em música, era, digamos, um *analfabeto musical*, no sentido de não possuir prática na leitura e escrita do código de notação musical (partitura), tampouco possuía recursos para adquiri-lo. Fui, como dizem, “com a cara e a coragem” realizar as provas em dois dias seguidos. Mas a cara e a coragem terminaram em decepção quando, após os testes, recebi as baixas notas expressando a minha “não aptidão musical”... Naquele momento, pensei em algo que, se não me engano, um dos professores havia comentado no primeiro dia de realização do teste e que não fazia o menor sentido em minha concepção sobre para quê servia entrar em um curso da universidade: “Para estudar música, é preciso já ser músico! Esse é um curso pra músicos”. Então, pensei, e até comentei com o Washington (colega que fazia o teste comigo e que expressava sentir a mesma angústia que eu sentia): “Mas como pode cobrar que já sejamos músicos para estudar música”?

Pensava em entrar na UECE para me formar músico, pois, se já assim o fosse, não me preocuparia tanto em ali adentrar. Afinal, o historiador, o matemático, o biólogo já ingressam na universidade enquanto tais? No máximo, é possível dizer que possuem conhecimentos básicos em História, Matemática e Biologia, podendo aprofundar tais conhecimentos no Ensino Superior, que lhes conferirá títulos de historiadores, matemáticos e biólogos. Então, como exigir um teste de aptidão musical ou um teste de habilidade específica em música (o mais comumente aplicado na atualidade), quando o acesso à formação musical

³ Sítio eletrônico brasileiro, bastante popular na internet, no qual são disponibilizadas músicas (canções) cifradas.

⁴ Naquele período, o teste para o ingresso ao Curso de Bacharelato Geral em Música da UECE era denominado de **Prova de Aptidão Específica em Música**, de acordo com o programa que recebi ao realizar minha inscrição para a seleção no mesmo. Atualmente, o teste foi redefinido com a nomenclatura **Exame de Habilidade Específica** (EHE).

no Brasil (mesmo o ensino básico em música) e, neste contexto específico, no Ceará, era e ainda é bastante limitado?

Em relação à questão da exigência ou não da realização de tais testes específicos em música, gostaria de citar um texto publicado na página eletrônica do Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM), o qual buscou justificar a função da prova de habilidades específicas no processo seletivo de sua graduação em música. O texto inicia colocando uma pergunta que geralmente se faz entre aqueles que desejam ingressar em uma graduação em música: “Porque um candidato à Graduação em Música necessita passar por esse processo seletivo”? E prossegue com a seguinte resposta:

O aluno de medicina não precisa saber medicina antes de entrar na universidade. O aluno de engenharia não necessita saber engenharia antes de entrar na universidade, entre outros exemplos que podem ser listados. Porém, os candidatos a essas carreiras passaram pela formação continuada das disciplinas de base para tais áreas, como a biologia, a química, a matemática, a física, entre outras disciplinas do ensino fundamental e médio, que também são essenciais para a formação do músico. Já o músico não tem sua formação contemplada no ensino fundamental e médio, o que pode gerar certa discussão quanto a exigir ou não tal *corpus* de conhecimento no vestibular. Porém, é inviável formar um bacharel ou licenciado em música em apenas quatro ou cinco anos se ele não possuir a formação de base musical para que possa se especializar e formar-se um profissional da área durante o curso de graduação. [...] Sendo assim, a Prova de Habilidades Específicas visa avaliar o nível mínimo de conhecimento musical do candidato para que ele tenha condições de acompanhar o projeto pedagógico do curso e se desenvolver a um nível profissional durante a duração de sua graduação⁵.

Nesse sentido, o texto justifica a aplicação do teste específico apresentando o contexto que eu há pouco havia utilizado para questionar sobre a possibilidade de aplicá-lo ou não, uma vez que a educação básica ainda não está contemplando, de maneira efetiva, o conteúdo da música em seu currículo de maneira que possa torná-lo acessível aos estudantes brasileiros, dando oportunidade de acesso ao aprendizado musical básico na escola. Entretanto, apesar desse conteúdo textual apontar para o fato de que tal realidade educativo-musical possa gerar discussão quanto à exigência ou não de um *corpus* de conhecimentos que seriam base para o ingresso e posterior formação do estudante de graduação em música, a instituição se posiciona em defender a aplicação dos testes de habilidades específicas por considerar “inviável” a formação de um bacharel ou licenciado em música no período de quatro a cinco anos de curso caso o mesmo já não possua uma formação básica musical, para, assim, poder se especializar e se profissionalizar na área no decorrer de seu curso de graduação. A partir dessa linha argumentativa, então, pode-se afirmar que não fui aprovado

⁵ Texto consta na opção VESTIBULAR, situado na aba MÚSICA. Disponível em: <http://www.dmu.uem.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=16&Itemid=134>. Acesso em: 21 jul. 2017.

no teste de aptidão musical por não possuir o nível mínimo de conhecimento musical que pudesse garantir que eu tivesse condições para acompanhar a proposta curricular do curso para o qual estava prestando vestibular, o que dificultaria a possibilidade de vir a alcançar um nível profissional na graduação. Por isso, não estaria apto para cursar Música.

Ainda em relação ao texto de justificativa para a aplicação de provas de habilidades específicas para a seleção de estudantes para o bacharelado e a licenciatura em música, pode-se observar que o mesmo aborda a graduação em música como um espaço onde o estudante “possa se especializar e formar-se um profissional da área”. Na realidade, tal abordagem parece apresentar um equívoco em relação ao entendimento do âmbito dos cursos superiores de graduação, pois esses não são cursos de especialização, seriam sim espaços de formação inicial, enquanto que os estudos especializados demarcam o espaço da pós-graduação, voltando-se para um campo específico de atuação profissional. Ou seja, podem-se compreender as graduações como lugares que proporcionam a sequência de uma formação básica anterior à formação em nível superior; ocorrendo, assim, o início de um novo nível educativo formativo. Tal compreensão está explicitada na Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), a qual, em seu Art. 44, Incisos II e III, afirma que a educação superior abrangerá cursos de graduação e de pós-graduação, estes últimos “[...] compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino”; ou seja, a especialização, por exemplo, no âmbito da Regência ou Composição⁶ Musical é para estudantes já graduados e não para graduandos.

Por outro lado, caso se pense que o termo “especializar”, citado no texto da UEM sobre a sua justificativa para a aplicação do Teste de Habilidade Específica (THE), é utilizado com outro sentido (mais para o aperfeiçoamento), como sequência de uma formação básica oferecida antes da formação superior, identifica-se no uso do termo uma das finalidades do Ensino Superior apontado no Inciso V, do Artigo 43 da LBDEN: “[...] suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração”. Há uma legislação do sistema de educação básico brasileiro que apresenta uma concepção de ensino de nível médio com objetivo essencialmente propedêutico, no sentido de ser preparatório para o exercício do

⁶ No âmbito das graduações em música no Brasil, os bacharelados apresentam habilitações que os estudantes escolhem realizar, como em: composição, piano, flauta transversal etc.

trabalho e da cidadania do educando; ou ainda proporcionar “[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”, por exemplo, visando dar ao aluno uma formação geral e básica para que possa ingressar no Ensino Superior. No entanto, o que se observa, na realidade, é um grande número de estudantes egressos do Ensino Médio com formação precária em várias áreas do conhecimento e, em grande parte, em áreas básicas, como a linguagem e suas tecnologias, como é o caso da abundância de analfabetos funcionais existentes dentro e fora das escolas da sociedade brasileira.

Assim, muitos dos estudantes ingressantes nas universidades acabam tendo que ser iniciados em determinados conhecimentos para terem condição de dar prosseguimento aos seus estudos. Esse é o caso específico da Educação Musical no Brasil, pois o currículo das escolas brasileiras não contempla processos de formação musical dos estudantes que frequentam seja o Ensino Fundamental seja o Ensino Médio; ou, caso aconteça, essa educação musical escolar ocorre em situações pontuais, não havendo uma universalização concreta do ensino de música nas escolas brasileiras. Nessa conjuntura, os cursos superiores de música no Brasil se compelem a oferecer disciplinas introdutórias de conhecimentos musicais básicos no seu currículo, especialmente naquelas instituições em que não se aplicam os tradicionais testes de aptidão.

Nesse contexto confuso em relação à compreensão do que são cursos de graduação no Brasil, torna-se fundamental demarcar a graduação como um espaço de formação inicial em algum campo de conhecimento em nível superior. Nesse sentido, o curso de graduação em música é a formação inicial em nível superior e não o conservatório. Assim, cursos em nível de graduação, seja a licenciatura ou o bacharelado, mesmo que constituam cursos com perfis profissionais diferentes, não devem exigir conhecimentos específicos por meio da aplicação de testes de aptidão ou de habilidades específicas, porque o grau anterior é o Ensino Médio, que não envolve conhecimentos específicos de cursos de graduação, tais como: Medicina, Engenharia, Música, Pedagogia etc. Ou seja, as habilidades de entrada, exigidas nos vestibulares, no ENEM e outras formas de ingresso, devem estar pautadas no que se faz no Ensino Médio, essas são diferentes das habilidades de saída adquiridas no curso de graduação, pois essas, sim, são específicas.

Pode-se dizer, ainda, que, naquela conjuntura a qual me submeti à realização de teste de aptidão para ingressar numa graduação em música, fui um dos muitos a passar pelo processo de exclusão promovido pelo paradigma pautado no ensino de música, que manifesta um caráter exclusivista/elitista, restringindo o acesso ao conhecimento musical apenas a

poucos eleitos. Estes, na concepção do senso comum, seriam aqueles que têm dom ou talento para saber fazer música, ou, em termos mais próximos à realidade aqui enfocada, aos que possuem recursos socioeconômicos para adquiri-lo, seja com professores particulares ou em escolas especializadas; ou, ainda, aos que, não possuindo tais recursos, tiveram a oportunidade ou mesmo a sorte de serem incluídos em um projeto social musical, como: bandas de música, orquestras, corais etc., ou escolas públicas de música, a exemplo de conservatórios públicos⁷. Tal fato contribuiu para a reprodução de um ensino específico de música no qual o estudo musical formal é apresentado como algo reservado para poucos, dificultando, assim, o processo de democratização do saber fazer musical, principalmente à camada populacional mais desfavorecida socioeconomicamente.

Naquele contexto, eu não era um desses poucos, mas um dos muitos excluídos do estudo formal musical. Aquela “melodiazinha” de *Greensleeves*⁸, bem como o trecho de uma canção popular (midiática) bastante difundida na época chamada *Anna Júlia*, tocadas na guitarra no ato de minha prova prática, refletiram-se na expressão de decepção do avaliador, que ainda chegou a ter a boa vontade de indicar que eu procurasse o curso de música preparatório da UECE, para numa próxima oportunidade conseguir a aprovação no teste de admissão ao curso superior de música da citada instituição. Entendi naquele instante que não seria aprovado. Depois, recordei a afirmação ouvida ainda no dia do teste escrito: “Este curso é para músicos!”. Logo, pensei que provavelmente não era músico, era apenas um tocador de instrumento, que mal sabia música. Desapontado, acabei nem procurando o tal curso preparatório e fui trilhar outros caminhos...

Ao traçar o percurso histórico do ensino de música no Ceará, e mais especificamente na capital cearense, a partir da leitura da obra autobiográfica *...ah, se tivesse asas...*, de Moraes (2007), e dos estudos de Schrader (2002) e Matos (2008), pode-se constatar uma trajetória de acesso aos fazeres e saberes musicais limitado a poucos sujeitos. Essa situação pode ser percebida pela quase total ausência do ensino público de música em nível básico na história da cidade de Fortaleza, bem como no estado do Ceará. Tal situação persiste até mesmo na atualidade, pois, até hoje, existem poucos espaços do gênero⁹, seja nos âmbitos

⁷ Até o ano de 2019, quando foi concluída a presente pesquisa, ainda não existia nenhuma escola de música pública em Fortaleza.

⁸ Canção folclórica inglesa de autoria desconhecida, composta provavelmente no período Renascentista, no século XVI. Tal hipótese se deve à sua estrutura de canção trovadoresca e pela formação instrumental que a caracteriza, tendo sido composta para o provável acompanhamento de alaúde e flauta. Disponível em: <<http://apedagogiamusical.blogspot.com.br/2013/03/musica-greensleeves.html>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

⁹ Podem-se citar, em nível de ensino público básico de música, os seguintes espaços: a Banda de Música Juvenil do Centro Educacional da Juventude Pe. João Piamarta, que é uma entidade filantrópica sem fins lucrativos, na qual existem atividades formativo-musicais desde 1972; o Curso Técnico em Instrumento Musical, do

municipal ou estadual. Somente a partir do ano de 2019 foi criada uma escola pública de música na cidade de Fortaleza: a Escola Municipal de Música. Situada no Teatro São José, a escola oferece vagas em cursos gratuitos de canto coral e iniciação em instrumentos de cordas para estudantes de escolas públicas¹⁰. Durante anos, não existiram conservatórios ou escolas de ensino de música públicos na cidade (tão tradicionais em diversas localidades brasileiras). O único conservatório existente na capital cearense, chamado Conservatório de Música Alberto Nepomuceno (CMAN), apesar de ocupar um prédio “público”, é uma instituição privada.

1.2 Meu segundo teste de aptidão musical

Onze anos após a reprovação em meu primeiro teste de aptidão, já licenciado em História pela UFC (2009) e mestrando em Educação pela FACED-UFC (2012), em finais de 2011, realizei seleção para ingressar no *Curso Técnico em Instrumento Musical: Violão*, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *campus Fortaleza*¹¹, e fui aprovado no teste de aptidão realizado. Será que, nesta conjuntura, passei a ter a aptidão musical que não possuía anteriormente? Adquiri aptidão musical? Ou existiriam níveis de aptidão e, nesse caso, havia atingido o nível exigido pelo curso do IFCE, o qual era diferente do curso da UECE, e, nesse sentido, estaria apto para cursar música no IFCE? Mas, então, o que significaria possuir aptidão para música? Afinal, o que é aptidão musical? Essas questões começaram a incomodar minha mente, que não encontrava uma explicação clara, um consenso de ideias sobre a concepção de aptidão.

IFCE – *campus Fortaleza*, que há algum tempo passou a oferecer também cursos de Iniciação Musical em Instrumento, como: Canto Popular, Violão Teclado, Cavaquinho, Acordeão, Violino e Viola; tais cursos são oferecidos por meio do Núcleo de Extensão do Ensino de Música da Instituição. Informações disponíveis em: <<https://ifce.edu.br/fortaleza/cursos/cursos-de-extensao/todos-os-cursos/em-andamento/curso-de-musica>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

¹⁰ No processo de finalização desta tese, tive acesso à informação de que a Universidade Federal do Ceará (UFC) em parceria com a Prefeitura de Fortaleza, através das Secretarias Municipais da Cultura (SECULTFOR) e da Secretaria Municipal de Educação (SME), criaram a Escola Municipal de Música, a qual está situada num dos mais antigos teatros de Fortaleza, o Teatro São José. A escola oferta 60 vagas para os cursos *Iniciação aos Instrumentos de Cordas – Violino, Viola de Arco, Violoncelo e Contrabaixo Acústico* (60 vagas) e 20 vagas para o curso de *Canto Coral* (20 vagas). Todos os cursos ofertados são gratuitos e destinados a alunos de escolas públicas com idade entre 10 e 17 anos. Porém, essa escola ainda se encontrava em um processo de iniciação de sua atuação na cidade, sendo impossível realizar considerações sobre sua interferência na realidade educativo-musical local, mas apenas previsões, o que não faz parte dos objetivos dessa pesquisa. Informações disponíveis em: <<http://www.ufc.br/noticias/12927-ufc-e-prefeitura-de-fortaleza-inauguram-escola-municipal-de-musica-do-teatro-sao-jose-no-domingo-12-e-lancam-cursos>>. Acesso em: 10 maio 2019.

¹¹ Curso concluído em 25 de novembro de 2014.

Essa confusão mental sobre tal conceito surgiu principalmente quando passei a confrontar minhas experiências nos testes de aptidão da UECE e do IFCE, as quais acabaram indo de encontro, pois ambos usavam a mesma designação de teste de aptidão, mas com propósitos avaliativos essencial e radicalmente diferentes. Enquanto a prova da UECE media conhecimentos e habilidades musicais formais que o candidato geralmente só alcança após passar por um processo educativo formal em música, o IFCE realizava um teste que se poderia dizer mais “intuitivo” em relação às atividades musicais cobradas do candidato ao Curso Técnico de Instrumento Musical.

Na época, em 2011, fiz o teste no Instituto Federal do Ceará, e tive de passar por três bancas avaliadoras: a Banca A (RITMO) propunha um tipo de ditado rítmico intuitivo, no qual o candidato deveria realizar a execução imitativa de estruturas rítmicas com graus de dificuldade progressivos¹²; a Banca B (SOM) indicava a entoação de um trecho musical como base para mudança de tom (cantando) e questão de memorização melódica¹³. Essa era a base do teste de aptidão do IFCE. Entretanto, naquele ano de 2011, a comissão examinadora do concurso havia incluído uma terceira, a Banca C: de prova específica do instrumento. A Banca C foi subdividida em c.1. Violão, c.2. Teclado Eletrônico, c.3. Flauta Doce. Realizei a prova da banca de violão (c.1), na qual deveria executar uma leitura de cifra à primeira vista, fornecida pela banca examinadora, e uma peça instrumental de livre escolha, do gênero erudito ou popular. Contudo, apesar de haver prova prática em instrumento, a cobrança de leitura de cifra e execução de peça livre ao instrumento não tornavam a prova tão inacessível, mesmo àqueles instrumentistas amadores que não possuem conhecimento formal em música, pois, por exemplo, o conhecimento de cifras é bastante difundido mesmo fora das escolas de música¹⁴. À exceção daquele ano, os editais de seleção do curso nos anos posteriores passaram a apresentar a seguinte descrição:

O Teste de Aptidão Musical (TAM) é aplicado a cada candidato individualmente e objetiva sondar aspectos da **musicalidade natural** do mesmo, não necessitando para tal qualquer conhecimento formal de música, obrigatoriamente. O referido teste é conduzido por duas bancas examinadoras. [...] Banca A – RITMO: execução imitativa de estruturas rítmicas com graus de dificuldade progressivos; Banca B – SOM: entoação de trecho musical proposto pela banca examinadora que servirá

¹² Recordo-me que o examinador batia ritmos na mesa para o examinado ouvir e depois reproduzir. À medida que se acertava o exercício, ia-se aumentando o grau de dificuldade rítmica.

¹³ Neste, o examinador propunha a entoação de um trecho musical simples como a canção *Atirei o pau no gato*, visando verificar a afinação do examinado, sua capacidade para modular (variar a altura da melodia cantada) e de memorização de trecho melódico (melodia).

¹⁴ É bastante comum instrumentistas autodidatas, como violonistas, guitarristas, tecladistas, que fazem música usando as cifras enquanto recurso facilitador do fazer musical, devido à grande difusão do uso das mesmas enquanto código simples para leitura e execução musical. Têm-se acesso às cifras musicais desde as velhas conhecidas revistas de música cifrada até os atuais sites especializados no assunto.

como base para realização de transposições tonais práticas (cantadas intuitivamente) e questão de memorização de trecho proposto¹⁵ [negritos meus].

Ou seja, o teste continuou essencialmente o mesmo, com exceção da eliminação da Banca C (prova específica de instrumento). Entretanto, em relação aos editais anteriores, um novo elemento surgiu para justificar o formato do teste: o objetivo de sondar aspectos da “musicalidade natural” do candidato, não necessitando, para tal, qualquer conhecimento formal de música, obrigatoriamente.

1.3 O aparente paradoxo da aptidão musical

Apesar de UECE e IFCE apresentarem diferentes concepções nos seus exames vestibulares e de selecionarem candidatos para níveis diversos, respectivamente, para um curso superior e para um curso técnico (nível médio), é possível observar a utilização de uma mesma nomenclatura que designa suas provas como teste de aptidão musical, denominação essa que me levou a questionamentos sobre uma aparente situação paradoxal: como poderia ser possível um teste de aptidão ser utilizado para propósitos aparentemente contrários, como medir uma musicalidade natural (inata) e/ou competências e habilidades musicais adquiridas? Como se poderiam considerar aptos para estudar música apenas aqueles que possuem conhecimentos e habilidades formais em música, que “já são músicos”, mas também aqueles que não têm tal formação, mas que apresentam uma musicalidade natural desenvolvida? Será que as diferentes visões de aptidão musical estão relacionadas ao objetivo dos cursos: aprofundar ou iniciar na música? Afinal, a aptidão musical relaciona-se às habilidades e conhecimentos musicais que o sujeito apresenta, à sua musicalidade natural, ou a ambas? Seria a junção de características adquiridas e inatas que tornam um sujeito apto para uma atividade, como a música? O que seria a musicalidade e qual a sua relação com a aptidão para música? Enfim, o que caracteriza a aptidão musical? Tais questionamentos apontam para um campo de ambiguidades que ronda a noção de aptidão.

Busquei, portanto, pesquisar em diversas instituições de ensino musical, sejam elas de nível técnico ou superior, como estas realizam seus processos seletivos e como concebem e nomeiam suas provas. Após acessar diversos sítios eletrônicos de instituições de diferentes regiões do Brasil, partindo das locais, percebi que a grande maioria não utiliza ou não utilizava mais o termo *aptidão* para designar seus testes seletivos, os quais passaram, em

¹⁵ Edital n° 020-2011/CGSC. Exame de seleção – Ensino técnico 2012.1. Coordenadoria Geral de Seleção e Concursos – CGSC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE – *Campus* Fortaleza. Ministério da Educação.

sua maioria, a usar os termos: **teste de habilidades específicas**, apresentado sob a sigla THE. Um exemplo local é o da UECE, que passou a denominar sua prova como **Exame de Habilidade Específica (EHE)**. A partir de tal percepção, elaborei a seguinte hipótese: provavelmente, a partir da percepção das ambiguidades que cercam o entendimento do termo aptidão musical, ou mesmo devido à amplidão do conceito, que dificulta bastante sua conceituação clara, várias instituições de ensino musical técnico e superior passaram a abandonar a adoção de tal termo e a adotar outras designações para seus testes seletivos.

1.4 A mudança na denominação dos testes de aptidão musical no Brasil

Como foi afirmado, no contexto das seleções locais para o ingresso em cursos superiores de música, observa-se que a UECE alterou a designação de seu teste de aptidão para teste ou exame de habilidade específica. Por meio do acesso à página eletrônica da Comissão Executiva do Vestibular (CEV) da instituição, não foi possível localizar o momento exato no qual ocorreu tal mudança, pois, apesar de eu possuir um documento¹⁶ referente ao vestibular para o Curso de Música da UECE, realizado no ano de 2000 (no qual participei), o qual aplicava uma Prova de Aptidão Específica em Música, no sítio eletrônico estão disponibilizados apenas arquivos de vestibulares a partir do ano de 2010, ano em que a instituição já apresenta a realização de Exame de Habilidade Específica em Música. Ou seja, tal mudança ocorreu entre o período transcorrido entre os anos 2000 a 2010.

Para além da hipótese que formulei, do problema da ambiguidade do uso da expressão aptidão musical, existe também possibilidade de afirmar que a principal influência para a mudança na denominação do teste seletivo para o curso superior em música da UECE – e possivelmente de universidades de outros estados – tenha sido o processo de difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instrumentos elaborados a partir da segunda metade da década de 1990, apresentando propostas curriculares com conhecimentos trabalhados, essencialmente, a partir da *Teoria das Competências e Habilidades*.

Em 1998, quando o ENEM passou a ser aplicado no Brasil, surgiu a Matriz de Referência do ENEM, um documento descrevendo as competências e habilidades exigidas dos alunos e o seu Conteúdo Programático. No transcurso do início do século XXI, o ENEM

¹⁶ No ANEXO A foi inserido o PROGRAMA PARA A PROVA DE APTIDÃO ESPECÍFICA EM MÚSICA DO VESTIBULAR DA UECE DE 2000. Apesar de o documento não estar datado, o mesmo foi recebido por mim no ato de minha inscrição no vestibular do ano 2000 oferecido pela UECE.

foi expandindo sua aplicação, passando também a fazer parte de processos seletivos em cursos superiores, ao constituir parte da nota para classificação e, posteriormente, chegando a substituir os tradicionais concursos vestibulares (o que não ocorreu na UECE), por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU)¹⁷. Nesse contexto, seria possível considerar que conceitos como *habilidade* foram sendo adotados no discurso pedagógico tanto em nível básico como no superior. Segundo o *Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio* (BRASIL, 2010), estudo produzido pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica, do Ministério da Educação:

É indiscutível que as orientações centrais, que se seguiram à LDB 9.394/96 [como os PCN], fizeram sentido e direcionaram as propostas, especialmente no foco sobre a aprendizagem e na **ênfase sobre a formação de competências e habilidades**. Observa-se, ainda, que o padrão de apresentação dos PCN, como plano curricular, foi um guia indiscutível na elaboração das propostas, com destaque para o Ensino Médio (BRASIL, 2010, p. 412) [nota e negritos meus].

Especificamente no campo de estudos no qual esta pesquisa está inserida, o da Educação Musical, é possível observar que a designação das provas de seleção específicas para o ingresso de estudantes nos cursos técnicos e superiores de música brasileiros tem mudado nos últimos anos. Os tradicionais testes de aptidão musical – os quais podem ser historicamente identificados e documentados, entre o início da década de 1930 e 1940, nos processos seletivos de antigas instituições de formação de professores de música no Brasil, como é o caso do Instituto Nacional de Música, na década de 1930, e do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), no início da década de 1940¹⁸ – vêm mudando sua denominação, alterando-a para Testes de Habilidades Específicas em Música.

Desse modo, surgem as seguintes questões: por que os termos “aptidão musical” vêm caindo em desuso nos últimos anos na designação dos testes seletivos para o ingresso aos cursos técnicos e superiores em música? Será devido à característica ambígua dos termos? Será que se vem constatando que há um paradoxo na concepção e no uso dos termos aptidão musical? Ou terá sido, como foi discutido há pouco, devido à difusão da Teoria das Competências e Habilidades, por meio dos PCN, DCN e da prova do ENEM?

Em consulta aos manuais do candidato produzidos nos vestibulares da Universidade de São Paulo (USP), realizados pela Fundação Universitária para o Vestibular

¹⁷ O SiSU é uma plataforma digital desenvolvida pelo Ministério da Educação, a partir do início do ano de 2010, que é utilizada pelos estudantes que realizaram o ENEM para se inscreverem em instituições de Ensino Superior com adesão total ou parcial ao programa: as primeiras utilizam a nota do ENEM com requisito para o ingresso de novos estudantes, substituindo o tradicional exame vestibular, enquanto que as outras destinam uma porcentagem de suas vagas aos alunos que realizaram a prova do ENEM.

¹⁸ O último capítulo desta tese trata do estudo das possíveis origens históricas da aplicação dos testes de aptidão no Brasil.

(FUVEST), no espaço de tempo entre 1980 e 2019, pode observar diferentes períodos com diferentes designações para os testes seletivos para o ingresso nos cursos de graduação em música da instituição pública.

Quadro 1 – Cronologia de mudança da designação dos testes seletivos para o ingresso nas graduações em música da USP durante o período de 1980 a 2019.

Período	Designação dos testes seletivos para o ingresso nas graduações em música da USP
1980 a 1990	Provas Especiais de Aptidão
1990 a 1991	Provas de Aptidão
1991 a 1992	Provas de Habilidades Específicas
1992 a 1996	Provas de Aptidão e Habilidades Específicas
1996 a 2013	Provas Específicas de Música
2014 a 2019	Provas de Habilidades Específicas

Fonte: dados coletados na página eletrônica da FUVEST¹⁹.

Os dados apresentados no Quadro 1 apontam que, durante a década de 1980, as provas de seleção eram denominadas de Provas de Aptidão em Música e que, a partir do início da década de 1990, passaram por um período de transição, vindo a ser designadas como: Provas de Habilidades Específicas (1991-1992) e depois Provas de Aptidão e Habilidades Específicas (1992-1996). Na transição entre a segunda metade dos anos 1990 e o início do século XXI, a partir de 1996, ano de publicação da Lei 9.394/96 (LDBEN), começaram a ser denominadas Provas Específicas de Música, adotando a atual denominação de Provas de Habilidades Específicas, a partir de 2014.

Tais dados são indícios que podem sugerir mudanças que ocorreram na denominação das provas específicas da USP, com o passar do tempo, relacionadas à conjuntura e ao contexto socio-histórico. Por exemplo, é possível inferir que na segunda metade dos anos 1990 pode ter havido a mudança nos termos das provas específicas atendendo aos processos de transformação do sistema educacional brasileiro iniciado durante a conjuntura de elaboração e implantação da LDBEN 9.394/96, a partir da qual se seguiram orientações, como os PCN, com o objetivo e a função de ser um referencial comum para a formação escolar no Brasil. Na educação nacional, os PCN e, depois, as DCN, foram responsáveis por direcionarem o foco especialmente sobre a aprendizagem, enfatizando a formação dos estudantes a partir de competências e habilidades. Assim, o caso da USP pode indicar um processo que se desencadeou em diversas instituições de Ensino Superior de música no Brasil, porém, sendo importante considerar também os contextos regional e local de cada instituição.

¹⁹ Os manuais do candidato de vestibulares anteriores realizados pela FUVEST estão disponíveis em seu acervo eletrônico, na página: <<https://acervo.fuvest.br/fuvest/>>.

Bem, o fato é que, em levantamento realizado junto aos processos seletivos divulgados nos sítios eletrônicos de diversas instituições públicas brasileiras com cursos de graduação e técnicos em música, foi possível perceber que a grande maioria não utilizava ou não utiliza mais os termos aptidão musical para denominar suas provas de seleção para novos estudantes (Ver o Quadro 2).

Quadro 2 – Instituições públicas brasileiras que ofertam cursos de música nos níveis técnico e superior – Ano base 2019.

INSTITUIÇÃO	NÍVEL	CURSO(S)	TESTE PARA INGRESSO
Conservatório Pernambucano de Música (CPM)	Técnico ²⁰	Técnico em: Instrumento Musical; Canto; Arranjo e Composição; Regência	Avaliação de Conhecimentos Teóricos Musicais
Escola Municipal de Artes Maria José Guedes ²¹ (EMART)	Técnico	Técnico em Instrumento Musical ou Canto	Processo Seletivo: Provas de percepção musical, teoria e solfejo; e prática no instrumento
Escola de Música do Estado do Maranhão Lilah Lisboa de Araújo (EMEM)	Técnico	Técnico em Instrumento Musical ou Canto	Testes teóricos e práticos
Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP)	Superior	- Licenciatura em Música - Bacharelado em: Canto; Instrumento; Composição e Regência	Teste de Habilidades Específicas (THE)
Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” (FAMES)	Superior	- Bacharelado em Música (Instrumento; Canto); - Licenciatura em Música.	- Redação; - Prova de Conhecimentos Musicais; - Prova de Habilidade Específica
Fundação Carlos Gomes (FCG – PA)	Superior	- Bacharelado em Música (Habilitação em Instrumentos; Composição e Arranjo; Canto; Regência de Bandas)	Prova de Conhecimentos Específicos em Música
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)	Técnico	- Técnico em Instrumento Musical (<i>Campus Fortaleza</i>)	Teste de Aptidão Musical (TAM)
	Superior	- Licenciatura em Música (<i>Campi Crateús, Canindé e Limoeiro do Norte</i>)	- Não realiza teste específico de aptidão em música;
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)	Técnico	Técnico em Instrumento Musical (<i>Campus Goiânia</i>)	Teste de Aptidão em Música
	Superior	Licenciatura em Música (<i>Campus Goiânia</i>)	Teste de Verificação de

²⁰ Os cursos apresentados na coluna “NÍVEL” com a denominação “Técnico” são aqueles de formação técnica de nível médio, os quais podem ser ofertados em três categorias básicas: 1) Curso Técnico Integrado, que substitui parcialmente o Ensino Médio e pode ser iniciado logo após o aluno finalizar o Ensino Fundamental; 2) Curso Técnico Externo ou Concomitante, o qual acontece paralelamente ao Ensino Médio; 3) Curso Técnico Profissionalizante ou Subsequente, que se apresenta como uma opção para quem já tenha concluído o Ensino Médio, mas ainda assim tenha interesse em realizar um curso técnico.

²¹ Localizada no município de Macaé, no estado do Rio de Janeiro.

			Habilidade Específica em Música
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)	Técnico	Técnico em Instrumento Musical	Avaliação Musical
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)	Técnico	Técnico em Instrumento Musical (<i>Campus Barreiros</i>)	Avaliação Específica em Música (AEM)
	Superior	Licenciatura em Música (<i>Campus Belo Jardim</i>)	
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)	Técnico	Técnico em Instrumento Musical (Campus Teresina)	Teste de Aptidão em Instrumento Musical
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)	Técnico	Técnico em Instrumento Musical (<i>Campus Porto Alegre</i>)	Prova Prática de Instrumento Musical
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF SERTÃO-PE)	Superior	Licenciatura em Música (<i>Campus Petrolina</i>)	Teste de Certificação Musical
Universidade de Brasília (UnB)	Superior	- Bacharelado em Música (Instrumento; Regência; Composição); - Licenciatura em Educação Artística; - Lic. em Música EAD – tem PHE	Prova de Habilidades Específicas – Certificação de Habilidade Específica (vale dois semestres)
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Superior	- Licenciatura em Música; - Bacharelado em Música (Piano; Violão; Violino; Viola; Violoncelo)	Prova de Habilidade Específica
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Superior	- Licenciatura em Música (Canto; Educação Musical; Instrumento; Regência); - Bacharelado em Música (Canto; Instrumento; Regência)	Prova de Habilidade Específica
Universidade do Estado do Amapá (UEAP)	Superior	Licenciatura em Música	Processo Seletivo (PS-3 fases) Música: 1ª: ENEM; 2ª: Prova de Teoria e Percepção Musical; 3ª: Prova Prática (Canto/Instrumento) e Solfejo.
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Superior	- Música-Licenciatura; - Bacharelado em Música (Flauta Transversa; Piano; Saxofone; Composição)	Exame de Habilidade Específica (EHE)
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Superior	- Bacharelado em Música (Composição; Regência; Música Popular – Instrumentos; Música Erudita – Instrumentos); - Licenciatura em Música.	Prova de Habilidades Específicas de Música
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Superior	Licenciatura em Música	Prova de Habilidades Específicas de Música
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Técnico	- Técnico em Instrumento Musical	Prova de Conhecimento Musical

	<u>Superior</u>	- Licenciatura em Educação Musical; - Música – Bacharelado em: Canto; Composição; Regência; Instrumento – Contrabaixo; Flauta Transversal; Piano; Violão, Violino; Viola; Violoncelo.	- Prova de Habilidade Específica
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	Superior	- Música Licenciatura; - (Também na modalidade <u>EaD</u> – com THE).	Teste de Habilidade Específica
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	Superior	- Bacharelado em Música (Instrumento; Canto); - Licenciatura em Música (Hab. em Inst. ou Canto); - Licenciatura em Música (Hab. em Educação Musical Escolar)	Prova de Habilidades Específicas de Música
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Superior	- Bacharelado em Música (Canto; Composição; Regência; Instrumentos); - Licenciatura em Música (Educação Musical)	Prova de Habilidades Musicais
Universidade do estado do Pará (UEPA)	Superior	Licenciatura em Música	Exame Habilitatório ²² de Música
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	Superior	- Licenciatura em Música; - Bacharelado em Música Popular; - Musicoterapia.	Teste de Habilidades Específicas (THE)
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Superior	Licenciatura em Música	Teste de Habilidade Específica (THE)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	Superior	Licenciatura em Música	Não realiza teste específico de aptidão em música
Universidade Federal do Acre (UFAC)	Superior	Música (Licenciatura)	Teste de Conhecimentos Musicais
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	<u>Técnico</u>	Cursos de Técnico em Canto Erudito e Técnico em Instrumento Musical (Piano, Violino ou Viola, Violoncelo, Clarineta ou Saxofone e Percussão)	- Prova Objetiva de Teoria Musical e Percepção Rítmica e Melódica; - Teste Prático de Canto Erudito ou de instrumento.
	<u>Superior</u>	Licenciatura em Música (Habilitações: Educação musical; Canto; Instrumento: Clarineta; Instrumento: Violão; Instrumento: Piano)	Teste Específico de Música
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	Superior	Música (Licenciatura)	Não realiza teste específico de aptidão
Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ²³	Superior	<u>Licenciatura Plena em Música</u>	Teste de Habilidade Específica

²² O termo habilitatório (o qual não encontrei no dicionário de Houaiss) parece sugerir o adjetivo e substantivo masculino habilitado, trazendo o sentido daquele que tem habilitação ou aptidão para determinada atividade, ou, ainda, como aquele que se habilitou cumprindo as exigências ou pré-requisitos para alguma coisa, sendo aprovado em exame ou concurso (*Idem*, 2007).

²³ No caso da UFAM, a instituição destina 50% das vagas do Curso de Música para o ingresso de estudantes por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), os quais não passariam por processos de aprovação em THEs; os outros 50% das vagas são disponibilizadas para o Processo Seletivo Contínuo (PSC), que é uma forma de ingresso que a UFAM estabeleceu com seleção feita em avaliação seriada e contínua nas três séries do ensino médio. Infere-se daí que o THE seria aplicado no PSC. Ver Tabela de Cursos da UFAM com a distribuição de suas vagas entre PSC e SiSU:

Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Superior	- Licenciatura em Música; - Canto; - Composição e Regência; - Instrumento; - Música Popular.	Prova de Habilidade Específica
Universidade Federal do Ceará (UFC) – <i>Campus</i> de Fortaleza e Sobral	Superior	Música – Licenciatura	Não realiza teste específico de aptidão
Universidade Federal do Cariri (UFCA)	Superior	Música – Licenciatura	Não realiza teste específico de aptidão
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Superior	Música – Licenciatura	Teste de Habilidade Específica (THE)
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Superior	- Música – Licenciatura; - Música – Bacharelado (Composição)	Teste de Habilidade Específica (THE)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Superior	- Licenciatura em Música; - Bacharelado em Música (Canto; Composição; Instrumentos; Regência; Música Popular Brasileira – Arranjo Musical)	Teste de Habilidade Específica (THE)
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Superior	- Licenciatura em Música (Habilitações: Ensino de Canto; Educação Musical; Ensino do Instrumento Musical); - Música – Bacharelado (Canto; Composição; Regência; Instrumento Musical)	Provas de Verificação de Habilidades e Conhecimentos Específicos (VHCE)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Superior	Licenciatura em Música (Habilitação em Educação Musical); Bacharelado em Música (Canto; Flauta Transversal; Piano; Violão; Violino; Violoncelo; Composição)	Provas de habilidades específicas
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	Superior	Bacharelado em Música (Práticas Interpretativas; Pesquisa em Música)	Prova de Habilidades Específicas (vídeo)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Superior	Licenciatura em Música	Teste de habilidades específicas em música
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Superior	- Bacharelado em Música (Habilitações: Canto; Composição; Instrumentos; Regência) - Musicoterapia; - Música Popular; - Licenciatura em música (Habilitação em Educação Musical)	Provas Específicas de Habilidades
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	Superior	Música – Licenciatura (Habilitação em Educação Musical)	Prova de Habilidades Musicais
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	Superior	- Licenciatura em Música; - Bacharelado em Música (Composição; Regência; Instrumento – Clarineta; Violino; Violão; Canto)	Teste de Habilidades Específicas (THE) – para obter Certificação de Habilidades Específicas em Música
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	Superior	Música – Licenciatura – com habilitação em instrumento	Não realiza mais Prova de Aptidão

			específica
Universidade Federal do Pará (UFPA)	<u>Técnico</u>	Técnicos em Instrumento Musical, Canto, e Composição e Arranjo	Exame teórico e prático de habilidades específicas em música
	<u>Superior</u>	Licenciatura Plena em Música	Exame de Habilidades Específicas
Universidade Federal do Paraíba (UFPB)	Superior	- Licenciatura em Música; - Bacharelado em Música (Práticas Interpretativas (várias); Composição Musical)	Provas de Conhecimento Específico
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Superior	- Música Bacharelado (Canto; Instrumento); - Música Licenciatura	Teste de Habilidade Específica (THE)
Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)	Superior	- <u>Bacharelado</u> em Música (Canto; Flauta, Piano; Violino; Violão; Composição; Ciências Musicais; Música Popular); - Música Licenciatura	SiSU/ENEM – no caso do bacharelado o curso realiza um Teste Específico de nivelamento na 1ª semana de curso
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Superior	Licenciatura em Música	Teste de Habilidades Específicas (THE)
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Superior	- Licenciatura (Educação Musical) - Bacharelado (Produção Musical; Criação Musical)	Prova de Habilidades Específicas (PHE)
(Fundação) Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Superior	Licenciatura em Música	Prova de Habilidade Específica
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Superior	- Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música (Licenciatura em Música); - Bacharel em Música (Canto; Teclado (piano ou órgão); Cordas ou Sopros; Composição; Regência Coral; Música Popular)	Prova de Habilitação ²⁴ Específica em Música
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Superior	- Licenciatura em Música; - Bacharelado em Música (26 habilitações)	Teste de Habilidade Específica (THE)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	<u>Técnico</u>	- Técnico (Instrumento Musical; Canto; Regência; Processos Fonográficos)	- Prova Específica
	<u>Superior</u>	- Bacharelado em Música (Canto; Instrumento); - Licenciatura em Música.	- Teste de Habilidade Específica (THE)
Fundação Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Superior	Licenciatura em Música	- Não realiza teste específico de aptidão
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Superior	Licenciatura em Música	Provas de Conhecimentos Específicos
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Superior	Licenciatura em Música	Prova de Conhecimento e Habilidade em Música

²⁴ Houaiss (2007) apresenta o conceito de habilitação, principalmente, sob a seguinte acepção: “disposição natural ou adquirida; aptidão, capacidade”. Tal acepção assemelha-se ao(s) sentido(s) apresentado(s) pelo mesmo em relação ao termo aptidão, que se apresenta aqui como equivalente à habilitação.

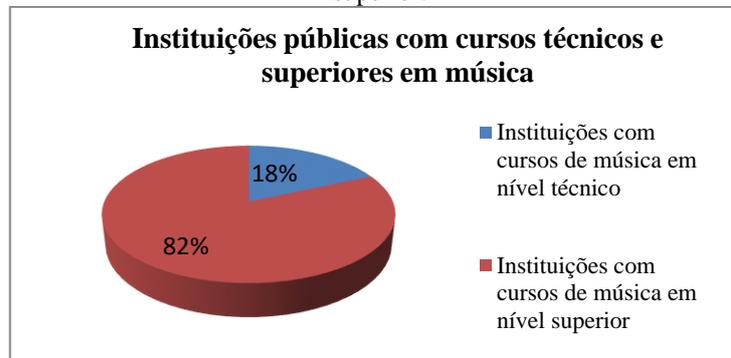
Universidade Federal de São João Del-Rei (<u>UFSJ</u>)	Superior	- Música – Licenciatura (Educação Musical); - Música – Licenciatura (Instrumento; Canto)	Prova de Habilidades Específicas
Universidade Federal de Santa Maria (<u>UFSM</u>)	Superior	- Música Licenciatura Plena; - Música – Bacharelado (Instrumento; Canto); - Música e Tecnologia – Bacharelado	Prova de Conhecimentos Específicos
Universidade Federal de Uberlândia (<u>UFU</u>)	Superior	- Bacharelado em Música (Canto ou Instrumento) - Licenciatura em Música (Canto ou Instrumento)	Prova de Certificação em Habilidades Específicas em Música (validade de dois anos)
Universidade Estadual de Montes Claros (<u>UNIMONTES</u>)	Superior	Licenciatura em Artes – Habilitação em Música	Provas de Habilidades Específicas
Universidade de São Paulo (<u>USP</u>) – <i>Campi</i> de São Paulo e Ribeirão Preto	Superior	- Bacharelado em Música (Canto e Arte Lírica; Composição; Regência; Instrumento) - Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música.	Provas de Habilidades Específicas

Fonte: dados coletados nas páginas eletrônicas das instituições citadas no Quadro 2 (Ano base 2019).

A partir dos dados expostos no Quadro 2, pode-se apresentar certas constatações juntamente com algumas de suas representações gráficas.

Entre as sessenta e quatro (64) instituições públicas brasileiras identificadas (conservatórios e escolas de música, institutos federais, universidades estaduais e federais): treze (13) ofertam cursos de música em nível técnico, e cinquenta e oito (58) em nível superior, sendo que, do total de instituições, sete (7) oferecem cursos em ambos os níveis. No Gráfico 1 estão representadas, em porcentagem, as proporções referentes à oferta de cursos técnicos e superiores no Brasil.

Gráfico 1 – Porcentagem de instituições públicas brasileiras que ofertam cursos de música nos níveis técnico e superior.



Fonte: dados da pesquisa.

Outra observação a ser feita se relaciona ao processo de ingresso de estudantes nessas instituições para cursar música. Confrontando o número de instituições que ofertam cursos que exigem a realização de teste específico para o ingresso de estudantes (57) com

aquelas que ofertam cursos que não o exigem (8), chega-se ao percentual representado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Processos de ingresso de estudantes em instituições públicas que ofertam vagas em cursos de música em nível técnico e superior.



Fonte: dados da pesquisa.

Pode-se observar, através dos dados apresentados no Gráfico 2, que a grande maioria dos cursos em música identificados exige testes específicos para o ingresso de estudantes. Esse dado pode apontar para a prática da aplicação de testes de aptidão ou habilidades específicas como uma possível tradição nos processos seletivos de estudantes de música, seja em escolas e conservatórios de música, seja em cursos técnicos e superiores de música.

A mesma exigência é predominante também nas graduações em música (bacharelados e licenciaturas), pois, entre as cinquenta e oito (58) instituições identificadas que ofertam tais cursos, foi verificado que, enquanto cinquenta e uma (51) exigem a realização de teste para o ingresso de novos estudantes, apenas sete (7) não o aplicam. Vejamos o percentual no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Processos de ingresso de estudantes em instituições públicas que ofertam vagas em cursos de música em nível superior.

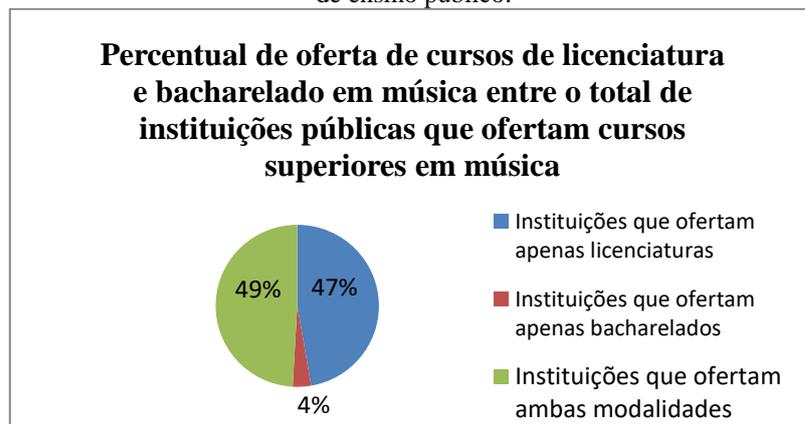


Fonte: dados da pesquisa.

A partir da análise dos dados coletados e registrados no Quadro 2, também se pode observar que a maior parte das instituições com graduações em música oferta cursos de

licenciatura em música e que praticamente todas aquelas que ofertam cursos de bacharelados, em várias habilitações (regência, composição, canto, instrumentos etc.), também oferecem licenciaturas em música. Entre o total de cinquenta e oito (58) instituições superiores de ensino destacadas, podem ser identificadas: vinte e seis (26) que oferecem curso de licenciatura em música, vinte e sete (27) que disponibilizam vagas em cursos de bacharelado e licenciatura, e apenas duas (2) que somente ofertam bacharelados em música. Assim, considerando apenas as modalidades dos cursos de graduação em música, sem especificar as diferentes possibilidades de habilitação em cursos de bacharelado e licenciatura, seria possível afirmar que a oferta de licenciaturas em música acaba superando a oferta de bacharelados na área. Nestes termos, dentre o total de cinquenta e oito (58) instituições com graduação em música, cinquenta e seis (56) ofertam cursos de licenciatura e trinta (30) ofertam bacharelados. Observa-se, assim, que a oferta de cursos de licenciatura em música supera a de bacharelados, considerando-se o total de instituições aqui analisadas.

Gráfico 4 – Oferta de cursos superiores de música nas modalidades licenciatura ou bacharelado em instituições de ensino público.



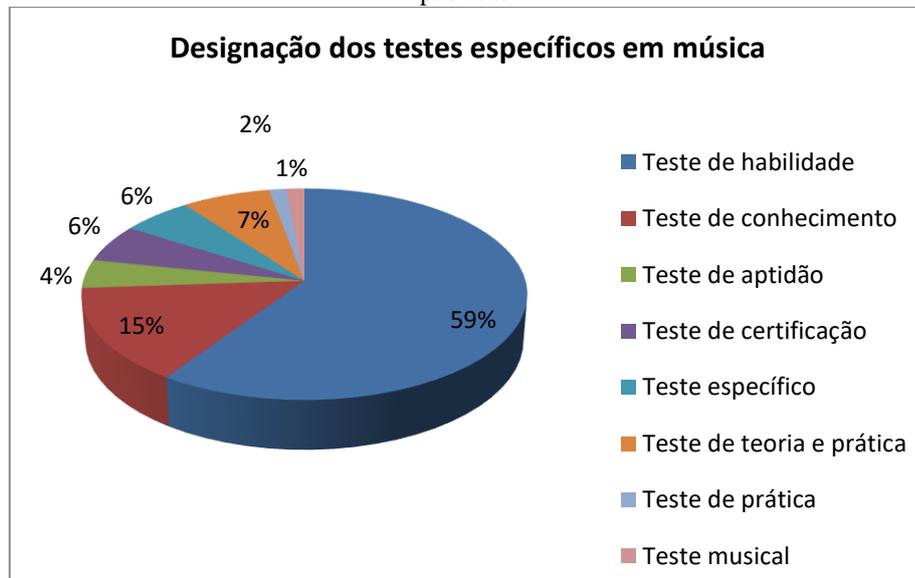
Fonte: dados da pesquisa.

Nesse sentido, ponderando a existência de uma tradição curricular alicerçada no **modelo conservatorial**²⁵ de ensino de música, o qual apresenta ênfase na formação de instrumentistas em detrimento da formação do professor de música, no campo da formação musical superior atual parece haver certa tendência à formação de professores de música (ainda que com resquícios do modelo histórico e ideológico conservatorial), tendência esta que pode estar ligada ao discurso de democratização do acesso ao saber fazer musical aos estudantes brasileiros. Tal discurso destaca a importância da formação de professores de música que possam atuar nas escolas de educação básica, principalmente nas públicas.

²⁵ O modelo conservatorial de ensino de música será tratado no tópico 1.5 – Aspectos epistemológicos da pesquisa.

Por fim, uma constatação bastante pertinente ao propósito desta pesquisa está relacionada à designação dos testes específicos. Assim, optou-se por destacar aqui oito termos e expressões constantes nos editais seletivos para ingresso nos cursos que foram elencados no Quadro 2, os quais serão chamados de categorias: habilidade, conhecimento, aptidão, certificação, específica, teoria e prática, prática, musical. Cada uma das categorias citadas foi contabilizada de acordo com a quantidade de vezes que foi identificada designando os testes/provas/exames específicos de cada instituição abordada: habilidades (41 vezes); conhecimentos (10 vezes); aptidão (3 vezes); certificação (4 vezes); específica (4 vezes); teoria e prática (5 vezes); prática (1 vez); musical (1 vez). O Gráfico 5 apresenta o percentual de utilização de cada uma das categorias aqui citadas.

Gráfico 5 – Designação dos testes específicos para a admissão de estudantes aos cursos de música de instituições públicas.



Fonte: dados da pesquisa.

Assim, pode ser constatado que, dentre o universo de instituições públicas situadas nas cinco regiões geográficas brasileiras, que oferecem cursos técnicos e superiores em música, apenas uma pequena parte (4%) delas ainda adota a denominação “teste de aptidão musical” em suas provas específicas para seleção de estudantes. Observa-se que existe uma tendência à utilização da designação “teste de habilidade específica” em música na maioria das instituições pesquisadas (59%), seguida pela denominação “teste de conhecimento específico” (15%); e surgindo, ainda, as seguintes designações em menor proporção: “teste/prova de certificação” (6%), “teste específico ou prova/avaliação específica” (6%), “teste de teoria e prática” (7%), “teste/prova prática” (1%), “avaliação musical” (1%).

Ante esta situação, surgem alguns questionamentos: como, historicamente, se constituiu a tradição seletiva de exigir testes de aptidão nos processos seletivos de estudantes para o ingresso em cursos de música? Qual ou quais as referências que legitimaram e legitimam tal prática tradicional seletiva? Desde quando vem ocorrendo essa tendência em substituir a denominação dos testes de aptidão por outras, como habilidade ou conhecimento? Seria uma tendência recente? Se os termos mudaram, os conteúdos das provas também? Ou seria apenas algo que na gíria popular se chamaria “mais do mesmo”, como uma espécie de redundância em relação ao termo aptidão?

Minha proposta de resposta aos três últimos questionamentos pode ser sintetizada em duas hipóteses que podem ser complementares:

- a) Devido ao problema da ambiguidade da conceituação e do uso da expressão aptidão musical;
- b) Pelo processo de difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instrumentos elaborados a partir da segunda metade da década de 1990 que apresentaram propostas curriculares com conhecimentos trabalhados a partir da Teoria das Competências e Habilidades.

Entretanto, no contexto da educação musical local, além dos cursos de música da UECE e do IFCE, um terceiro elemento a ser cotejado aqui é o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará²⁶, o qual explorarei a seguir.

1.5 O Curso de Educação Musical da UFC e a não aplicação de TAM

O Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC), que teve sua primeira turma a partir do ano de 2006, surgiu com o objetivo de criar um curso superior de formação de professores em música para suprir a seguinte necessidade da região: “[...] a formação de profissionais qualificados e comprometidos com sua realidade, conscientes de seu papel e democratizadores do fazer musical”²⁷, uma vez que, como já foi dito, a cidade de Fortaleza, bem como o Estado do Ceará, é carente de escolas de música, especialmente públicas. E uma das principais propostas que constituíram o projeto político

²⁶ Apesar de haver três cursos de música em *campi* diferentes, Fortaleza, Sobral e Cariri (situado na Universidade Federal do Cariri – UFCA), está sendo focado o Curso de Licenciatura em Música da UFC, situado no *campus* de Fortaleza.

²⁷ Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Música da UFC. Fortaleza: agosto/2015.

pedagógico do nascente curso foi a de não adotar a tradicional exigência de realização de teste de aptidão para o ingresso no mesmo.

A opção pela não adoção do tradicional teste de aptidão propôs uma ruptura com a concepção bastante difundida no meio acadêmico de que “saber ler/escrever música é condição *sine qua non* para o ingresso num curso superior”. Segundo Luedy (2009a, p. 52), nos cursos superiores de música há um discurso acadêmico-musical que preconiza a ideia de que “o indivíduo que não possui tais habilidades é um analfabeto musical”. Tal discurso acadêmico enfatiza o uso da leitura e escrita musical como sinônimo de saber música, contribuindo para tornar o acesso ao Ensino Superior em música restrito apenas àqueles que leem e escrevem partituras (como se saber música fosse o mesmo que saber a notação musical ocidental, com matriz na música erudita europeia). Tal discurso acaba legitimando um tipo de música em detrimento de outras, a partir de uma visão de caráter etnocentrista.

A legitimação do sistema de notação musical ocidental como o único válido em exames de admissão para cursos superiores de música, concomitantemente à desconsideração de outras possibilidades de envolvimento com música (que podem inclusive fazer uso de modos alternativos de representação gráfica de eventos musicais), termina assim por reificar uma única modalidade de cultura como a mais válida, seja do ponto de vista estético, seja do ponto de vista cognitivo (LUEDY, 2009b, p. 54).

Para exemplificar a afirmação de que saber música é comumente concebido como saber partitura, não somente entre músicos acadêmicos como, também, muitas vezes, no senso comum, Luedy (2009a), em sua tese *Discursos acadêmicos em música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior*, apresenta o caso Armandinho. Bandolinista e guitarrista, filho de Osmar Macedo (um dos inventores do trio-elétrico), Armandinho hoje é um músico popular de sucesso e um virtuose reconhecido. Entretanto, na década de 1970, o mesmo foi reprovado em teste de aptidão musical realizado durante o vestibular para o ingresso no curso superior de música da Universidade Federal da Bahia UFBA.

O caso Armandinho [...] evocava um dos aspectos mais interessantes acerca do conhecimento em música: a sua vinculação necessária com o conhecimento da grafia musical. Esta é uma premissa que já se encontra absolutamente arraigada no senso comum, e de modo bastante amplo, ou seja, não só por entre músicos acadêmicos. (LUEDY, 2009a, p. 51-52).

Apesar desse discurso, pode-se observar, na vida cotidiana, que o fazer musical não está limitado à leitura e escrita musical, fazendo-se muitas vezes pela prática do “tirar” e fazer música de ouvido. A audição prepondera em relação ao visual, principalmente porque o som é a matéria-prima da música. As figuras na pauta são apenas representações aproximadas do som que os músicos fazem em seus instrumentos naturais e artificiais. O fato de não saber

notar um Dó no pentagrama não faz, por exemplo, dos sanfoneiros nordestinos Luiz Gonzaga e Dominginhos menos músicos. Suas histórias de vida musical provam que a música não está presa a formalidades teóricas, pois mesmo com suas “limitações” em relação ao conhecimento formal de música, seus fazeres e saberes musicais conceberam um grande legado para a história da música popular brasileira, tendo suas obras reconhecidas mundo afora.

Sobre a postura de exigir ou não o teste de aptidão para ingresso ao meio acadêmico musical, Matos (2007, p. 74) alerta para a problemática das limitações apresentadas pela aplicação de um teste de aptidão, destacando a postura político-pedagógica do curso da UFC em aliar conhecimentos pedagógicos e musicais:

Um teste de aptidão musical pode, na melhor das hipóteses, avaliar os conhecimentos musicais prévios e apontar possibilidades de desenvolvimento musical, mas tal procedimento jamais poderá ser exato. Ele não garante, por exemplo, que o candidato tenha a dedicação necessária para o estudo da linguagem musical aliada às questões da educação.

Entretanto, no ano de 2007, quando o Professor Elvis de Azevedo Matos era coordenador do Curso de Educação Musical da UFC²⁸, tinha consciência do contexto desafiador que o curso enfrentaria assumindo a proposta de não realização dos tradicionais testes de aptidão, registrando as seguintes palavras: “Considerando a ousadia dessa proposta e por acreditarmos que ela será confirmada e questionada, em vários momentos, durante a implantação do curso, analisaremos, num futuro próximo, a adequação da mesma à luz e ao som do vivido” (MATOS, 2007, p. 74).

Ao romper com tal tradição seletiva para o ingresso de estudantes no Ensino Superior, o curso de música da UFC apresentou uma proposta de acesso que pode ser considerada bastante democrática, pois, por meio dela, o estudante tem a possibilidade de adentrar nos estudos acadêmico-musicais mesmo não possuindo conhecimentos formais em música. Tal postura inaugura uma quebra paradigmática local – e mesmo nacional – nos processos seletivos para ingresso em cursos superiores de música, significando um importante avanço em direção à prática de um ensino de música não apenas voltado para o mercado, mas essencialmente direcionado ao seu papel social enquanto prática humana de inclusão e de sensibilização das pessoas. Assim, foi possível “nascer no Ceará uma nova concepção da função social do músico-professor” (MATOS, 2007, p. 65-66).

²⁸ O Professor Elvis de Azevedo Matos foi um dos idealizadores da proposta do curso, da qual foi também relator.

Nesse sentido, pode-se considerar que, ao mesmo tempo em que o curso possibilita o ingresso de estudantes “leigos” em música, também foca a formação de educadores musicais, no sentido de poder contribuir para a expansão do acesso ao ensino de música, buscando tornar mais alcançável o estudo musical formal. Entretanto, tal abertura pode provocar o seguinte questionamento: quais os prováveis problemas que a abertura para estudantes leigos em música poderia trazer ao curso? Esse poderia ser um questionamento realizado por alguém que compõe o corpo docente ou discente de um curso de música que tradicionalmente aplica testes de habilidades nos seus processos seletivos de novos estudantes. Assim, para que o acesso à formação musical seja realmente democratizado, é necessário também que o corpo docente do curso cultive ações pedagógicas que evitem que os estudantes sem formação musical prévia que ingressaram no curso sejam excluídos durante seus processos formativo-musicais, como pode ocorrer nas tradicionais disciplinas de percepção e solfejo, que costumam reprovar grande número de estudantes nos cursos de música, mesmo aquelas em nível inicial.

De certa maneira, a proposta do curso apresentada em seu sítio eletrônico responderia ao questionamento há pouco apresentado, quando se justifica a não realização de teste específico de aptidão pelo fato de o curso ter por objetivo formar o professor de música, e não o bacharel em instrumento²⁹, formação tradicionalmente oferecida em muitos cursos superiores de música brasileiros. E, mais do que isso, justifica-se a ausência do teste como uma estratégia pedagógica do curso, considerando-se que para a formação do professor de música a aprendizagem realizada em meio às dificuldades em um ambiente heterogêneo, constituído com indivíduos leigos e não leigos em conteúdos formais da música, pode funcionar como uma forma de laboratório de formação discente-docente por meio, por exemplo, da aprendizagem musical compartilhada entre professores e estudantes na própria graduação. Assim, antes mesmo dos licenciandos iniciarem as atividades de estágio nas salas de aula de escolas de ensino básico (nos níveis fundamental e médio), já podem contar com a experimentação de situações de ensino e de aprendizagem musical nas quais exercitarão diversos procedimentos e atitudes pedagógicas para dar conta dos diferentes níveis de formação dos estudantes. Assim, podem acontecer contextos de formação docente inicial no curso, antes mesmo de os estudantes iniciarem seus estágios supervisionados.

²⁹ Pode-se problematizar essa justificativa sobre a não realização de teste específico de aptidão pelo fato de o curso ter por objetivo formar o professor de música e não o bacharel em instrumento, pois parece situar a licenciatura numa posição inferior ao bacharelado no campo da formação musical acadêmica.

A página inicial do sítio eletrônico do curso de Licenciatura em Música da UFC³⁰ enfatiza que, para o ingresso no mesmo, “não é realizado teste específico de aptidão” musical, justificando que o próprio Projeto Político Pedagógico do curso objetiva formar o professor de música que será o “agente multiplicador do conhecimento musical”. Para isso, a formação do educador musical é fundamental para que, com conhecimentos da pedagogia e linguagem musical, este possa atuar crítica e reflexivamente no meio educativo musical cearense, onde o conhecimento em música ainda é algo de difícil acesso para muitos. Nesse contexto, o curso afirma que a aplicação de um teste de aptidão pode, muitas vezes, refletir a desigualdade de oportunidades para quem desejar estudar música, enfatizando o argumento de que “o empenho para superar limitações socialmente impostas não pode ser aferido em um teste de aptidão”.

E para buscar superar tal situação da realidade da educação musical cearense, procura-se proporcionar ao professor de música em formação na universidade um processo formativo no qual ele possa passar pelo aprendizado com as dificuldades em interagir em um ambiente heterogêneo, no qual indivíduos que passaram ou não por processos educativo-musicais formais estarão em interação. Esse espaço heterogêneo acaba funcionando como uma importante estratégia pedagógica, por proporcionar a possibilidade de cada um aprender com as dificuldades que podem surgir em tal realidade, a qual enseja a possibilidade de se desenvolver uma **aprendizagem musical compartilhada**³¹, por meio da qual os fazeres e saberes musicais possam perpassar os sujeitos em interação. Demarcada tal proposta de formação de educadores musicais, é possível considerar que o projeto de implantação do Curso de Música da UFC pode ser tomado como um marco de ruptura do paradigma educativo-musical cearense tradicional (e mesmo, talvez, em nível nacional), quando propõe a ação de democratização do conhecimento musical tanto no âmbito acadêmico como no ensino básico.

Essa linha de argumentação para a justificativa da não adoção de teste específico de aptidão nos processos seletivos para o ingresso no Curso de Música da UFC vai de encontro ao argumento que foi aqui apresentado anteriormente pelo Curso de Música da UEM, pois consegue vislumbrar viabilidade em um estudante cursar uma graduação em

³⁰ Disponível em: <<http://www.musicaica.ufc.br/new/index.php/inicio/>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

³¹ No curso música da UFC foi criado o grupo de pesquisa e estudos sobre a proposta da Aprendizagem Musical Compartilhada, elaborada por pesquisadores da instituição. Segundo citação constante na página eletrônica do grupo: “A aprendizagem musical compartilhada reúne os princípios do ensino coletivo dos instrumentos e da aprendizagem cooperativa com o intuito de viabilizar a compartilha de saberes musicais, podendo ser, no entanto, repensada para outras áreas do conhecimento” (VIANA JÚNIOR; MATOS, 2014, p. 183). Disponível em: <<https://amcufc.wordpress.com/>>. Acesso em: 23 out. 2017.

música mesmo sem possuir conhecimentos musicais formais; sendo esse também um forte motivo para não se cobrar um conhecimento que muitas vezes não está acessível a quem dele deseja se apropriar. Afinal, o curso de Licenciatura em Música da UFC já completou mais de uma década de funcionamento e continua não exigindo vestibulares com testes de aptidão. Esta postura político-pedagógica também não tornou inviável a formação de ótimos profissionais, alguns dos quais hoje integrando o próprio corpo docente das graduações em música nos *campi* de Fortaleza e Sobral.

A própria nomenclatura inicial designada durante a implantação do curso já refletia a postura a ser assumida e desenvolvida pelo mesmo: Curso de Educação Musical da UFC. Assim se chamava originalmente o curso que propunha “formar o professor de música, em nível superior, com conhecimentos da pedagogia e linguagem musical, capaz de atuar de maneira crítica e reflexiva, interagindo com o meio em que atua, enquanto educador musical”³². Tal proposta está engajada em contribuir para a democratização do ensino musical e não apenas em formar o músico, como aquele moldado por uma prática pedagógica de cunho tradicional, que vise principalmente o desenvolvimento de capacidades de expressão em música, enfocando a formação performática do músico. Essa prática pedagógica tradicional de ensino musical, da qual o curso da UFC procura não ser refém, é representada, essencialmente, pelo chamado modelo conservatorial de ensino de música, reproduzido em grande parte de cursos básicos, técnicos e superiores de música no Brasil.

Os campos de atuação apresentados pelo curso deixam claro seu caráter pedagógico musical (o curso surgiu junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – FACED-UFC), enfatizando possíveis espaços para os quais formandos e formados educadores musicais³³ podem se destinar: “Escolas de Ensino Fundamental e Médio, escolas livres de música, conservatórios de música, escolas especiais, Organizações Não Governamentais (ONGs) e outros espaços não formais de educação”³⁴.

Após realizar esse percurso por três instituições de ensino de música, observo que cada uma delas apresenta diferentes visões sobre a questão da aptidão musical e os testes que a medem: a UECE a concebe como habilidades musicais apresentadas pelo indivíduo; o IFCE

³² Objetivo do Curso. *In*: Página inicial do sítio eletrônico do Curso de Música – Licenciatura da UFC. Disponível em: <<http://www.musicaica.ufc.br>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

³³ Apesar de haver distinções no campo da música para os termos professor de música e educador musical, no caso do Curso de Música da UFC, é possível aproximar o sentido dos termos, pois o curso, em sua origem junto à Faculdade de Educação, buscou enfatizar a importância dos debates sobre educação e formação de professores, não como abordagens acessórias ao curso, mas sim prioritárias durante todo o processo de formação acadêmica dos professores de música egressos da instituição (MATOS, 2007).

³⁴ Objetivo do Curso. *In*: Página inicial do sítio eletrônico do Curso de Música – Licenciatura da UFC. Disponível em: <<http://www.musicaica.ufc.br/>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

entende a aptidão como sinônimo de manifestação da “musicalidade natural” que o sujeito apresenta; e a UFC entende o teste como uma avaliação dos conhecimentos musicais prévios do sujeito, podendo apontar para possibilidades/potencialidades de desenvolvimento musical do mesmo. Portanto, a seguir, apresento um quadro apresentando as diferentes visões sobre a aptidão musical nas três (3) instituições de ensino de música aqui enfocadas:

Quadro 3 – Quadro comparativo em relação à concepção de aptidão musical apresentada por instituições cearenses de ensino de música.

INSTITUIÇÃO	TESTE DE APTIDÃO MUSICAL	CONCEPÇÃO DE APTIDÃO MUSICAL
UECE	- Exame de Habilidade Específica (EHE) em música. * Prova de Aptidão Específica em Música (2000);	Apresenta-se pelas habilidades musicais específicas do sujeito.
IFCE	- Teste de Aptidão Musical (TAM).	Manifesta-se pela ‘musicalidade natural’ do sujeito.
UFC	- Não exige teste de aptidão para o ingresso no curso.	Mostra-se pelos conhecimentos musicais prévios, apontando possibilidades de desenvolvimento musical do sujeito.

Fonte: dados produzidos na pesquisa em editais de seleção de estudantes e páginas eletrônicas das instituições enfocadas.

A pesquisadora portuguesa Helena Rodrigues (2002, p. 185), uma das referências nos debates sobre a questão da aptidão e da avaliação em aptidão musical, aponta para o fato de que alguns dos debates e polêmicas geradas “em torno da questão da aptidão musical derivam não da discussão de ideias, mas, justamente, de mal-entendidos decorrentes da indefinição dos termos utilizados”, ou seja, as “controvérsias são geradas mais por problemas de comunicação e de confusões terminológicas do que por ideias de fundo”. Nesses termos, acredito ser importante a análise e o cotejamento das diferentes visões que rodeiam o conceito de aptidão musical, para buscar conceber uma ideia menos ambígua do seu sentido. Para isso, o entendimento e o uso do conceito de forma contextualizada talvez possa torná-lo menos ambíguo e nocivo para o campo do ensino e da aprendizagem musical.

Efectivamente, há que olhar para um teste de aptidão – ou para o próprio conceito de aptidão musical – reconhecendo as limitações da sua validade aplicadas a um determinado contexto e a uma determinada finalidade. Provavelmente, os testes de aptidão musical tradicionais não são ajustados a uma cultura como a dos Venda – como muito provavelmente outros testes psicológicos, estudados na cultura ocidental, ou mesmo as provas piagetianas, não o serão também. Por outro lado, os investigadores que utilizam o conceito de aptidão musical não põem em questão que todos os seres humanos se possam expressar musicalmente: a questão é a de saber até que nível de expressão e em que tipo de manifestações (RODRIGUES, 2002, p. 186).

Aqui, a autora esclarece que, possivelmente, todos os seres humanos possuem aptidão musical, porém, em diferentes níveis de expressão e de tipo de manifestação, pois todos humanos podem se expressar musicalmente. Assim, não haveria pessoas sem aptidão musical, mas sim pessoas com diferentes aptidões em música. Essa é uma maneira mais inclusiva de compreender o conceito de aptidão musical.

Nessa contextualização do uso ou não dos testes de aptidão musical em instituições de ensino musical técnico e superior no contexto local de Fortaleza, bem como em nível nacional, considero fundamental a discussão a respeito do conceito de aptidão musical, bem como outros conceitos relacionados, como musicalidade, talento, dom, para se construir uma epistemologia da Educação Musical com conceituações menos ambíguas. Essa busca por definições mais claras no campo do ensino de música é importante para a formação de professores de música e músicos conscientes de que serão multiplicadores de conceitos e práticas musicais na sociedade, especialmente na educação escolar. Nesse sentido, os professores e futuros professores de música precisam ter consciência dos conteúdos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos dos conceitos e práticas musicais, compreendendo quais aspectos de caráter político-social podem dificultar o desenvolvimento de um processo de democratização do fazer e saber musical, quando, por exemplo, concebe-se que existem pessoas ditas musicais e amusicais, com e sem dom musical, com e sem aptidão para música, ou ainda, com e sem talento musical.

1.6 Objetivos

Feitas tais considerações a respeito da problemática apresentada sobre a questão da aptidão em música, a seguir apresento os seguintes objetivos desta pesquisa.

1.6.1 Objetivo Geral

- Analisar os diferentes significados assumidos, em contextos diversos, na aplicação dos testes de aptidão musical nas licenciaturas em música no Brasil.

1.6.2 Objetivos Específicos

- Discutir, à luz dos pesquisadores da Educação Musical e da Psicologia e Sociologia da Música, como tem sido tratado o conceito de aptidão em música, cotejando e

analisando os diferentes significados assumidos pela expressão de maneira a desnaturalizar o uso de diversos termos que orbitam o campo semântico ambíguo da aptidão musical;

- Investigar o processo histórico de gestação e adoção dos testes de aptidão ou habilidade específica nos processos seletivos nos cursos de graduação em Música, bem como suas aplicações atuais nas licenciaturas em música no Brasil.

A Figura 1, localizada logo abaixo, ilustra os diferentes termos que orbitam o campo semântico da expressão aptidão musical, os quais, em geral, tornam a compreensão da mesma complexa e ambígua.

Figura 1 – Campo de conceitos que orbitam a aptidão musical.



Fonte: figura elaborada a partir da problematização elaborada na pesquisa.

A seguir, estão apresentados: os aspectos epistemológicos ou teóricos desta pesquisa, os quais deram alicerces à descrição e às análises procedidas sobre os diferentes significados apresentados pela expressão “aptidão musical” em diversos contextos; e, também, os procedimentos metodológicos que permitiram o adequado tratamento da problemática proposta.

1.7 Aspectos epistemológicos da pesquisa

Tornaram-se os principais pilares epistemológicos, para nortear as análises e discussões nesta tese, autores da Sociologia, como Norbert Elias, que em sua obra *Mozart: Sociologia de um gênio* (1995), mostra como a trajetória desse compositor serve como ilustração, de maneira paradigmática, do início da visão que se tem hoje sobre o artista, mais especificamente, narrando a transição entre a posição do artista como simples artesão (na época na qual dependia da nobreza cortesã) para uma posição de artista *autônomo*, tal como a concebemos na atualidade; bem como o sociólogo francês Pierre Bourdieu, destacando-se, neste estudo, a **teoria crítico-reprodutivista** desenvolvida por autores como Bourdieu e

Passeron (2011), a qual apresenta críticas ao funcionamento da escola e da educação em geral, argumentando que, direta ou indiretamente, a educação escolar contribui para a reprodução das desigualdades sociais; isto é, caso conduza seus processos de ensino e aprendizagem baseados na ênfase no *capital cultural*³⁵ da elite. Essa imposição do capital cultural elitista na escola, que obriga, por exemplo, um grupo cultural desfavorecido economicamente, ou ainda minoritário, a se despir de sua cultura para interiorizar outra que lhe é imposta, significa, para Bourdieu, uma *violência simbólica*, que busca silenciar, por exemplo, elementos da chamada cultura popular em detrimento de uma cultura “erudita”.

Nesta pesquisa, aparecem também os conceitos de “modelo conservatorial”, “forma conservatorial” e “*habitus* conservatorial”, termos desenvolvidos, respectivamente, por Viera (2000), Jardim (2008) e Pereira (2012), na esteira epistemológica da *praxiologia* de Bourdieu, especialmente em sua teoria crítico-reprodutivista.

Segundo Pereira (2014), pode-se apresentar como revisão literária sobre o **modelo conservatorial** o estudo de Vieira (2000) que aborda a formação de professores de música em Belém – PA, no qual a pesquisadora identificou um “modelo conservatorial” de ensino musical na formação desses professores, relacionando esse modelo ao domínio do código escrito como sendo essencial à execução de um determinado repertório de música erudita. Segundo a autora, trata-se de um modelo que envolve três fundamentos:

- 1) Divisão do currículo em teoria musical e prática instrumental;
- 2) Ensino baseado no conhecimento musical erudito;
- 3) Ênfase ao virtuosismo no ensino de instrumentos.

É possível, ainda, destacar o estudo análogo de Jardim (2008), que identificou uma “**forma conservatorial**” que está consolidada e presente na formação do “músico-professor”. Esse professor de música apresentaria uma formação “especializada, com caráter essencialmente técnico, estético, artístico e profissional (com forte apelo à performance)”. Entretanto, Pereira (2014) propõe uma revisão da perspectiva que considera que os cursos de licenciatura em música reproduzem um “modelo” ou “forma conservatorial”, apoiando-se em um conceito que pudesse explicar a atualização das práticas tradicionais de ensino de música, e não apenas sua mera reprodução. Nesse intuito, o autor propõe a noção de *habitus conservatorial*, concebida a partir de sua leitura bourdiesiana da Educação Musical. Assim, ele defendeu a tese

³⁵ A partir de uma leitura teórica crítico-reprodutivista, pode-se considerar que as classes sociais economicamente desfavorecidas são geralmente desprovidas de tal capital cultural, que, segundo Bonnewitz (2003, p. 53), “[...] corresponde ao conjunto das qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família”.

[...] de que o *habitus conservatorial* seria próprio do campo artístico musical e estaria transposto (convertido) ao campo educativo na interrelação estabelecida entre estes dois campos. E seria incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia. Assim, as instituições de ensino musical – como resultado da história iniciada pelos conservatórios – poderiam ser entendidas como *opus operatum*: campo de disputas que tem no *habitus conservatorial* o seu *modus operandi*. (PEREIRA, 2014, p. 94) [Itálicos do autor].

As discussões empreendidas nesta tese também recorreram aos autores da Psicologia da Educação, a exemplo de Lev Semyonovich Vygotsky, e outros pesquisadores que se ligam ou se aproximam de uma perspectiva histórico-cultural de pensamento, tais como Sílvia Schroeder (2005) e Patrícia Pederiva (2009). Assim, optar por Vygotsky seria optar por uma espécie de terceira via que não se restringe nem ao viés sociológico e nem psicológico, mas sim se constitui enquanto uma intersecção que busca sintetizar questões advindas de ambos os campos do conhecimento, já que o social é considerado constitutivo do processo de desenvolvimento humano, este se constituindo enquanto ser histórico-cultural.

Pode-se adotar essa noção do ser humano como histórica e culturalmente constituída como uma importante ferramenta teórica de questionamento das perspectivas inatistas do comportamento humano, como as que apresentam uma posição nativista extrema, considerando “que as características do homem”, como inteligência e personalidade, “já estão formadas, ‘prontas’ ao nascimento, devido à sua herança biológica (seu dote nativo). [...] Essa posição nativista resultou na crença de que o comportamento humano (ou grande parte dele) é inato, no sentido de que nós nascemos com determinadas tendências e propensões, que não podem ser alteradas por aprendizagem” (PINHEIRO, 1994, p. 54-55).

Tal ponto de vista inatista extremo pode apresentar a ideia de que a aptidão para música seria uma capacidade inata que o indivíduo já traz de nascença e que se manifestaria naturalmente a partir de um processo de desenvolvimento natural do sujeito, independentemente do meio e de suas influências ambientais. Esse ponto de vista inatista contribui para uma visão mi(s)tificadora do saber-fazer musical, pois pode levar à compreensão de que existem apenas algumas pessoas dotadas de dom ou talento musical. Visão esta que em nada contribui para um efetivo processo de democratização do acesso à música a todos quantos tenham interesse nela. Em reação a essa perspectiva,

Vygotski [...] produziu uma crítica devastadora das teorias que afirmam que as propriedades das funções intelectuais do adulto são resultado unicamente da maturação, ou, em outras palavras, estão de alguma maneira pré formadas na criança, esperando simplesmente a oportunidade de se manifestarem (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 10).

Segundo Vygotsky (1991), o entendimento de qualquer fenômeno só pode ser feito quando estudado em movimento, ou seja, compreende-se que a investigação dos fenômenos deve ser realizada sempre historicamente. Isso porque, de acordo com o autor, quando se olha para um determinado fenômeno de maneira estática, perde-se a sua dimensão histórica, podendo vir a cometer diversos equívocos interpretativos, pois o mais importante é a análise de processos e não de objetos, buscando elaborar explicações para os fenômenos na sua origem e não nas aparências, que se manifestam, muitas vezes, de maneira enganosa.

Nesse sentido, o estudo aqui proposto sobre a compreensão da aptidão musical tem como um dos seus alicerces essenciais a perspectiva e abordagem histórico-cultural. Para alcançar o seu objetivo principal de analisar os diferentes significados assumidos pela expressão aptidão musical e suas possíveis influências no ensino de música, foi preciso situar os diversos conceitos que orbitam o entendimento da aptidão, nos seus respectivos contextos histórico-culturais, para, assim, traçar o processo histórico de constituição do conceito de aptidão em música de maneira a evitar o olhar a-histórico do mesmo. Esse olhar a-histórico perde de vista a historicidade dos conceitos, levando à reprodução de uma visão naturalizada dos mesmos, resultando, por exemplo, na percepção estanque e descontextualizada da aptidão musical. Ou seja, deve-se considerar que todo conceito nasce numa determinada época e ambiente histórico, mas que em seu percurso histórico-dialético passa por transformações em seu(s) sentido(s), ou seja, passa por processos de mudanças e permanências. Esse é um procedimento importante para apontar as possíveis implicações que a reprodução de conceitos de forma naturalizada e irrefletida pode trazer ao campo da Educação Musical, sendo importante para evitar ideias tóxicas na área.

No trecho introdutório do livro *A formação social da mente*, de Vygotsky (1991), Cole e Scribner afirmam que o autor teria visto nos métodos e princípios do materialismo histórico dialético a possível solução dos paradoxos científicos fundamentais com que seus contemporâneos se confrontavam. Em sua época, Vygotsky afirmava existir uma “crise na psicologia” (expressão essa dos seus contemporâneos alemães), que os gestaltistas do período atribuíam ao fato de as teorias existentes, como as concepções behavioristas (comportamentalistas) de Wundt e Watson, não conseguirem, sob seu ponto de vista, realizar explicações sobre os comportamentos complexos humanos como a percepção e a solução de problemas. Entretanto, para Vygotsky, a raiz dessa crise ainda era mais profunda, pois mesmo que a *Gestalt* realizasse críticas a outras abordagens, como a análise psicológica que reduzia todos os fenômenos do comportamento humano a um conjunto de “átomos” psicológicos, a crise continuava a persistir, pois era mantida uma situação paradoxal na qual a psicologia

continuava dividida em duas metades que seriam irreconciliáveis: “um ramo com características de ‘ciência natural’, que poderia explicar os processos elementares sensoriais e reflexos, e outro com características de ‘ciência mental’, que descreveria as propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores” (VYGOTSKY, 1991, p. 9). Assim, um ponto central do materialismo dialético que poderia contribuir para a superação de tal paradoxo é o de que “todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança” (VYGOTSKY, 1991, p. 9).

Essa linha de estudo/pensamento está alinhada à perspectiva histórico-cultural, a qual, segundo Schroeder (2004), independentemente do viés teórico adotado ser sociológico, antropológico, psicológico etc., assume ao menos duas premissas epistemológicas como base:

1) os fenômenos só podem ser entendidos quando analisados em processo, ou do ponto de vista histórico do seu desenvolvimento; 2) o funcionamento psíquico humano se constitui no entrelaçamento do desenvolvimento biológico com o desenvolvimento cultural do homem, o que significa dizer que todas as funções psicológicas típicas humanas (que nos diferenciam dos animais) só são possíveis porque os indivíduos vivem em sociedade e partilham uma cultura (SCHROEDER, 2004, p. 113) [negritos meus].

Nesta proposta de pesquisa, importa compreender como se constituiu o conceito de aptidão musical, não somente por curiosidade, mas, principalmente, para identificar se o entendimento atual do mesmo não estaria em contradição com o contexto socio-histórico humano contemporâneo. O estudo histórico do passado visa identificar os processos de mudanças e permanências pelos quais as coisas passam para, assim, se compreender melhor a própria realidade atual onde nos situamos. Desse modo, a História estuda o tempo passado e também o presente, os relacionando e procurando perceber a vida e o pensamento das pessoas nos tempos antigos e atuais, podendo-se dizer que a mesma estuda os seres humanos no tempo. Dessa forma, esta proposta de pesquisa procura compreender por que, no contexto atual, a aptidão em música costuma ser entendida ao mesmo tempo como um dom ou um “talento inato”, uma capacidade inata do indivíduo para fazer música, e também como manifestação de habilidades e competências adquiridas para a mesma; visando, portanto, analisar e discutir tal visão aparentemente paradoxal.

Nesse sentido, apesar de este estudo ter perpassado diferentes abordagens sobre o assunto da aptidão musical, optou-se pelo referencial alicerçado na perspectiva histórico-cultural pelo fato de a mesma ter sido a que lidou de maneira mais satisfatória com o debate *nature x nurture*³⁶, pois a questão inato-adquirido está no âmago da discussão sobre aptidão.

³⁶ O debate *nature x nurture* é abordado no Capítulo 1 desta tese.

Outros autores trabalhados na pesquisa, que contribuíram para a sua abordagem caracterizada como multiteórica, apresentando diversas perspectivas sobre o assunto, foram:

- a) Ángel Díaz Barriga: autor da área de Avaliação em Educação, o qual trata dos atuais problemas nos exames, destacando a existência de uma **pedagogia centrada no exame**, que descaracteriza o sentido do exame, que deveria ser o de aperfeiçoar a prática pedagógica para melhorar o aprendizado dos alunos, e não como instrumentos de poder, que inverte relações de saber em poder (interpretação essa concebida a partir do pensamento de Foucault sobre as relações de poder nas sociedades);
- b) Edwin Gordon: autor do campo da Educação Musical, que propôs a **Teoria da Aprendizagem Musical**, na qual se concebe que os testes de aptidão são avaliações diagnósticas do nível de aptidão musical do sujeito, e não testes com fins seletivos; assim, devendo ser utilizados como ferramentas pedagógicas de inclusão musical e não exclusão, já que, segundo o autor, “todas as crianças têm direito a uma educação musical abrangente”, e, para garantir tal direito, o “teste de aptidão musical ajuda os professores de música a satisfazer as necessidades exclusivas de cada aluno”³⁷.
- c) Howard Gardner: autor da área da Psicologia Desenvolvimentista, defende a **Teoria das Inteligências Múltiplas**, em contraposição à ideia da existência de uma inteligência geral, medida pelos tradicionais testes de QI; ele compreende a prática da atividade musical como uma das inteligências que os seres humanos possuem: a *inteligência musical*;
- d) Maurice Tardif: autor da área da Educação, trata do assunto da formação profissional docente, abordando os **saberes docentes** advindos de diferentes tempos sociais (temporalidades), que dizem respeito aos diferentes tempos e contextos formativos vivenciados pelo sujeito;
- e) Paulo Freire: defensor da **Educação Dialógica** em contraposição àquela denominada por ele de “educação bancária”; segundo Freire (2002), na abordagem pedagógica dialógica, os sujeitos se abrem ao mundo e aos outros, colocando em diálogo as diversas formas de saberes de professores e alunos; nessa perspectiva, o estudante é considerado como agente protagonista no seu processo educativo e não como uma espécie de depósito de conhecimentos no

³⁷ Essa concepção de aptidão musical e sua medição de E. Gordon está registrada no sítio eletrônico do *The Gordon Institute for Music Learning* (GIML).

sentido da chamada “educação bancária” denunciada pelo pedagogo, a qual se manifestaria na relação em que o professor figura como ator principal do processo educativo, enquanto que o estudante apresenta um comportamento passivo (como um receptáculo ou depósito).

1.8 Procedimentos metodológicos

Esta investigação propõe uma pesquisa com abordagem de natureza qualitativa e classificada como exploratória, no sentido de buscar o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (DALBÉRIO; DALBÉRIO, 2009). Seu delineamento assume a forma de uma pesquisa bibliográfica, pois será desenvolvida principalmente com base em materiais já elaborados, constituídos geralmente por livros e artigos científicos abordando assuntos relacionados ao tema da aptidão musical, que constitui o objeto problematizado neste trabalho investigativo, o qual cotejará diversas posições acerca do problema da aptidão musical desvelando a ambiguidade do conceito.

As fontes bibliográficas consultadas nesta pesquisa são principalmente de natureza acadêmica, como: livros, dissertações, teses e artigos científicos, estes últimos publicados em periódicos, a exemplo da Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), ou em anais de eventos do campo de pesquisas da música/educação musical. Também foram consultadas obras de referência informativa, como o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2007), dicionários específicos do campo da Psicologia e textos diversos publicados em sítios eletrônicos. É importante esclarecer que se buscou considerar as referências que tais textos divulgados na internet apresentavam para que fossem considerados minimamente alicerçados em fatos e discussões teórico-acadêmicas da área da música. Outra observação a ser realizada é a de que grande parte da produção bibliográfica consultada foi acessada por via eletrônica, ou seja, essas referências não se encontram no estado tradicional como documentos impressos, mas sim eletronicamente registradas (situação essa comum na era digital atual na qual vivemos).

Como também constituiu objetivo desta investigação contextualizar historicamente o processo de concepção e de adoção de testes de aptidão ou habilidade específica (como são designados atualmente) nos processos seletivos nos cursos de Música, a pesquisa bibliográfica, como aponta Gil (2009), também é indispensável nos estudos históricos, uma vez que, em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não baseado em dados bibliográficos. Segundo o autor,

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2009, p. 45).

Por exemplo, no caso da proposta de pesquisa deste trabalho, seria humanamente impossível o pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre os processos de aplicação de testes de aptidão musical em universidades com cursos de música; porém, a existência de uma bibliografia adequada que esteja à sua disposição, por exemplo, em artigos científicos, dissertações e teses, contribui para superar obstáculos que precisaria transpor para contar com as informações requeridas. Além disso, os próprios sítios eletrônicos das instituições que ofertam cursos de música disponibilizam documentos diversos que facilitam o acesso aos dados para o trato da pesquisa, tais como: notícias, editais, manuais, projetos pedagógicos etc.

Nesse sentido, esta investigação ainda se aproxima da pesquisa documental, que se diferencia da bibliográfica essencialmente pela natureza das fontes: enquanto a documental utiliza materiais que não receberam um tratamento analítico (“documentos de primeira mão” ou fontes primárias), podendo ainda ser reelaborados a partir dos objetos da pesquisa, a bibliográfica vale-se fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre o assunto enfocado (nesta última, o pesquisador pode ter acesso aos “documentos de segunda mão” ou fontes secundárias, que de alguma forma já foram analisados, como os relatórios de pesquisa e tabelas estatísticas).

Entretanto, Gil (2009) ainda destaca que as vantagens da pesquisa bibliográfica também apresentam uma contrapartida que pode vir a comprometer a qualidade da pesquisa, pois pode acontecer das fontes secundárias apresentarem dados coletados ou processados equivocadamente, o que levará o trabalho alicerçado em tais fontes à reprodução ou mesmo à ampliação desses erros. Nesse sentido, para se conseguir reduzir a possibilidade de reproduzir inconsistências, recomenda-se ao pesquisador assegurar-se das condições nas quais os dados foram obtidos, analisando profundamente cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições. Tais equívocos podem ser evitados pelo processo de cruzamento de fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente.

Esta pesquisa bibliográfica pode ser delineada a partir da proposta de Gil (2009) para entendê-la como um processo que envolve as seguintes etapas:

- a) Escolha do tema;
- b) Levantamento bibliográfico preliminar;

- c) Formulação do problema;
- d) Elaboração do plano provisório de assunto;
- e) Busca das fontes,
- f) Leitura do material;
- g) Fichamento;
- h) Organização lógica do assunto; e
- i) Redação do texto.

Percebe-se pela leitura introdutória desta proposta de pesquisa que a escolha do tema partiu da própria experiência/história de vida do pesquisador, que antes mesmo de adquirir conhecimentos teóricos sobre a questão da aptidão musical, já havia percebido em suas experiências com realização de testes de aptidão que o entendimento de tal conceituação apresentava-se confuso e contraditório.

Após a escolha temática, procedeu-se ao levantamento bibliográfico preliminar para encaminhar a formulação do problema de pesquisa. Tal ação pode ser entendida como um estudo exploratório que tem por finalidade familiarizar o pesquisador com a área de estudo na qual se está interessado, procedendo a sua delimitação. Nesse momento, buscou-se esclarecimento acerca dos principais conceitos que estão envolvidos no tema pesquisado, procurando contato com trabalhos de natureza teórica capazes de proporcionar possíveis explicações a respeito do tema escolhido, e buscando também pesquisas mais recentes que abordassem o assunto.

A partir das minhas experiências enquanto candidato ao ingresso em cursos de música nos quais precisei me submeter a testes de aptidão musical, foi possível constatar um problema inicial em relação ao entendimento do conceito de aptidão para música, que se apresenta aparentemente contraditório. Essa percepção empírica pôde ser aprofundada pelas leituras realizadas durante o processo de levantamento bibliográfico, que proporcionou o acesso a uma literatura que revelou o quão ambíguo apresenta-se tal entendimento conceitual no próprio campo acadêmico musical. Os próprios pesquisadores das áreas da Educação Musical, da Psicologia da Música ou Musicologia, acabam, muitas vezes, reproduzindo esse conceito de forma naturalizada, quer dizer, utilizando-o sem uma reflexão mais aprofundada de seu sentido. No trabalho de revisão bibliográfica foi encontrado, em grande parte das leituras, o uso de diversos termos equivalentes ou relacionados à aptidão musical, tais como: musicalidade, talento, dom, habilidade etc. Esses procedimentos permitiram a iniciação de uma reflexão crítica acerca dos assuntos estudados, possibilitando, nesse processo de problematização, identificar as possíveis controvérsias entre os diferentes autores, bem como

identificar as abordagens teóricas que podem ser relevantes para o estudo do fenômeno, podendo assim optar por uma possível abordagem teórica capaz de proporcionar fundamentação ao trabalho de pesquisa.

Um plano provisório de assunto foi elaborado a partir do processo de levantamento bibliográfico que permitiu a formulação mais clara do problema de pesquisa e sua delimitação. Assim, tal plano buscou “definir a estrutura lógica do trabalho, de forma que as partes estivessem sistematicamente vinculadas entre si e ordenadas em função da unidade de conjunto” (SALVADOR *apud* GIL, 2009, p. 63). Assim, o plano provisório de assunto apresentou a seguinte disposição de itens, que representam os capítulos da tese:

1. Introdução
2. O Conceito de Aptidão Musical
3. Testes de Aptidão em Música
4. Testes de Aptidão ou Habilidades Específicas nos Currículos em Cursos de Música

Após a elaboração do plano de assunto do trabalho, passou-se ao aprofundamento da identificação de fontes capazes de fornecer possíveis dados adequados ao tratamento do problema proposto, tarefa esta que já foi em parte desenvolvida na revisão bibliográfica preliminar. Assim, constituem-se as fontes desta pesquisa: a) livros de leitura corrente, principalmente obras de divulgação de conhecimentos científicos e técnicos; b) obras de referência destinadas ao uso pontual e recorrente, como dicionários; c) periódicos científicos disponíveis no Modelo SciELO (Scientific Electronic Library Online), ou, por exemplo, na revista da ABEM; d) teses e dissertações; e) anais de encontros científicos; f) fontes primárias disponíveis nos cursos de música em nível técnico e/ou superior brasileiros, como notícias, editais, manuais, projetos pedagógicos etc.; g) material disponível em páginas eletrônicas.

De posse do material bibliográfico considerado de certa forma suficiente, passou-se a sua leitura tendo por base os seguintes objetivos apontados por Gil (2009): a) identificar as informações e os dados constantes no material reunido; b) relacionar as informações e os dados obtidos com o problema proposto; c) analisar se as informações e dados obtidos pelos autores são consistentes. Segundo o autor, durante o avanço do processo de pesquisa bibliográfica, pode-se proceder aos seguintes tipos de leitura: exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. Na leitura exploratória, procurei verificar em que medida a obra consultada poderia interessar à pesquisa, determinando o material que de fato faria parte do interesse da pesquisa, durante a leitura seletiva, quando se teve em mente a consideração dos objetivos da pesquisa (lembrando que a leitura seletiva não é definitiva, pois pode ser que a leitura de um

texto posterior traga indagações que podem ser respondidas revisitando textos que haviam sido anteriormente excluídos da lista de obras de interesse do pesquisador). Tendo em “mãos” os textos selecionados, procedeu-se à leitura analítica com a finalidade de ordenar e resumir as informações contidas nos mesmos, não perdendo de vista o objetivo de obter dados adequados ao tratamento do problema de pesquisa. Importa lembrar que esse processo de leitura analítica foi/é acompanhado pela tomada de notas do material lido, por meio do fichamento dos textos selecionados; e, na última etapa no processo de leitura das fontes, passei à leitura interpretativa, na qual se tem o objetivo de relacionar as afirmações dos autores lidos com o problema para o qual a pesquisa propõe solução. Nesse patamar, o leitor passa dos dados obtidos na leitura analítica dos autores para alcançar significados mais amplos, os quais resultam das relações que o pesquisador faz entre os diversos conhecimentos adquiridos nas leituras; ou seja, “na ligação dos dados com conhecimentos significativos, originados de pesquisas ou de teorias comprovadas” (GIL, 2009, p. 79-80).

Também, é importante demarcar que o processo de identificação de fontes, bem como de leituras analíticas e interpretativas, pode ser contínuo até o momento que o pesquisador sentir que os objetivos da pesquisa foram atingidos; constituindo, dessa maneira, um processo dialético no qual muitas vezes as leituras não conduzem a soluções, mas a novas questões sobre o assunto, e nesse sentido, em vez de conduzir a respostas, conduz a outras perguntas que poderão contribuir para se direcionar a solução do problema, realizando um processo de ir e vir na identificação, análise e interpretação das fontes. Assim, de posse de um material que dê conta dos objetivos do trabalho, foi possível elaborar a construção lógica final do texto da tese por meio de um plano definitivo de assunto; tal plano final foi precedido pela elaboração de um plano provisório, que, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, passou por reformulações, na medida em que novos achados e questionamentos foram surgindo, além das contribuições advindas das sugestões realizadas durante as qualificações que fizeram parte do processo de desenvolvimento do projeto de pesquisa de tese.

1.9 Interlúdio

A partir das considerações realizadas até este momento, pode-se observar que um dos fundamentos necessários para prosseguir com essa discussão é procurar analisar o que quer dizer o conceito de aptidão musical, cotejando os diferentes conceitos utilizados nas discussões sobre a aptidão em música com o objetivo de expor o campo de ambiguidade que ronda a expressão. Este trabalho não tem a pretensão de buscar elaborar uma síntese do

conceito de aptidão e daqueles outros que a ele estão relacionados, mas de expor as diversas visões do termo a partir das diferentes abordagens realizadas sobre aptidão nos âmbitos da Educação, Sociologia, Psicologia e História. Esse foi o objetivo a ser alcançado no capítulo 2 desta pesquisa.

O capítulo 3 tem a função de ser uma complementação do anterior, pois leva o conceito de aptidão à sua aplicação nos testes de aptidão musical, funcionando assim, também, como um aprofundamento do capítulo 2.

Nesse sentido, os assuntos tratados na sequência de capítulos estão interligados no intuito de construir um possível entendimento histórico do conceito de aptidão musical que contribua para desnaturalizar seu entendimento, compreendendo que a visão que se tinha de aptidão musical no passado não é exatamente a que se tem hoje. Por exemplo, a concepção do que é ensinar e aprender música no Brasil do período histórico da Primeira República não é a mesma do período da Era Vargas, nem, muito menos, da Redemocratização. Assim, acredita-se que historicizar o entendimento dos conceitos, como o de aptidão, pode levar o sujeito a alcançar a desnaturalização das palavras, a superar o entendimento de que algo é o que é porque sempre foi assim. Construir uma visão histórica, filosófica e sociológica do termo de aptidão, pode ajudar a superar possíveis usos nocivos do(s) conceito(s) no campo da Educação Musical.

O capítulo 4 da tese buscou traçar o processo histórico de adoção dos testes de aptidão ou habilidade específica nos processos seletivos para ingresso nos cursos de música no Brasil, contextualizando historicamente a gestação e aplicação dos testes de aptidão musical, bem como as mudanças pelas quais passaram. Nesse último capítulo, adentrei na realidade dos processos seletivos nacionais e locais para desvelar como vêm acontecendo tais seleções nas instituições públicas de ensino de música em nível superior. Foram apresentadas algumas propostas que poderiam contribuir para a democratização do acesso à formação musical escolar no Brasil, propondo que a universidade como uma instituição pública, apesar de não poder ser responsabilizada pela oferta insuficiente de ensino de música nas escolas básicas, não pode ter uma postura indiferente frente à desigualdade da oferta do ensino de música nas escolas, devendo também assumir certa responsabilidade social junto à sociedade onde está inserida, buscando assim realizar ações que promovam a justiça social enquanto equidade ao direito à educação, como: tornar o ingresso no Ensino Superior mais acessível e estimular nos licenciandos o compromisso com a atuação nas escolas públicas.

2 O CONCEITO DE APTIDÃO MUSICAL

“As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos.” (Rubem Alves).

Este capítulo abordará o conceito de aptidão musical considerando as reflexões realizadas sobre tal assunto nos campos de investigação e discussão de pesquisadores da Educação Musical, e da Psicologia e Sociologia da Música, cotejando os diferentes conceitos utilizados nas discussões sobre a aptidão em música. Neste trecho, será buscada uma compreensão menos ambígua de tal conceituação que costuma se apresentar bastante obscura, ou seja, com uma multiplicidade de sentidos, relacionados a diversos outros termos que aqui serão abordados, como: dom, musicalidade e talento.

2.1 O conceito de aptidão

A origem etimológica da palavra aptidão adveio do latim medieval *aptitúdo* e este do latim *aptus* (apto). Segundo Houaiss (2007, s/p), o termo aptidão, sinônimo de aptitude, significa: “qualidade, atributo do que é apto”; ou seja, é apto aquele(a) “que possui capacidade natural ou adquirida para realizar (algo); idôneo, habilitado, capaz; próprio, adequado, conveniente”. Tal palavra ainda é apresentada sob duas acepções:

- a) Disposição inata ou adquirida (para determinada coisa);
- b) Série de requisitos necessários ao exercício de determinada atividade, função etc.

Para o mesmo termo, o autor ainda apresenta as seguintes sinonímias: condão, índole e propensão. Cada um desses substantivos é apresentado sob as seguintes acepções apresentadas no Quadro 4:

Quadro 4 – Acepções das palavras: condão, índole e propensão.

PALAVRA	ACEPÇÕES
Condão	<ol style="list-style-type: none"> a) Atributo ou qualidade especial que supostamente induz uma influência, positiva ou negativa, eventualmente mágica, sobrenatural; dom, magia, poder; b) Capacidade, faculdade, poder (sentido figurado).
Índole	<ol style="list-style-type: none"> a) Conjunto de traços e qualidades inerentes ao indivíduo desde o seu nascimento; caráter, inclinação, temperamento; b) Conjunto de traços ou características; tipo específico; feitio, natureza (sentido figurado).
Propensão	<ol style="list-style-type: none"> a) Ato ou efeito de propender; b) Capacidade inata para (algo); inclinação, vocação, pendor; c) Escolha ou decisão prévia; intenção, disposição, tendência.

Fonte: elaborado a partir de Houaiss (2007).

A partir das acepções e das sinonímias apresentados no Quadro 4 para designar o termo aptidão, é possível entender e elaborar o seguinte sentido geral para o mesmo: um conjunto de capacidades inatas ou adquiridas que torna o sujeito apto para o exercício de um determinado fazer.

Entretanto, pode-se perceber que ao analisar o sentido de aptidão, relacionando suas sinonímias e acepções apresentadas no quadro anterior, é possível constatar uma tendência em designar o termo aptidão com um caráter inato/inerente, e até mesmo a relacioná-lo com dom. O sentido de ser uma capacidade adquirida não aparenta ser a concepção predominante do termo. Nesse sentido, pode-se perceber, se assim é possível considerar, que haveria um paradoxo na concepção e uso do termo: a aptidão pode ser apresentada tanto como capacidade inata quanto adquirida; pode-se nascer com ela ou se pode adquiri-la em processos de aprendizagem. Ou seja, no caso da aptidão musical, a mesma poderia ser tanto um dom, um talento musical advindo de nascença, bem como uma habilidade adquirida por um processo de aprendizagem formal em música. Nesse sentido, surge o seguinte questionamento: como conciliar os conceitos inato e adquirido se os mesmos parecem apresentar concepções contrárias? Seria possível desfazer o paradoxo que existe em relação ao sentido do termo aptidão? Acredito que sim, contanto que se proceda de maneira a contextualizar o uso do conceito, no caso deste estudo, situando o termo aptidão no campo da música, e mais especificamente na Educação Musical.

Apresentar a origem etimológica da palavra aptidão, a partir do latim medieval *aptitúdo*, pode ser um forte indício que aponta para o provável sentido que a palavra tinha em suas origens e que veio a se desdobrar na contemporaneidade. Durante o período medieval europeu era predominante a mentalidade teocêntrica, situando a figura de Deus no centro das atenções, sendo, naquela época, a fé mais importante que a razão. Nesse contexto, a mentalidade medieval deveria considerar uma pessoa com aptidão para determinado fazer aquela que havia recebido tal graça de Deus, podendo-se dizer que seria uma espécie de dádiva divina, ou, em outros termos, um dom divino recebido. Ou seja, o entendimento predominante seria o de que a aptidão para fazer algo seria inata, pertencente ao ser desde o seu nascimento.

A análise etimológica e semântica da palavra aptidão pode remeter assim a uma concepção predominantemente inatista de formação do sujeito. Segundo Raposo e Soares (2010), os inatistas afirmam que as formas de conhecimento estariam predeterminadas no sujeito, que já possuiria capacidades e qualidades prontas desde seu nascimento, as quais seriam melhoradas durante o transcorrer da vida por influência do meio. Nesse sentido, o

desenvolvimento do sujeito passaria por um processo de maturação interna que não pode ser transformado, mas podendo sim ser acelerado ou reprimido por influências do meio. Nesse entendimento, ou você nasce apto para determinada atividade ou não. De acordo com as autoras:

As implicações educacionais que essa concepção traz nos são bens conhecidas e representam aquelas argumentações recorrentes de que o aluno pode ou não ter aptidões para aprender algumas coisas ou de que há necessidade de se esperar o desenvolvimento biológico e a maturação do aluno para que determinados conhecimentos sejam ensinados (RAPOSO; SOARES, 2010, p. 8).

Outra definição encontrada para aptidão traz uma perspectiva diferente das concepções que foram apresentadas até aqui. Oliveira (2015), a partir de sua caracterização do que é um *teste psicológico de aptidão específica*, apresenta um entendimento no qual a aptidão do indivíduo para adquirir conhecimentos e habilidades específicas resultaria da interação entre disposições inatas e adquiridas. Assim, o conceito de aptidão é apresentado como

[...] condição ou conjunto de características indicativas da capacidade de um indivíduo para adquirir algum conhecimento específico, habilidade ou conjunto de respostas. Grosso modo, **é a capacidade de aprender**. Será sempre o resultado da interação entre a hereditariedade (potencialidade) e o meio (aprendizagem)³⁸ (OLIVEIRA, 2015, s/p) [negritos meus].

Nessa compreensão, contraria-se o sentido dicionarizado apresentado da aptidão ser uma capacidade inata ou adquirida para se considerar a aptidão como o resultado de um processo de trocas e influências recíprocas de características hereditárias com elementos do meio. Assim, a aptidão resultaria da inter-relação de capacidades inatas e adquiridas, resultando do processo de interação entre as características do sujeito advindas da hereditariedade (na qual se situa seu potencial enquanto capacidade em estado latente, ou seja, uma qualidade inata que poderá ser posta em prática) e do meio (em que o sujeito pode ter contato com experiências/situações de aprendizagem). Dessa maneira, **a aptidão se manifestaria como a capacidade do indivíduo para adquirir conhecimentos específicos, habilidades e competências**; resultante tanto de características potenciais hereditárias do indivíduo quanto de processos de aprendizagem vivenciados no meio social; resultando assim da interação da herança genética e das experiências formativas advindas do meio. Nesse entendimento o conceito de aptidão não é utilizado para designar características díspares, e que representam perspectivas totalmente opostas: capacidade inata *versus* capacidade

³⁸ Ver *Teste Psicológico de aptidões específicas: DAT Teste de Aptidões Específicas*. Disponível em: <<http://www.psicologiananet.com.br/teste-psicologico-de-aptidoes-especificas-dat-teste-de-aptidoes-especificas/2110>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

adquirida, mas sim se realiza uma composição/integração de características advindas da hereditariedade (inatas) e do meio (aprendidas/adquiridas) para compor um todo: a aptidão. Assim, por exemplo, **a aptidão musical seria a capacidade do sujeito de aprender música**, ou sua capacidade para adquirir conhecimentos e habilidades específicas da música.

Tal conceituação apresentada por Oliveira, na área da Psicometria³⁹, parece mais palpável que as anteriores, uma vez que melhor esclarece a questão da capacidade inata não como algo que o sujeito nasce possuindo e que irá se desenvolver quase que naturalmente, mas como capacidade potencial, que enquanto potencialidade apresenta a possibilidade de desenvolver-se, não de forma natural, mas em interação com o meio; criando-se, assim, condições para que o indivíduo possa manifestar capacidade para aprender e adquirir conhecimentos e habilidades em determinada área na qual almeja atuar. A atuação no campo da música, por exemplo, pode ser realizada em diversos papéis, como: instrumentista, compositor, professor, regente, produtor, musicólogo etc.; e cada um desses fazeres demanda diversas habilidades que capacitam (tornam apto) o sujeito para desempenhar o papel de músico.

Por outro lado, é importante demarcar que iniciei a abordagem conceitual do termo aptidão a partir da semântica apresentada em um dicionário de Língua Portuguesa (HOUAISS, 2007), o qual abordaria a palavra de forma, diga-se, genérica. Nesse momento, creio ser fundamental abordar o conceito de aptidão enquanto um construto bastante discutido no âmbito da Psicologia. Assim, passarei às abordagens apresentadas em dicionários⁴⁰ da citada área.

Iniciarei com os dicionários cujos autores apresentam o verbete aptidão de forma mais sintética, e prosseguirei até aqueles com abordagens mais aprofundadas.

No dicionário elaborado por Peter Stratton e Nicky Hayes (1994), a aptidão é apresentada sob a seguinte acepção:

A facilidade com que uma pessoa irá adquirir um novo conjunto de habilidades ou competências. Diz-se que um indivíduo tem uma aptidão para uma particular habilidade se ele adquire mais rápida e facilmente do que outros indivíduos que apresentam o mesmo conhecimento anterior a seu respeito [negritos meus].

³⁹ Área específica pertencente ao campo da Psicologia, e que trata da concepção, elaboração e aplicação dos testes psicológicos, a exemplo dos testes de aptidão.

⁴⁰ Uma das características dos dicionários de Psicologia utilizados na pesquisa é a de que praticamente todos são traduções de autores estrangeiros. Situação essa que alerta para haver ainda mais cuidado na sua utilização, uma vez que não é incomum ocorrer problemas nas traduções de obras estrangeiras para a Língua Portuguesa.

Em meu ver, tal definição é apresentada de uma maneira tão simples, que parece até bastante próxima do entendimento que provavelmente muitas pessoas apresentariam no senso comum: a de ser a manifestação da facilidade que uma pessoa apresenta para aprender uma atividade. Pela acepção apresentada há a possibilidade de se inferir que a aptidão se caracterizaria por ser uma característica inata do indivíduo, o qual a possuindo apresentaria facilidade para a aquisição de um conjunto de habilidades e competências.

Por uma abordagem que se distancia do senso comum, Henri Piéron (1996, p. 39) afirma que o termo aptidão é frequentemente empregado de maneira errônea, como se fosse sinônimo de capacidade; quando, na realidade, a aptidão designaria o substrato⁴¹ que constitui uma capacidade, sendo preexistente a esta capacidade, a qual “dependerá do desenvolvimento natural da aptidão, da formação educativa e do exercício”. Para o autor, somente a capacidade pode ser objeto de avaliação direta, pois a aptidão constitui unicamente uma virtualidade. Ou seja, a aptidão teria apenas uma existência virtual, no sentido de existir apenas em potencial e não como realidade.

Logo em seguida ao termo apresentado, Piéron (1996, p. 39) segue para a acepção de *aptidão musical*, relacionando seu sentido aos *testes de aptidão musical*, que, segundo o autor, são “baterias de testes destinadas a avaliar as possibilidades de êxito dos candidatos que desejam ingressar nas escolas de música”, expressando assim o caráter de potencialidade apresentado pelo termo aptidão. Mas se o próprio autor afirma que “apenas a capacidade é que pode ser objeto de avaliação direta”, pode-se subentender que a aptidão não pode ser avaliada. Mas então como se justificaria a existência dos testes de aptidão?

Raul Mesquita e Fernanda Duarte (1996) afirmam que o objetivo de um teste de aptidão é o de “verificar a capacidade de realização de tarefas”. Nesse sentido, em resposta ao último questionamento, pode-se considerar, por essa perspectiva, que a medição da capacidade de um indivíduo, por exemplo, de sua capacidade rítmica por meio de um teste de ritmo musical seria uma maneira de medir um aspecto que manifesta a aptidão musical do mesmo, já que a aptidão constitui o substrato que serve de base ao desenvolvimento de capacidades, como a de cantar, de dançar e a de tocar um instrumento musical. Assim, o nível de desempenho do sujeito em relação às capacidades exigidas num determinado teste de aptidão revelaria o seu nível de aptidão para uma área específica. Seguindo o exemplo dado há pouco, o desempenho da capacidade rítmica manifestada pelo sujeito num teste específico musical mostraria, quanto ao aspecto rítmico, parte do seu nível de aptidão musical.

⁴¹ Segundo Houaiss (2007): estrato (camada) que jaz por baixo, dando suporte a (algo); o que serve de base a um fenômeno; a essência, a natureza íntima; [...] aquilo que causa (algo); razão, motivo, origem.

Segundo as acepções apresentadas por Piéron (1996) e Mesquita e Duarte (1996), é possível inferir que a aptidão só poderia ser verificada por meio da avaliação da capacidade do sujeito submetido ao teste. Nesse entendimento, pode-se complementar o sentido do conceito de aptidão com a seguinte conceituação realizada por Piéron (1996, p. 76) para o termo capacidade:

Uma capacidade representa a possibilidade de êxito na execução de uma tarefa ou no exercício de uma profissão. Pode ser objeto de avaliação direta, dependente da colaboração e boa vontade do indivíduo, cuja capacidade se deseje avaliar; é condicionada por uma aptidão (*aptitude*, fr. e ingl.), que indiretamente revela; mas depende de condições prévias dentre as quais se destacam o grau de maturação – ou, em sentido inverso, de involução – a formação educativa ou aprendizagem e o exercício [grifo meu].

Ou seja, pela conceituação apresentada, a capacidade não garante que o sujeito terá um desempenho satisfatório na execução de uma determinada atividade, mas que o mesmo possui potencial de obter êxito na atividade demandada. Seria por meio da avaliação da capacidade que, indiretamente, se revelaria a aptidão do sujeito; a qual, apesar de se apresentar como condicionante da manifestação da capacidade, não a determinaria completamente, pois a capacidade também pode ser desenvolvida por processos de aprendizagem e exercício. Ou seja, por esse entendimento infere-se que um **teste de aptidão seria um tipo de avaliação indireta, uma vez que avalia diretamente alguma capacidade do sujeito, a qual indiretamente revelaria qual a sua aptidão.** Nesse sentido, por exemplo, um teste de aptidão musical pode avaliar diretamente a capacidade do sujeito para o exercício da música, a avaliação dessa capacidade revelaria a aptidão musical do sujeito, pois a manifestação de sua capacidade seria condicionada por sua aptidão, além de também ser dependente de condições prévias como: o grau de maturação, de formação educacional e de prática musical do sujeito.

Outras acepções são apresentadas mais profundamente no Dicionário de Psicologia organizado por W. Arnold, H. J. Eysenck e R. Meili (1994). Nesse, Arnold apresenta um artigo abordando acepções do termo aptidão sem realizar distinções claras em relação à palavra capacidade. Assim define a aptidão como:

O conjunto das capacidades inatas para executar tarefas qualificadas em diversos campos culturais. Neste sentido aptidão é um *fato endógeno* que, porém, se manifesta nas realizações e criações da vida concreta. Por isso é muito importante considerar o contexto em que se dá o desempenho da ação vital: ele pode, de maneira decisiva motivar, inervar, promover, reprimir, impedir ou mesmo estancar o rendimento pessoal. **A aptidão revela-se nas características do desempenho;** nela estão envolvidos modos de comportamento e até atitudes, pois todo desempenho só vem a tomar corpo por um comportamento, e este só por uma determinada atitude (ARNOLD, 1994, p. 112) [negritos meus].

Nesse ponto, a aptidão é definida enquanto um conjunto de capacidades inatas, e não como o substrato que constitui uma capacidade, ou seja, apresenta-se como um *fato endógeno*, “que se origina no interior do organismo ou por fatores internos” (HOUAISS, 2007), mas que se manifesta nas realizações da vida concreta, como, por exemplo, nas características do desempenho do sujeito numa determinada atividade. Aqui é possível observar o entendimento de aptidão enquanto conjunto de capacidades, o qual Piéron (1996) aponta como uma maneira errônea de se empregar o termo aptidão, e que é frequentemente utilizada.

Por outro ponto de vista, Arnold (1994) aponta que na década de 1970 surgiu uma tendência moderna de desnaturalização da aptidão a interpretando como um processo de aprendizagem; ou seja, o conceito estaria relacionado à capacidade de aprender do sujeito. No entanto, o autor levanta a questão de como seria possível tal processo de aprendizagem poder se realizar sem substância, sem o que ele nomeia de “dotes naturais”. Segundo o autor,

Toda pessoa pode ser enriquecida com mais dotes pelo seu ambiente, mas os dotes naturais (disposições) são indispensáveis pré-requisitos do processo exógeno de desdobramento e de educação. Seria um desastre se, por causa de construções forçadas e artificiais, se vier interpretar aptidão como uma ‘dotação de fora para dentro’, e se um constructo teórico tentar eliminar o fato real das disposições, que sempre esteve presente em todos os homens e estará no futuro. O conceito restaria por demais restrito e unilateral se fosse limitado unicamente à capacidade de aprender. ‘Aptidão’ significa, além disso, a própria criatividade independente. No uso corrente da linguagem *dote* significa não só o dom ‘recebido’ mas usa-se também no sentido de ‘atributos inatos, talento’ (ARNOLD, 1994, p. 114).

O autor adverte sobre o perigo de haver um entendimento restrito e unilateral do conceito de aptidão caso se opte por interpretá-la apenas como uma dotação que se direciona de fora para dentro, do ambiente para o indivíduo. Além da possibilidade da pessoa ser enriquecida com dotes advindos do meio, Arnold destaca os dotes naturais como pré-requisitos do desenvolvimento educativo da mesma. Tais dotes apresentados como atributos inatos são tratados como o substrato a partir do qual ocorre a aprendizagem, mas que também conta com elementos adquiridos no ambiente, ocorrendo assim um processo de mão dupla que conta com elementos endógenos e exógenos. Entretanto, nesse entendimento sobre a aptidão ainda é possível destacar que outros termos, além de capacidade, passam a ser utilizados como sinônimas, entre eles as palavras dote e talento, situação essa que manifesta a questão da amplitude e da dificuldade de conceituação do termo aptidão.

Tal dificuldade de definição pode ser observada no *Dicionário de Psicologia da APA*⁴², organizado por Gary R. VandenBos (2010), no qual o termo aptidão é apresentado sob as sinônimas capacidade, habilidades e talento. Em nota explicativa, o conceito de aptidão é descrito como “**termo de conceituação ampla para designar as habilidades, talentos ou qualidades que capacitam o indivíduo para realizar uma tarefa**”. Nesse sentido, o dicionário adverte para a possibilidade de o usuário utilizar um termo mais específico quando possível. Talvez essa condição ambígua da conceituação da aptidão tenha impulsionado muitos cursos de música do Brasil a abandonarem a denominação testes de aptidão para testes de habilidades específicas nos seus processos seletivos de novos estudantes.

Nesse percurso realizado nos dicionários de Psicologia, proponho destacar algumas ideias centrais para a organização de um pensamento menos ambíguo em relação aos seguintes termos: aptidão, aptidão musical, teste de aptidão e teste de aptidão musical. Esses termos estão apresentados no Quadro 5:

Quadro 5 – Conceituação de aptidão e dos testes de aptidão na área da Psicologia.

Termo / Expressão	Conceituação	Autor(es)
Aptidão	Condição ou conjunto de características indicativas da capacidade de um indivíduo para adquirir algum conhecimento específico, habilidade ou conjunto de respostas. Grosso modo, é a capacidade de aprender. Será sempre o resultado da interação entre a hereditariedade (potencialidade) e o meio (aprendizagem).	Oliveira (2015)
	“Facilidade com que uma pessoa irá adquirir um novo conjunto de habilidades ou competências”.	Stratton e Hayes (1994)
	A aptidão é frequentemente usada erroneamente como sinônima de capacidade, quando na realidade designaria o substrato que constitui uma capacidade. Somente a capacidade pode ser objeto de avaliação, pois a aptidão é apenas uma virtualidade.	Piéron (1996)
Aptidão Musical	Seria a capacidade do sujeito de aprender música, ou sua capacidade para adquirir conhecimentos e habilidades específicas da música.	Minha inferência a partir da leitura de Oliveira (2015).
Teste de Aptidão	Seu objetivo é verificar a capacidade de realização de tarefas.	Mesquita e Duarte (1996)
	Um tipo de avaliação indireta, uma vez que avalia diretamente uma capacidade específica do sujeito, a qual indiretamente revelaria qual a sua aptidão.	Minha inferência a partir das leituras e cruzamento das ideias de Piéron (1996) e Mesquita e Duarte (<i>Idem</i>).
Teste de Aptidão Musical	São ‘baterias de teste destinadas a avaliar as possibilidades de êxito dos candidatos que desejam ingressar nas escolas de música’, expressando assim o caráter de potencialidade apresentado pelo termo aptidão.	Conceituação de Piéron (1996) complementada com minha inferência sobre suas ideias.

Fonte: elaborado a partir da análise de dicionários de Psicologias consultados na pesquisa.

⁴² A American Psychological Association é a “maior organização científica e profissional representante da psicologia nos Estados Unidos e a maior associação de psicólogos do mundo” (VANDENBOS, 2010).

A partir das leituras dos dicionários da Psicologia e da elaboração do Quadro 5, levando-se em conta a escolha de alguns aspectos das definições propostas, há a possibilidade de apresentação da seguinte síntese sobre o conceito de aptidão e seus testes: **a aptidão designaria o substrato que constitui uma capacidade, ou seja, a aptidão é apenas uma potencialidade manifestada por meio de capacidades, assim, a aplicação de um teste de aptidão funcionaria apenas como uma avaliação indireta da aptidão do indivíduo, uma vez que avaliaria diretamente as capacidades específicas do sujeito para indiretamente revelar qual a sua aptidão.**

A partir da ideia de aptidão apresentada nessa síntese, pode-se observar que como existe dificuldade para elaborar uma conceituação clara do termo, essa situação acaba implicando também num problema de aplicação da expressão aptidão musical, como já foi exposto nesta pesquisa. Por exemplo, compreender a aptidão como o substrato da capacidade para fazer algo, não havendo possibilidade de avaliar diretamente a aptidão, mas de avaliá-la indiretamente por meio da capacidade manifesta, torna o conceito bastante subjetivo, o que dificulta colocá-lo em prática. Tome-se o caso hipotético de um estudante que almeja ingressar num curso superior de música, e que, para realizar seu intento, se submete a um teste de aptidão musical. Caso se utilize a conceituação há pouco exposta no campo da Psicologia, tal teste apenas acessaria as capacidades do estudante enquanto manifestação de sua potencialidade para as atividades musicais em nível superior, ou seja, tal teste poderia no máximo revelar a possibilidade de êxito do estudante no curso, não garantindo que suas capacidades se efetivem no exercício de atividades musicais. Talvez, por esse motivo, a grande maioria dos cursos de música brasileiros designa suas provas como de habilidades específicas, nas quais as instituições de ensino buscam identificar os conhecimentos, as habilidades e as competências musicais mínimas para o estudante nelas ingressar, e não apenas avaliar o seu potencial para a aquisição de habilidades e competências.

2.2 A complexidade da questão: as diferentes concepções de aptidão musical ou a indefinição do conceito

No trecho introdutório desta reflexão, apontou-se para a dificuldade de esclarecer certos conceitos importantes para a prática da Educação Musical, procurando desnaturalizar o uso de termos que podem ser prejudiciais ao trabalho de busca da democratização do conhecimento musical. Nesse ínterim, destacou-se o quanto pode ser complexa a discussão

que visa esclarecer certos conceitos que podem estar sendo utilizados de maneira naturalizada e sem reflexão.

O termo aptidão musical representa uma dessas dificuldades de conceituação, chegando a constituir um aparente paradoxo em sua significação usual. Buscar-se-á nas próximas páginas focalizar a discussão em torno do termo aptidão musical, relacionando-o com outros comumente utilizados para compreendê-lo, como: dom, musicalidade, talento, habilidade; buscando nesse emaranhado de conceitos uma visão menos turva e mais consciente do que vem a significar aptidão para música, procurando distanciar-se do pensamento não refletido, e possivelmente até preconceituoso, que o senso comum pode estar reproduzindo. A reprodução dos citados termos pode estar contribuindo para a prática e concepção de um ensino de música exclusivistas, no sentido de considerar que alguns poucos podem fazer música e muitos outros não têm, por exemplo, dom ou talento para realizar atividades musicais, ou até mesmo que não têm aptidão musical nenhuma.

Entretanto, antes de adentrar nos conceitos trabalhados no campo da música, serão abordados, levando-se em conta os estudos de Zenita Guenther e Carina Rondini (2012), alguns termos e expressões da área da Psicologia da Educação, que segundo as mesmas, são compreendidas e utilizadas por profissionais da educação de maneira conceitualmente confusa, como é o caso do uso dos termos: capacidade, dotação, talento, habilidades. Esse momento inicial de abordagem busca esclarecimentos em relação aos termos, visando a construção de um referencial terminológico que servirá de apoio para, nas abordagens dos conceitos no campo da música, se buscar de certa forma desfazer o emaranhado ambíguo que costuma se apresentar quando não se tem uma visão clara do uso dos termos de maneira contextualizada e desnaturalizada, ou seja, buscar-se-á compreender a constituição dos mesmos, e não apenas reproduzi-los.

2.2.1 O cenário conceitual confuso como resultado de indefinições tradicionais

Ao abordar o trabalho de profissionais da Educação Especial para alunos dotados e talentosos, Guenther e Rondini (2012, p. 239) apontam para o problema permanente na área da Educação da desconfortável diferença entre o conhecimento existente e a prática diária nas escolas, afirmando que “mesmo quem busca, na literatura internacional, bases científicas para sua prática”, acaba “encontrando dificuldade em lidar com conceitos demasiadamente amplos e superpostos, como dotação, capacidade elevada ou talento”. Ou seja, tais educadores interessados ou envolvidos na área da Educação Especial, além de professores que não atuam

na mesma, encontram-se em um cenário conceitualmente confuso em relação ao uso de termos e expressões utilizados, faltando, muitas vezes, clareza nos seus significados e em quais situações usá-los. Realidade essa que também é possível observar em meio ao campo da Educação Musical, quando se constata que muitas vezes os conceitos da área são utilizados de maneira bastante confusa, como é o caso do entendimento do que seria aptidão musical (tema enfocado neste trabalho de pesquisa).

2.2.1.1 *O debate hereditariedade vs. ambiente e o saber construído nas áreas da genética e neurociência*

Antes do surgimento da Psicologia e do seu estabelecimento enquanto campo de saber e de pesquisas, em meados do século XIX o estudo da natureza humana ainda era um atributo da Filosofia. Uma das questões mais antigas tanto da Filosofia quanto da Psicologia é a discussão em torno da hereditariedade *versus* ambiente (ou natureza *vs.* meio ambiente, ou ainda nativismo *vs.* empirismo) sobre a questão do desenvolvimento do comportamento humano. Segundo Cechin (2009), um psicólogo desenvolvimentista costuma formular basicamente a seguinte questão em relação a tal debate: “o desenvolvimento de um indivíduo é determinado por padrões inatos no nascimento ou é moldado por experiências posteriores a ele?”.

Pinheiro (1994) afirma que quando grupos humanos são considerados a partir da simples observação de seus traços físicos, como a cor da pele e dos olhos, é fácil se convencer que as diferenças na constituição física são biológicas. Por outro lado, a existência de diferenças em muitos traços comportamentais nos indivíduos costuma confrontar o observador com a seguinte problemática: “as diferenças comportamentais são determinadas cultural ou geneticamente?” Historicamente, a maioria das discussões que tratam das origens e causas do comportamento humano acaba revelando a existência de uma questão bastante controversa: a questão inato-adquirido (*nature-nurture*); conhecida também como nativismo-empirismo, natureza-educação ou hereditariedade-ambiente.

No debate *nature-nurture*, Costa (2015) afirma que se chama “*Nature*” aquilo que é inato, ou seja, determinado biologicamente, sendo “*Nurture*” seu conceito oposto, relacionando-se com o ambiente, com o que é determinado culturalmente ou contingencialmente. Para a autora, pode-se considerar que a origem de tal debate está situada entre os séculos XVI e XVII, a partir dos pensamentos de René Descartes e John Locke, dentro de seus respectivos pensamentos chamados de Racionalismo e Empirismo.

Resumidamente, pode-se afirmar que enquanto a proposta cartesiana considerava que as ideias dos indivíduos são inatas, Locke se recusava a aceitar tal proposta, criando no empirismo o termo “*tábula rasa*”, explicando que o homem é uma espécie de “página em branco”, que é preenchida progressivamente pela experiência por meio da sensação e da reflexão.

Para abordar a problemática em questão, faz-se necessário conceituar hereditariedade e ambiente. No campo da genética, a hereditariedade refere-se ao “conjunto de processos biológicos que resultam na transmissão de caracteres de uma geração às outras por meio de genes” (HOUAISS, 2007). De acordo com Pikunas (1979 *apud* CECHIN, 2009, p. 2),

A hereditariedade abrange todas as influências transmitidas dos pais às células do sexo, que se fundem para formar o rebento. O que as pessoas herdaram continua a predispor-las e a estimulá-las por toda a vida, porque o código hereditário atua enquanto existe vida. A hereditariedade é um processo, no decurso de cujo desenvolvimento emergem os traços genéticos.

O ambiente é o que rodeia ou envolve os seres vivos ou as coisas por todos os lados, constituindo o meio em que se vive: o meio ambiente. O meio no qual a pessoa vive pode ser tanto físico (clima, localização geográfica etc.) quanto social (meio familiar, círculo de amigos e do trabalho etc.).

A polêmica que envolve a discussão sobre o papel que a herança e o meio ambiente cumprem na determinação do processo de desenvolvimento humano remonta às bases da psicologia evolutiva. A partir desse debate surgiram três perspectivas ou correntes teóricas que abordam o assunto defendendo diferentes pontos de vista em relação à questão da influência da hereditariedade e do ambiente sobre o desenvolvimento do indivíduo: a) as teorias maturacionistas ou inatistas; b) as teorias comportamentalistas ou ambientalistas; c) as teorias construtivistas ou interacionistas (CECHIN, 2009).

2.2.1.1.1 Teorias maturacionistas ou inatistas

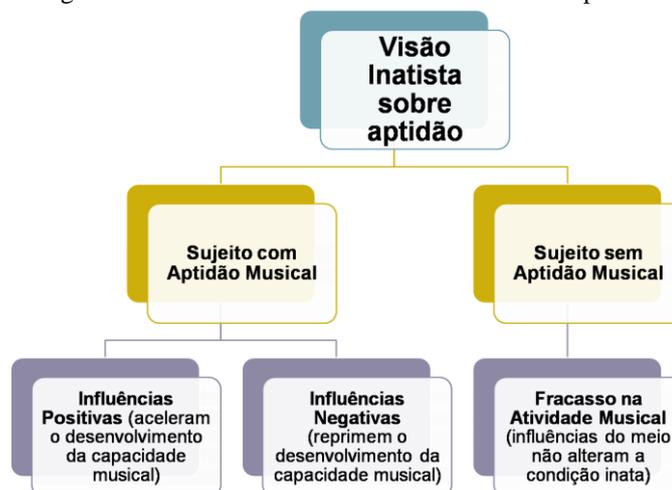
Segundo Cechin (2009), as teorias maturacionistas ou inatistas buscam nos princípios evolutivos elaborados pelo naturalista Charles Darwin seu suporte argumentativo. Também, acredita-se que essa corrente apresenta influência direta de Platão e Descartes, partindo de suas afirmações sobre a questão de que as ideias do indivíduo são inatas. Mesmo não concordando totalmente com esta afirmação, os partidários desta corrente acreditam na existência de uma prefiguração genética determinante do desenvolvimento do sujeito. Nesse

sentido, os teóricos maturacionistas desprezam a influência dos fatores ambientais como determinante para o desenvolvimento humano.

No seu extremo, a posição inatista (também chamada de nativista), considera que as características humanas como inteligência e personalidade já estão pré-formadas ou prontas desde o nascimento, devido à herança biológica (o dote nativo) do indivíduo. Nesse sentido, os adeptos do inatismo justificam a presença ou a ausência de uma determinada característica em uma criança como correspondente da presença ou ausência da mesma em um ou ambos os pais (bem como em outros parentes consanguíneos). Isso quer dizer que, por exemplo, uma menina é inteligente porque os pais também o são, ou um deles. É como costuma dizer o ditado popular: “filho de peixe, peixinho é”. Esse posicionamento inatista resulta na crença de que o comportamento humano, ou grande parte dele, deve-se ao fato de que nascemos com determinadas tendências e propensões, que, por serem inatas, não podem ser alteradas por aprendizagem (PINHEIRO, 1994).

Assim, numa perspectiva inatista sobre a aptidão musical se poderia considerar que, enquanto um sujeito com aptidão musical pode ter o desenvolvimento de sua capacidade musical acelerada por influências positivas do meio ou ter o desenvolvimento de sua capacidade musical reprimido por influências negativas do ambiente, por outro lado, um sujeito considerado sem aptidão musical já estaria fadado ao fracasso na atividade musical, pois os nativistas consideram que as influências do meio em nada alteram a condição inata, que neste último caso seria alguém que nasceu desprovido de uma prefiguração genética que comporia a aptidão para a música. A seguir, apresenta-se a Figura 2 que esquematiza a visão inatista sobre aptidão, exemplificando o caso da existência da aptidão ou não aptidão musical de um sujeito:

Figura 2 – Visão inatista ou maturacionista sobre aptidão.



Fonte: elaborada a partir de informações apresentadas por Pinheiro (1994).

Para Pinheiro (1994, p. 55), existem dois erros básicos na abordagem inatista:

- a) O primeiro diz respeito ao fato de que “o que passa através das células sexuais não são caracteres, traços ou características (físicas ou comportamentais), mas sim uma informação genética” (os genes, para simplificar). Ou seja, “não há genes que tornem alguém músico ou um cientista. Os genes criam a base para os traços culturais, mas não forçam o desenvolvimento de nenhum traço em particular”, pois os “caracteres adquiridos não são transmitidos por via biológica”.
- b) O segundo se relaciona ao significado do termo inato. Apesar de qualquer traço, caráter ou característica que um indivíduo apresenta ao nascer poder ser, por definição, inato ou congênito, isso não quer dizer, necessariamente, que seja hereditário (genético), pois existem traços causados por fatores ambientais. Exemplo disso é o caso de uma mãe que durante a gestação (principalmente em seus primeiros três meses) abuse da ingestão de álcool, o que pode acarretar alterações no feto. Outro exemplo são as anomalias produzidas no feto devido às doenças que as futuras mães já possuíam ou que foram adquiridas pela gestante no início da gravidez, tais como a sífilis, a toxoplasmose e a rubéola.

Interessa a este estudo destacar a afirmação de que “não há genes que tornem alguém músico”, ou seja, o processo de desenvolvimento de uma pessoa enquanto músico precisa levar em conta fatores genéticos (biológicos) em relação aos fatores ambientais (meio, cultura, sociedade), nos quais a pessoa interage em um meio cultural através do estabelecimento de relações sociais. Por isso não se nasceria músico, mas pode-se dizer, por essa perspectiva, que se tornaria, se faria músico. Tal entendimento contraria pesquisas que parecem ter o anseio de encontrar e comprovar a existência de genes decisivos para a manifestação da musicalidade de um indivíduo, inclusive para o levar a alcançar altos níveis para composição musical, execução e canto, expressos em talentos musicais. Assim, mesmo que se descubram tais genes, não se pode deixar de lado a interação dos fatores genéticos e ambientais para a compreensão do desenvolvimento e manifestação de determinado comportamento humano, como o musical.

Também é importante destacar que a visão inatista de desenvolvimento humano não condiz com a visão pedagógica contemporânea, que foca o processo formativo das pessoas em sua aprendizagem, e não mais apenas na figura do professor detentor do conhecimento, mas do docente que contribui com o processo de construção do conhecimento de cada discente. A visão fatalista de que existem pessoas que não nasceram pra fazer música

não faz qualquer sentido na filosofia pedagógica mais progressista, estando na contramão do pensamento pedagógico-musical atual, que concebe que todos podem aprender música segundo suas possibilidades, quando se trabalha uma pedagogia da inclusão musical e não de exclusão, por exemplo, a partir de uma abordagem na qual os professores de música busquem satisfazer as necessidades exclusivas de cada aluno, como sugere o educador musical Edwin Gordon; bem como realizando uma abordagem pedagógica dialógica, a partir da qual o sujeito “se abre ao mundo e aos outros”, como propôs Paulo Freire (2002, p. 51), colocando em diálogo as diversas formas de fazeres e saberes musicais de professores e alunos.

Dentre os principais representantes das teorias maturacionistas ou inatistas estão Granville Stanley Hall (1844-1924) e Arnold Lucius Gesell (1880-1961).

2.2.1.1.2 Teorias comportamentalistas ou ambientalistas

Os partidários das teorias comportamentalistas ou ambientalistas sofreram influência da filosofia empirista de Locke, que concebia a mente humana a partir do nascimento do indivíduo como uma *tábula rasa*, e, nesse sentido, o conhecimento só poderia ser “impresso” no mesmo por meio da experiência. De acordo com Cechin (2009, p. 4-5),

[...] os comportamentalistas atribuem toda experiência adquirida em função do **meio físico e social**, refutando toda a ideia da herança genética e reivindicando para o **ambiente** todo o peso da determinação do desenvolvimento, enfatizando seu papel na modelagem do comportamento. [...] Para os autores desta corrente, o comportamento é resultado efetivo da aprendizagem ou de respostas condicionadas por determinados estímulos⁴³ [grifos da autora].

Os principais representantes da psicologia comportamentalista são: Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), John Bordaís Watson (1878-1958) e Burrhus Frederic Skinner (1904-1990).

2.2.1.1.3 Teorias construtivistas ou interacionistas

A terceira perspectiva, representada pelas teorias construtivistas ou interacionistas, postula que o comportamento e o desenvolvimento humano são influenciados tanto por aspectos genéticos quanto por ambientais. Os construtivistas consideram importante conhecer como os fatores hereditários e ambientais se relacionam entre si no processo de

⁴³ Para o psicólogo comportamentalista (behaviorista) Burrhus F. Skinner, a conduta do indivíduo estaria sujeita à regulação de fatores ambientais.

desenvolvimento no qual o indivíduo constrói seus conhecimentos e sua própria abordagem do mundo, utilizando-se tanto de fatores hereditários quanto ambientais para isso. Seus teóricos têm a preocupação de estudar como ocorre o processamento interno que a criança faz da experiência (CECHIN, 2009).

Sob tal perspectiva, pode-se afirmar que o comportamento aprendido resulta da interação entre o indivíduo e o meio, pois esta interação cria experiências que se registram na memória, contribuindo para que os desempenhos subsequentes sejam aperfeiçoados. Assim, sendo o comportamento aprendido o resultado da interação do indivíduo com o meio, “sua execução é possibilitada pela constituição genética do indivíduo” (Pinheiro, 1994, p. 56). Observe a Figura 3:

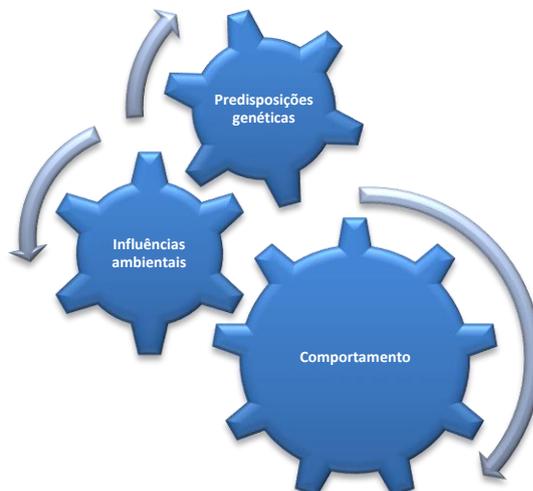
Figura 3 – Representação do comportamento aprendido enquanto resultante da interação entre fatores da constituição genética do indivíduo e do meio.



Fonte: elaborada a partir de informações apresentadas por Pinheiro (1994).

Nesse sentido, Pinheiro (1994) destaca que é possível admitir que qualquer comportamento seria o resultado de interações complexas entre predisposições genéticas do sujeito e influências ambientais pelas quais o mesmo passa. Tal ideia está representada na Figura 4, logo a seguir:

Figura 4 – O comportamento como resultante de interações complexas entre predisposições genéticas e influências ambientais.



Fonte: elaborada a partir de informações apresentadas por Pinheiro (1994).

Destacam-se como principais representantes das teorias construtivistas ou interacionais: Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), Henri Wallon (1879-1962) e Howard Gardner (1943).

2.2.2 O fim do debate excludente entre Nature vs. Nurture ou o caminho para o equilíbrio de ambos

Costa (2015) aponta para a tendência de o debate mutuamente excludente entre *Nature vs. Nurture* chegar ao fim, pois a ciência vem progressivamente mostrando a possibilidade de existir um ponto de equilíbrio entre as duas partes. Exemplo disso é que desde a descoberta do DNA e sua estrutura, a chamada ideia da *tábula rasa* de Locke passou a ser questionada. Por meio do progresso alcançado pela Biologia Molecular percebe-se que o homem não pode ser uma espécie de papel em branco.

O próprio saber produzido no campo da genética caminha para o equilíbrio entre *Nature* (inato) e *Nurture* (ambiente). Exemplo disso é o conceito de “norma de reação”, o qual, dentro dos estudos de genética, representa o conjunto de diferentes formas de expressão de determinado gene ou conjunto de genes quando expostos ao ambiente. O conceito é apresentado sob a fórmula: $F = G + A$, onde o conjunto de características observáveis de um indivíduo, chamado de fenótipo (F), depende ou resulta da interação entre o seu genótipo (conjunto de genes do indivíduo – representado pela letra G), e o ambiente (A)⁴⁴.

Guenther e Rondini (2012) afirmam que a temática que envolve a conceituação da dotação humana (sobre capacidades e talentos humanos), que vinha se arrastando em torno do debate entre hereditariedade vs. ambiente, apresentando argumentos muito mais embasados em ideologia do que em conhecimento, está sendo substituído pelo saber construído nas pesquisas da genética e neurociência como uma nova autoridade de conhecimento científico. Por exemplo, nesses estudos, as diferenças de desempenho entre indivíduos em alguma atividade podem ser compreendidas com base em diferenças individuais genéticas, não hereditárias; ou seja, tal desempenho resultaria não somente de características genéticas herdadas pelo sujeito, mas sim de sua combinação em relação com o meio ambiente no qual o mesmo desenvolve habilidades para desempenhar alguma tarefa ou atividade; assim, não seria apenas o resultado de capacidade inata ou congênita. De acordo com as pesquisadoras, os

⁴⁴ Fenótipo é o “[...] conjunto de características observáveis, aparentes, de um indivíduo, de um organismo, devidas a fatores hereditários (genótipo) e às modificações trazidas pelo meio ambiente” (HOUAISS, 2007).

estudos de geneticistas vêm rompendo com pensamentos da tradicional discussão em torno da hereditariedade vs. ambiente:

Crawford (1979) observou que muitas pessoas associavam características genéticas com *determinismo*, e ambientais, com *liberdade de escolha*, mesmo após estabelecida a existência de hábitos e atitudes adquiridos no ambiente cultural que são extremamente resistentes à mudança. O geneticista Plomin (1983), que demonstrou como muitas características herdadas são modificáveis e características adquiridas são profundamente resistentes a mudanças, aponta a dificuldade em sacudir a falsa noção de que diferenças genéticas começam antes do nascer e permanecem imutáveis [itálicos dos autores] (GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 239).

Nos atuais estudos no campo da genética, procura-se reelaborar a compreensão sobre o processo de desenvolvimento humano apresentando novas perspectivas para antigas questões e “convicções”. Por exemplo, os estudos de Crawford e Plomin, há pouco citados, afirmam que, ao contrário do que muitos pensam, as características genéticas de um sujeito não são determinadas ao ponto de permanecerem imutáveis ao longo de sua vida, mas sim apresentam muitas características possíveis de sofrer modificações; ao passo que características adquiridas por influências ambientais não representariam uma total liberdade de escolha do indivíduo que adquiriu hábitos e atitudes no ambiente cultural, pois seus estudos apontam que existem características adquiridas que se apresentam profundamente resistentes à mudança.

Furtado (2015) aponta que é comum, em vários ramos da ciência, os termos hereditário e genético serem tratados como sinônimos, sendo utilizados de forma intercambiável. Contudo, tecnicamente falando, não existe essa liberdade em seu uso, pois apesar de, na maioria dos casos, o hereditário ser também genético, há também situações em que o caráter ou fenômeno relacionado ao sujeito pode ser genético sem ser hereditário, e ainda ser hereditário sem ser genético. Mas como caracterizar cada situação?

O autor afirma que o termo genético “refere-se a uma propriedade determinada, direta ou indiretamente, pelos genes”, os quais constituem as características do organismo, como número de dedos das mãos e dos pés, cor dos olhos, cabelos, pele etc. Uma vez que se concebe que tais genes são transmitidos dos progenitores aos filhos, tem-se aí o possível uso do termo hereditário, utilizado no sentido de ser o que “é transmitido pela ascendência, o que passa dos pais para o filho”. Esse é um exemplo comum de um fenômeno hereditário que é genético. Entretanto, Furtado (2015) expõe que é possível uma característica hereditária ser não-genética, mas sim ser uma herança ou transmissão cultural:

Apesar da imensa maioria das características hereditárias serem genéticas, e vice-versa, ao se confrontar as definições de genético e hereditário percebe-se facilmente

as áreas de não-intersecção, de não-concordância. Por exemplo, a **língua** que falamos é claramente transmitida hereditariamente, mas seria um absurdo dizermos que é genética (aqui estou falando da língua como tipo: português, inglês, russo, francês... não me refiro à **capacidade linguística**, esta sim provavelmente dependente de uma rede neurológica anatomicamente determinada, sendo portanto hereditária e genética) [negritos meus].

Nesse entendimento, apresenta-se o tipo de língua falada como um comportamento cultural enquanto uma herança adquirida, inicialmente no meio familiar e posteriormente no ambiente das relações sociais mais amplas. Portanto, tal comportamento seria hereditário sem ser genético. O autor ainda chega a citar a obra *O Gene Egoísta*, de Richard Dawkins (1976), para o qual a evolução da língua viria de um caldo não-genético: o da cultura. Para Dawkins, haveria semelhança entre os processos de transmissão cultural e genética, no sentido de que, embora sejam basicamente conservantes, podem originar evolução (mudança/diversificação). Tal semelhança é apresentada sob a proposta de uso do termo *meme* numa analogia a gene. Enquanto o gene representa uma unidade de transmissão genética, o *meme* representaria uma unidade de transmissão cultural, como uma unidade de imitação. Nessa perspectiva, os *memes* seriam, por exemplo, melodias, ideias, slogans, modas de vestimenta etc. Na analogia apresentada, pode-se dizer que enquanto o genoma é constituído por um conjunto de genes, a cultura é constituída por um conjunto de *memes*. Assim, Dawkins sintetiza sua analogia: “da mesma forma que os genes pulam de corpo para corpo por espermatozoides e óvulos, os memes pulam de cérebro para cérebro”.

Outro fenômeno relacionado ao sujeito pode ainda ser genético sem, contudo, ser hereditário. O exemplo mais comum dessa situação são as neoplasias, os cânceres (doenças genéticas caracterizadas por distúrbios, danos, erros no material genético – nos genes). A neoplasia é uma doença genética⁴⁵ que na maioria das situações foi adquirida por causa de diferentes fatores, como: radiação, infecção, má alimentação, estresse, entre outros; esses de alguma maneira atuaram de maneira a modificar ou danificar o material genético do indivíduo que acaba por ter a doença instalada e manifestada em seu corpo.

Até esse ponto foi possível observar que os estudos do campo da genética têm contribuído para a superação do debate excludente entre *nature* e *nurture*, abrindo caminho para o equilíbrio de ambos os fatores para o entendimento do desenvolvimento humano. Nesse sentido, Furtado (2015) alerta para o problema de muitos dos estudos sobre a etiologia (a origem) das estruturas dos seres humanos serem geralmente definidos por meio de um

⁴⁵ O câncer é genético, porém, apenas 5 a 10% são herdados. In: *Entenda a diferença entre doenças hereditárias e genéticas*. Disponível em: <<http://www.minhavidade.com.br/familia/materias/17305-entenda-a-diferenca-entre-doencas-hereditarias-e-geneticas>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

raciocínio equivocado, que define tais estruturas ou como hereditárias/genéticas ou como dependentes de fatores do meio. Nesses estudos é comum haver a seguinte pergunta: a inteligência é de origem genética ou determinada pelo meio? Segundo o autor, tal abordagem e pergunta apresentaria uma falsa dicotomia pela “exclusão do meio termo”, por considerar apenas um dos extremos num possível *continuum* de possibilidades intermediárias; como se realmente as duas causas se excluíssem mutuamente. Na realidade, a resposta à pergunta deve ser elaborada levando-se em conta uma mistura de causas (genéticas e ambientais) com o eventual predomínio de uma delas, não fazendo sentido algum afirmar que uma determinada estrutura como a inteligência ou é determinada pelos genes ou é pelo ambiente.

Para esclarecer essa questão das características do desenvolvimento humano relacionando características da hereditariedade e do ambiente, levar-se-á em conta a importância de se esclarecer melhor o uso dos conceitos que muitas vezes se apresentam demasiadamente amplos e superpostos, como é o caso de dotação, capacidade elevada, talento, aptidão, desempenho etc.; para isso recorrer-se-á à Guenther e Rondini (2012) em sua abordagem sobre os citados termos, a partir dos estudos que realizaram sobre as pesquisas de Plomim (1983), Angoff (1988), Howe, Davidson e Sloboda (1998) e Gagné (1999).

2.2.3 Conceitos e construtos relacionados ao entendimento do processo de desenvolvimento humano

Este trecho tratará de conceitos e construtos fundamentais para a reflexão e a compreensão dos processos de desenvolvimento humano, principalmente os relacionados ao desenvolver de potencialidades e habilidades em atividades como as do campo musical.

No pensamento filosófico, base para a busca de explicação da existência humana, do mundo e dos seus acontecimentos, os conceitos são representações mentais de objetos abstratos ou concretos, apresentando-se enquanto instrumentos fundamentais do “pensamento em sua tarefa de identificar, descrever e classificar os diferentes elementos e aspectos da realidade” (HOUAISS, 2007). Ao adentrar no âmbito da Psicologia é comum a utilização do termo construto (ou constructo) enquanto “ideia ou conceito complexo resultante da síntese de um conjunto de ideias simples”⁴⁶. Essas ideias em conjunto contribuem para o entendimento de um processo psicológico que é sintetizado enquanto um construto. São exemplos de

⁴⁶ Conceituação disponível em *constructo*, in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/constructo>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

construtos: o Quociente de Inteligência (QI), a aptidão para música, o desempenho acadêmico etc.⁴⁷. Segundo Silva, na área da Psicologia Social,

O constructo é a definição mental, dada por um ou mais autores, a termos/expressões/fenômenos/constatações que são difíceis de ser compreendidos ou que são novidades científicas. A finalidade é que não soem vagos e imprecisos. Busca-se, assim, estruturar e organizar uma linguagem determinante que sinalize e simbolize da maneira mais exata possível o que se está pesquisando ou do que se está falando a fim de que seja compreendido pelos outros.⁴⁸

Nestes termos, o construto tem a função de sinalizar e simbolizar o assunto do qual se está tratando no intuito de que seja compreendido para aqueles que o acessem. No caso específico desta proposta de pesquisa, os conceitos e construtos aqui tratados são essenciais para tornar mais claro e menos obscuro ou ambíguo o entendimento sobre a questão da aptidão musical.

2.2.3.1 Os construtos aptidão e desempenho

A partir dos estudos revistos e analisados de Angoff (1988), Howe, Davidson e Sloboda (1998) e Gagné (1999), pode-se estabelecer que a *aptidão* indica capacidade natural, própria do indivíduo, ao passo que o *desempenho* se refere às competências adquiridas pelo indivíduo por aprendizagem intencional, ensino e treino.

Geralmente, o termo *aptidão* costuma vir acompanhado do advérbio “para”, acrescentando-lhe um campo de ação, que implica em uma noção de potencialidade para alguma atividade, como: aptidão para línguas, futebol, matemática, oratória, música etc.

Uma importante dimensão do conceito de *aptidão* para seu melhor entendimento tem relação com a diferenciação entre os construtos *aptidão* e *desempenho*. Essa diferenciação conduziu à investigação que focaliza as *medidas de aptidão* separadamente das *medidas de desempenho*, caminho investigatório esse escolhido por Angoff (1988) para enfrentar a dificuldade em estabelecer distinções entre os dois conceitos. Exemplo disso é que muitas vezes esses termos já se apresentavam indiferenciados, como é o caso dos tradicionais testes de aptidão em música realizados em processos seletivos de cursos superiores e técnicos em música, que há alguns anos pareciam não diferenciar as características desses construtos. O pesquisador partiu então do princípio de que a base de efetiva conceituação desses termos viria da análise da maneira como os construtos aptidão e desempenho são medidos. A partir

⁴⁷ Tais construtos são geralmente medidos por meio de testes psicológicos.

⁴⁸ Consultar *O que é constructo?* Disponível em: <<http://www.avesso.net/psico29.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

da análise profunda dos resultados alcançados por medidas de aptidão e de desempenho o autor alcançou as seguintes diferenças entre os construtos analisados:

Quadro 6 – Características diferenciais entre *aptidão* e *desempenho*.

Aptidão	Desempenho
Crescimento lento	Crescimento rápido
Aprendizagem informal	Ensino formal
Resistência a estímulos	Susceptibilidade a estímulos
Maior substrato genético	Maior componente de prática
Maior conteúdo geral	Maior conteúdo circunscrito
Mais aprendizagem ‘velha’	Mais aquisições ‘novas’
Maior faixa de generalização	Estreita faixa de transferência
Maior poder de prospecção e previsão	Maior uso retrospectivo
Maior utilidade para avaliação ampla	Limitada a indivíduos ensinados

Fonte: dados coletados em Guenther e Rondini (2012).

Tal compreensão da aptidão por meio da diferenciação entre medidas de aptidão e de desempenho implica na possibilidade de se realizar ações de inclusão ou exclusão musical de pessoas dependendo da medida adotada, pois, enquanto que uma prova de aptidão musical busca identificar as potencialidades musicais do indivíduo advindas de suas características genéticas juntamente com sua aprendizagem musical informal, através de suas experiências musicais vividas, servindo como uma ferramenta de previsão do futuro processo de aprendizagem formal de música, uma prova de desempenho musical exige conteúdos ensinados a indivíduos que passaram por processos de ensino formal musical, sendo esta última uma ferramenta limitada a indivíduos ensinados em música, e acaba funcionando como um instrumento que exclui aqueles que não tiveram acesso a tais estudos.

Ao que parece essa proposta de abordagem sobre a compreensão do conceito de aptidão pode ter se difundido nos meios acadêmico-musicais, havendo a possibilidade de ser uma das motivações que propiciou a mudança na designação dos testes de admissão de estudantes de música nos cursos superiores e técnicos, os quais praticamente abandonaram a denominação “teste de aptidão musical” para “teste de habilidade específica”, dado que os processos dessas instituições são seletivos e não de inclusão. Nesse sentido, tem-se parte de uma possível resposta para a questão sobre o porquê de ter havido essa mudança terminológica no âmbito seletivo de alunos dos cursos de música nos níveis citados.

Para Angoff, aptidão e desempenho, como qualquer traço mental que se modifica ao longo do tempo, são em essência capacidades passíveis de serem desenvolvidas. Porém o autor identifica a existência de características inerentes ao processo de desenvolvimento associado a cada construto:

Quadro 7 – Características inerentes ao processo de desenvolvimento da *aptidão* e do *desempenho*.

Capacidades →	Aptidão	Desempenho
Características		
↓ 1 <i>Desenvolvimento</i>	A aptidão cresce vagarosamente, como consequência da vida diária, seja independente, seja relacionada a alguma forma de aprendizagem formal, mas o desenvolvimento se dá por meio de aprendizagem informal não diretamente controlada.	A melhoria no desempenho é alcançada imediatamente, por ensino e exposição a um conteúdo ou área.
2 <i>Esforço</i>	A aptidão tende a resistir a esforços para apressar o desenvolvimento.	O desempenho responde a tais esforços.
3 <i>Notas</i>	Notas em testes de aptidão buscam previsão de possibilidades para aprendizagem futura.	Notas em provas de desempenho medem quantidade de aprendizagem passada.
4 <i>Generalização</i>	Medidas de aptidão podem ser generalizadas para uma faixa ampla da população.	Conhecimentos e habilidades associados ao desempenho se aplicam a uma área restrita.
5 <i>Domínio</i>	Medidas de aptidão exploram domínios mais ampliados, presumivelmente dentro de um contexto cultural comum, acessível a todos os indivíduos.	Medidas de desempenho são baseadas em faixas estreitas de conteúdo conhecido ou estudado.
6 <i>Objetivo</i>	A aptidão é, por natureza, orientada para a prospecção, com implicações para aprendizagens futuras.	O desempenho é, por natureza, retrospectivo e voltado para aprendizagens passadas.

Fonte: elaborado a partir de informações elaboradas por Angoff (1988) e apresentadas em Guenther e Rondini (2012).

As informações apresentadas nos quadros 6 e 7 permitem considerar que a partir da perspectiva das medidas de cada construto é possível elaborar a compreensão mais delimitada de cada termo, contribuindo assim para se desfazer o entendimento ambíguo que costuma rodear o entendimento do conceito de aptidão, e no caso específico desta pesquisa a aptidão musical. Nestes termos, pode-se dizer, a esta altura, que a aptidão para música seria considerada o potencial ou a capacidade “natural” que o sujeito apresenta/possui para aprender música, ou seja, é a manifestação da potencialidade do indivíduo para um determinado campo de ação: o da música. Assim, para possuir aptidão musical não é necessário que o sujeito apresente conhecimentos formais musicais, os quais seriam apenas adequadamente medidos por um teste de desempenho musical (e não de aptidão), por meio do qual o mesmo poderia apresentar seus conhecimentos e habilidades musicais adquiridos em processos de aprendizagem intencional, ensino e treino em música.

Nesses termos, pode-se considerar que os testes de aptidão musical seriam muito adequados para a aplicação em situações pedagógico-musicais de sondagem das capacidades musicais de cada estudante, funcionando assim como uma importante ferramenta de apoio pedagógico, no sentido de proporcionar a elaboração de perfis de aptidão musical dos diferentes alunos, para que assim o professor possa elaborar um planejamento de curso de

maneira a dar conta das diferentes realidades dos alunos, possibilitando que cada um possa alcançar o seu nível potencial de aprendizagem musical.

2.2.3.2 Os construtos capacidade natural, dotação, talento e inteligência

Françoys Gagné (2009 *apud* GUENTHER; RONDINI, 2012) propôs o *Differentiated Model of Giftedness and Talent*⁴⁹ (DMGT), uma teoria-modelo sobre a transformação da *capacidade natural* (dotação) em *competências* (talentos), conceituando de forma diferenciada os construtos dotação e talento. Para este autor, o construto *capacidade natural* é essencial para compreender profundamente as diferenças individuais, uma vez que a capacidade é relacionada ao poder físico ou mental de “fazer alguma coisa”, ou seja, aprender e agir. Dessa forma, diferencia as características de capacidade alta (*high ability*), chamada por ele de “dotes” (*gifts*), ou dotação (*giftedness*), como chamam Guenther e Rondini (2012), expressos em domínios traçáveis a funções cerebrais, apresentados abaixo:

- a) A *capacidade natural* tem raízes na dotação genética da pessoa, não existindo um gene específico que influencia em diversas capacidades, mas sim a propensão probabilística de multigenes;
- b) A *capacidade natural* atua como potencial para a ação e elementos que constituirão as competências, antecedendo assim o desempenho;
- c) A *capacidade natural* se desenvolve informal e lentamente, tanto pelo processo de maturação quanto pelo uso indiferenciado na vida diária, por conseguinte, todas as capacidades naturais são mais resistentes a mudanças do que competências;
- d) A *capacidade natural* atua em qualquer campo de ação, sendo independente de áreas ou conteúdos e estando disponível para qualquer área de atividade propiciada pelo ambiente. Nesse sentido, seria inapropriado dizer *dotação musical* ou *acadêmica*, por exemplo, pois indicam ramos específicos de atividades que dependem de aprendizagem, exercício e treino; na realidade, o estudo da *dotação* é realizado quando se identifica alto potencial ou elevado grau de capacidade natural;

⁴⁹ Modelo Diferenciado de Dotação e Talento.

- e) A *capacidade natural* tem poder de previsão em relação ao nível de desempenho sistematicamente desenvolvido; por exemplo, um alto potencial (*dotação*) possivelmente leva a um alto nível de produção (*talento*);
- f) Como consequência do domínio anterior, o nível de *capacidade natural* acaba impondo restrições ao nível esperado de competência, ou seja, altos níveis de capacidade (*dotes*) aumentam a probabilidade de alto nível de competência no desempenho e vice-versa.

Segundo Plomin (1998), após os estudos em genética darem respostas afirmativas sobre a questão da constituição genética do indivíduo contribuir para a existência de capacidade, as pesquisas podem se aprofundar então em explorar os diferentes graus de capacidade enraizada no material genético do sujeito. Assim, o estudo da *dotação* é inaugurado quando se identifica elevado grau de capacidade natural; ou seja, a *dotação* “é um construto representativo do extremo superior na distribuição de capacidades humanas, nos diversos domínios, portanto, é um termo diretamente relacionado à conceituação de capacidade natural” (GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 251).

Por outro lado, Guenther e Rondini (2012) afirmam que, embora haja facilidade em compreender a *capacidade natural* como predisposição ou tendência, não se encontrou um termo mais apropriado para *dotação*, *dom*, *dote*. Exemplo dessa situação é a etimologia do termo *dom* enquanto *dote*, trazendo a ideia de uma espécie de presente dado ao indivíduo pelos deuses, pelos ancestrais ou pela natureza. Nesse sentido, Gagné (2005 *apud* GUENTHER; RONDINI, 2012) alerta que o alargamento de sentido do construto *dotação* traz o perigo de diluir sua significação, como vem ocorrendo em relação ao construto *inteligência*, verificado em noções como: *inteligências múltiplas*, de Gardner (1983)⁵⁰, e *inteligência emocional* de Goleman (1995).

Entretanto, Guenther e Rondini (2012, p. 244) definem *inteligência* enquanto “[...] um domínio de capacidade entre outros, sendo possível haver dotação em um domínio, por exemplo, dotação física ou socioafetiva, sem haver necessariamente dotação em inteligência”. As pesquisadoras realizaram essa consideração pelo fato de que na mente de muitos especialistas em educação, principalmente aqueles da educação para dotados, parece haver a associação entre construtos de inteligência e de dotação, pois existem mais pesquisas sobre o domínio intelectual do que todos os outros domínios combinados (Gagné indica cinco:

⁵⁰ Mais à frente, será exposta a proposta de Gardner em relação à ampliação do conceito de inteligência, o qual apresentou a Teoria das Inteligências Múltiplas enquanto uma espécie de contrapeso ao paradigma da inteligência única ou geral da psicometria tradicional, a qual gerou a aplicação dos testes de inteligência, conhecidos como testes de QI.

inteligência, criatividade, capacidade socioafetiva, capacidade física e capacidade perceptual); tal foco de pesquisas levaria à distorção de ambos os conceitos, os quais podem ser concebidos a partir da proposição devida à Gagné, que diferencia o conceito de *talento*, enquanto “desempenho superior”, e de *dotação*, representando “capacidade superior” (GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 251).

Em relação ao conceito de excelência, as autoras se alicerçam nas reflexões de Ericsson, Roring e Nandagopal (2007 *apud* GUENTHER; RONDINI, 2012), os quais o associam ao desempenho superior, em vontade e exercício intencional, tendo, de fato, relação intimamente ligada ao aparecimento e desenvolvimento de um talento. Nesse sentido, seria possível a compreensão e “o uso de *talento* e *excelência* sob o mesmo conceito: alto nível de desempenho em um campo de atividade” (GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 245).

As pesquisadoras destacam ainda que a proposição de diferenciar o conceito de *talento* (enquanto desempenho superior) de *dotação* (capacidade superior) se deve a Gagné. Para as mesmas, por razões compreensíveis, há uma crescente preferência por essa conceituação pelo fato de a capacidade humana fazer parte da constituição genética, a qual está presente em toda a humanidade, em certos domínios de capacidade⁵¹ (*inteligência, criatividade, capacidade socioafetiva, capacidade física e capacidade perceptual*) e nos indivíduos em diferentes graus. Por outro lado, o *talento* se apresenta como uma expressão externa diretamente relacionada ao que está disponível no ambiente; assim, se por um lado há apenas alguns domínios de capacidade, por outro existem inúmeros talentos, como é possível ver pelo uso da palavra: talento culinário, informático, mecânico, artístico; os quais indicam áreas concretas de desempenho.

Enfim, os conceitos de *dotação* e *talento* representam manifestações notáveis de capacidade. A *dotação* é melhor expressa pelo termo capacidade natural, pois representa essencialmente “capacidade em potencial”. O termo *talento* trata de capacidades desenvolvidas, resultantes de períodos de intenso aprendizado, treino e prática.

2.2.3.3 Os conceitos competência e habilidade(s)

Guenther e Rondini (2012) apresentam *competência* como um termo abrangente que expressa aquisição de conhecimento acoplado a habilidades operacionais, pois

⁵¹ Os cinco domínios citados entre parênteses: inteligência, criatividade, capacidade socioafetiva, capacidade física e capacidade perceptual, são apresentados por Gagné, os quais foram indicados em Guenther e Rondini (2012).

apresentada tanto como substantivo (*competência*) quanto como adjetivo (*competente*) acaba por descrever um nível de desempenho que vai além do mínimo que se requer para a execução da ação comum. Enquanto descrição do nível de desempenho, a “*competência* se refere a um amplo universo de capacidades, intencionalmente e diretamente treinadas em habilidades” (GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 246).

Para expressar a diferença entre *capacidade natural* e *competências*, as autoras utilizam a noção de *raízes genéticas diretas e indiretas*. A partir dessa noção, pode-se dizer, por exemplo, que enquanto a *capacidade natural* tem raízes diretamente originadas na dotação genética da pessoa, a *competência acadêmica*, por exemplo, apresentaria *raízes genéticas indiretas*, uma vez que elas se originam nas relações entre inteligência (enquanto um domínio de *capacidade natural*) e desempenho acadêmico, que é uma competência adquirida. Assim, as diferenças individuais em desempenho acadêmico se originariam das diferenças individuais em *capacidade natural*, como a inteligência. Nesse sentido, não se diz que um sujeito possui inteligência acadêmica, mas sim que apresenta *competência acadêmica*.

O termo habilidade(s) é utilizado para descrever um amplo leque de competências treinadas, como: habilidade verbal, habilidades culinárias, sociais, de ensino etc., havendo centenas de tipos de habilidades. Os tradicionais manuais de habilidades (usados na orientação vocacional) costumam estender o sentido comum do termo, associado ao desempenho de uma ação concreta e física, para o âmbito das operações mentais, falando em habilidades de raciocínio e de memória, por exemplo. Entretanto, é necessário não se esquecer que o termo diz respeito a resultados de algo aprendido e/ou treinado intencionalmente.

2.2.3.4 *Capacidade natural versus capacidade adquirida*

O estudo de Guenther e Rondini (2012), ao apresentar preocupação com a precisão na conceituação e uso de termos (incluindo a procedência dos mesmos em diversas línguas) para expressar construtos científicos, acaba sendo bastante relevante no sentido de buscar a ocorrência de uma comunicação precisa do conhecimento científico produzido em diversas culturas e publicado em várias línguas, não só no meio acadêmico, mas também para que tal conhecimento circule na sociedade não-acadêmica de maneira a ajudar na compreensão dos fenômenos humanos, como é o caso do desenvolvimento de dotações e talentos, e não para torná-los mais obscuros ao entendimento das pessoas.

Para esse fim, as pesquisadoras utilizaram como referencial de base a posição que distingue *capacidade natural* (predisposta no plano genético e desenvolvida informalmente

no cotidiano) de *capacidade adquirida* (captada no ambiente, e desenvolvida por ensino intencional, exercício e prática). Assim, pode-se resumir tal perspectiva no Quadro 8:

Quadro 8 – Visão panorâmica do referencial de base para o estudo do desenvolvimento humano: quadro conceitual.

	Referencial de base	Conceituação	Construtos/Conceitos relacionados
Capacidade natural	- Angoff (1988);	Designa uma condição que antecede desempenho, originada em predisposições existentes no plano genético e desenvolvida informalmente no cotidiano.	- Aptidão (<i>dotação ou potencialidade para uma área ou campo de ação diferenciado</i>); - Dotação (<i>capacidade superior: compreende essencialmente facilidade e rapidez de aprendizagem naquele domínio em que existe capacidade superior</i>); - Inteligência (<i>um domínio de capacidade natural</i>).
Capacidade adquirida	- Gagné (2009); - Howe, Davidson e Sloboda (1998); - Plomin (1998).	Sinaliza nível superior de desempenho, condicionado à presença de capacidade natural elevada e desenvolvido por influência de forças ambientais, ensino e prática.	- Competência (<i>grau satisfatório de desempenho em alguma área ou campo de ação definido, resultando de aprendizagem intencional, exercício e prática</i>); - Desempenho (<i>competências adquiridas por aprendizagem intencional, ensino e treino</i>); - Expertise (<i>refere-se a um grau superior, constante e previsível de desempenho em alguma área ou campo de ação definido</i>); - Excelência (<i>relaciona-se a alto nível de desempenho em campo de ação definido, desenvolvido por vontade e exercício intencional</i>); - Habilidade (<i>competências treinadas</i>); - Talento (<i>indica desempenho superior em um campo de ação definido, dependente do grau de capacidade genética, condicionado a ensino, exercício e prática</i>).

Fonte: elaborado a partir de dados retirados de Guenther e Rondini (2012).

É ainda importante demarcar, dentre os termos abordados, a diferenciação entre os termos *aptidão* e *dotação*, para evitar entendimentos confusos entre tais construtos. O fato de ambos os conceitos fazerem referência à *capacidade natural* (enquanto poder físico ou mental para fazer alguma coisa, e que designa uma condição que antecede desempenho, originada em predisposições existentes no plano genético) poderia ser uma possível fonte de mal entendidos, pois enquanto a *aptidão* indicaria a potencialidade de um sujeito para uma área específica de ação, como o campo musical, por outro lado, o conceito de *dotação* não poderia realizar tal “diagnóstico”. Isso porque a *capacidade natural* foi apresentada neste texto, essencialmente, enquanto potencial para a ação, podendo atuar em qualquer campo de ação, e

não como capacidade para algum campo específico de atividades dependentes de aprendizagem, exercício e treino. Esse entendimento foi diretamente relacionado ao construto *dotação*, que indicaria um elevado grau de potencialidade ou capacidade natural do sujeito em um domínio ou mais de capacidade humana (*inteligência, criatividade, capacidade socioafetiva, capacidade física e capacidade perceptual* – os quais não representam áreas/campos de ação específica, como o da música, mas sim diferentes domínios de capacidade humana, que podem vir a atuar em alguma área específica, como a musical, caso o ambiente no qual o sujeito se desenvolva propicie ao mesmo contato com tal ramo de atividade). Assim, a *dotação*, enquanto *capacidade natural*, poderia atuar em qualquer domínio de capacidade humana, sendo essencialmente independente de áreas ou conteúdos, estando disponível para qualquer ramo de atividade propiciado pelo ambiente. Nesse sentido, afirma-se que não seria apropriado usar expressões como “*dotação musical*” ou “*dotação acadêmica*”, pois indicam campos específicos de atividades que dependem de aprendizagem. Assim, surgiria um problema manifestado pelo uso da palavra *aptidão* como uma *capacidade natural*, sob a seguinte questão: como o construto *aptidão* poderia manifestar uma *capacidade natural*, já que esta não poderia manifestar uma potencialidade específica?

Como resposta à problemática apresentada na última questão é possível argumentar que: apesar de a *aptidão* indicar capacidade natural, própria do indivíduo (implicando necessariamente uma noção de potencialidade), ao adicionar o advérbio “para”, acrescido de um campo de ação específico, como o da Música, chega-se ao construto *aptidão para música*, a qual indica a potencialidade do sujeito para o campo da atividade musical.

Ainda é possível desfazer tal problema a partir das considerações de Guenther e Rondini (2012, p. 252), quando as pesquisadoras apresentam *dotação* como um “conceito quantitativo referente à posição de, pelo menos, dois desvios-padrão acima da média na curva de distribuição, em um ou mais domínios de capacidade”. Em outros termos, trata-se de um conceito de natureza quantitativa, cujo estudo é realizado quando se identifica elevado potencial ou grau de capacidade natural do indivíduo, o qual pode apresentar alto potencial em algum ou mais domínios de capacidade, dentre os cinco propostos por Gagné (2009 *apud* GUENTHER; RONDINI, 2012), por exemplo: *inteligência, criatividade, capacidade socioafetiva, capacidade física e capacidade perceptual*. Sendo assim, trata-se de um conceito quantitativo, que é utilizado para se referir ao nível de capacidade natural do sujeito, mais especificamente à quantificação de sua *dotação* genética que apresenta alto nível de potencial. Também é importante demarcar que a *dotação* não se refere a uma capacidade destinada a ser desenvolvida em um campo de ação específico, como o musical e/ou acadêmico, pois

enquanto *capacidade natural*, como já foi afirmado, pode atuar em qualquer área de ação, estando disponível para qualquer ramo de atividade propiciado pelo ambiente.

Por outro lado, a *aptidão* indica a capacidade natural do sujeito para uma área ou campo de ação diferenciado. Por esse motivo, geralmente, o termo aptidão costuma aparecer acompanhado do advérbio “para”, acrescentando-lhe o campo de ação para o qual o sujeito apresenta potencialidade, como é o caso da aptidão para música, para línguas, para futebol etc. Dessa maneira, pode-se considerar que o termo apresentaria uma natureza qualitativa pelo fato de classificar a capacidade do indivíduo, o qualificando como possuidor de potencialidade para, por exemplo, o campo da música. Assim, proponho a observação do seguinte quadro comparativo para tentar esclarecer melhor a diferenciação entre os construtos/conceitos *dotação* e *aptidão*, os quais estão relacionados ao âmbito das capacidades naturais humanas apresentadas sob a perspectiva de Guenther e Rondini (2012).

Quadro 9 – Características diferenciais entre *dotação* e *aptidão*.

Dotação	Aptidão
Manifesta uma capacidade superior: compreende essencialmente facilidade e rapidez de aprendizagem naquele domínio em que existe capacidade superior	Indica potencialidade do sujeito para uma área ou campo de ação diferenciado
Indica um elevado grau de potencialidade ou capacidade natural do sujeito em um domínio ou mais de capacidade humana , dentre os cinco propostos por Gagné (2009): <i>inteligência, criatividade, capacidade socioafetiva, capacidade física e capacidade perceptual</i>	Apesar de a <i>aptidão</i> indicar capacidade natural, própria do indivíduo (implicando necessariamente uma noção de potencialidade), ao adicionar o advérbio “para”, acrescido de um campo de ação específico , como o da Música, chega-se ao construto aptidão para música, a qual indica a potencialidade do sujeito para o campo da atividade musical
Não seria apropriado usar expressões como “dotação musical” ou “dotação acadêmica” , pois indicam campos específicos de atividades que dependem de aprendizagem (a dotação indica potencialidade em um ou mais domínios de capacidade humana)	O termo aptidão, geralmente, vem acompanhado do advérbio “para”, acrescido de um campo de ação específico , implicando necessariamente a noção de potencialidade, p. ex: aptidão para línguas, para futebol, para matemática, para oratória
Trata-se de um conceito de natureza quantitativa , cujo estudo é realizado quando se identifica elevado potencial ou grau de capacidade natural do indivíduo, o qual pode apresentar alto potencial em algum ou mais domínios de capacidade	O termo apresentaria uma natureza qualitativa pelo fato de classificar a capacidade do indivíduo, o qualificando como possuidor de potencialidade para, por exemplo, o campo da música

Fonte: dados coletados em Guenther e Rondini (2012).

Essa compreensão sobre o conceito de aptidão musical também pode ser complementada pelo pensamento do psicólogo russo Alexei Leontiev (2004), para o qual não existiria a possibilidade de o cérebro humano guardar de maneira inata aptidões ou capacidades especificamente humanas, como a aptidão para fazer música; mas sim que o cérebro apresenta a aptidão para a formação de aptidões específicas, a exemplo da aptidão musical. Nesse sentido, o que cérebro humano guardaria são capacidades ou aptidões biologicamente herdadas pelo sujeito que constituem parte das condições que proporcionam a

formação de funções e faculdades psíquicas humanas, como a atividade musical. Nesse sentido, uma criança não apresentaria uma aptidão musical inata, mas sim aptidão para aprender alguma ou algumas das diferentes atividades humanas que entrará em contato durante seu processo de desenvolvimento corporal e cognitivo; e, assim, caso venha a ter a oportunidade de entrar em contato com o campo das atividades musicais, e de aprofundá-las, poderá vir a desenvolver sua própria aptidão musical.

Sob outro ponto de vista, no caso o de Gardner, haveria a possibilidade de se problematizar a proposição de Gagné (2009 *apud* GUENTHER; RONDINI, 2012) de que “a *capacidade natural* atua em qualquer campo de ação, sendo independente de áreas ou conteúdos e estando disponível para qualquer área de atividade propiciada pelo ambiente”, pois parece ainda manifestar a ideia da existência de uma espécie de inteligência geral, aquela medida pelos tradicionais testes de inteligência (QI). Essa visão se encontra na contramão da proposta de Gardner, que defende a existência de Inteligências Múltiplas nos humanos. Essa perspectiva é fundamental para a promoção de uma educação na qual ocorra a inclusão de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se as diferentes inteligências de cada um, e superando assim a tradicional visão de que existem alunos inteligentes e não inteligentes.

Após realizado esse importante percurso entre conceitos que considero fundamentais para a construção desta pesquisa, adentrarei novamente no campo específico da música, nesse momento abordando a questão do dom na música.

2.3 A ideologia do dom

Este trecho discutirá, a partir da análise de Fucci Amato (2008) e suas reflexões baseadas na sociologia de Norbert Elias (1995) e, principalmente, nos estudos de Pierre Bourdieu (1998), como doutrinas inatistas acabam produzindo uma espécie de “ideologia do dom”, a qual é vista por Bourdieu como “um meio ideológico utilizado pela elite para justificar as diferenças econômicas e sociais como desigualdades de fato, identificando os membros de classes desfavorecidas como naturalmente desprovidos de méritos e dons” (FUCCI AMATO, 2008, p. 84-85). Na realidade, ocorre que são as classes dominantes que acumulam um maior *capital cultural*, o qual é transmitido aos seus descendentes. Nesse sentido, a ideologia do dom contribuiria para ocultar a importância do capital cultural musical transmitido entre os membros e descendentes das classes dominantes, ocultando o quão

importante tal capital é para o seu desenvolvimento musical, restringindo, assim, o acesso aos fazeres e saberes musicais.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu construiu uma visão espacial da sociedade, propondo uma abordagem em termos de espaço social e de campos sociais para dotar-se de conceitos e instrumentos que permitissem não somente analisar a posição dos grupos sociais e suas relações, mas também possibilitassem a compreensão sobre a tendência à reprodução da ordem social. A descrição da sociedade em termos de espaço social permitiu enfatizar a dimensão relacional das posições sociais, destacando que uma classe social não pode ser definida isoladamente, mas sim em relação com outras classes (BONNEWITZ, 2003).

Para relacionar diferentes classes, Bourdieu propôs a existência de diferentes formas de capital que permitem estruturar o espaço social, tais como: o *capital econômico*, o *capital cultural*, o *capital social* e o *capital simbólico*. Segundo Bonnewitz (2003), essas formas de capitais foram elaboradas, à primeira análise, a partir da noção de capital ligada à abordagem econômica. Sua analogia pode ser explicada pelas propriedades reconhecidas do capital, pois “ele se acumula por meio de operações de investimento, transmite-se pela herança, permite extrair lucros segundo a oportunidade que o seu detentor tiver de operar as aplicações mais rentáveis” (BONNEWITZ, 2003, p. 53). Como Bourdieu amplia o uso do conceito de capital para além da área econômica, o autor faz um uso heurístico⁵² do mesmo, ou seja, estende as características dele para conceber outros tipos de conceitos que permitam compreender a estrutura do espaço social, ao qual “a posição dos agentes no espaço das classes sociais depende do volume e da estrutura do seu capital” (BONNEWITZ, 2003, p. 54).

Nesta discussão em torno da ideologia do dom se utilizará o conceito de *capital cultural*, “que corresponde ao conjunto das qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família” (BONNEWITZ, 2003, p. 53).

Fucci Amato (2008, p. 85) aponta três formas de manifestação do *capital cultural* segundo Bourdieu:

- a) *Estado incorporado*: como um patrimônio adquirido e interiorizado no organismo; no caso da música, poderia ser a prática do estudo da música e a habilidade adquirida para tocar algum instrumento;
- b) *Estado objetivado*: são bens de consumo duráveis, como livros, instrumentos, CDs, DVDs etc. (são diretamente dependentes do capital econômico para sua

⁵² “Relativo ou próprio da heurística; que serve para a descoberta ou para a investigação de fatos” (HOUAISS, 2007).

aquisição); esses objetos, quando utilizados, apreciados e estudados, transformam-se em *estado incorporado*;

- c) *Estado institucionalizado*: apresenta-se numa forma objetiva, tal qual um certificado emitido por um conservatório, certificando a “competência cultural” do indivíduo, reconhecendo-o de forma oficial como detentor de capital cultural adquirido por um processo de acúmulo de conhecimento artístico musical (também culminando no *estado incorporado*).

A partir desses fundamentos, Fucci Amato (2008) buscou analisar sociologicamente as trajetórias de formação cultural de oito músicos brasileiros (eruditos e populares) em seu ambiente familiar. Sob a perspectiva do capital cultural, a pesquisadora buscou delinear “o papel da família como primeiro ambiente de musicalização”, buscando oferecer uma crítica à noção de talento inato ou dom, procurando compreender o processo de desenvolvimento da habilidade artística como um fator socialmente construído. Ao conjugar os depoimentos e as informações biográficas dos músicos abordados a uma revisão bibliográfica fundamentada na teoria do capital cultural de Bourdieu, a autora objetivou corroborar com o ponto de vista sociológico sobre a ideia de que as habilidades musicais são desenvolvidas socialmente, sendo a família o seu principal ambiente de origem.

A ideologia do dom reproduz no senso comum a visão do artista enquanto ser escolhido por uma entidade divina para receber um dom especial, o distinguindo dos demais seres humanos. Ideias como dom, predestinação, talento inato, geralmente, ligadas à mentalidade religiosa e à ideologia veiculada nos meios de comunicação em massa, contribuem para muitas pessoas conceberem que apenas algumas pessoas nasceram para fazer música. Assim, o artista seria elevado a um patamar acima dos reles mortais, ideia que, segundo Elias (1995), acaba por opor a genialidade à humanidade do artista. Para Fucci Amato (2008), essa ideia acaba revelando dois possíveis pontos de vista sobre a concepção do músico como artista. Por um lado, valoriza-se e coloca-se o artista numa posição superior aos outros indivíduos pelo fato de realizar atividades tecnicamente difíceis. Por outro ângulo, a consideração da execução artística apenas a alguns escolhidos pode gerar certa desvalorização do fazer artístico,

[...] identificando-o como uma atividade mais recreativa, pouco séria, que exige pouco esforço intelectual de seu praticante, que já teria nascido com habilidades inatas para aquela execução. Tal ideia neutraliza a realidade da formação artística, com as incontáveis horas de estudo e pesquisa – teóricos e práticos – às quais este profissional se sujeita. (FUCCI AMATO, 2008, p. 81).

Segundo esta autora, essa mentalidade dicotômica de, ao mesmo tempo, exaltar e desvalorizar a atividade do artista é incentivado tanto pela mídia como pela religião. A primeira acaba veiculando informações que induzem a opinião das pessoas de que o artista já nasceu com o dom de saber cantar ou dançar, por exemplo, o qual apenas deve dar prosseguimento natural ao desenvolvimento de tal dom inato. A segunda também acaba contribuindo para a formação de uma mentalidade de que haveria talentos musicais inatos, quando, por exemplo, afirma que Deus escolheria algumas pessoas especiais para dotá-las de habilidades excepcionais. Pode-se considerar que essas doutrinas teológicas estão historicamente enraizadas no discurso religioso (especialmente no cristianismo), sendo predominante até a atualidade. Um exemplo desse tal discurso pode ser dado a partir da *doutrina da predestinação* de João Calvino, o qual, durante a Reforma no século XVI, acreditava e pregava que “as pessoas nada podiam fazer para mudar seu destino”, pois alguns “são predestinados por Deus à morte eterna; outros, à vida eterna” (BOULOS, 2009). O calvinismo defendia que se poderia verificar que aquelas “pessoas escolhidas por Deus” desde o nascimento para a salvação eterna conseguiriam sucesso econômico e desenvolveriam dons em sua vida terrena. Nesse sentido, tanto as informações veiculadas pela indústria midiática quanto as doutrinas de cunho religioso contribuem para a constituição e divulgação de uma concepção mitificadora do saber fazer musical, o restringindo a apenas poucos eleitos, dificultando, assim, a ação democratizadora da arte musical.

Ainda se pode destacar uma possível presença do ideário inatista nas habilidades artísticas presente até mesmo no campo acadêmico musical, quando se utilizam termos como habilidade ou aptidão em vestibulares, ou mesmo no discurso teórico-científico, nos chamados testes de habilidades específicas ou de aptidão musical. Para Fucci Amato (2008, p. 83), tal uso “pode gerar ambiguidade, sendo capaz de levar à compreensão de que o conhecimento teórico e a *práxis* musical são originados por capacidade inata, e não socialmente adquiridos pelo estudo e pelo convívio em meios culturais”. Nessa situação, mesmo que as provas de habilidade específicas ou de aptidão, em vestibulares, tenham o propósito de verificar as capacidades musicais adquiridas pelo candidato ao curso de música, como já foi apontado nesta pesquisa, as próprias ambiguidades geradas pelo conceito de aptidão musical podem não deixar tal propósito exatamente claro. É nesse contexto ambíguo que a ideologia do dom ou do talento inato pode estar atuando nas mentalidades de pais e mães interessados na educação musical dos filhos, bem como nas práticas de professores e estudantes de música.

As reflexões empreendidas por Fucci Amato, em sua análise sociológica sobre o papel da família como primeiro ambiente de musicalização do indivíduo, contribuíram para se descartar hipóteses postuladas pela ideologia do dom e por possíveis teorias que preveem genes que predispõem à música (como se tal material genético fosse suficiente para o desenvolvimento musical de um indivíduo), pois alcançou um entendimento objetivo das condições culturais que dão impulso às carreiras artísticas de músicos (artistas populares e eruditos enfocados em sua pesquisa).

Assim, pôde ser notado o fato de que o ambiente cultural influi decisivamente na formação do indivíduo, que, ao ouvir música via discos, rádio ou por meio da interpretação das pessoas que compõem o círculo familiar (pais, irmãos, tios, babás, etc.), é inserido no universo musical, desenvolvendo sua cognição voltada à compreensão do fenômeno artístico, que pode ser, futuramente, tomado como linha diretriz de sua vida (FUCCI AMATO, 2008, p. 95).

Nessa perspectiva, adoto, para esta discussão, a compreensão da importância do ambiente histórico-cultural como elemento fundamental no processo de desenvolvimento do sujeito, neste caso o desenvolvimento de sua capacidade para a música ou sua musicalidade. Assim, a capacidade musical e a musicalidade de um sujeito não se manifestariam simplesmente como habilidades inatas, mas também adquiridas pelo processo de construção de fazeres e saberes da música em sua trajetória socio-histórica de formação.

Pederiva (2009) argumenta que, de modo geral, faz-se presente na sociedade, e até mesmo em alguns contextos das escolas de música especializadas e conservatórios, a visão do músico enquanto ser mítico. Nesse sentido, excluem-se aqueles que não se adaptam ao padrão de aprendizagem estabelecido pela escola de música formal, ou seja, indivíduos com corpos previamente aptos para a atividade de expressão musical por meio de instrumentos, como: tônus muscular apropriado, audição que reconheça e identifique frequências, resposta física rápida para executar ritmos etc. São excluídas aquelas pessoas ditas amusicais, que de acordo com essa visão não possuem “capacidade e habilidades inatas para serem músicos”. Essa crença no “mito do dom musical” (limitado a poucos) implica no distanciamento entre os seres humanos e a música, gerando assim a descrença nas possibilidades humanas e, conseqüentemente, a exclusão de muitos que poderiam alcançar o desenvolvimento musical, principalmente, por meio do acesso ao âmbito do ensino formal de música, em que, infelizmente, “a exclusão é um acontecimento, ainda que veladamente e discursivamente negado entre professores” (PEDERIVA, 2009, p. 13-14). A partir da apropriação da reflexão da autora, é possível inferir que talvez a origem da prática dos testes de aptidão ou habilidade específica, no campo do ensino da música, pode ser fruto da chamada ideologia do dom.

[...] as fitas métricas inseridas no campo da educação para medir capacidades e habilidades humanas são instrumentos de enquadramento a normas monopolizadas que induzem a ideia de dificuldades de aprendizagem e geram a construção de teorias e métodos baseados em pressupostos equivocados. Essas pseudo-dificuldades são criadas socialmente quando se busca racionalizar a instituição de normas como metas para atividades sociais. Elas são a manifestação concreta da realidade instaurada pela ideologia do dom (PEDERIVA, 2009, p. 14).

A possível permanência de uma ideologia do dom desde a origem da prática dos testes de aptidão ou habilidade específica nas ações educativo-musicais é uma possibilidade que não exclui o fato de que a grande maioria das instituições de ensino de música na atualidade passou, possivelmente, por processos de mudança na concepção e compreensão dos testes, não como meios de avaliar capacidades e habilidades musicais que seriam inatas, mas sim capacidades e habilidades adquiridas, sejam em contextos informais ou formais de música. Nesse sentido, se a ideologia do dom musical exclui pessoas do acesso à formação musical pelo aspecto inato (divino, mítico), as escolas de música, seja ao nível básico ou superior, excluem pessoas do acesso aos conhecimentos e habilidades musicais por meio da exigência de capacidades e habilidades musicais adquiridas, em geral pelo acesso à educação musical formal, tais como: a leitura, a escrita e a execução de códigos e padrões específicos da produção musical de matriz europeia.

Esclarecida, de certa maneira, esta questão relativa ao dom para a atividade musical, demarcando a ideologia por trás do conceito, tratar-se-á no próximo tópico e subtópicos sobre a conceituação do termo musicalidade. Para isso, inicialmente se tratará de elementos que possam delinear peculiaridades conceituais dos termos música e musicalidade, apontando as suas relações e diferenças. Em seguida, será apresentada a perspectiva temporal da musicalidade, que a concebe como habilidades desenvolvidas ao longo da vida do sujeito. Por fim, tal trecho será fechado tratando da importante contribuição do pesquisador alemão Gembris (1997) em sua discussão sobre o termo musicalidade, situando-o numa abordagem que contextualiza historicamente sua concepção e seu uso ao longo dos séculos XIX e XX.

2.4 Musicalidade

O conceito de musicalidade será abordado neste trecho em três momentos: no primeiro se buscará identificar as características que distinguem os conceitos de música e musicalidade a partir das pesquisas de Pederiva (2009), Beling (2014) e Schroeder (2005), e outros autores trabalhados por esses pesquisadores, como: Blacking (2000) e Gaínza (1964); no segundo se tratará da perspectiva temporal da musicalidade, realizada por Maffioletti

(2010), cuja abordagem relaciona a musicalidade com as habilidades desenvolvidas ao longo da vida; e no terceiro trecho se abordará a musicalidade a partir da proposta de Gembris (1997), o qual propôs dividir a pesquisa sobre musicalidade em três fases históricas distintas, perpassando um recorte temporal ao longo dos séculos XIX e XX, as quais podem ser distinguidas pelas abordagens tomadas para entender e medir a musicalidade.

2.4.1 Música e musicalidade

Na tese intitulada *A Atividade Musical e a Consciência da Particularidade*, Pederiva (2009) afirma que os conceitos de música e musicalidade são tratados como sendo uma e a mesma coisa. A autora nota que, ao analisar essas formas de compreender música e musicalidade, os dois conceitos são colocados de forma confusa por diversos autores, como Aaron, Brown, e Merian, para os quais a música pode ser definida como comportamento, capacidade e competência; os mesmos, para a autora, não são elementos característicos da música, mas sim da musicalidade. Tal confusão conceitual, segundo a mesma, pode gerar problemas para a prática musical, principalmente a exclusão de muitos em nossa sociedade da atividade musical.

A autora problematiza o fato de as definições de música e de musicalidade terem estado ligadas uma à outra, de modo que se costuma delimitar a musicalidade no terreno da habilidade para interpretação e execução de determinada música em um dado contexto. Isso porque costuma existir um determinado modo de execução que possui padrões específicos para cada tipo de música e de código musical. Assim, a demarcação da musicalidade somente ao campo de sua decodificação e expressão acaba circunscrevendo a mesma ao contexto musical a que se refere, limitando a figura da pessoa musical apenas àquela que possui domínio do repertório de signos e da expressão pertinente à conjuntura delimitadora da musicalidade. Para a autora, esse tipo de concepção seria o equivalente a comparar a fala àquilo que é falado (tratando como equivalentes, então, a musicalidade e a fala; e a música aquilo que é falado). Em tal comparação, desconsidera-se, por exemplo, quem fala, a quem se fala e em que contexto se fala. Seria como dizer que musical é apenas aquele indivíduo que com seu instrumento ou voz consegue interpretar o sistema de notação da música ocidental; o que é obviamente uma redução com notório viés etnocêntrico.

Com base na etnomusicologia de Blacking, e sob a perspectiva da análise genética da metodologia histórico-cultural, Pederiva (2009) busca apresentar um encaminhamento possível à questão conceitual problematizada. Segundo a autora, o etnomusicólogo John

Blacking define a **música como sons organizados pelos homens**, resultando de padrões relacionais. Seus estudos demonstram que em grupos como os da cultura Venda, na África, todos são considerados pessoas musicais, com capacidade de ouvir e interpretar sua própria música. Nesses grupos a musicalidade é encarada de maneira diferente do padrão europeu, que é predominante na sociedade ocidental.

Blacking propôs demonstrar o quão musical é o homem (sendo o título de um de seus livros: *How musical is man?*), demarcando um novo modo de pensar a musicalidade humana. Desde meados do século XX, o etnomusicólogo alertava para o problema de concepções deterministas de musicalidade para a prática musical. De acordo com ele, a elaboração de sua hipótese sobre a origem biológica e social da música poderia afetar as avaliações da musicalidade e os padrões da educação musical, pois entendia que a proposta de mudanças conceituais a partir de um entendimento universalista da música poderia trazer implicações diretas para a prática musical. Isso porque, segundo Blacking (2000), os testes e os estudos em psicologia da música ainda não compreendiam a natureza da musicalidade, principalmente devido ao etnocentrismo dos estudos. “Para o autor, um teste de musicalidade é uma distorção da verdade porque a percepção estaria relacionada a um meio familiar próprio, o que testes etnocêntricos costumam desconsiderar” (PEDERIVA, 2009, p. 189). Por exemplo, a discriminação de intervalos, de timbre e intensidade, segundo Blacking, é desenvolvida na e pela cultura, podendo haver falhas na percepção e decodificação de tais elementos do som caso não possuam qualquer significado em um determinado contexto musical. O etnomusicólogo também destaca que os testes de musicalidade utilizados na educação musical ocidental, costumam julgar crianças como musicais ou não musicais por sua performance, ou ainda, pela habilidade de decodificação de símbolos musicais. Entretanto, o autor afirma que existem sociedades nas quais a escrita e a decodificação de símbolos é menos importante que a criação e participação na atividade musical do grupo cultural.

Refazendo o percurso filogenético⁵³ do homem, em relação à constituição da expressão musical e da linguagem falada como um só e mesmo processo, no qual o papel da comunicação sonora primitiva era/é o de expressão de estados afetivos, expressando as emoções, Pederiva (2009, p. 17) afirma, como uma das proposições de sua tese, a “musicalidade humana como um dom natural de caráter universal” da seguinte forma:

Essa base biológica da atividade de caráter musical permite afirmar a universalidade da musicalidade. Isto é, se depender das nossas possibilidades como animais

⁵³ Relativo ou próprio da filogenia: a história evolutiva de uma espécie ou qualquer outro grupo taxonômico (HOUAISS, 2007).

humanos, **todos somos capazes de nos expressar musicalmente**, de expressar nossas emoções por meio dos sons, do mesmo modo como, de modo geral, se depender da anatomia e da fisiologia humana, todos somos capazes de nos expressar por meio da linguagem falada⁵⁴. Isso é dado ao ser humano, independentemente das formas que possa assumir. **A musicalidade possui, assim, caráter universal. Não se trata de um dom para alguns. É um dom para todos** (PEDERIVA, 2009, p. 38) [negritos meus].

Nesse sentido, o entendimento da musicalidade como natural ao ser humano leva a afirmação de que todo indivíduo tem a capacidade de se desenvolver musicalmente, sendo o desenvolvimento da musicalidade contextualizado ao ambiente sociocultural no qual se está localizado (CUERVO; BORNE, 2010, p. 14). Nesses termos, se hipoteticamente todos possuem uma musicalidade natural então existe a possibilidade de inferir-se que todos apresentam algum nível de aptidão musical, já que essa é manifestada enquanto uma capacidade natural passível de ser desenvolvida pelo sujeito, isto é, caso esse tenha possibilidades de passar por experiências formativo-musicais, inicialmente no âmbito familiar e na comunidade na qual está inserido e posteriormente na escola, passando assim a adquirir conhecimentos, habilidades e competências da música.

Beling (2014) complementa essa importante conceituação sugerindo a compreensão de musicalidade como não sendo sinônima da execução de códigos e padrões específicos de determinada música, e menos ainda como uma espécie de “dom” musical dado ou presente especialmente em poucas pessoas, porém sim como uma forma de expressão humana com caráter universal, que estaria presente em todos e sujeita a ser lapidada⁵⁵. Lapidagem essa que, à luz da abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2008), se daria assim como se dá a apropriação da fala, por meio das relações históricas e sociais do homem.

O senso comum, segundo Beling, costuma reproduzir a premissa de que a música é uma “linguagem universal”. Schroeder (2005) chega a até constatar sua hipótese de que muitas vezes não existiam diferenças essenciais entre as concepções que podem ser denominadas do “senso comum” do campo musical (a todo momento sendo reforçadas pela mídia, por meio dos discursos de críticos e até mesmo de músicos) e determinados pressupostos que dão embasamento às teorias e propostas práticas dos educadores musicais. Para a autora, muitos daqueles por ela considerados “equivocos conceituais” do pensamento educacional, que obviamente possuem menos embasamento científico, possuem equivalentes nas crenças difundidas no meio musical. Exemplo disso seria que “uma crença no ‘dom divino’ dos músicos se transforma, no pensamento educacional, numa ‘carga hereditária

⁵⁴ Isso sem contar aquelas pessoas com deficiência auditivo-sonora.

⁵⁵ Será visto um pouco mais a frente que Beling (2014) concebe, a partir da visão de Martins (1985), a musicalidade lapidada ou aprofundada como manifestação do talento musical em um indivíduo.

diferenciada'. Ou seja, o misticismo dá lugar ao cientificismo sem que se altere o princípio” (SCHROEDER, 2005, p. 3-4). Nessa situação, para além do senso comum, porém sem diferenciar-se essencialmente dele, existem autores do campo educativo musical que enfatizam a ideia de conceber a música como uma “linguagem universal”, como Gaínza (1964 *apud* SCHROEDER, 2005, p. 13):

A música é uma linguagem e, como tal, pode expressar impressões, sentimentos. Estados de ânimo. [...] Estas impressões costumam coincidir bastante entre indivíduos de uma mesma raça, país ou grupo social. [...] Não se pode deixar de reconhecer esta universalidade da linguagem musical, que tantas vezes tem servido e serve para estabelecer vínculos entre os seres humanos.

Porém, Schroeder (2005) aponta que nessas afirmações de Gaínza existe uma aparente contradição, pois como poderia haver uma “universalidade da linguagem musical” se as impressões expressadas pela música costumam coincidir entre indivíduos de uma mesma cultura? Sendo assim, então somente indivíduos que partilham de uma mesma matriz cultural terão condições de partilhar impressões semelhantes ao ouvirem determinada música. No entanto, provavelmente a percepção de tal contradição pode ter levado Gaínza (*apud* SCHROEDER, 2005, p. 14) a buscar resolver tal questão, quando posteriormente a mesma afirma: [...] **a música constitui uma forma universal de linguagem** (e não uma “linguagem universal”).

Ao chegar nesse ponto, é possível tomar emprestadas as palavras de Beling (2014), após o mesmo ter feito um apanhado de reflexões sobre as afirmações de Gaínza e análises de Schroeder, para apresentar um dos principais interesses dessa discussão:

[...] o de tratar a música como forma e expressão universal, mas que como linguagem, precisa ser socialmente construída. [...] música é a linguagem de comunicação (seja ela de ideias, emoções, expressões, etc.) que faz uso da musicalidade que nos pertence como espécie, e que portanto pode ser aprendida e apreendida através da relação com o meio [...]. **É justamente com o uso de nossa musicalidade, que culturalmente como homens, aprendemos a fazer música** (BELING, 2014, p. 4-6) [negritos meus].

Nesses termos, o autor acaba por denominar a música como uma espécie de atividade organizada proveniente da existência da musicalidade, a qual “pode ser definida como a susceptibilidade ou a sensibilidade a padrões ou propostas rítmicas ou tonais que são a substância do discurso musical” (MARTINS, 1985, p. 26 *apud* BELING, 2014, p. 2). Beling (2014) ainda aponta as seguintes confusões entre termos: citando Pederiva (2009), o autor demarca o erro em confundir ou mesmo definir a musicalidade como a habilidade de interpretar códigos ou padrões de algum tipo de música. Ao citar Schroeder (2005), indica outra interpretação comum do termo musicalidade: o associando ao talento musical. O autor

afirma que a musicalidade não pode ser confundida com talento musical justificando-se a partir do pensamento de Martins (1985), que defende o caráter universal da musicalidade, constituindo-se em um dos modos básicos por meio do qual o humano responde à dinâmica do ambiente no qual está inserido; sendo que o talento musical deve ser definido como um desenrolar da musicalidade, como a presença trabalhada, sistematizada e “educada” da mesma.

2.4.2 *A perspectiva temporal da musicalidade*

Segundo a abordagem temporal da musicalidade, realizada por autores como Maffioletti (2010) a partir da leitura de Gembris (2006), a mesma pode ser concebida como habilidades desenvolvidas ao longo da vida. O vínculo dessas habilidades com aspectos psicológicos do ser humano aponta para a complexidade do conceito de musicalidade. Para Maffioletti, a capacidade humana para perceber sons, reconhecê-los e retê-los na memória, bem como interpretá-los atribuindo-lhes significado, são capacidades muito precoces. De acordo com a mesma, como qualquer outra aprendizagem, as habilidades musicais dependem tanto de fatores internos (condições físicas, até aspectos subjetivos e motivacionais) e externos (possibilidades oferecidas pelo contexto sociocultural). Considerando-se tais fatores, compreende-se que as habilidades musicais modificam-se muito ao longo da vida (como é o caso do uso da voz humana enquanto instrumento, que passa por mudanças significativas nos períodos de transição entre a infância, a adolescência, a idade adulta e a velhice). Nesses termos, a musicalidade pode ser considerada numa perspectiva de desenvolvimento humano ao longo da vida (MAFFIOLETTI, 2010, p. 4).

Ao apontar diferentes termos para expressar a ideia de musicalidade, tanto na literatura estrangeira quanto na vernácula, Maffioletti (*Idem*) demarca que, na complexidade em definir tal concepção, o que está em jogo de forma constante nas discussões sobre o tema é o caráter inato ou adquirido da musicalidade. Nesse sentido, a literatura estrangeira em língua inglesa apresenta dois termos para expressar a musicalidade: *musicality* e *musicianship*. Tais termos são utilizados pelo educador musical Keith Swanwick em seu livro “*Teaching Music Musically*” (obra traduzida por “Ensinando Música Musicalmente”) e são apresentados pelos tradutores, respectivamente, como: “musicalidade natural” e “musicalidade desenvolvida”. De acordo com nota de rodapé dos tradutores: “não existem palavras em português que traduzam exatamente a diferença entre *musicality* e *musicianship*”; assim, o primeiro termo “sugere talento natural” para a música, enquanto o

segundo propõe “habilidade adquirida e sensibilidade” para a mesma (SWANWICK, 2003, p. 84). Entretanto, mesmo não havendo dois termos correspondentes para musicalidade na língua portuguesa, convive-se com o uso de diferentes expressões e termos para se referir ao entendimento de musicalidade, como: talento musical, aptidão musical, dom. Tais conceitos geralmente estão carregados do entendimento de um caráter inatista da musicalidade.

Em relação ao termo *musicality* é possível ainda perceber que os tradutores do mesmo realizaram uma tradução que utiliza a palavra talento enquanto conceito que manifesta capacidade inata, e não adquirida ou desenvolvida, pois apresentaram *musicality* sugerindo a ideia de “talento natural”. Nesse caso, pela perspectiva assumida nesta pesquisa, acredito que a tradução mais adequada para conceituar a palavra em língua portuguesa seria sugerir *capacidade natural* (potencialidade) para música, que neste caso se nomearia como aptidão para música. O termo talento seria adequadamente empregado caso se considerasse uma situação na qual o sujeito apresentaria um alto nível de desempenho em um campo de atividade, nesse caso uma notável capacidade musical, a qual foi desenvolvida não simplesmente por capacidade natural do mesmo, mas pela interação desta com o meio, no qual o sujeito passou por um processo intenso de aprendizado, treino e prática, para assim alcançar alto nível de produção.

Maffioletti (2010) considera que, embora o conceito de musicalidade tenha passado por modificações ao longo da história, o entendimento do mesmo ainda se encontra fortemente fundamentado nas habilidades musicais adotadas nas escolas tradicionais de música. Assim, as habilidades trabalhadas no ensino tradicional de instrumento são apresentadas sob cinco capacidades⁵⁶:

- a) *Capacidade de executar um repertório de música ensaiada* (aprender a executar integralmente tal repertório pela leitura de partitura e ensaio);
- b) *Capacidade de ler prontamente uma partitura musical* (ler uma partitura no instrumento ou pela voz sem ter realizado leitura prévia; também chamada de “leitura à primeira vista”);
- c) *Capacidade de executar músicas de memória* (memorizar a música a partir da leitura da partitura e da internalização da estrutura da música auditivamente, o que o leva a tocar de cor, sem auxílio da leitura da notação musical);

⁵⁶ É importante demarcar que as capacidades aqui elencadas não têm nenhuma relação com o conceito de *capacidade natural* que foi apresentado nesta pesquisa. Na realidade, as capacidades apresentadas neste trecho dizem respeito às **habilidades musicais** que são trabalhadas no ensino tradicional de instrumentos, como ocorria e ocorre na formação musical conservatorial, caracterizando-se, assim, enquanto *capacidades adquiridas*. Ou seja, fazem parte de um processo intenso de aprendizado, treino e prática em música, para assim formar músicos que possam alcançar alto nível de execução (*performance*).

- d) *Capacidade de tocar de ouvido* (caso no qual se aprende a música auditivamente, significando reproduzir uma música logo após tê-la ouvido);
- e) *Capacidade de improvisar* (identificada quando o sujeito é capaz de improvisar uma “resposta”, ou frase musical apropriada, a uma frase musical considerada “pergunta”; para se improvisar adequadamente, o improvisador precisa também ser capaz de identificar o estilo de acompanhamento apresentado na música; ou, ainda, podendo improvisar em seu estilo preferido, como: jazz, blues etc.).

Tal concepção de musicalidade, concebida a partir das citadas capacidades/habilidades musicais, apresenta o aspecto negativo de constringer pessoas que não sabem ler música, como se o fato de ser um leitor de música apontasse por si só para saber música. É comum observar que muitos que aprenderam a tocar um instrumento apresentam a sensação de não saber música, estando por trás dessa sensação o entendimento de que a leitura e a escrita musical são conhecimentos supostamente inatingíveis. Nesse sentido, citando a reflexão crítica sobre musicalidade realizada por Johnson (2009), Maffioletti (2010, p. 9) destaca:

Refletir sobre musicalidade é uma ação que se volta para mudança, abandonando os velhos hábitos enrijecidos, que impôs barreiras a tantas pessoas. É adotar uma visão mais ampla da prática musical, que seja ao mesmo tempo um movimento de revitalização e atualização do pensamento musical, que leve em conta o que acontece com a música e a educação, com as práticas musicais, e com a compreensão e o ensino de música na formação das crianças.

Segundo a autora, essa visão contribui para modificação sobre a concepção de musicalidade voltada para um produto final, resultante de um trabalho árduo e persistente de treinamento das citadas habilidades musicais, voltando-se agora para outras possíveis práticas, como aquelas que os alunos são capazes de realizar sem auxílio do professor: aprendendo e compartilhando fazeres e saberes da música com parentes e amigos, e hoje em dia, em grande parte, fazendo uso de ferramentas disponíveis na informática, por meio de programas de computador ou aplicativos para *smartphones* e, principalmente, pelo acesso à Internet.

Para Maffioletti, a perspectiva temporal da musicalidade “compreende o fazer musical como uma experiência de vida que envolve gestos, intenções, performance corporal e a própria música executada em todas as suas nuances interpretativas” (p. 3). Desde o final do século passado, os educadores musicais buscam compreender as funções da música como uma realização humana e como fenômeno sociocultural. Esses educadores constataram que não se aprende música apenas nas escolas de música, havendo também espaço para formação

musical nas chamadas “comunidades de prática”, nas quais pessoas com afinidades comuns estão engajadas num processo coletivo de aprendizagem e compartilhamento de conhecimentos musicais. Segundo Wenger (2009 *apud* MAFFIOLETTI, 2010, p. 10), “estar juntos e aprender, desenvolver algum domínio e praticá-lo é o que define essas comunidades”. Tais comunidades podem ser observadas entre idosos que se reúnem para praticar e aprender a cantar ou a dançar; ou ainda, em grupos de jovens com afinidade religiosa que encontram na prática da música uma ferramenta que os mantém unidos.

Assim, apesar da perspectiva temporal de musicalidade ser concebida como habilidades desenvolvidas ao longo da vida, tais habilidades musicais não podem ser reduzidas àquelas capacidades enfocadas no ensino tradicional de música, sendo a musicalidade caracterizada também pelas vivências musicais advindas da experiência de vida situada além dos chamados espaços formais de ensino e aprendizagem de música, como: escolas e conservatórios de música. São exemplos de práticas e espaços não formais e informais de vivência e formação musical: bandas de música, corais, atividades musicais em igrejas, materiais de teoria e prática musical disponíveis na Internet etc. Dessa maneira, a adoção de uma visão mais ampla sobre a prática musical, por parte dos professores de música das escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino, considerando o aprendizado adquirido nas atividades musicais que ocorrem em espaços informais e não formais, como, por exemplo, as comunidades de prática de música, é um importante passo para a Educação Musical nacional derrubar as antigas barreiras impostas, pelo ensino de música de tradição europeia, às pessoas que apresentam musicalidades distantes do modelo conservatorial de formação musical.

Compreender a música como um fenômeno sociocultural leva a considerar que as pessoas possuem diferentes musicalidades, advindas de suas diversas histórias de vida ligadas às experiências musicais variadas. Assim, desconstruir a visão da existência de uma musicalidade, apoiada apenas em ideias da música ocidental de matriz europeia, passando a propor a existência de uma diversidade de musicalidades advindas de contextos socioculturais diversos, faz parte de um difícil trabalho de desconstrução de conceitos e preconceitos na área da música, especialmente no campo da Educação Musical.

2.4.3 Três fases históricas na concepção de musicalidade

Nesse momento o conceito de musicalidade será abordado a partir da pesquisa de Gembris (1997), apresentada no texto *Historical phases in the definition of musicality* (Fases

históricas na definição de musicalidade). Esse pesquisador alemão apresenta uma interessante discussão sobre o termo musicalidade contextualizando historicamente ao longo de duzentos anos (séculos XIX e XX), tomando por referência as abordagens de alguns importantes autores que discutiram o assunto, tais como: Seashore, Gordon, Sloboda, Blacking e outros. Após discutir a relação entre os conceitos de musicalidade e tempo histórico, o autor elabora a proposta de uma nova via para investigar a musicalidade em todas suas possíveis manifestações.

Segundo seu estudo, pode-se dividir a pesquisa sobre musicalidade conduzida ao longo dos séculos XIX e XX em três fases, as quais podem ser distinguidas pelas abordagens tomadas para entender e medir a musicalidade. Nesse entendimento, apresentam-se os seguintes grandes enfoques:

- a) *Abordagens Fenomenológicas como primeira fase*, sendo delimitada pelo recorte temporal de 1800 a 1910/1920;
- b) *Abordagens psicométricas como segunda fase*, iniciando em 1920;
- c) *Abordagem do “significado musical” como uma terceira fase*, emergindo nos anos 1980.

Nessa proposta de divisão, observa-se que as fases nem sempre podem ser bem delimitadas, podendo até mesmo se sobrepor, e que as duas últimas abordagens apresentadas se estendem até a atualidade. Assim é apresentado o seguinte esquema (linha do tempo) com cada uma das fases abordadas e seus principais autores:

Figura 5 – Fases Históricas na Definição de Musicalidade.

I. Abordagem fenomenológica

Michaelis (1805) Billroth (1895) vs. Kreis (1926)

II. Abordagem psicométrica

Seashore (1919) Wing (1939/61) Gordon (1989)

III. Abordagem sobre o significado musical

Stefani (1987) Sloboda (1993)
Blacking (1990)

1800

1900

2000

hoje

Fonte: linha do tempo elaborada a partir do artigo *Historical phases in the definition of musicality*, de Heiner Gembris, 1997, p. 18.

2.4.3.1 Abordagem fenomenológica na definição de musicalidade

Gembris (1997) aponta que a revisão da literatura a respeito da capacidade ou talento musical indica que as definições de musicalidade foram mudando dos primeiros escritos para os atuais. Nesse percurso focado de duzentos anos é possível perceber que a concepção de musicalidade, bem como as definições de capacidade e aptidão musical ligadas a ela, sempre esteve relacionada com os conceitos predominantes da música e estética musical da época, e quando esses mudavam o mesmo ocorria à concepção sobre a musicalidade⁵⁷.

O filósofo alemão Christian Friedrich Michaelis (1770-1834) é apontado como um dos primeiros autores a descrever as características do talento musical, publicando em 1805 o tratado *Über die Prüfung der Musikalischen Fähigkeiten (Sobre a Avaliação das Capacidades⁵⁸ Musicais)*, no qual tentou listar todas as capacidades que seriam relevantes para ouvir e tocar música. Michaelis criou um inventário de capacidades e habilidades musicais que constituiriam a avaliação do talento musical de uma pessoa, incluindo e descrevendo detalhadamente, por exemplo: habilidades de discriminação musical, memória musical, atenção musical, bom gosto musical, imaginação para compor e executar, riqueza de ideias estéticas etc. Para esse filósofo, os traços mais importantes que identificavam o talento musical eram o gosto e as habilidades de discriminação musical, sendo que o teste que melhor precisaria a capacidade musical do indivíduo era aquele que fazia com que o sujeito discriminasse exemplos musicais ruins, medíocres e bons. Tal concepção de musicalidade apresentada por Michaelis estava associada à estética musical predominante em sua época. Essa estética adveio do século XVIII apresentando um ideal clássico de beleza que buscava pela unidade na variedade, proporções e harmonia das partes. Gembris (1997, p. 19) afirma que esta compreensão de beleza musical não é mais tão importante na atualidade, pois hoje se entende que “os gostos musicais dependem mais da socialização musical do que do talento”. Nesse sentido, julgamentos de valor, que partem de critérios sobre o que é música boa e ruim não possuem sentido e embasamento para se sustentarem nos dias de hoje.

⁵⁷ Apesar de esta pesquisa buscar apresentar as diferenças conceituais entre termos como musicalidade, talento e aptidão musical, observar-se-á neste trecho que Gembris, ao tratar do assunto da musicalidade, acaba usando constantemente os termos capacidade, talento e aptidão musical para fazer referência à musicalidade; ou seja, seriam palavras que designam características da musicalidade de um sujeito. Também é possível considerar que, diversamente de Pederiva (2009), Gembris (1997) não apresenta a visão de que a musicalidade seria uma capacidade natural humana, mas sim seria caracterizada pela manifestação de habilidades musicais ou pelo talento musical do indivíduo.

⁵⁸ Na tradução do termo alemão *Fähigkeit* para o português, o mesmo pode ser traduzido tanto como *capacidade* quanto *habilidade*.

Ao final do século XIX, ainda na fase identificada por Gembris como fenomenológica, cita-se a obra *Wer ist musikalisch? (Quem é Musical?)* de Theodor Billroth (1895). Nesse livro, Billroth propõe que a percepção da forma musical era o critério mais importante da musicalidade. Essa ideia teria advindo de seu amigo Eduard Hanslick, crítico e teórico musical vienense que realizou um grande debate em torno da questão da expressão de sentimentos na música, defendendo que esse não era o objetivo da música. Em 1854, foi publicada a obra *Do Belo Musical*, na qual Hanslick (2011, p. 41) declarou que “o único e exclusivo conteúdo e objecto da música são formas sonoras em movimento”. Para atender a esse critério musical, que concebe as formas em movimento tonal equivalentes à música, a percepção de tais formas foi entendida como fundamental na definição de musicalidade. Assim, nessa fase inicial de pesquisa é possível identificar o desenvolvimento de uma descrição geral e fenomenológica sobre musicalidade, observando, no percurso em retrospectiva histórica, uma forte ligação entre a música e a estética da época (séculos XVIII e XIX) e o conceito de musicalidade (GEMBRIS, 1997, p. 19).

2.4.3.2 Abordagem psicométrica na definição de musicalidade

Caracteriza-se a segunda fase da pesquisa sobre musicalidade pela busca de sua medida objetiva e imparcial, almejando a avaliação real da musicalidade por meio de testes padronizados. Mesmo que, implicitamente, tal objetivo já estivesse presente nos escritos de Michaelis (1805), a avaliação da aptidão musical só se tornou possível a partir da elaboração de testes padronizados alcançados pelo avanço da psicologia experimental. Tomando cuidado em não proceder como os pesquisadores que anteriormente relacionavam a capacidade musical com as normas estéticas, os adeptos da abordagem psicométrica buscaram critérios ditos mais objetivos e universais que, supostamente, seriam independentes da socialização musical da pessoa. São exemplos de testes que aspiravam a esse objetivo o de Seashore (1919) – considerado o primeiro teste do tipo – e a primeira bateria de aptidão concebida por Gordon (1989): *Advanced Measures of Music Audiation (Medidas Avançadas de Audiação Musical)* (GEMBRIS, 1997, p. 19-20).

Gembris aponta que um problema comum à maioria dos testes de aptidão musical é que sua busca por objetividade e independência da cultura musical e das normas estéticas acaba por lhes atribuir um caráter bastante reducionista, restringindo-os a medir alguns aspectos sensoriais da musicalidade (por exemplo, aspectos que dizem respeito à escuta). Tais testes tendem a dar ênfase aos elementos cognitivos e aspectos da percepção musical sobre os

aspectos emocionais. Nesse sentido da abordagem psicométrica, Gembris (1997) cita que Bentley (1968) identificou a capacidade musical, principalmente, como uma capacidade cognitiva. A partir desse entendimento, outros aspectos da musicalidade não foram considerados, tais como: responsividade musical, habilidades criativas e recreativas, interesses musicais e motivação; aspectos que na sua falta conferem um caráter reducionista nas abordagens dos testes de aptidão musical advindos da psicomетria.

Criticando a abordagem de caráter cognitivo dos testes psicométricos da aptidão musical, Gembris (1997, p. 20) chega a realizar a seguinte consideração sobre a validade desses testes, problematizando seu uso: “os computadores, com o software apropriado, poderiam fazer muito melhor do que a maioria dos seres humanos testes de tom, de melodia, e de ritmo incluídos nas medidas da aptidão musical, mas certamente não são mais musicais do que os humanos”. Além disso, o autor cita que o próprio filósofo e compositor Theodor W. Adorno, em revisão do livro *Psicologia da Música* (1938), de Seashore, criticou a avaliação da musicalidade por meio de teste de capacidades sensoriais, chegando a afirmar que “a psicologia da música de Seashore não alcança o significado da música” (GEMBRIS, 1997, p. 20). Ou seja, pode-se entender que a musicalidade não pode ser entendida apenas como capacidades sensoriais, essas não seriam suficientes para alcançar o sentido da música, que é uma criação essencialmente humana.

Tais testes de aptidão elaborados pela perspectiva psicométrica tendem a focar uma medição que seria meramente de aptidão sensorial, quando, por exemplo, identifica que um indivíduo possuidor do dito “ouvido absoluto” possuiria então um “ouvido musical”, que seria interpretado como sinônimo de uma musicalidade apresentada pelo indivíduo testado. Segundo Schroeder (2005), essa visão contribui para a crença no “mito do músico nato”, principalmente relacionando-o ao sujeito que nasceria com a capacidade do ouvido absoluto. Por outro lado, a pesquisadora apresenta os estudos de Willems (1969) e de Gaínza (1977), expondo perspectivas que contribuem para a desconstrução de tal entendimento. O educador musical suíço Edgar Willems, um dos educadores que mais estudou o ouvido musical, contrariou o que muitos pensam sobre a audição musical absoluta quando afirmou que a mesma pode ser extremamente perigosa (embora possua algumas vantagens⁵⁹), pois sujeitos que a possuem podem correr o risco de somente conseguirem ouvir rótulos para os sons, ou seja, o nome das notas, apresentando-se assim incapazes de perceber as relações sonoras.

⁵⁹ Segundo Willems (1969 *apud* SCHROEDER, 2005, p. 48), “a audição absoluta confere vantagens de ordem prática; favorece o virtuosismo pela exatidão com que procede à rotulação dos sons [...]”.

Nesse sentido, Willems considera a audição relativa (a audição e percepção das relações entre os sons) mais artística, manifestando a verdadeira audição musical.

Violeta Gaínza é outro exemplo de pesquisadora que contribuiu para derrubar o clichê da associação do ouvido absoluto com a musicalidade. Para isso formulou uma hipótese para o desenvolvimento do ouvido musical que se processaria em duas etapas distintas. Na primeira predominariam as funções sensoriais e emocionais, nas quais aconteceriam a percepção e a memória de sons isolados. Na outra etapa, permaneceria o componente emocional, mas passaria a haver o desenvolvimento da capacidade de percepção de formas, estruturas ou relações tonais; sendo que nesta última etapa o ouvido deixaria a função de ser apenas um órgão sensorial para passar a ser efetivamente um receptor de mensagens significativas. Assim, a autora define que, do ponto de vista das necessidades do músico, é ideal uma situação de equilíbrio entre as funções do ouvido absoluto (permitindo a percepção de detalhes) e relativo (ligado à percepção de estruturas). Nesses termos, para Gaínza, o ouvido musical não poderia ser sinônimo de musicalidade uma vez que esta compreenderia uma série mais ampla e diversificada de capacidades que estão além da aptidão sensorial.

2.4.3.3 Abordagem sobre o significado musical na definição de musicalidade

Além das abordagens descritivas e psicométricas relatadas, mais recentemente surgiu a abordagem sobre o significado da música, cuja ideia central é a de que a geração de significado está no cerne da musicalidade. Gembris cita autores como Gino Stefani (1987), Sloboda (1993), Blacking (1990), Welch e Durrant (1995), apontando que, de forma semelhante, todos abordam a **musicalidade** a entendendo **como uma capacidade de produzir sentido por meio da música**. Por exemplo, no livro intitulado *Making Sense of Music (Fazendo Sentido em Música)*, de Welch e Durrant, “a afirmação de que cada pessoa possui a capacidade de fazer sentido musical do mundo serve como ponto de partida de um interessante e estimulante novo conceito de educação musical” (GEMBRIS, 1997, p. 21), pois são definições, em vários aspectos, distintas da tradição empírica dos testes de aptidão musical, já que, contrariamente às abordagens psicométricas, são perspectivas que incluem a ideia de sentido e significado subjetivos.

Por considerar o significado musical, essa abordagem mais recente se conecta diretamente ao procedimento de contextualização da música à cultura musical. Assim, essa abordagem supera os limites da música ocidental, pois não se restringe a certas músicas ou

estética musical, apresentando a vantagem do alargamento dos conceitos tradicionais de música, possibilitando a inclusão de músicas de vanguarda e não europeias. Assim, Gembris afirma que o entendimento da musicalidade como capacidade de gerar significado musical é uma maneira promissora para a elaboração de ideias mais válidas sobre a natureza da musicalidade. Para o autor, as avaliações das habilidades musicais realizadas pelas abordagens psicométricas acabaram negligenciando a música real e a cultura musical, provando, assim, ter pouca validade e sendo bastante reducionistas (GEMBRIS, 1997).

A partir do conhecimento das diferentes abordagens sobre o conceito de musicalidade, pode-se dizer que Gembris se apropria dos entendimentos fenomenológicos e do sentido musical para defender a proposta de se desenvolver na atualidade uma fenomenologia descritiva das capacidades e habilidades musicais na pesquisa sobre musicalidade, elaborando um inventário que descreva detalhadamente a grande variedade das mesmas. Para o autor, a possibilidade de descrever as habilidades necessárias para a realização ou apreciação da vasta gama de estilos musicais poderia nos ajudar a saber mais sobre a natureza e as várias manifestações da musicalidade; podendo ainda potencialmente contribuir para identificar e promover pessoas que sejam talentosas em diferentes domínios musicais. O inventário ainda seria útil para o estudo das relações históricas entre habilidades musicais e o contexto cultural, compreendendo que a conceituação de musicalidade depende do conceito de música em uma determinada cultura musical situada em uma dada época (GEMBRIS, 1997, p. 22-23).

Ao relacionar a abordagem fenomenológica das capacidades musicais e a pesquisa sobre competência e aquisição de habilidades, Gembris destaca que, por exemplo, a pesquisa em *expertises*⁶⁰, que se concentra na performance de instrumentistas na tradição clássica, acaba apenas enfocando um conjunto específico de habilidades musicais dentro da cultura musical de matriz europeia. Embora podendo explicar como a performance de *experts* é adquirida nos domínios musicais específicos da música europeia, ela não pode dizer o que é a aptidão musical, no sentido de apontar quais são as capacidades e habilidades que a compõe. Assim, faz-se necessário uma linha de pesquisa para mapear as diferentes manifestações de capacidades e habilidades musicais, já que a aptidão musical pode se manifestar de formas diferentes, ou seja, não apenas pelas destrezas apresentadas em performances musicais alicerçadas na tradição musical europeia. É necessário manter contato próximo com as

⁶⁰ Segundo Guenther e Rondini (2012), o termo *expertise* é usado sem tradução em português, sendo que a palavra *expert*, a partir das leituras de Ericsson, Roring e Nandagopal (2007), seria utilizada para identificar pessoas que desempenham confiavelmente atividades em níveis elevados e previsíveis de qualidade. Dessa maneira, pode-se pensar em *experts* em mecânica, em jardinagem, em enfermagem etc.

manifestações da música em nossa cultura para realizar o mapeamento de capacidades musicais, pois “de cada manifestação de música e das capacidades necessárias para compor, produzir e ouvir, podemos deduzir afirmações concretas sobre musicalidade e capacidades ou habilidades musicais” (GEMBRIS, 1997, p. 23-24). Para o autor, tal procedimento já estava presente na abordagem fenomenológica no tratado de Michaelis sobre o talento musical, de 1805, no qual se explicaram critérios concretos, válidos e em parte testáveis de capacidade musical; havendo o problema de não se considerar a interdependência entre seus critérios de musicalidade e a estética musical predominante na época. Entretanto, considera-se que tais ideias do passado poderiam inspirar pesquisas atuais e futuras relacionando musicalidade, música e estética musical.

Gembris, ao tratar sobre a musicalidade, acaba muitas vezes relacionando o talento musical ao assunto de uma maneira naturalizada. Entretanto, apesar de ser comum a associação entre os termos musicalidade e talento musical, como já foi destacado neste texto anteriormente, Schroeder (2005) afirma que a musicalidade não pode ser confundida com talento musical. A autora parte do pensamento de Martins (1985), apresentando o entendimento do talento musical enquanto uma espécie de desenrolar da musicalidade, que teria sido “educada” por meio de um trabalho de sistematização. A partir das reflexões de Guenther e Rondini (2012), as quais também foram citadas e trabalhadas anteriormente nesta pesquisa, o talento musical seria a manifestação de um desempenho superior na área da música. Nesse sentido, enquanto desempenho se refere às competências adquiridas pelo sujeito por um processo intencional de aprendizagem, ensino e treino; ou seja, o talento se refere a capacidades desenvolvidas, adquiridas por meio de períodos de intenso aprendizado, treino e prática.

Entretanto, Rodrigues (2002) alerta ainda que os estudos no campo da Etnomusicologia, como o de Kingsbury (1988), apontam que o conceito de talento é muito peculiar do pensamento ocidental, pois, conforme vários antropólogos observam, essa noção não existe em culturas com valores sociais e estéticos diferentes do pensamento ocidental. Nesse sentido, o autor evoca os estudos de Blacking com o povo africano Venda, que considera todos os indivíduos como capazes de serem músicos, ou seja, nessa sociedade não existiria um pensamento que concebe a existência de pessoas com e sem talento musical, embora esse entendimento dos Venda de que todos são musicalmente competentes também não signifique para eles que todos se apresentam igualmente bem ou com a mesma criatividade no meio musical. Assim, como aponta Shuter-Dyson (1994), os Venda também reconhecem, no entanto, que existem entre eles alguns que se tornam melhores músicos

devido ao tempo e esforço dedicado à música. Porém, esse último pensamento não significa que exista uma elite musical nessa cultura, segundo Radocy e Boyle (1988), semelhante ao pensamento musical elitista ocidental eurocêntrico.

No próximo tópico serão realizadas novas incursões em relação ao assunto do talento musical, mas desta vez passando por uma abordagem etimológica e também histórica e sociológica.

2.5 Talento musical

O seguinte percurso foi traçado para abordar a questão do talento no campo da música: primeiramente realizei uma abordagem etimológica da palavra talento, partindo de uma de suas prováveis fontes de origem e entendimento: a Bíblia, pois esse livro sacro contém o texto da Parábola dos Talentos, o qual é uma fonte histórica bastante citada sobre o assunto; e no segundo momento busquei abordar a questão do talento direcionando o presente estudo ao enfoque socio-histórico do conceito; para isso, foram fundamentais os estudos de Norbert Elias (1995), bem como de Pederiva (2009), de Schroeder (2005) e de Beling e Calanca (2014).

2.5.1 *Etimologia da palavra talento: a Parábola dos Talentos*

O estudo da origem da palavra talento pode ser encaminhado à parábola bíblica dos talentos, encontrada em Mateus (Capítulo 25, versículos 14-30). Eis o trecho da narrativa do apóstolo:

Pois será como um homem que, ausentando-se do país, chamou os seus servos e lhes confiou seus bens. A um deu cinco talentos, a outro, dois e a outro, um, a cada um segundo a sua capacidade; e, então, partiu. O que recebera cinco talentos saiu imediatamente a negociar com eles e ganhou outros cinco. Do mesmo modo, o que recebera dois ganhou outros dois. Mas o que recebera um, saindo, abriu uma cova e escondeu o dinheiro do seu senhor. Depois de muito tempo, voltou o senhor daqueles servos e ajustou contas com eles. Então, aproximando-se o que recebera cinco talentos, entregou outros cinco, dizendo: Senhor, confiaste-me cinco talentos; eis aqui outros cinco talentos que ganhei. Disse-lhe o senhor: Muito bem, servo bom e fiel; foste fiel no pouco, sobre o muito te colocarei; entra no gozo do teu senhor. E, aproximando-se também o que recebera dois talentos, disse: Senhor, dois talentos me confiaste; aqui tem outros dois que ganhei. Disse-lhe o senhor: Muito bem, servo bom e fiel; foste fiel no pouco, sobre o muito te colocarei; entra no gozo do teu senhor. Chegando, por fim, o que recebera um talento, disse: Senhor, sabendo que és homem severo, que ceifas onde não semeaste e ajunta onde não espalhaste, receoso, escondi na terra o teu talento; aqui tens o que é teu. Respondeu-lhe, porém, o senhor: Servo mau e negligente, sabias que ceifo onde não semeei e ajunto onde não espalhei? Cumprira, portanto, que entregasses o meu dinheiro aos banqueiros, e eu,

ao voltar, receberia com juro o que é meu. Tirai-lhe, pois, o talento e dai-o ao que tem dez. Porque a todo que tem se lhe dará, e terá em abundância; mas ao que não tem lhe será tirado. E o servo inútil, lançai-o para fora, nas trevas. Ali haverá choro e ranger de dentes.

Apesar do objetivo aqui não ser hermenêutico, visando a interpretação de textos religiosos, é importante destacar este trecho do evangelho de Mateus como a possível principal origem para o uso mais corrente da palavra talento nas sociedades ocidentais.

Primeiramente, é preciso demarcar o sentido de talento no contexto histórico no qual a parábola foi proferida, para evitar anacronismos em seu entendimento. Naquela época, o talento ao qual Jesus estaria se referindo, em sentido denotativo (próprio ou literal), seria uma “antiga medida de peso greco-romana” (HOUAISS, 2007). Assim, o talento poderia ser usado para medir qualquer coisa, mas quando era utilizado sem nenhuma qualificação entende-se que se referia à prata como uma unidade monetária equivalente a cerca de 6.000 denários (moeda romana da Antiguidade), sendo que um denário era o pagamento usual por um dia de trabalho⁶¹. Assim, considerando que uma pessoa comum trabalhasse seis dias por semana durante aproximadamente cinquenta semanas por ano, por exemplo, pode-se dizer que um talento equivaleria aproximadamente ao valor de 20 anos de trabalho. Ou seja, materialmente, era uma unidade monetária de altíssimo valor. Para se ter um exemplo que possa dar uma ideia da riqueza dos aristocratas romanos da Antiguidade, os mesmos atribuíam dotes às suas filhas variando entre cinquenta a trezentos talentos, geralmente em ouro⁶². Por outro ponto de vista, Guenther e Rondini (2012) apontam a partir da leitura de Gagné (2009, p. 245) que:

Etimologicamente, talento se referia a uma medida de peso, portanto, sem associação com capacidade humana. Curiosamente, os talentos, mesmo como medida de peso, não tinham valor constante, permitindo pensar que **eram distribuídos com base no desempenho do indivíduo, em dada atividade**, o que depende da sua capacidade para desempenhar. Essa ideia é compatível com o construto atual talento [negritos meus].

Sabendo que as parábolas são narrativas que, mediante o emprego de linguagem figurada (sentido conotativo), buscam transmitir um conteúdo moral, nesse sentido, surge a interpretação hermenêutica mais comum, que, segundo o pensamento cristão, apresentaria a lição de que Deus daria coisas valiosas como dons e capacidades para serem usados e

⁶¹ O Talento era uma unidade de peso de cerca de 80 libras (RIDGEWAY, 1905, p. 444), embora haja alguma discordância acadêmica sobre o tamanho exato da unidade. Apesar de seu uso para medir qualquer coisa, entende-se que seu uso sem qualificação pode se referir à prata como unidade monetária (HULTGREN, 2002). Então, caso se converta o peso de libras para quilogramas, um talento seria o equivalente a aproximadamente 36 quilogramas de prata.

⁶² Consultar: *As moedas dos evangelhos* (MARCON, 2013). Disponível em: <<http://www.mundoespiritita.com.br/?materia=as-moedas-dos-evangelhos-2>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

multiplicados na vida, e que a não valorização e desenvolvimento desses talentos recebidos traria como consequência para aquele(a) que os recebe a perda dos mesmos, bem como a punição: “Tirai-lhe, pois, o talento e dai-o ao que tem dez. Porque a todo que tem se lhe dará, e terá em abundância; mas ao que não tem lhe será tirado”. A partir da interpretação da parábola dos talentos, Sanchez (2012) destaca três possíveis lições:

- a) Deus nos dá talentos conforme a nossa capacidade;
- b) Deus deseja que multipliquemos os talentos que nos dá;
- c) Deus nos cobrará pelo que fizermos com os talentos.

Segundo informações apresentadas em Houaiss (2007), esse entendimento de talento adveio ainda do português medieval do século XIV. Sendo que no século XVI, em derivação por metáfora, concebia-se o talento como “intelecto notável, que se afirma por méritos excepcionais”, manifestado pela inteligência excepcional que o sujeito apresentava. No século seguinte (séc. XVII), o conceito deriva-se, por extensão de sentido, da acepção de “aptidão, capacidade inata ou adquirida”. Conceituação essa que leva novamente ao conceito de aptidão, quando se aproxima o sentido de ambos os termos. Talento ainda é apresentado como sinônimo de condão, relacionando-o a ideia de dom; a qual se aproxima da interpretação bíblica que concebe o talento como uma dádiva divina. Assim, o sentido contemporâneo do termo tanto tem sido o de uma capacidade inata ou adquirida que o sujeito possui para realizar algo (ideia já discutida como se apresentando, aparentemente, paradoxal) ou, numa visão mística, como um dom, fruto de intervenção divina.

Entretanto, ainda é possível realizar o seguinte paralelo. Numa das possíveis lições apresentadas por Sanchez (2012) sobre a parábola dos talentos, ele faz a afirmação de que Deus daria talentos conforme a capacidade do indivíduo. Essa interpretação vai ao encontro da consideração de Lúcia e Melo (2013), quando os autores afirmam: “Todo talento provém de capacidade musical a qual é estimulada e adquirida com o tempo” (p. 40). Por esse entendimento, é possível considerar que o talento musical seria o resultado da capacidade musical estimulada e adquirida com o tempo, ou seja, o talento musical (ou em outras áreas) não seria uma característica inata do sujeito, mas sim adquirida pelo processo de desenvolvimento por estímulo de sua capacidade.

2.5.2 Talento musical: breve perspectiva socio-histórica

À semelhança do termo aptidão, viu-se que em torno do conceito de talento também orbitam entendimentos que o concebem como uma espécie de capacidade inata ou

adquirida, estando envolto ainda por visões míticas como a de dom. Neste momento, serão destacados diferentes enfoques e reflexões sobre o termo talento musical, com o objetivo de buscar elaborar uma conceituação que possa desfazer tal sentido ambíguo ou anacrônico do conceito, tendo em vista a elaboração de um entendimento mais consensual para o uso do termo em ações educativo-musicais da atualidade.

Autores pesquisadores da Educação Musical, como Beling e Calanca (2014), destacam que há pouca discussão entre educadores musicais e músicos sobre a compreensão da origem do talento, bem como de sua conceituação. Situação essa que pode sugerir que o assunto é claramente entendido e que não necessitaria de averiguações. Ou, sugerindo o contrário: a ausência ou escassez de pesquisas de caráter experimental com a proposta de tratar a questão de modo definitivo levaria à insegurança de muitos em tratar o assunto do talento musical.

Compreendendo que não há uma clareza de entendimento em relação à questão do talento no campo da Educação Musical, o presente estudo se direcionará ao enfoque socio-histórico-cultural do conceito, como uma possibilidade de abordagem teórica que contribua para desnaturalizar e desmistificar o entendimento do talento musical.

2.5.3 Músico artesão ao músico artista: o caso Mozart

Após ser realizada uma abordagem etimológica sobre a conceituação de talento, adentrarei neste trecho da discussão numa proposta de contextualização histórica sobre o uso de tal conceito. Esta proposta visa contribuir com uma reflexão que evite anacronismo na abordagem e utilização do conceito de aptidão musical tanto no contexto passado como no contemporâneo, buscando assim desfazer a reprodução de discursos que naturalizam o uso de certos termos como verdades eternas. Sabe-se que as línguas humanas são vivas, acompanhando as transformações históricas nas sociedades. Segundo Schroeder (2005, p. 33), “De modo geral, as ideias que circulam a respeito dos músicos tendem a reforçar uma série de mitos que foram sendo construídos ao longo de determinados períodos da história e que hoje parecem coisas naturais, permanecendo como verdades absolutas”.

É possível considerar que a história da carreira musical de Mozart serviu de paradigma para a concepção da imagem do que seria o músico talentoso (que se reproduz até a atualidade), ou como veio a ser chamado a partir do período do Romantismo musical do século XIX: o “gênio” musical. Schroeder (2005, p. 36-37) destaca que os mitos românticos produziram a ideia do músico como ser portador de um “dom” (uma dádiva divina),

comprovado pela “genialidade” de sua obra. A essa mitificação, podem-se acrescentar outros clichês, que muitas vezes são utilizados e aceitos até hoje, tais como: ideia da música ligada ao sofrimento; ao distanciamento em relação às preocupações mundanas; a um temperamento passional; a certo desequilíbrio psíquico; a associação genialidade/originalidade. Assim, circularia, principalmente no senso comum, a concepção de que o músico seria uma pessoa especialmente dotada, com a capacidade de produzir algo original ou genial, apresentando certas características de personalidade, vinculadas muitas vezes ao divino, assim transcendendo o poder e o controle humanos.

Essa ideia mitificada de música, de forma semelhante às religiões, a concebe como possuidora de uma espécie de aura sagrada, intocável e atemporal (existente desde sempre). Nela, os músicos são tidos como pessoas especialmente abençoadas, devendo fazer jus a essa benção pelo reconhecimento da dádiva. Tal visão remete à ideia apresentada na Parábola dos Talentos (escrita no Evangelho de Mateus), da qual se extrai a interpretação mais corrente de que o talento é um dom, é uma dádiva divina; e que aquele que o recebeu precisa fazê-lo frutificar.

O brilhante estudo de Norbert Elias (1995) em *Mozart: Sociologia de um gênio* mostra como a trajetória desse compositor pôde servir como paradigma inicial para concepção da visão atual sobre o artista. No livro, o autor contextualiza a obra de Mozart num período de transição social entre a posição do artista como artesão para a posição do artista autônomo, ou seja, é apresentado o contexto de transformação da produção da arte de artesão⁶³ para a elaboração da arte de artista⁶⁴, da qual se concebe a visão de artista da atualidade.

Na segunda metade do século XVIII, era a sociedade aristocrática de corte quem ditava o tipo de música que os músicos deveriam fazer. Na estrutura social daquela época, os músicos não passavam de empregados da corte, com o mesmo *status* de outros serviços, devendo produzir sua música submetida ao gosto da nobreza:

No que se referia à música, ainda se tinha como certo que o artista devia seguir o gosto da audiência, socialmente superior. A estrutura de poder que dava à nobreza de corte precedência sobre todas as outras classes também determinava que tipo de música um artista burguês poderia tocar nos círculos cortesãos e até que ponto suas

⁶³ Segundo Elias (2005), a arte de artesão (ou da corte ou oficial) era a “produção de arte para um patrono pessoalmente conhecido, com status social muito superior ao do produtor”. Nela há a “subordinação da imaginação do produtor de arte ao padrão de gosto do patrono” (p. 135).

⁶⁴ Assim, Elias (*Idem*) conceitua a arte de artista: “arte criada para um mercado de compradores anônimos, mediados por agências tais como negociantes de arte, editores de música, empresários etc. Mudança na relação de poder em favor dos produtores de arte, significando que eles podem induzir o consenso público quanto a seu talento. Maior independência dos artistas a respeito do gosto artístico da sociedade, paridade social entre o artista e o comprador de arte (democratização) (*Ibidem*).

inovações poderiam ir. Mesmo como ‘artista autônomo’, Mozart estava preso a tal estrutura (ELIAS, 1995, p. 41).

Essa realidade socio-histórica teria sido uma das razões que levaram à trágica breve existência de Mozart, pois ele buscou tornar-se um artista autônomo numa sociedade de corte que via o músico apenas como um criado, um serviçal. Elias afirma que, naquele contexto, “como qualquer ‘gênio’, Mozart era um desvio da norma em sua sociedade, uma anomalia” (ELIAS, 1995, p. 120). Segundo o autor, o desenvolvimento social daquela época já permitia que o músico alcançasse o *status* de artista autônomo, porém na sociedade ainda não havia condições institucionais que a tornasse preparada para favorecer a existência de tal artista, já que o mercado ainda era bastante incipiente para o músico, pois esse “dependia, como qualquer artista artesão, de um limitado círculo de clientes [...] bastante fechado, fortemente integrado” (ELIAS, 1995, p. 35), que poderia simplesmente o deixar de lado, por exemplo, se ocorresse o rumor de que o imperador não tinha o músico especialmente em conta.

Beling e Calanca (2014) afirmam que na época de Mozart não havia a ideia de genialidade ou originalidade, sendo que a corte ditava o limite de inovações possíveis até onde o artista poderia ir. E apesar de haver músicos que se destacavam como compositores ou virtuosos que alcançavam fama em outras cortes, chegando a ser tratados quase como iguais nos altos níveis da sociedade, eles continuavam pertencendo ao círculo de empregados de nível médio.

Segundo Beling (2013), é comum ouvir pessoas se referindo a Mozart como um dos “grandes gênios da música”, afirmando que ele até estava muito “à frente de seu tempo”. A esse se atribuiria o título de artista, atitude essa que acaba, de certa maneira, definindo as concepções de música e de músico na atualidade. Mas, caso se realize uma correta contextualização histórica sobre a concepção dessa ideia de artista, descobre-se que, ao contrário do que muitos podem pensar, nem sempre foi assim. Pode-se dizer, na realidade, que a ideia do músico enquanto artista portador de uma genialidade é muito mais recente do que se possa imaginar. A partir do citado estudo de Norbert Elias é possível observar que Mozart, em sua época, não era considerado um gênio, mas sim apenas um funcionário da corte, obrigado a se submeter ao gosto da mesma. Nesse sentido, torna-se claro que naquele período não havia a concepção de genialidade do músico como hoje; em realidade, “o próprio Mozart só ganhou o título de grande gênio depois de morto”, designação essa construída posteriormente no período conhecido como do Romantismo. Essa visão lúcida evita que ocorra o uso anacrônico do conceito, o que justifica o alerta de Schroeder (2005) sobre o risco

de vermos fatos relativamente recentes em termos históricos tomados como sendo equivalentes aos usos e costumes dos dias atuais. Nestes termos, Elias (1995) e Schroeder (2005) demonstram que tal concepção foi socialmente construída principalmente a partir do período do romantismo musical, chegando aos nossos dias, muitas vezes, como uma verdade absoluta inquestionável, levando a visão da música como uma espécie de “dom” especial dado a poucos, o que em nada contribui, por exemplo, para a difusão de um processo de democratização do acesso aos fazeres e saberes musicais: “o fato de ver a música como algo simplesmente dado tem atrofiado significativamente o progresso na educação musical, bloqueando de forma direta ou indireta o acesso de muitas pessoas à música” (BELING, 2013).

2.5.3.1 *Mozart gênio/prodígio versus Mozart humano*

Neste momento, coloca-se em análise o conceito de talento, principalmente, a partir do estudo de caso paradigmático de Mozart, iluminado pela abordagem do sociólogo⁶⁵ alemão Norbert Elias, o qual produziu um enfoque sociológico sobre a vida e obra do músico e compositor. Também será observado neste trecho que os conceitos de talento, gênio e dom estarão se entrelaçando, entretanto não se entrelaçarão no sentido de causar ainda mais embaraços conceituais, mas sim buscando estabelecer relações que servirão mais para esclarecer cada conceito do que para embaralhá-los.

No capítulo *O artista no ser humano*, que compõe a citada obra de Elias (1995), o autor aponta para o problema frequente de se encontrar a ideia de que o desenvolvimento do talento de um “gênio” (conceito cunhado pouco depois da época de Mozart) é um processo de amadurecimento autônomo, “interior”, acontecendo de modo mais ou menos isolado da existência social do indivíduo. Esta ideia se associa ainda à noção comum de que a criação de grandes obras de arte seria independente da vida social e experiência humana de seu criador. A partir deste enfoque, vários biógrafos de Mozart procuraram o compreender enquanto artista dissociando-o de compreendê-lo enquanto homem, como ser humano. Ou seja, é como se a arte de Mozart fosse independente do homem que era. Para o sociólogo alemão, “esta separação é artificial, enganadora e desnecessária” (ELIAS, 1995, p. 53). Essa visão conduz ao uso de expressões “ditas sem pensar”, como: “gênio inato” ou “capacidade congênita de

⁶⁵ Além do enfoque sociológico da obra de Norbert Elias a mesma também possui várias abordagens do campo psicológico, demonstrando, muitas vezes, conhecimentos psicanalíticos. Entretanto, optei por destacar a sua abordagem sociológica.

compor”. Nesse ponto de vista, dizer que uma característica é inata significa considerar que a mesma é geneticamente determinada, que é herdada biologicamente, como se pode herdar a cor dos olhos. Entretanto, Elias é enfático em afirmar: “é simplesmente impossível para uma pessoa ter uma propensão natural, geneticamente enraizada, de fazer algo tão artificial como a música de Mozart” (ELIAS, 1995, p. 58). A capacidade de Mozart (descrita pelo pai) para manipular os complexos instrumentos musicais de sua época não poderia ter sido simplesmente herança genética, e tampouco seu domínio sobre formas musicais do período.

Elias (1995) afirma que muitas vezes existe a tendência de se tratar o Mozart-artista como um super-herói em detrimento do Mozart-homem. Julgamento esse apoiado na ideia de que sua capacidade musical era um “dom” natural herdado, sem conexão com o resto de sua personalidade e de sua vida social.

Para corrigir tais ideias, devemos nos lembrar que um amplo conhecimento musical e uma consciência altamente desenvolvida estavam indissolavelmente ligados a sua criação musical. Muitos dos comentários padronizados sobre Mozart neste contexto, afirmações como “Mozart simplesmente não entendia a si mesmo”, reforçam a ideia de que a consciência artística é uma das funções inatas de uma pessoa, e portanto de Mozart. Mas a consciência, qualquer que seja sua forma específica, não é inata a ninguém. No máximo, o potencial para formar uma consciência é um dote humano natural. Tal potencial é ativado e toma forma numa estrutura específica através da vida de uma pessoa com outros (ELIAS, 1995, p. 66).

Visando desfazer tal abordagem de caráter inatista, Elias destaca a acentuada tendência pedagógica do pai de Mozart, apresentando-o como o mentor/professor que dedicou boa parte de sua vida à instrução e formação musical do filho. Seu pai poderia ser considerado um músico talentoso de nível médio, razoavelmente conhecido entre seus contemporâneos como autor de um manual para violino, ou seja, o mesmo possuía conhecimentos pedagógicos para trabalhar o processo de ensino e aprendizagem musical do filho. Embora tenha alcançado certo sucesso como regente substituto na corte de Salzburgo, ele direcionou suas aspirações para os filhos, principalmente para Mozart, que recebeu uma educação musical do pai repleta de dedicação e afeto. Essa forte ligação amorosa de Leopold Mozart com o filho teria favorecido o desenvolvimento da criança na direção desejada pelo pai de torná-lo um prodígio musical. Sobre o conceito de prodígio, Guenther e Rondini (2012, p. 245) esclarecem:

Crianças-prodígio recebem muita atenção por exibirem extrema facilidade em aprender determinada habilidade, o que leva também a associar prodígio com dotação, já que dotação compreende essencialmente facilidade e rapidez de aprendizagem naquele domínio em que existe capacidade superior. Porém, estudos longitudinais evidenciam que o prodígio pode ser apenas expressão de precocidade, e não efetivamente sinônimo de dotação, pois há mais crianças precoces que a probabilidade esperada de dotação, enquanto muitas pessoas dotadas não foram prodígios ou sequer precoces. A noção de prodígio seria mais bem-considerada

como extrema precocidade no grau e no ritmo de maturação do aparelho nervoso central do que como sinal de potencial elevado.

No capítulo: *Os anos de formação de um gênio*, Elias (1995) declara que é difícil alguém pretender responder à pergunta de como pôde existir um talento tão extraordinário quanto o de Mozart, mas que existe a possibilidade de definir a questão mais claramente, indicando direções nas quais é possível encontrar respostas. Nesse sentido, surgiria o interesse de muitos sobre a seguinte questão: como surge um talento criativo singular?

O mentor de Wolfgang Mozart, seu pai, foi quem trabalhou toda a educação do filho, que provavelmente nunca frequentou escola⁶⁶. Foi seu educador, desde sua precoce educação musical (possivelmente, iniciando o ensino de piano ao filho quando ele tinha apenas três anos) até a transmissão de conhecimento de línguas e cultura. Segundo Elias, Mozart, que ainda hoje é visto como um prodígio *par excellence*, teve uma infância muito especial. Sob a instrução do pai aos quatro anos já era capaz de em pouco tempo aprender a tocar peças musicais complexas, sendo que aos cinco já havia iniciado a compor. Antes mesmo de completar seis anos seu pai o levava juntamente com a irmã para sua primeira *tournee* de concertos em Munique. Em 1762, os três Mozart foram para Viena, onde Leopold Mozart alcançou bastante sucesso exibindo os filhos, especialmente o menino “prodígio”, entre o público de corte, o que levou o pai a organizar uma *tournee* “mundial” por diversos palácios e cortes da Europa.

A partir do ponto de vista sociológico, Elias (1995) destaca que as *tournees* de concertos da família Mozart mostram sua situação peculiar enquanto *outsiders*, pois da atrasada corte de Salzburgo, onde viviam entre os criados, foram projetados subitamente aos mais altos níveis da sociedade, desde a viagem de Viena. Entretanto, essa situação de elevação nas relações sociais alcançada pelos Mozart com o *stablishment* (estabelecidos) cortesão não os elevou à condição destes, mas apenas permitiu sua circulação como *outsiders* (forasteiros) na alta sociedade de corte, sem, em essência, mudar seu status social.

Por um período de vinte anos, Mozart viveu e viajou quase sempre com o pai por diferentes cortes em diversas cidades, como: Munique, Viena, Paris, Milão. Para Elias, Leopold Mozart buscou realizar-se na vida através do filho prodígio: “Por vinte anos o pai trabalhou sobre o filho, quase como um escultor e sua escultura – sobre o ‘prodígio’ que, como costumava dizer, Deus tinha lhe dado como um favor do céu, e que não teria se tornado

⁶⁶ Em sua época não existia escolas públicas na França. O ensino primário público foi primeiramente instituído na Prússia (atual Alemanha), em 1717, durante o reinado do déspota esclarecido Frederico Guilherme I. A escola primária pública francesa só surgiu a partir de 1789, no contexto da Revolução Francesa. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/politicas-sociais/a-historia-do-nascimento-da-educacao-publica/>>. Acesso em: 13 out. 2019.

o que era sem o trabalho incansável do pai” (ELIAS, 1995, p. 72). Ou seja, é preciso atentar que apesar de Leopold considerar seu filho “um prodígio que Deus tinha lhe dado”, Wolfgang A. Mozart não teria se tornado o prodígio musical que foi caso não tivesse passado pelo processo intenso de educação musical pelo qual passou com o pai-mestre durante um longo tempo em sua vida (vinte anos). Situação essa que remete a máxima proferida por Thomas Alva Edison: “Talento é 1% inspiração e 99% transpiração”. Nesse sentido, Mozart precisou passar por todo um processo de estudos e esforços para alcançar o nível de talento para música que possuiu.

Apesar da rígida educação recebida por Mozart, o saldo positivo de seu resultado foi a riqueza de estímulos musicais recebidos em casa (ouvindo, desde muito cedo, o pai, a irmã e outros músicos) e nas suas viagens. Tais viagens revestiram-se de caráter pedagógico para a formação musical de Mozart, que apesar de ter sido apresentado pelo pai às obras da maioria dos compositores conhecidos da Áustria e da Alemanha naquele período, por meio das viagens adquiriu um conhecimento muito mais amplo da vida musical da época. Sobre o caráter formativo da viagem, Rogério (2011) afirma que ao seguir viagem traçamos um curso de aprendizagem, pois nos caminhos percorridos pelo sujeito são constituídos aprendizados curriculares que se desenvolvem ao longo dos seus itinerários. Nesse sentido, a viagem, como prática inerente à atividade de grande parte dos músicos, pode ser traduzida em uma trajetória pedagógica, a qual resultaria em experiências formativas, como o caso de Mozart ou qualquer outro músico itinerante.

Elias (1995) também destaca o importante fato a se considerar de que, no tempo de Mozart, poucos jovens puderam receber educação musical tão abrangente (segundo os padrões da época) quanto a dele. Situação esta bem diferente da relativa facilidade que se tem hoje para acessar produções musicais do mundo inteiro. Esse acesso a diversidade de experiências musicais através de suas viagens pode ter estimulado sua inclinação às experiências e à busca de novas sínteses em suas criações musicais a partir das várias escolas (tendências musicais) de seu tempo. Assim, “a síntese, a elaboração do padrão preexistente numa linguagem musical individual foi um longo processo que exigiu muito esforço e sacrifício, e que dependeu, em grande parte, das circunstâncias de sua vida” (ELIAS, 1995, p. 82). Essa afirmação do autor reforça sua problematização da necessidade de se realizar uma análise sociológica não somente da vida artística de Mozart, mas também de sua trajetória social, conectando a pessoa do artista à pessoa humana, para não se cair em concepções de caráter inatista como “dom” ou “gênio”. Acredito que essa percepção sociológica do ser humano no ser músico, quando aplicada no campo de atuação da Educação Musical, pode

trazer efeitos pedagógicos bastante positivos nos processos formativos dos estudantes de música, principalmente considerando aquelas realidades de alunos e alunas que apresentam sérias dificuldades de exposição e integração na turma na qual assistem às aulas de música, seja em escolas básicas ou superiores. Vejo nesse proceder de enxergar o ser humano no ser estudante de música uma maneira de humanizar professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem de música, tornando um processo que muitas vezes pode ser doloroso, para alguns, em um caminho menos tortuoso e mais ameno, proporcionando oportunidade de desenvolvimento musical a todos os que se encontram presentes nas aulas, nas quais tanto professores quanto estudantes são sensíveis às questões sociais particulares de cada pessoa que compartilha o espaço da sala de aula.

A figura de Mozart é comumente ligada à ideia de um *gênio* da música. Exemplo dessa representação pode ser constatado no próprio sentido dicionarizado da palavra, quando em uma das acepções Houaiss (2007) concebe o termo gênio enquanto “extraordinária capacidade intelectual, notadamente a que se manifesta em atividades criativas”, e exemplifica a palavra com a frase: “o gênio de Mozart”; o que sugere o uso comum dessa ideia, pois os dicionários costumam dar exemplos práticos dos vocábulos a partir de frases do uso corrente na língua. O autor ainda apresenta algumas outras acepções de interesse para essa discussão. A primeira se refere à ideia de que gênio era o “espírito que, segundo os antigos, regia o destino de um indivíduo, de um lugar etc., ou que se supunha dominar um elemento da natureza, ou inspirar as artes, as paixões, os vícios etc.” Como exemplo desta acepção originada nas civilizações da Antiguidade, como a grega, o autor cita a frase: “o gênio da música”. Exemplo esse que mais uma vez reforça a ideia de relacionar a pessoa de Mozart com a figura de uma espécie de gênio inspirador da arte musical, que produziu uma obra que inspirou e inspira gerações de ouvintes. Outra acepção que reforça a ideia de genialidade do compositor austríaco é aquela que apresenta o significado de gênio como um “dom” ou “aptidão natural para algo”, que reforça a ideia de que existem pessoas que nascem com capacidades inatas para a realização de determinadas atividades, como o fazer musical. Esta ideia pode estar relacionada com o termo latim *genius*, que Houaiss apresenta como a “divindade particular que presidia ao nascimento de cada pessoa e a acompanhava durante a vida” (por extensão “a porção espiritual ou divina de cada um”). Essa possível relação entre a palavra dom e o termo latim *genius* desvela uma das interpretações comuns sobre o dom: o de que o mesmo representa uma capacidade de origem divina, como uma espécie de dádiva recebida por forças divinas, para a realização de certas atividades. Capacidade esta que acompanharia a vida do sujeito desde o seu nascimento. Pode-se considerar ainda que esta

visão de caráter místico em relação à capacidade de um indivíduo para, por exemplo, fazer música, como a manifestação de um dom, acaba não diferindo essencialmente do entendimento de tal capacidade enquanto uma aptidão natural inata, pois apesar de se substituir uma compreensão mística por uma que se diz científica, fundamentada no estudo biológico e/ou psicológico do ser humano, as duas compreensões acabam por partir de um princípio inatista que concebe a capacidade para o fazer musical advinda desde o nascimento do sujeito. Substituíram-se apenas os termos que designam cada abordagem: dom de origem divina para os místicos e herança genética para os estudiosos da ciência.

Mesmo sendo a figura de Mozart ligada comumente à ideia de um “gênio” da música, pode-se novamente citar a máxima de Thomas Edison, bastante semelhante à citada anteriormente, buscando a desconstrução da ideia inatista ou ainda mística de gênio: “O gênio consiste em um por cento de inspiração e noventa e nove por cento de transpiração”⁶⁷. A partir dessa máxima, é possível conceber uma ideia de gênio que está além da concepção de ser algo que é fruto de uma dotação que o indivíduo já possui enquanto herança genética, e que se desenvolverá naturalmente durante o processo de maturação biológica e psicológica do mesmo. Entende-se aqui que, apesar de haver a possibilidade de o indivíduo poder possuir alguma dotação (como é o caso das pessoas que possuem sobredotação ou superdotação, como é mais conhecido/difundido no Brasil, enquanto herança genética), a mesma só poderá vir a se desenvolver no sujeito caso o mesmo passe por processos que possibilitem sua manifestação, ou seja, a interação de predisposições naturais (dotações) com o ambiente (representado pelos “contextos físicos e sociais que envolvem o indivíduo, como família e a escola”), que resultaria assim no desenvolvimento de possíveis talentos, os quais são desenvolvidos pela influência da aprendizagem e da prática vivenciadas em sua história de vida. A partir dessa perspectiva é possível inferir que a genialidade do sujeito dependeria do nível de talento que o mesmo atingiria, considerando seu percurso de aprendizagens e práticas, e também o alcance de suas obras, de seus trabalhos, na sociedade, protagonizando mesmo transformações paradigmáticas em campos específicos de atuação na história da humanidade.

A trajetória formativa de Mozart, apresentada na ótica de Elias, abrangendo o período de 1756 (início da vida de músico) a 1777 (início do distanciamento do pai), pode ser chamada de anos de aprendizado de Mozart. Segundo o sociólogo:

⁶⁷ In: Revista *Harper's*, setembro de 1932.

Se examinarmos mais cuidadosamente estes anos, veremos evaporar ante nossos olhos a ideia de que o ‘gênio’ estivesse presente desde o início, independentemente das experiências da juventude de Mozart, seguindo apenas suas regularidades internas e chegando à maturidade em obras como Don Giovanni ou a Sinfonia Júpiter. Fica claro que a peculiaridade de sua infância e seus anos de aprendizado estão indissolúvelmente ligados às peculiaridades da pessoa de Mozart a que se aplica o conceito de gênio (ELIAS, 1995, p. 70).

Pode-se observar que a análise sociológica de desconstrução da concepção inatista de “gênio”, relacionada neste caso a Mozart, traz importantes discussões que podem ser desdobradas sobre a reflexão do que vem a ser talento musical. A partir das análises empreendidas por Elias é possível se chegar a considerar que **o talento musical é algo que vai sendo construído, e não se nasce com sua posse**. Esse talento musical seria um comportamento adquirido e desenvolvido pelo sujeito dentro de uma cultura musical específica, pois a música é um produto cultural e não natural, nascida e desenvolvida a partir de uma determinada cultura que está inserida em um contexto histórico e social específico. Ao refazer a trajetória formativo-musical de Mozart, tem-se acesso aos diversos exemplos de experiências formativas do mesmo, como a educação musical orientada pela figura do pai, que buscava realizar estímulos para fomentar uma formação em música com estudos rígidos e amplos no que diz respeito ao acesso ao conhecimento musical até então produzido em sua época; bem como, o destaque para o caráter formativo das suas viagens em *tournées*, proporcionando o contato com o público e com diferentes experiências dos músicos compositores e virtuosos de meados do século XVIII. Assim, a exposição da trajetória de formação musical de Mozart foi/é fundamental para se desnaturalizar o senso comum que costuma mitificar a sua imagem de músico-compositor.

2.5.4 Talento e musicalidade

Beling e Calanca (2014) abordam os termos musicalidade e talento buscando apresentar suas semelhanças e diferenças conceituais. Para isso recorrem aos estudos de Schroeder (2005) e Pederiva (2009). O primeiro afirma que a musicalidade seria uma característica universal, como uma espécie de sensibilidade à música; podendo ser caracterizada como expressão de emoções. A segunda autora reconstituiu o percurso filogenético da expressão musical afirmando uma base biológica da atividade de caráter musical que permitiu afirmar a universalidade da musicalidade, compreendendo-a como uma capacidade que todos os seres humanos têm de expressar musicalmente suas emoções por meio dos sons. Assim, em termos educacionais, considerando a **musicalidade como uma**

capacidade humana universal que permite a todos os humanos se expressarem musicalmente, pode-se dizer que a música, como expressão artística culturalmente compreendida, pode ser acessível a todos.

Quanto ao talento, esse é denominado enquanto manifestação de uma musicalidade amadurecida. Beling e Calanca (2014) também recorrem à concepção de Martins (1985), definindo a musicalidade enquanto sensibilidade para padrões musicais, apresentando-se como algo natural e, portanto, universal. Por outro lado, o talento viria a ser a manifestação da musicalidade aprofundada num sentido educado e sistematizado. Nas palavras de Martins (1985, p. 26 *apud* BELING; CALANCA, 2014, p. 2):

Musicalidade pode ser definida como a susceptibilidade ou a sensibilidade a padrões ou propostas rítmicas ou tonais que são a substância do discurso musical. A musicalidade manifesta-se muito cedo na vida humana, em resposta a canções e a sons da voz materna. [...] Esse conceito não pode ser confundido com o conceito de talento musical. A relação está no simples fato de que os indivíduos diferem claramente nas suas reações inatas a estímulos musicais – o que naturalmente é verdadeiro para cada tipo de susceptibilidade ou de sensibilidade humana. **A musicalidade parece ser universal e constitui-se em um dos modos básicos através dos quais o homem responde à dinâmica do ambiente que o cerca** [negritos meus].

No sentido apontado por Martins, Beling e Calanca demarcam a diferença entre talento e musicalidade a partir do processo de amadurecimento dessa última, podendo ocorrer em maior ou menor grau em indivíduos diferentes, além de poder surgir de impulsos internos ou por ação de estímulos externos. Segundo a interpretação de Schroeder (2005, p. 45) sobre a concepção de talento apontada por Martins, “num grau muito elevado, essa musicalidade natural presente em todos os indivíduos dá origem ao ‘talento’ musical”.

Nessa linha de raciocínio em relação à conceituação de talento, ainda é possível situar a argumentação do psicólogo canadense François Gagné (2000, 2004), que segundo Pocinho (2009), ao elaborar o “Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento”, reconheceu a sobredotação⁶⁸ de um indivíduo enquanto uma herança genética, enquanto que o talento específico (por exemplo, o talento musical) poderia emergir das influências e interações ambientais, ou seja, a partir dos contextos físicos e sociais que envolvem o indivíduo, como o contexto familiar e o escolar. Portanto, o desenvolvimento de talentos seria, em grande parte, influenciado por processos de aprendizagem e pela prática. Nesse sentido, é no desenrolar da trajetória de história de vida formativa do sujeito que o mesmo se torna talentoso, e não que se

⁶⁸ Em seu estudo, Gagné (2000, 2004) procurou diferenciar o construto sobredotação em relação ao conceito de talento. De forma semelhante ao problema apontado nesta pesquisa em relação ao conceito de aptidão musical, Pocinho (2009) aponta que no âmbito da Educação Especial existe ambiguidade e falta de consenso relativamente a uma definição de sobredotação, o que acaba por acarretar dificuldades acrescidas ao nível de identificação e da atuação junto da criança/adolescente que manifesta tal característica.

nasceria com talento inato para, por exemplo, ser compositor, violinista, cantor, professor de música etc.

Para apresentar um modelo explicativo de como o talento musical, ou de qualquer outra área, é desenvolvido, Zorzal (2012) descreve a seguinte perspectiva oferecida por Gagné (2003, p. 204):

Gagné [...] oferece-nos um modelo no qual pretende demonstrar que a habilidade natural passa por um processo de desenvolvimento que recebe impactos, tanto positivos quanto negativos, de características intrapessoais e ambientais. As características intrapessoais assumem um caráter tanto físico – como o tamanho da mão do violonista ou do pianista, que pode auxiliá-los na execução de acordes abertos – quanto psicológico – como uma motivação fora do normal para estudar diariamente o instrumento. As características ambientais compõem o que comumente se conhece como motivação extrínseca e podem se reportar, por exemplo, a importância que a família do estudante dá à música. **O talento, de fato, vem a ser o resultado dessa interação [tanto de fatores positivos quanto negativos de características intrapessoais e ambientais] que pode se manifestar em diversas áreas.** [nota e negritos meus].

Figueiredo (2009) aponta que no senso comum o talento costuma ser encarado como uma facilidade ou habilidade natural que alguns indivíduos possuem para realizar alguma atividade. O autor realizou uma investigação sobre o “talento” de três personalidades da história da música brasileira: Lobo Mesquita, Pe. José Maurício e Carlos Gomes, que viveram e desenvolveram seus trabalhos em épocas e situações histórico-sociais bastante diferentes, respectivamente: no Brasil Colônia, no Império e no início da República. Apoiando-se, principalmente, nos estudos de Galvão (2007), o pesquisador demarca que primeiramente é preciso considerar que o talento é um tema controverso na literatura psicológica, situação que pode de certa forma apresentar nesta pesquisa. Outra consideração importante de Galvão é que a representação social do talento provavelmente o apresenta a partir da ideia do sujeito que recebeu uma espécie de dom, como uma graça dos deuses, ou uma inclinação natural. Entretanto, o autor propõe que tal representação pode ser facilmente desmistificada, por exemplo, pelo relato de Galvão em relação a uma série de fatores que poderiam contribuir para o processo de formação de uma pessoa talentosa, quando o mesmo estuda as origens do talento. Assim, para desconstruir a ideia de encarar a expertise musical de um sujeito como uma espécie de dom ou de herança natural, Figueiredo (2009, p. 30) apresenta os três músicos citados levando em consideração o contexto histórico em que se situavam, descrevendo a época e a sociedade, bem como destacando quatro características consideradas “comuns em *experts* musicais: estudo deliberado, ambiente familiar, idade e autoeficácia”.

Nesse sentido, pode-se tomar o caso do prodígio Mozart como um exemplo de pessoa com grande talento musical, levando em consideração a abordagem de Figueiredo (2009). Seguindo-se sua proposta é possível considerar que embora Mozart tenha vivido numa época na qual as normas vigentes na sociedade de corte impusessem limites ao desejo do músico em ascender à condição social que almejava, como artista autônomo, e não apenas subalterno na corte, o mesmo conseguiu bastante reconhecimento de sua capacidade como músico e compositor. A próxima característica a ser considerada é a prática de estudo deliberado pelo sujeito, a qual Mozart apresentou pelo grande número de horas de práticas acumuladas no estudo de música ao longo dos anos, contribuindo para formação de uma sólida base formativo musical. O fato de Mozart ter iniciado os estudos musicais desde muito cedo tendo o pai como mestre remete às características relacionadas ao ambiente familiar e à idade. Em sua família, Mozart contou com um meio onde poderia “respirar” música, pois, além de receber educação musical do seu pai, também contava com a companhia da irmã mais velha que também praticava atividades musicais.

Figueiredo (2009, p. 32) baseia-se nos estudos de Gordon (2000) sobre a *Teoria da Aprendizagem Musical*, considerando que “a idade com que se iniciam os estudos também pode ser um fator para a expertise musical”, pois nessa teoria se defende que é necessário intervir na educação musical da criança até a idade de nove (9) anos para que o seu nível de aptidão musical possa ser completamente desenvolvido, pois após tal período a mesma tenderia a estabilização. Enfim, ainda pode ser destacada a educação musical que Leopold Mozart dedicou ao filho, repleta de dedicação e afeto, estabelecendo uma forte ligação amorosa com o filho, que teria favorecido o desenvolvimento da criança na direção desejada pelo pai de torná-lo um prodígio musical. Essa ligação afetiva teria contribuído para desenvolver o sentimento de autoeficácia em Mozart, no sentido de crer em sua capacidade para a música. De acordo com Figueiredo, a “teoria da autoeficácia engloba as escolhas de um indivíduo de acordo com suas crenças. Em uma revisão feita por McPherson e O’Neill (2002) encontra-se a teoria da autoeficácia como a crença de ‘quão bom eu sou’, e sua interferência na performance futura” (FIGUEIREDO, 2009, p. 39), porém, o autor aponta tais características apenas como possíveis aspectos que podem ser identificados em pessoas consideradas com talento musical, considerando que “não existe uma fórmula para se criar *experts* em música”.

A abordagem de Schroeder (2005) sobre a questão do talento, realizada à luz da abordagem histórico-cultural, discute que a concepção do talento musical como algo dado a priori (visão inatista) e que precisa somente de disparadores para que o mesmo aflore,

apresenta o meio ambiente exercendo apenas a função de desencadeador das potencialidades latentes do indivíduo. Em contraposição, a autora argumenta que, embora o talento seja considerado, via de regra, um atributo natural, as informações biográficas de músicos, que a mesma recolheu em sua pesquisa, de certo modo, contribuíram para contradizer essa visão de “naturalidade”. De acordo com a pesquisadora,

Dentre os textos analisados, em todos os casos onde há informações sobre o ambiente familiar e/ou social dos músicos, nota-se que pelo menos um dos pais (às vezes ambos) ou algum parente muito próximo era músico profissional ou amador, ou então o músico teve acesso, desde a mais tenra idade, a um ambiente musical (geralmente uma igreja) de maneira intensiva (SCHROEDER, 2005, p. 46).

Nessa argumentação, pode-se considerar a importância do meio não para disparar potencialidades latentes, mas sim como ambiente onde o sujeito vivencia um processo de desenvolvimento de habilidades e competências musicais através do contato familiar e/ou social, ou pode-se dizer também que as potencialidades apresentadas pelo sujeito seriam apenas suas possibilidades de aprendizagens dessas habilidades, e não que haveria habilidades intrínsecas ao sujeito, desenvolvidas a partir de seu organismo de dentro para fora.

Tal realidade destacada por Schroeder (2005), sobre a importância da formação musical ainda no ambiente familiar, também pôde ser observada na investigação de Figueiredo (2009) sobre a identificação do talento em três personalidades da história da música brasileira, bem como a análise mais aprofundada realizada sobre Mozart a partir de dois enfoques: a abordagem sociológica de Elias (1995); e a aplicação das características propostas por Figueiredo para a identificação do talento em músicos (estudo deliberado, ambiente familiar, idade, autoeficácia), levando em consideração, também, a sociedade da época do personagem focado.

No texto *Músico: desconstruindo mitos*, Schroeder (2004) analisa as ideias de diversos educadores musicais, como Violeta Gaínza (1969), Edgar Willems (1962), Dalcroze (1965), Howard (1984), Schafer (1991) etc., apontando que, de algum modo, acabam reafirmando a crença em uma musicalidade como algo natural e intrínseca ao ser humano, sendo passível de ser despertada pela educação. Segundo o estudo, de modo geral esses educadores concebem “o talento musical como algo dado a priori e que precisa apenas de disparadores para que aflore”. Sendo assim “o meio ambiente exerce apenas o papel de desencadeador das potencialidades latentes”, de modo que o talento musical manifesta-se como consequência, por exemplo, por ações formativo-musicais. Nesse sentido, tais autores são compreendidos por Schroeder como apresentando premissas inatistas sobre a concepção do que seria talento musical. Segundo a pesquisadora, uma das raras exceções a essa visão

ancorada em princípio inatista é apresentada pelo educador musical japonês Shinichi Suzuki, o qual afirma que quando se constata que algumas crianças têm determinadas habilidades “inatas”, na realidade é uma constatação mascarada pelo processo de educação informal pelo qual as crianças já passaram. Ou seja, subjacente à habilidade musical dita inata de uma pessoa existe um processo de aprendizagem informal pelo qual a mesma já passou (SCHROEDER, 2005, p. 112). Entretanto, levando-se em consideração as análises que já foram realizadas nesta pesquisa até aqui, é possível afirmar que, se o talento seria despertado pela educação, não necessariamente estaria ligado apenas à premissa inatista, pois, enquanto a musicalidade é inata e geral, o talento musical seria desenvolvido e adquirido a partir dessa capacidade musical natural (musicalidade) trabalhada, sistematizada e educada.

No próximo tópico será apresentada a importante reflexão de Schroeder (2005) buscando problematizar as abordagens sobre a concepção de talento e musicalidade, as quais tendem, muitas vezes, a tratar questões culturais como inatas. A autora aborda exemplos nos quais se observa uma visão do músico como um ser especialmente dotado, aparecendo como possuidor de algo que é genericamente denominado de talento, o qual poderia ser detectado no indivíduo detentor de uma audição específica (como o ouvido absoluto) e de uma intuição, como um discernimento musical independente de sua experiência musical prévia. Tal talento costuma ser considerado um amadurecimento precoce de uma musicalidade, tido geralmente como algo inato, costumando se manifestar muito cedo nos músicos que o possuiriam. De acordo com essa concepção, o meio ambiente seria apenas um disparador de potenciais inerentes ao indivíduo. Segundo a autora, essas ideias parecem ser equivocadas quando verificadas sob a perspectiva histórico-cultural. Tal abordagem pode contribuir para esclarecer esses supostos equívocos lançando um olhar diferenciado sobre essas questões, principalmente por meio da superação de algumas dicotomias que, de acordo com a pesquisadora, parecem estar na raiz do problema.

2.6 A visão dualista do desenvolvimento humano: natural *versus* cultural

A partir da teoria socio-histórica de Vygotsky, Schroeder (2005) busca rever alguns dualismos no intuito de desfazer ideias equivocadas sobre a concepção do talento musical. A mesma afirma que, desde o início do século XX, Vygotsky aponta para o problema do modo como a psicologia de sua época vinha realizando o estudo das funções psicológicas superiores (como a questão da inteligência musical), pois se costumava situar na mesma linha fatos do desenvolvimento cultural e fatos do desenvolvimento orgânico da

criança, não se levando em conta as particularidades do funcionamento das formas culturais de comportamento. Naquele período, existia uma concepção mecanicista dos processos psíquicos como o resultando da soma de processos elementares isolados. Assim, como não havia uma compreensão clara dos fenômenos estudados, tal abordagem geralmente reduzia as funções psicológicas superiores a processos naturais, o que levava a confundir natural e cultural, natural e histórico e biológico e social no estudo do desenvolvimento psíquico da criança. Essa incapacidade de percepção do caráter histórico e cultural dos fenômenos pôde e pode levar a falsas concepções sobre o talento musical, uma vez que se reduz tudo ao biológico, e até mesmo ao sobrenatural (em visões do senso comum, por exemplo, sobre o dom divino).

Feitas tais considerações, Schroeder se pergunta o que poderia ou não ser inato no talento musical, bem como se seria possível a separação de componentes biológicos e culturais para a compreensão do desenvolvimento da musicalidade. Um importante passo dado pela pesquisadora na direção de desfazer confusões conceituais foi estabelecer diferenças entre os termos “inato” e “biológico”:

Enquanto o primeiro se refere exclusivamente à herança genética, o segundo é mais abrangente, pois engloba não só os aspectos genéticos, mas tudo o que se refere ao funcionamento do organismo, independentemente de ser herdado ou adquirido. Só para dar um exemplo, sabe-se que a postura corporal (o modo de andar, de sentar etc.) é um fator biológico, porém adquirido – pessoas de culturas diferentes possuem posturas diferentes. Em resumo, podemos dizer que todo ‘inato’ é ‘biológico’, mas nem todo ‘biológico’ é ‘inato’ (SCHROEDER, 2005, p. 54).

A pesquisadora prossegue com o pensamento de Vygotsky buscando responder seus questionamentos sobre talento e musicalidade. Segundo o psicólogo, dois processos distintos do desenvolvimento psíquico levaram a constituição do comportamento do adulto culturizado, os quais foram: o **processo biológico de evolução das espécies** animais (incluindo-se aqui o homem primitivo) e o **processo de desenvolvimento histórico** que possibilitou ao homem primitivo a conversão em homem culturizado. Sob a perspectiva filogenética, esses dois processos seriam relativamente independentes, pois haveria um descompasso entre a evolução biológica do homem e os grandes avanços no seu desenvolvimento cultural: até onde se sabe, desde o humano primitivo até o atual praticamente não houve modificação orgânica essencial que justificasse tais avanços. Nesse sentido, há um desnível quantitativo e qualitativo, em grande proporção, entre transformações no desenvolvimento biológico e cultural, observação essa que impediria de associar de forma

direta uma coisa à outra. Já sob a abordagem ontogenética⁶⁹ essas duas linhas constituiriam um único processo, dificultando dissociar, por exemplo, no desenvolvimento infantil, o que compete ao fator biológico e ao fator cultural. Segundo Vygotsky, isso, aliado ao fato de poder haver determinadas aquisições no desenvolvimento cultural que podem coincidir com certos estágios de maturidade orgânica, teria levado alguns ramos da psicologia infantil à incapacidade de dissociar os dois processos, chegando a atribuir comportamentos culturais à maturidade orgânica (SCHROEDER, 2005, p. 54-55).

Schroeder considera essa discussão importante em relação aos questionamentos sobre a possibilidade da musicalidade ser ou não uma herança genética (discussão essa que também interessa a este estudo). Primeiramente, a pesquisadora afirma que se considerarmos a música como uma linguagem, enquanto um fenômeno essencialmente cultural, criado pelo homem, então seria possível afirmar que ela não poderia estar geneticamente inscrita no homem. Em segundo lugar, adotando-se a tese de que no processo de desenvolvimento biológico do homem primitivo até o homem culturizado não houve qualquer mudança significativa em seu aparato biológico, então a música ou a musicalidade não poderiam ser parte integrante de tal aparato, já que há um enorme descompasso entre desenvolvimento biológico e histórico, o qual pode ser exemplificado pelas consideráveis modificações que houve desde as supostas músicas ritualísticas do homem primitivo até as músicas atuais. Nesses termos, a autora conclui que se a música não é parte da natureza, precisa-se **entender todo tipo de aptidão musical, sobretudo, a partir da linha de desenvolvimento histórico-cultural que na criança aparece entrelaçada ao desenvolvimento orgânico**, sendo que de modo algum pode ser reduzido a ele. A autora ainda faz a ressalva de que essa tese não exclui a possibilidade de que possam existir “facilitadores musicais” ligados a fatores orgânicos/corporais, como a conformação das mãos, o alongamento natural dos dedos, a tonicidade muscular etc.; entretanto, essas características são insuficientes para explicar um talento musical (SCHROEDER, 2005, p. 55).

Depois de realizadas tais considerações, Schroeder retoma e problematiza a definição de Martins (1985) sobre musicalidade como uma susceptibilidade ou uma sensibilidade inata a padrões rítmicos e tonais. Para a mesma, o equívoco dessa definição está em admitir a existência de um componente genético no recém-nascido que o dotaria de sensibilidade para os citados padrões, os quais podem ainda não ser propriamente música, pois elementos rítmicos e tonais podem tanto dar origem à música como à língua. Assim,

⁶⁹ Relativo à ontogenia: o desenvolvimento de um indivíduo desde a concepção até a idade adulta (HOUAISS, 2007).

“essa diferenciação entre quais sons serão música e quais serão língua é totalmente cultural. Nesse sentido, a ‘musicalidade’ de que fala Martins não se refere exclusivamente à música” (SCHROEDER, 2005, p. 55-56).

Dessa maneira, a musicalidade pode apresentar-se situada entre a língua e a música. Essa possível perspectiva é apontada por Pederiva (2009), pesquisadora tratada no próximo tópico, e que aqui contribuiu para complementar o entendimento sobre o conceito de musicalidade que vinha sendo tecido a partir da leitura de Schroeder (2005). Pederiva situa a musicalidade como uma capacidade universal dos humanos, e até mesmo de certas espécies de animais⁷⁰, afirmando uma base biológica da mesma.

2.7 O percurso filogenético da musicalidade humana

Além de Schroeder (2005), outra pesquisadora que buscou compreender a musicalidade humana a partir da perspectiva histórico-cultural, baseada principalmente na obra de Vygotsky, foi Pederiva (2009). A mesma procurou compreender a musicalidade a partir do estudo sobre o percurso filogenético de desenvolvimento da musicalidade humana. Segundo a pesquisadora,

No caso da atividade musical e da musicalidade, com base na perspectiva de Vygotsky (1995), não é somente por meio da descrição de suas formas de manifestações que se pode elucidar o fenômeno. Ou seja, não é apenas caracterizando modos de comportamentos, diferenças entre formas de expressão musical em cada cultura, que se pode compreender a musicalidade. Sua explicação não se resume a isso. [...] Deve-se buscar pelas estruturas internas que a caracterizam e entender sua essência, bem como compreender a relação entre o interno e o externo. É por isso que, nesse processo, faz-se necessário avaliar a história natural, a história cultural e os seus modos de relação ulteriores. A produção sonora dos animais revela a musicalidade destes. A musicalidade existe no reino animal. Ela é transformada pelo homem na cultura, em cada atividade musical. Música é o que os homens fazem e ela age como ferramenta de organização do trabalho humano (PEDERIVA, 2009, p. 25-26).

Pederiva parte da história natural para compreender primeiramente o processo de desenvolvimento de uma suposta musicalidade nos animais. Mas antes de adentrar propriamente no exame da musicalidade dos mesmos, a autora apresenta, segundo a perspectiva de Vygotsky (1996), os três estágios de desenvolvimento que o comportamento percorre. O primeiro estágio é representado pelos modos inatos de comportamento, como os instintos e os reflexos incondicionais, possuindo a função de satisfazer as necessidades primordiais do organismo. Suas principais funções biológicas são a autopreservação e a

⁷⁰ Essa hipótese de haver uma suposta musicalidade nos animais será problematizada mais à frente.

reprodução. O segundo estágio é o de treinamento ou de reflexos condicionais, não se caracterizando como comportamento inato, pois provém das experiências individuais do animal. Ele é o resultado de aprendizagens específicas, treinamento e experiência acumulados individualmente (ontogenia), e por meio dele haveria um tipo de aprendizagem que possibilitaria o surgimento de novas respostas do organismo baseadas na sua relação estabelecida com o meio. O terceiro estágio do comportamento é o último para o reino animal, mas não para o homem, que ainda caminhará para o estágio intelectual propriamente dito. Esse estágio é constatado somente no comportamento dos macacos antropóides superiores, apresentando uma nova e complexa forma de combinações de reflexos condicionais, e resultando no surgimento de uma qualidade e forma de comportamento com uma nova função biológica. É chamado de estágio das ações intelectuais, desenvolvida com base em uma complexa combinação de reflexos condicionais e comportamentos operantes, os quais fazem surgir uma nova forma de comportamento. A partir desse estágio novo e singular surge o intelecto como base sobre a qual serão edificadas as formas superiores do comportamento humano.

Assim, mesmo buscando compreender a trajetória de constituição da musicalidade do humano, a autora parte da hipótese de que a musicalidade pode ser encontrada antes do homem, em animais como os pássaros, por exemplo. Citando Cross (2006) a pesquisadora expõe que a capacidade de cantar dos pássaros tem sido entendida como algo que tem proximidade da musicalidade humana, dado que os mesmos são considerados animais possuidores de maior ritmo, tonalidade e variedade nos sons que produzem. Considerando a comunicação uma das funções atribuídas à expressão sonora nesses animais, a pesquisadora cita também Slater (2001), o qual afirma que em diversas espécies o som teria função sexual, pois os machos cantariam para atrair as fêmeas⁷¹. O mesmo afirma, ainda, que os pássaros possuem um vasto “repertório” que em algumas espécies estaria em constante mudança. Para ele os pássaros também executam “duetos” nos quais os participantes apresentam, por vezes, alta precisão de tempo, podendo a dupla ser formada por machos e fêmeas que usam “notas” diferentes, e ainda podendo realizar alternância nas “melodias”. Nesses termos, o autor considera que o fenômeno do canto dos pássaros indica de maneira clara sua ancestralidade musical em relação aos humanos (PEDERIVA, 2009, p. 27). Essa atividade musical dos pássaros estaria situada no segundo estágio de desenvolvimento proposto por Vygotsky (1996), não sendo simplesmente um comportamento inato, mas também provindo da

⁷¹ Por outra perspectiva, por exemplo, Gardner (1997, p. 79) afirma que, na realidade, a principal função do canto dos pássaros é “anunciar que um território já foi ocupado”.

experiência individual do animal, o qual passaria por um processo de aprendizagem que possibilita o surgimento de novas respostas do organismo com base na sua relação estabelecida com o meio. Segundo Whaling (2001), existe “uma lista de nove mil espécies de aves em que há aprendizagem do canto. No tocante a isso, os pássaros se aproximariam mais dos homens, das baleias e dos golfinhos” (*apud* PEDERIVA, 2009, p. 28). Sobre o desenvolvimento do canto em pássaros, Gardner (1994, p. 90-91) enfatiza os seguintes aspectos:

Primeiramente, observa-se uma ampla gama de padrões desenvolvimentais de canto de pássaros, com algumas espécies sendo restritas a um único canto aprendido por todos os pássaros, até mesmo os que são surdos; outras espécies apresentam uma gama de cantos e dialetos; dependendo claramente de **estímulos ambientais** de tipos específicos. Encontramos entre os pássaros uma notável mistura de fatores inatos e ambientais. [negritos meus].

Pederiva expõe que diversos mamíferos também apresentam diferentes tipos de conduta que denotam expressões de estados afetivos semelhantes às formas de expressão da musicalidade humana, o que indicaria a possível existência de musicalidade em espécies não humanas. De acordo com Pederiva (2009, p.29), a partir da leitura de Cross (2006): “Isso sugere que o comportamento humano e o condicionamento de seus sistemas neurais seriam uma extensão dos atributos filogenéticos gerais”. Os macacos como os gibões, gorilas, orangotangos e chimpanzés são exemplos de animais que também possuem “manifestações musicais”, que realizam as funções: comunicativa, de defesa territorial e sexual. Para Vygotsky (2001), os chimpanzés possuiriam uma linguagem mais ou menos desenvolvida no sentido fonético, sendo de certa forma semelhante à do homem. Entretanto, o mesmo afirma que as manifestações fonéticas desses animais expressariam apenas estados subjetivos característicos da expressão emocional, sendo apenas sons expressivos referentes a estados emocionais. Esses ditos elementos sonoros da fonética dos chimpanzés não expressariam a função de signos, pois não descreveriam nem designariam um conteúdo objetivo da realidade, como ocorre na linguagem objetiva humana, que se refere aos fenômenos do mundo exterior criando representações mentais desse. Os tipos de sons desses primatas podem funcionar como gestos indicadores que representariam um estágio mais primitivo na linguagem humana, indicando um momento importante de passagem da linguagem emocional para a linguagem objetiva. Segundo Vygotsky (2001) o estudo das reações vocais expressivas dos chimpanzés, que seriam derivadas de contextos relacionados ao prazer ou desprazer, ou ainda que inspiram estados emocionais como medo, ressentimento ou desejo, indicariam de maneira clara que possuem uma linguagem emocional que pode ser comparada a base do surgimento da fala

humana. Entretanto, Pederiva (2009) alerta que as pesquisas existentes que apontam sons animais como portadores de conteúdo significacional, no sentido de haver comunicação nessas bases, não fariam sentido, pois a função primitiva do som no estágio evolutivo dos demais animais (não humanos) seria somente a expressão de emoções, não se ligando à reflexão da realidade de maneira generalizada, mas sim a estados emocionais.

A autora afirma que quando Darwin (2000) analisou a expressão das emoções nos homens e nos animais, discorrendo sobre a emissão de sons vocais e identificando sua gênese, estrutura e função, identificou sua função como sendo a de expressar as emoções. O naturalista observou que os “animais sociais” (por exemplos, espécies de macacos) utilizam habitualmente seus órgãos vocais quando sensações e emoções como prazer, dor e fúria são despertadas. Para Darwin, no percurso evolutivo da espécie humana, seu ancestral (o hominídeo) deve ter emitido sons musicais antes de alcançar a capacidade de articular a fala (PEDERIVA, 2009, p. 34).

Pelo que foi apresentado até aqui sobre o percurso filogenético de muitas espécies de animais que manifestariam uma suposta musicalidade como traço de seu desenvolvimento biológico, a partir da tese de Pederiva (2009), pode-se perceber a comunicação de caráter sonoro-musical como uma das formas mais antigas e universais, e, ao que parece, a voz foi o mais remoto dos instrumentos ainda no homem biológico, entendendo-se tal tipo de homem como aquele que ainda passava por significativas transformações morfológicas no seu percurso filogenético, mas ainda não passava por transformações culturais. Os primeiros hominídeos provavelmente emitiam sons análogos aos dos atuais macacos: sons barulhentos para longas distâncias, sobe e desce nas frases (principalmente nos finais), acelerando rítmico etc. Assim, segundo Geissman (2001 *apud* PEDERIVA, 2009, p. 35-36), “a expressão musical dos modernos humanos e a vocalização barulhenta dos primatas possuem o mesmo ancestral”. A partir dessas constatações, Pederiva (2009, p. 38) chega à elaboração da seguinte tese:

Assim, se na comunicação animal e primitiva, expressão musical e linguagem falada (podendo ser aqui entendida como vocalizações ou, ainda, como sonorizações) são um só e o mesmo processo e se o papel da comunicação sonora nesse contexto é o de expressão de estados afetivos, então, tudo indica que a expressão musical, em seu estágio primevo, elementar, é igualmente o veículo comunicativo de expressão das emoções. Isso está presente e se afirma no percurso filogenético. [...] Essa base biológica da atividade de caráter musical permite afirmar a **universalidade da musicalidade**. Isto é, se depender das nossas possibilidades como animais humanos, **todos somos capazes de nos expressar musicalmente**, de expressar nossas emoções por meio dos sons, do mesmo modo como, de modo geral, se depender da anatomia e da fisiologia humana, todos somos capazes de nos expressar por meio da linguagem falada. [negritos meus].

Nos termos discutidos por Pederiva, pode-se observar que, enquanto Schroeder situa a questão da musicalidade a partir da história cultural do humano, Pederiva apresenta uma concepção distinta em relação à compreensão da constituição da musicalidade, indicando que essa se desenvolveu ainda no percurso filogenético de desenvolvimento do homem primitivo, a partir da perspectiva da história natural. Desta forma, no entendimento de Pederiva, o homem, ainda em sua fase natural (de desenvolvimento biológico), como outros animais, usava a musicalidade como uma capacidade de emitir sons que permitiam a comunicação com membros da sua espécie, representando um só e mesmo processo, já que era um misto de expressão musical e fala. Assim, Pederiva (2009) apresenta a seguinte tese: **a universalidade da musicalidade seria resultante de um fator biológico**. Ainda no período da história natural do homem, a autora aponta, a partir da leitura de Brown (2001), que houve uma longa etapa evolutiva na qual não existia separação entre som musical e som falado (sendo ambos uma coisa só), havendo assim a denominada “musilinguagem”. Howard Gardner (1994) afirma que existe a suspeita entre muitos estudiosos de que a expressão e a comunicação linguística e musical tiveram origens comuns, separando-se, de fato há várias centenas de milhares ou talvez até mesmo há um milhão de anos atrás; mas que essa é uma teoria difícil de ser provada. Pode-se afirmar isso devido à dificuldade de sustentar teorias sobre períodos com temporalidade demasiadamente afastada, que geralmente apresentam bastante dificuldade quanto ao acesso às fontes sobre tal passado longínquo.

Segundo Pederiva, foi somente a partir da história cultural que se iniciou uma nova etapa do desenvolvimento do comportamento humano, ocorrendo a separação entre expressão da musicalidade e fala. Para a autora, nessa etapa

[...] a musicalidade elementar, presente no estágio animal, assume na cultura um novo significado psicológico. A emoção continua presente no estágio da musicalidade na cultura. Porém trata-se de uma musicalidade que, apesar de sua universalidade, que possui por base o fator biológico, nesse momento da história cultural do homem, assume formas diferenciadas e se concretiza na música como **ferramenta das emoções**. Tal como a linguagem para o homem em sua história cultural, ela deve inaugurar um novo tipo de consciência (PEDERIVA, 2009, p. 48).

Nesse sentido, Pederiva destaca ainda que o processo de continuação do desenvolvimento do homem e de sua musicalidade deu-se por meio da cultura, pois apenas as possibilidades biológicas adquiridas pelo mesmo não o distanciava em relação aos outros animais. Citando Vygotsky (1995), a autora afirma que a cultura é um produto da vida e atividade social do humano, assim sendo, todo cultural é social. É na história do homem cultural, integrando o ritmo como prática constante na vida cotidiana, que o homem continuou

desenvolvendo sua musicalidade, “tendo como base a utilização de ferramentas, do trabalho e dos signos” (PEDERIVA, 2009, p. 49).

Entretanto, ainda é importante demarcar uma questão que não foi considerada por Pederiva em relação à afirmação de que a partir da história cultural humana teria ocorrido um processo de separação entre musicalidade e fala no desenvolvimento da comunicação dos humanos, surgindo a linguagem falada e os diferentes idiomas em diferentes regiões na Terra. Quero chamar a atenção para o fato de que algumas culturas desenvolveram idiomas tonais, principalmente aquelas situadas ao oriente do planeta, como o mandarim, o taiwanês, o vietnamita. Esses idiomas são caracterizados pelo uso da entoação em sua estrutura semântica, isso quer dizer que uma mesma palavra pode assumir significados diferentes dependendo do tom de suas sílabas, ou seja, podem-se distinguir as palavras por diferentes emissões de sons tonais⁷². Nesse caso, o surgimento da linguagem falada não significa que capacidades de musicalidade, como a entoação⁷³, foram separadas da expressão da fala, pois a musicalidade no sentido de ser uma espécie de capacidade para usar os sons para expressão é fundamental nos idiomas tonais, que são falados (e/ou entoados) por um elevado número de pessoas no mundo. Tais línguas seriam um vestígio de permanência e de desenvolvimento da chamada musilinguagem, abordada por Brown?

A autora também consulta os estudos de Leontiev (2004) sobre o exame da hipótese de que o desenvolvimento das funções psíquicas humanas constituía um processo singular e distinto dos animais, sendo engendrado em sua história social (cultural) e não em sua evolução biológica (natural). O pesquisador realizou críticas às velhas teorias científicas que consideravam as capacidades psíquicas associadas a estruturas cerebrais especializadas pertencentes à herança biológica, do mesmo modo que aptidões originadas do desenvolvimento histórico-cultural humano. Nestes termos, Pederiva destaca as seguintes palavras de Leontiev sobre como as capacidades psíquicas podem ser confundidas com as aptidões elementares inatas:

[...] as biologicamente herdadas do homem não determinam as suas aptidões psíquicas. As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro. **O que o cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais aptidões especificamente humanas, mas apenas a aptidão para a formação destas aptidões.** [...] As propriedades biologicamente herdadas do homem constituem apenas uma das condições da formação das suas funções e faculdades psíquicas, condição que desempenha por certo um papel importante. Consequentemente, se

⁷² É importante lembrar que os idiomas verbais usam a mudança de tom para expressar informações de paralinguagem (qualquer som ou qualidade de voz que revela a situação em que o falante se encontra, como o seu estado emocional) ou ainda transmitir ênfase, contraste e outros aspectos da linguagem.

⁷³ “Maneira de emitir um som vocal, dando inflexão ou modulação à fala ou ao canto” (HOUAISS, 2007).

bem que estes sistemas não sejam determinados por propriedades biológicas, dependem todavia destas últimas (LEONTIEV, 2004 *apud* PEDERIVA, 2009, p. 53) [negritos meus].

Essa interpretação é um dos fundamentos para algumas das principais ideias contidas na pesquisa de Pederiva. Nela, apesar da autora não expressar de maneira explícita esta ideia, é possível inferir que **a aptidão musical** não pode ser algo inato, no sentido de ser biologicamente herdada pelo ser humano; mas sim, **seria o resultado da interação entre as características biológicas herdadas pela pessoa e o seu desenvolvimento histórico-cultural, construído a partir das condições socio-históricas e culturais concretas de sua vida.**

Ainda tomando por base as palavras de Leontiev, se o cérebro não guarda virtualmente aptidões ou capacidades especificamente humanas, como a aptidão para fazer música, mas sim apresenta “aptidão para a formação destas aptidões”, pode-se deduzir que a aptidão musical, como uma capacidade psíquica humana, não seria inata ao cérebro do sujeito. Porém, o cérebro humano guardaria capacidades ou aptidões biologicamente herdadas pelo sujeito que constituem parte das condições que proporcionam a formação de funções e faculdades psíquicas humanas, como a atividade musical. Nesse sentido, **um sujeito não nasceria com aptidão musical, mas biologicamente possuiria aptidão para vir a adquirir aptidão para música.** Ou seja, o indivíduo não apresentaria uma aptidão musical inata, mas sim aptidão para passar por um processo de apropriação de fazeres e saberes musicais (faculdades humanas específicas) que constituirão sua aptidão em música. Tal processo ocorre no decurso de desenvolvimento das relações reais do sujeito com o mundo, relações essas determinadas pelas condições socio-históricas e culturais concretas nas quais vive. Para Leontiev (2004, p. 273 *apud* PEDERIVA, 2009, p. 53), “as aptidões e funções especificamente humanas se formam no processo de apropriação pelo indivíduo do mundo dos objetos e fenômenos humanos”.

Nesse sentido, pode-se identificar uma confluência entre o pensamento de Leontiev e as argumentações, apresentadas anteriormente, de Guenther e Rondini (2012), considerando-se a aptidão para música como potencial ou capacidade natural que o sujeito apresenta para aprender música, ou seja, é a manifestação da potencialidade do indivíduo para um determinado campo de ação, neste caso o da música. Observa-se assim **a aptidão para a formação da aptidão musical**, ou o potencial para o aprendizado da música. A aptidão demarcaria então a potencialidade para aprender algo, como, por exemplo, atividades musicais: cantar, tocar um instrumento, ler e escrever música, compor, ensinar etc.

Complemento ainda essa colocação considerando a aptidão para a música como uma espécie de “capacidade natural-cultural”, resultante de um processo de interação de características inatas e adquiridas, no ambiente socio-histórico-cultural, durante o processo de desenvolvimento físico e intelectual da pessoa.

2.8 Levantamento sobre os conceitos de música, musicalidade, talento musical e aptidão musical

Neste momento creio ser possível e importante realizar um apanhado dos conceitos analisados até aqui, abordando-os de forma mais sintetizada. Conceitos esses que estão diretamente relacionados à construção do sentido mais amplo da aptidão musical, tais como: música, musicalidade e talento. Assim, buscar-se-á conceituar a expressão aptidão musical no campo da Educação Musical levando-se em conta as contribuições das abordagens psicológicas, sociológicas e históricas sobre o campo da Música, bem como ainda problematizar algumas dessas conceituações, realizando outras propostas de compreensão.

Adotando a perspectiva histórico-cultural, pode-se problematizar as visões inatistas relacionadas ao saber fazer musical, desconstruindo pontos de vista que costumam conceber uma visão mistificadora sobre a música e os musicistas. Segundo tal perspectiva, pode-se romper com a ideia tradicional de que a música é uma “linguagem universal” (concebida como algo absoluto), identificando-a, na realidade, como uma “forma universal de linguagem” presente nas sociedades humanas (sendo socialmente construída).

No fazer música (um tipo de linguagem de comunicação de ideias e emoções), os homens fariam uso da musicalidade, que pertence à espécie humana. Seria por meio do uso dela que, culturalmente, enquanto humanos, podemos aprender a fazer e saber música. Considera-se a musicalidade com um caráter universal, constituindo-se em um dos modos básicos por meio do qual o humano responde à dinâmica do ambiente no qual está inserido.

A música, enquanto expressão de sons humanamente organizados, **é uma forma universal de linguagem**⁷⁴ e não uma linguagem universal, pois, apesar de haver música em diversas sociedades humanas, cada cultura possui sua própria música, apresentando suas peculiaridades. **A musicalidade, enquanto forma de expressão humana universal, é a capacidade de se expressar musicalmente.** Enquanto a musicalidade teria surgido na

⁷⁴ Essa ideia depende do referencial de linguagem, por exemplo, os educadores musicais Edwin Gordon e Keith Swanwick não consideram a música uma linguagem.

história natural da espécie humana (levando-se em conta os fatores biológicos de sua constituição) a música teria se constituído a partir de sua história cultural (PEDERIVA, 2009).

Pelo que foi apresentado até aqui sobre o percurso filogenético de muitas espécies animais que manifestam a musicalidade como traço de seu desenvolvimento biológico, pode-se perceber a comunicação de caráter sonoro-musical como uma das formas mais antigas e universais, e, ao que parece, a voz foi o mais remoto dos instrumentos ainda no homem biológico, entendendo-se tal tipo de homem como aquele que ainda passava por significativas transformações morfológicas no seu percurso filogenético, mas que se pode dizer que ainda não passava por transformações culturais.

Nesse momento, importa problematizar a hipótese, apresentada e defendida por Pederiva, de que haveria musicalidade em diversas espécies de animais, além da humana. A musicalidade é apresentada pela pesquisadora como “a capacidade de se expressar musicalmente”, apresentando-se enquanto “forma de expressão humana universal”, ou seja, é uma maneira humana de se expressar, e não de outros animais. Além disso, a própria palavra musicalidade apresenta em sua constituição a palavra música como raiz⁷⁵, então parece sempre estar ligada ao cultural, pois, como foi apontado anteriormente no estudo de Schroeder, a música, enquanto manifestação de sons humanamente organizados⁷⁶ (BLACKING, 2000 *apud* PEDERIVA, 2009), surge durante o percurso filogenético de desenvolvimento do humano em sua história cultural. Assim, o exemplo do canto dos pássaros, utilizado por Pederiva para ilustrar a existência de uma musicalidade em animais não humanos, na realidade manifestaria uma expressão sonora. A tendência à expressão sonora no canto dos pássaros não poderia ser uma expressão sonoro-musical, uma vez que não são seres portadores de cultura. Nesse sentido, a música não somente expressaria emoções, como foi sugerido pela pesquisadora, mas haveria também uma questão simbólica na música, e também na fala, que contribui para diferir a comunicação humana em relação aos outros animais. Nesses termos, os animais não humanos apresentados como portadores de musicalidade, possuiriam, na realidade, a capacidade natural da expressão sonora.

A partir das reflexões realizadas por Pederiva e Schroeder, através da abordagem histórico-cultural, é possível deduzir que na transição da história do homem biológico para o culturizado e no desenvolvimento da história cultural humana teria surgido a música (expressão de sons organizados pelos humanos) e a musicalidade (a capacidade de se

⁷⁵ Observe o grifo.

⁷⁶ “Para fazer música, as culturas precisam selecionar alguns sons entre outros” (WISNIK, 1989, p. 53), ou seja, a música é um produto cultural e não natural.

expressar musicalmente). Essa musicalidade se desenvolveu e se concretizou enquanto “ferramenta das emoções”; manipulando musicalmente de forma consciente as emoções, o que teria levado ao desenvolvimento da prática e do conhecimento da música. Pode-se dizer que tal como a linguagem oral inaugurou um novo tipo de consciência na história cultural humana, a musicalidade teria inaugurado o uso consciente dos sons para expressar não somente emoções, mas também ideias, constituindo assim o desenvolvimento da música como uma espécie de linguagem. A seguir, inseri uma esquematização (Figura 6) elaborada a partir das hipóteses de Schroeder e Pederiva sobre o provável processo histórico de construção da consciência musical humana, problematizando o suposto período de surgimento da musicalidade humana, situando-o, em minha hipótese, a partir da história cultural humana, e não partindo da história natural.

Figura 6 – Processo de desenvolvimento da consciência musical humana.



Fonte: elaborada a partir do cruzamento das hipóteses de Schroeder (2005), Pederiva (2009) e de minhas inferências sobre um possível processo de construção da consciência musical humana.

Para tentar desfazer uma possível confusão entre as concepções de musicalidade e talento musical adota-se aqui a perspectiva de que a partir da musicalidade surgiria o talento musical, ou seja, esse seria o desenvolvimento e aprofundamento daquela, em outras palavras, pode-se considerar que **o talento musical seria caracterizado pela presença de uma musicalidade trabalhada, sistematizada e educada e que resulta em um desempenho**

superior. Assim, o talento musical seria manifestado por meio do desempenho musical do sujeito, referindo-se às competências musicais adquiridas pelo indivíduo por aprendizagem intencional, ensino e treino. Nesse sentido, o talento musical é desmistificado como uma espécie de dom ou como uma capacidade inata (herdada geneticamente), cedendo lugar à concepção de ser uma característica construída na trajetória histórico-cultural do indivíduo.

Feitas tais considerações, chega-se à questão da aptidão musical, que, como foi vista no percurso realizado até este ponto do trabalho, costuma ser relacionada aos termos que foram discutidos: musicalidade, talento musical etc., os quais muitas vezes são apresentados como características inatas do sujeito que apresentaria aptidão em música. Porém, em um sentido mais estrito, discutido a partir das argumentações de Guenther e Rondini (2012), **a aptidão indicaria a potencialidade de um sujeito para uma área específica de ação, como o campo musical, sendo assim a aptidão para música considerada o potencial ou a capacidade natural de alguém para aprender música.** Ou seja, a aptidão para música é apresentada como a capacidade, e mais especificamente como a potencialidade, para vir a adquirir e desenvolver habilidades e competências musicais.

Pelo percurso investigativo e reflexivo sobre o entendimento e a utilização do conceito de aptidão musical se conseguiu, de certa forma, alcançar uma possível compreensão de que a mesma seria caracterizada não somente por fatores inatos, advindos exclusivamente da herança genética, mas sim pela interação de fatores herdados geneticamente com fatores de ordem sociocultural, adquiridos no percurso de desenvolvimento histórico-cultural do sujeito.

Na aptidão musical ainda é fundamental demarcar que, mesmo quando está relacionada à musicalidade “natural”, é concebida aqui como resultado de um processo de interação entre a constituição genética do sujeito com a aquisição de elementos do ambiente no qual se desenvolve, e não apenas como a revelação de uma capacidade inata. Tal musicalidade pode ter iniciado seu desenvolvimento ainda muito cedo a partir mesmo do próprio processo de gestação do indivíduo, quando ainda no útero materno ouvia a mãe cantar ou escutar música, pois pesquisadores afirmam que o sentido da audição é um dos primeiros a serem desenvolvidos na formação da vida humana intrauterina. Além disso, há de se considerar o meio no qual o bebê crescerá, considerando suas interações com o ambiente, e o papel de suma importância da família para o processo de desenvolvimento e formação do mesmo. Esse espaço familiar constituirá a base formativa da criança para seu crescimento cognitivo e cultural, para poder vir a interagir na sociedade humana mais ampla, que está além da família, compartilhando a escuta de canções com seus amigos e até as cantando com os mesmos, por exemplo. Nesse entendimento, o desenvolvimento de uma criança a partir de um

contexto familiar musical pode contribuir para o sujeito desenvolver, diga-se, de forma informal sua musicalidade. Entretanto, na discussão deste trabalho se afirma que, na realidade, essa adjetivação acaba mascarando o fato de que a musicalidade é constituída numa trajetória ontogenética na qual o desenvolvimento humano parte de uma base biológica que interage com o meio, no qual o sujeito enquanto ser sociocultural se desenvolverá a partir de sua interação social com outros sujeitos da sociedade humana, os quais apresentam um legado cultural que foi construído e transmitido por várias gerações no transcorrer da história da humanidade.

Retomando a ideia de aptidão sinalizada por Piéron (1996), Mesquita e Duarte (1996) e Oliveira (2015) em dicionários de Psicologia, pode-se ainda compreender que o termo aptidão é “frequentemente empregado de modo errôneo como sinônimo de capacidade”, quando na realidade “designa o substrato constituinte de uma capacidade. Nesse sentido, a aptidão seria conceituada como **uma espécie de substrato que constitui a capacidade do sujeito enquanto possibilidade de êxito numa determinada atividade**. Tal substrato (a aptidão) constitui-se na interação entre o material genético do sujeito e o meio no qual se desenvolve. Nestes termos, **a aptidão musical de um indivíduo manifesta-se enquanto sua capacidade potencial de desenvolvimento do saber fazer musical**. A partir da leitura dos autores um teste de aptidão seria um tipo de avaliação indireta, uma vez que avalia diretamente uma capacidade específica do sujeito, a qual indiretamente revelaria qual a sua aptidão. Seria por meio da avaliação da capacidade que, indiretamente, se revelaria a aptidão do sujeito; a qual apesar de se apresentar como condicionante da manifestação da capacidade, não a determinaria completamente, pois a capacidade também pode ser desenvolvida por processos de aprendizagem e exercício. Ou seja, por esse entendimento inferiu-se uma definição geral e uma específica para os testes:

- a) **Teste de aptidão:** seria um tipo de avaliação indireta, uma vez que avalia diretamente alguma capacidade do sujeito, a qual indiretamente revelaria qual a sua aptidão.
- b) **Teste de aptidão musical:** pode avaliar diretamente a capacidade do sujeito para o exercício da música, a avaliação dessa capacidade revelaria (indiretamente) a aptidão musical do sujeito, pois a manifestação de sua capacidade seria condicionada por sua aptidão, além de também ser dependente de condições prévias, como o grau de maturação, de formação educacional e de prática musical do sujeito.

Comparando as definições de aptidão apresentadas por Guenther e Rondini (2012) com as descritas por Piéron (1996), Mesquita e Duarte (1996) e Oliveira (2015), percebe-se que, respectivamente, os primeiros definem a aptidão musical como uma *capacidade natural* (enquanto poder físico ou mental para fazer alguma coisa, e que designa uma condição que antecede desempenho, originada em predisposições existentes no plano genético), indicando a potencialidade de um sujeito para a área específica da música; os outros autores a definem como um substrato que constitui a capacidade potencial do sujeito para o exercício da música (advertindo que aptidão não é sinônimo de capacidade). Nessa situação, a segunda conceituação sobre a aptidão acaba, de certa forma, contradizendo a primeira, tornando-a praticamente impossível uma síntese elaborada a partir da junção das duas conceituações. Enfim, sabendo da impossibilidade de tal síntese, e sem a pretensão de elaboração de uma como essa, proponho como possibilidade de desfazer tal ambiguidade considerar o ponto em comum das conceituações de **aptidão**: considerá-la **como potencial para alguma atividade humana**. No caso da aptidão específica, como a **aptidão musical**, essa seria compreendida **como a potencialidade do sujeito para o exercício de atividades da música**.

2.9 A particularidade da aptidão musical: aptidão *versus* habilidade

A problemática que foi apresentada inicialmente nesta pesquisa levantou a hipótese de haver uma possível situação paradoxal em relação ao entendimento e ao uso dos testes de aptidão musical, quando questionei como poderia ser possível um teste de aptidão ser utilizado para propósitos tão diversos, como medir a musicalidade natural e/ou habilidades musicais do indivíduo⁷⁷.

Neste ponto, acredito ser possível delimitar o conceito de aptidão musical identificando as suas particularidades de modo a superar a ambiguidade que rodeia o seu entendimento. Essa delimitação tem como base a argumentação de Angoff (1988), o qual considera que a efetiva conceituação do termo aptidão advém de como tal construto é medido. Para isso o pesquisador compara e analisa os resultados alcançados por medidas de aptidão e medidas de desempenho destacando as diferenças entre tais construtos. Entretanto, no caso do desempenho, o considerarei aqui enquanto avaliação para medida de habilidades. Nesse sentido, foi elaborado o Quadro 10:

⁷⁷ Lembrando que enquanto o Teste de Aptidão Musical (TAM) aplicado no IFCE visava sondar aspectos da musicalidade natural do candidato ao ingresso no curso de nível técnico em música, a Prova de Aptidão Específica em Música, aplicada na época na UECE, visava medir os conhecimentos e habilidades musicais dos candidatos ao ingresso no curso de nível superior em música.

Quadro 10 – Características diferenciais entre medidas de aptidão e habilidades.

Aptidão	Habilidades
Aprendizagem informal	Ensino formal
Maior substrato genético	Maior componente de prática
Maior conteúdo geral	Maior conteúdo específico
Maior poder de prospecção e previsão	Maior uso retrospectivo
Maior utilidade para avaliação ampla	Limitada a indivíduos ensinados

Fonte: elaborado a partir de informações elaboradas por Angoff (1988) e apresentadas em Guenther e Rondini (2012).

Observa-se então que as características da aptidão têm por objetivo orientar para a prospecção, para aprendizagens futuras, pois a mesma caracteriza o potencial que o sujeito possui para vir a aprender determinada atividade, como a musical. Por outro lado, a medida das habilidades se limita apenas àqueles que passaram por processos de ensino e aprendizagem de determinadas habilidades aplicados em uma área específica.

De modo geral, associa-se o termo habilidade a “saber fazer” algo específico. Isso significa que **a habilidade está associada a uma ação, ou física ou mental, indicadora de uma capacidade adquirida**. Assim, identificar, relacionar, correlacionar, aplicar, analisar, avaliar, manipular com destreza são verbos que podem indicar a habilidade adquirida pelo indivíduo em campos específicos. Note que a habilidade não é associada a algo inato, como muitas vezes se pensa. Ninguém nasce com habilidade de jogar tênis, ou tocar piano, ou jogar futebol, ou nadar, etc. É preciso muito treinamento para que o sujeito possa saber fazer, e fazê-lo bem (MORETTO, 2013, p. 10) [negritos meus].

Logo após elaborar a hipótese da existência de um paradoxo em relação ao entendimento da aptidão musical, elaborei a seguinte questão: afinal, a aptidão musical relaciona-se às habilidades e conhecimentos musicais que o sujeito apresenta, à sua musicalidade natural ou a ambas? Neste ponto, pode-se responder que, nos termos que foram apresentados até aqui, a aptidão musical teria, no máximo, relação com a chamada musicalidade natural do sujeito, uma vez que, como já foi explanado, a aptidão manifesta o potencial para aprender algo, ou a capacidade natural para uma área específica de ação, por exemplo, a atividade musical.

Nesses termos, defendendo a hipótese de que existe uma **particularidade do entendimento da aptidão musical** em relação à compreensão dicionarizada de aptidão, abordada nessa pesquisa a partir de Houaiss (2007), que a apresenta enquanto “disposição natural ou adquirida (para determinada coisa)”. Em relação a tal concepção é possível caracterizar a aptidão musical enquanto “disposição natural” para a atividade musical, porém não adquirida, que no caso seria relacionada às habilidades.

A questão inato/adquirido parece surgir das definições encontradas para o conceito de aptidão. Por outro ponto de vista, pode-se questionar tomando-se em consideração

o contexto de seleções de cursos de música do Brasil: será que o que de fato importa, para os cursos que cobram provas de aptidão/habilidade específica, são as capacidades que tornam o indivíduo apto a frequentar e permanecer no curso, acompanhando o currículo proposto, e não como os indivíduos adquiriram tais capacidades (se são inatas ou adquiridas)? Considerando a compreensão da aptidão, apontada no capítulo inicial, a partir da aplicação dos testes de aptidão musical em processos seletivos para cursos técnicos e superiores em música, provavelmente os professores desses cursos não se importem com a origem das capacidades musicais do indivíduo, mas apenas se este possui os conhecimentos, as habilidades e as competências que o habilita ao ingresso no nível de estudo dessas instituições; não importando a origem de tais capacidades: se inatas ou adquiridas.

Porém, considero que esse é um ponto de vista redutor da compreensão do que concerne à aptidão do indivíduo para algum campo de atividade humana, principalmente no campo das ações educativo-musicais, pois o ensino e a aprendizagem adequados às diferentes realidades dos estudantes tratam com pessoas com histórias de vida diversas, que passaram por processos de construção das suas capacidades musicais em contextos diversos, apresentando diferentes maneiras de lidar com a atividade musical. Sob o ponto de vista histórico-cultural, tais capacidades não seriam simplesmente naturais ou inatas, mas o resultado do desenvolvimento biológico do indivíduo em interação com o ambiente material e social no qual está inserido. Assim, uma educação musical não só técnica, mas essencialmente humana, precisa, sim, levar em consideração que as aptidões de cada estudante advêm de suas diferentes histórias de vida, de suas diferentes experiências e aprendizagens musicais, sejam elas informais, não-formais e formais; lembrando, ainda, que a atual realidade da Educação Musical brasileira, especialmente a pública, ainda é de pouca efetividade nas escolas de nível básico.

Sobre o contexto de seleções de cursos superiores de Música no Brasil cobrarem nas provas de aptidão/habilidade específica as competências e habilidades que tornam o indivíduo apto a frequentar e permanecer no curso, acompanhando o seu currículo, é possível ainda problematizar essa sua utilização, pois, como já afirmei no trecho inicial desta pesquisa, não existe continuidade entre o Ensino Básico (Infantil, Fundamental e Médio) e o Superior. As habilidades de entrada, cobradas nos vestibulares, no ENEM ou em outras formas de ingresso, são diferentes das habilidades de saída adquiridas e desenvolvidas nos cursos superiores; essas últimas, sim, são específicas da graduação em música, enquanto que as habilidades de entrada devem ser pautadas no que se faz no Ensino Médio, o qual se sabe não trabalha habilidades específicas referentes aos diversos campos acadêmicos, tais como: da

Pedagogia, da Psicologia, da Medicina, da História, do Direito etc. Por exemplo, o curso de Medicina não cobra teste de habilidade específica, não existe no seu vestibular teste de aptidão ou habilidade para cirurgia, tal habilidade/competência será adquirida na graduação em Medicina, podendo ainda ser aperfeiçoada no âmbito da pós-graduação. Nesse sentido, questiona-se: que ciência seria a Música que faz com que necessite de habilidade específica para selecionar seus estudantes de graduação?

3 TESTES DE APTIDÃO EM MÚSICA

“O exame não é outra coisa senão o batismo burocrático do conhecimento, o reconhecimento oficial da transubstanciação do conhecimento profano em conhecimento sagrado” (Karl Marx).

3.1 A concepção e utilização dos testes de aptidão e habilidades específicas

Neste trecho serão enfocados os processos históricos de concepção dos testes de aptidão, apresentando desde seus aspectos conceituais até seus propósitos de aplicação.

3.1.1 O conceito de teste

Semelhantemente ao segundo capítulo, este trecho será iniciado com uma nova análise etimológica, neste caso sobre a palavra teste.

Segundo Houaiss (2007), existem dois vocábulos para a palavra teste na língua portuguesa. O primeiro é um vocábulo do português medieval, datado do século XIII. É um substantivo feminino obsoleto, originado do latim *testis*, e que faz parte do vocabulário da linguagem jurídica, significando “testemunha”.

A segunda acepção de teste é de um substantivo masculino datado do século XX, e originado do inglês *test* (do século XIV), que significa: “teste, experimento, prova, comprovação”. Este adveio do francês antigo *test*: “pote de barro que servia para os alquimistas fazerem experimentos com o ouro”; do latim *testum* (vaso de barro), conexo com *testa*, e apresentando os seguintes cognatos⁷⁸: testado (verificado), testador (que testa, que examina), testar (examinar, verificar), teste (prova, exame).

A partir das acepções aqui apresentadas em relação ao vocábulo teste percebe-se que os sentidos de uso mais corrente do mesmo estão ligados às ações de testar ou examinar, por exemplo, as qualidades de uma pessoa ou coisa. Se o objetivo for avaliar os conhecimentos de um estudante, de um candidato a um concurso como o vestibular para o ingresso em curso de graduação em música, o teste é o meio tradicional empregado para realizar tal exame, de modo a verificar qual o nível (a qualidade) de conhecimento que o sujeito apresenta/possui.

Além do estudo etimológico de teste, também, é importante atentar para as áreas nas quais historicamente o termo foi constituído e adotado, destacando-se aqui a área da

⁷⁸ Cognato: palavra que vem de uma mesma raiz que outra(s) (HOUAISS, *idem*).

Psicologia conhecida como *Psicometria*, caracterizada como “o conjunto de técnicas que permite a quantificação dos fenômenos psicológicos” (ERTHAL, 1999, p. 18).

3.1.2 O conceito de teste na *Psicometria*

Scheffer (1968) destaca que são as características psicológicas que diferem os seres humanos entre si. Para a investigação e avaliação dessas diferenças individuais, os profissionais da psicologia utilizam testes ou medidas psicológicas. A autora sustenta-se em Pichot (1949) para apresentar uma possível definição do teste psicológico como uma situação padronizada que serve de estímulo a um comportamento por parte do examinando; sendo esse comportamento avaliado por meio de comparação estatística com os demais indivíduos que foram submetidos à mesma situação, o que permitiria assim uma classificação quantitativa e qualitativa. Dessa maneira, para classificar um indivíduo do ponto de vista intelectual, um teste de nível intelectual propõe problemas que servem de estímulo à capacidade de raciocínio do examinando, que apresenta em tal situação um determinado rendimento; esse é comparado com o rendimento dos outros indivíduos que realizaram o mesmo teste.

Para Erthal (1999), a palavra teste é usada em nível internacional para denominar uma modalidade de medição, sendo expressa, muitas vezes, como sinônima de medição, pois ambos os termos podem ser usados no caso dos testes produzirem contagem de pontos. Assim, é possível considerar que a grande maioria dos testes são instrumentos de medida, embora alguns testes de personalidade não devam ser designados medições. Em síntese, Silva (2008) define que, fundamentalmente, um teste psicológico é uma mensuração objetiva e padronizada de determinada amostra de comportamento, funcionando como verificação e projeção dos potenciais do sujeito. Sendo assim, **os testes psicológicos foram criados para fazer sondagens e para conhecer melhor as pessoas**, obtendo, por exemplo, informações acerca de suas características cognitivas, afetivas e psicomotoras.

Os valores numéricos obtidos através da medida recebem atribuição de qualidade por meio da avaliação, que avalia os indivíduos utilizando técnicas e instrumentos de avaliação. O método de se obterem as informações desejadas sobre o indivíduo é chamado de *técnica*. O recurso usado para avaliar é o *instrumento*. O Quadro 11, logo a seguir, apresenta técnicas de coleta de informações e seus possíveis instrumentos de avaliação, de acordo com Mediano:

Quadro 11 – Técnicas e instrumentos de avaliação utilizados na Psicometria.

TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO		INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	
1.	Observação	•	Registros de comportamento
		•	Escala de classificação
2.	Inquirição	•	Questionário
		•	Entrevista
3.	Testagem	•	Testes não-padronizados
		•	Testes padronizados

Fonte: técnicas de coleta de informações e seus possíveis instrumentos de avaliação, segundo Mediano (1976 *apud* Erthal, 1999, p. 34).

Para o enfoque aqui proposto, será destacada a terceira técnica e seus respectivos instrumentos.

De acordo com Erthal (1999, p. 50), entre as três técnicas apresentadas, a testagem é que produz resultados mais eficientes para se obter informações acerca dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, sendo mais útil para coleta de dados na área cognitiva. Nela, são utilizados dois tipos de testes: os testes não-padronizados ou construídos pelo professor e os testes padronizados. Os primeiros são instrumentos utilizados pelo(a) professor(a) para medir a aprendizagem do(a)s aluno(a)s. Por exemplo, a mensuração do desempenho escolar tem por fim verificar se os objetivos de aprendizagem preestabelecidos foram alcançados pelo(a)s aluno(a)s. Esses são considerados não-padronizados por não obedecerem a regras específicas, como: instruções padronizadas, normas de interpretação, análise de itens etc.; pode-se considerar que teriam fins educativos. Os segundos instrumentos são elaborados por especialistas que utilizam dados previamente experimentados em grupos normativos. Sua aplicação precisa ser feita rigorosamente para não haver interferência de variáveis no processo. Para isso, um manual fixa as normas de aplicação, de correção e de interpretação necessárias. São instrumentos, em geral, produzidos e comercializados para empregadores na indústria e no comércio, bem como para instituições públicas e privadas, que utilizam testes para escolher candidatos mais adequados às diversas funções a ocupar (SCHEEFFER, 1968); em nível de exemplo, podem-se citar os concursos, os quais usam testes para fins seletivos.

3.1.3 Breve trajetória histórica dos testes

Pode-se destacar a pesquisa de Fiuza e Sapio (2012) para situar historicamente o uso de testes com objetivos seletivos desde a Antiguidade. A pesquisa das autoras situa a origem histórica do concurso público na China antiga, de onde provêm os primeiros registros históricos sobre o assunto. As primeiras seleções de candidatos a cargos públicos, por seus “méritos”, variam do período de 2300 a.C. a 150 a.C. Na China daquela época, os Oficiais do

Império eram submetidos a novos testes físicos após completarem três anos de exercício no cargo, e dependendo do resultado eram promovidos ou dispensados⁷⁹. Provavelmente, por volta de 165 a.C., período situado na Dinastia Han (206 a.C. – 220 d.C.), teriam surgido avaliações escritas para recrutar os funcionários do Estado. Essas avaliações foram fortemente influenciadas pelo pensamento filosófico conhecido por confucionismo. Esse sistema filosófico foi baseado nas ideias de Confúcio (Kung-Fu Tsé), que viveu no século VI a.C., para quem a virtude nem está na posse de riquezas nem está na força das armas, mas estaria sim na sabedoria das pessoas educadas, às quais deveria ser entregue o governo. Suas ideias tiveram importante papel no Estado imperial chinês, servindo de “base para a formação de um corpo de funcionários imperiais baseado na sabedoria e não no nascimento”, pois no período foram criadas escolas e universidades, havendo ainda exames rigorosos para os cargos públicos, que seriam ocupados por funcionários cultos que ficaram conhecidos como letrados ou mandarins (MOTOOKA, 2012, p. 63).

Entretanto, segundo o historiador Cláudio Vicentino (2012, p. 268), durante o Império Chin (221 a.C. – 206 a.C.), temporalmente situado em período anterior à Dinastia Han, o governo de Shi Huang Ti, apesar de ter adotado medidas para dar uma unidade cultural à China, como: a uniformização da escrita (listando um conjunto de palavras que deveriam ser usadas em todo o império), a implementação de um sistema de pesos e medidas, a criação de uma moeda única para todos os reinos e a ampliação do sistema de estradas; também acabou adotando medidas para “apagar o passado” chinês: “tudo o que era considerado hostil a esse novo governo centralizador foi reprimido ou eliminado. Queimavam-se livros e enterravam-se vivos os sábios”. Naquela época muito sobre Confúcio e outros intelectuais desapareceu. Por outro lado, Boulos (2012, p. 186) afirma que, ainda no período da Dinastia Chin, foram promovidos concursos para o preenchimento de cargos públicos, bastando, a partir de então, passar no concurso para conseguir o emprego. Segundo esse historiador, “antes disso os empregos do governo eram praticamente reservados aos nobres”, pois da nobreza saíam os altos funcionários (coletores de impostos, juízes, chefes de polícia e mandarins) da antiga sociedade imperial chinesa.

Entretanto, como o objetivo desta pesquisa é tratar sobre a questão dos testes de aptidão, a partir daqui será feito um grande salto temporal para retomada do caso dos testes

⁷⁹ Interessante que essa prática da China Antiga lembra, de certa maneira, a situação atual na qual se encontram os servidores públicos no Brasil (seja ao nível municipal, federal ou estadual), os quais, no contexto atual, passam pelo chamado *período de estágio probatório* durante os três primeiros anos de exercício em suas atividades no serviço público brasileiro. Os mesmos só alcançam a efetivação em seus cargos após serem aprovados, pelo órgão oficial ao qual estão vinculados, nas avaliações de seu desempenho e compromisso com a atividade a qual foi designado desempenhar.

psicológicos, que estão diretamente relacionados com os questionamentos deste trabalho. Porém, mais adiante, no tópico Testes na avaliação educacional, serão novamente apontadas informações e discussões históricas em relação à concepção e aplicação dos testes.

O histórico de surgimento e desenvolvimento dos testes de aptidão está diretamente ligado ao processo de aparecimento e evolução da psicologia experimental em meados do século XIX, quando então surgiram os primeiros laboratórios de Psicologia (SHEEFFER, 1968).

Segundo Magalhães (2015), pode-se, sobretudo, considerar que os primeiros estudos com caráter científico sobre inteligência foram realizados por três autores: Esquirol, Francis Galton e Alfred Binet. Em 1938, Esquirol teria associado níveis de atraso mental do indivíduo com níveis de fluência verbal.

Na Inglaterra, no contexto de surgimento da revolucionária teoria de Darwin sobre a evolução das espécies, na qual se defendia que as características da espécie humana, como as de outros animais, eram desenvolvidas ao longo do processo evolutivo, seu primo, o matemático, estatístico e antropólogo inglês Francis Galton, foi bastante influenciado por tal teoria, que o teria impulsionado a tentar demonstrar que a maioria das características pessoais humanas eram herdadas (ERTHAL, 1999). Segundo Carvalho (2014, p. 55-56), em 1865, Galton publicou o artigo *Hereditary Talent and Character (Talento e caráter hereditários)*, no qual realizou um estudo primário sobre os traços hereditários. Quatro anos depois, no livro *Hereditary Genius (O Gênio Hereditário)*, deu continuidade e ampliação à discussão do artigo anterior efetivando o nascimento do pensamento sobre o “talento hereditário”, isto é, a ideia de que o talento adviria da hereditariedade.

Quatro anos após a publicação do *Hereditary Talent and Character na Macmillan's Magazine* em 1865, Galton dedicou-se a aprimorar e condensar sua teoria em um livro que não somente continua com o seu estudo sobre a hereditariedade, como complementa seu pensamento de que seja possível analisar as habilidades humanas derivadas de heranças hereditárias. Em outras palavras, se as características físicas são herdadas e poderiam ser verificadas, a herança intelectual e moral também poderia. De fato, foi isso que ele pretendeu investigar. De tal modo, por um estudo de famílias, o autor pretendeu demonstrar que um “gênio” – em um número grande de casos – provém de genes com características notáveis. Para Galton, a própria história daria indícios da grandiosidade de alguns homens [...] Para tanto, [...] tentou mostrar nomes proeminentes nas mais diversas áreas do conhecimento, bem como seus traços familiares, para fomentar o talento hereditário. Alguns exemplos podem ser constatados como [...] estadistas (Mirabeau e Cromwell); comandantes (Alexandre, O grande e Napoleão); escritores (Irving e Bossuet); cientistas (Aristóteles, Bacon, Newton e Buffon); poetas (Goethe e Milton); Músicos (Beethoven e Mozart); pintores (Raffaello e Bellini), entre outros. Estes representam indivíduos considerados eminentes e contidos nos anexos de *Hereditary Genius*, que podem ser tomados como uma evidência para Galton dos traços de sucessos hereditários.

De acordo com Magalhães (2015), Galton foi o criador da “eugenia”, teoria que tentou, sem sucesso, relacionar a inteligência com características mensuráveis como diâmetro da cabeça, velocidade dos reflexos e acuidade visual. O conceito de eugenia foi cunhado por Galton em 1883, na obra *Inquiries Into Human Faculty and its Development (Investigações Sobre a Faculdade Humana e seu Desenvolvimento)*, entretanto acredita-se que o ideal sobre eugenia já se apresentava em 1869, no livro *Hereditary Genius*. Goldim (1998, s/p) afirma que Galton definiu a eugenia enquanto “o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações, seja física ou mentalmente”. Nesse sentido, o termo “eugenia” ou “bem nascido” passou a indicar as pretensões galtonianas de desenvolver uma ciência sobre a hereditariedade humana que tornasse possível, por meio de instrumentação matemática e biológica, selecionar os considerados “melhores” membros da sociedade, portadores das “melhores” características, para estimular sua reprodução, bem como buscar evitar a reprodução daqueles considerados possuidores de características degenerativas (DEL CONT, 2008). Esse posicionamento eugênico de discriminar pessoas por categorias, acabando por rotulá-las como aptas ou não aptas para a reprodução, manifesta problemas éticos sérios na eugenia, a qual recebe críticas de historiadores, filósofos e sociólogos desde seu surgimento até a atualidade. Outra questão que torna o tema envolto em controvérsia diz respeito à relação entre a eugenia e o surgimento da “eugenia nazista”, que serviu de fundamentação da ideologia nazista, a qual apresentava os seguintes princípios básicos: a superioridade da “raça ariana”; o antissemitismo; a necessidade de um espaço vital. Sabe-se da barbárie que a ideologia da “pureza racial” desencadeou na história da humanidade, a qual culminaria no Holocausto. Entretanto, apesar das teorias eugênicas terem sido geralmente “interpretadas como posições racistas e preconceituosas”, baseadas em uma visão, muitas vezes, chamada de pseudocientífica das especificidades humanas (DEL CONT, 2008, p. 201), Carvalho (2014, p. 54) adverte para a contextualização da produção teórica de Galton para se evitar interpretações equivocadas em relação aos seus objetivos e usos:

Como cita Hannah Arendt, o racismo vem antes da Alemanha Nazista e só exerceu o poder que teve devido a um pensamento que comungavam vários países e refletia em uma opinião pública. Nesse sentido, as ideologias ‘raciais’ que tiveram maior proeminência nas doutrinas nacionais estariam ligadas a uma luta econômica de classe ou uma luta natural entre ‘raças’⁸⁰. No que tange a chamada ‘luta natural’ o sentido político tornou-se uma arma que endossaria a discussão em prol de interesses próprios de um grupo ou de uma nação. Nem Hitler, nem Galton, ‘inventaram’ o racismo, ele existia na sociedade muito antes travestida de um molde

⁸⁰ARENDR, Hannah. **Origens do totalitarismo**. 2012, p. 233-234.

de ‘racismo imperialista’, usado na conquista de povos contra povos. A ideologia ‘racial’ foi uma arma para alguns nacionalistas e não o contrário.

Em meados de 1880, Galton acreditava que a avaliação das aptidões humanas podia dar-se através da medida sensorial, por exemplo, por meio da capacidade de discriminação do tato e dos sons. Uma década após, Cattell (psicólogo americano) seguiu as ideias de Galton enfatizando as medidas sensoriais, devido às mesmas permitirem uma maior precisão, desenvolvendo, assim, medidas das diferenças individuais, que resultou na criação da terminologia *Mental Test*, ou teste mental (SILVA, 2008).

Na França do início do século XX, Alfred Binet voltava seus interesses para a avaliação das aptidões nas áreas acadêmica e da saúde. Binet e Henri Simon teceram uma série de críticas aos testes até então desenvolvidos e utilizados, por serem demasiadamente sensoriais e por se concentrarem em habilidades por demais especializadas que, embora pudessem permitir maior precisão de medida, não tinham relação importante com as funções intelectuais. O conteúdo intelectual aferido em tais testes fazia somente referências às habilidades muito específicas de memorizar e calcular, quando era necessário se ater às funções mais amplas, como memória, imaginação, compreensão etc. Com o objetivo de satisfazer uma exigência prática: investigar as possíveis causas de reprovação escolar; eles elaboraram a escala Binet-Simon, em 1905, desenvolvendo o primeiro teste com objetivo de avaliar variadas funções como: julgamento, compreensão e raciocínio, no intuito de detectar o nível de inteligência ou retardo mental de crianças e adultos das escolas parisienses. Seus testes foram aperfeiçoados pelo norte americano Lewis Terman, o qual, em 1916, procurou relacionar a capacidade mental à idade cronológica, introduzindo o método de apuração do quociente intelectual ou de inteligência (QI) – termo criado por Stern em 1912, iniciando assim a era dos testes de inteligência (1910-1930). O QI representava a idade mental multiplicada por 100 e dividida pela idade cronológica. Como esses testes de conteúdo cognitivo atendiam a funções mais amplas para a avaliação intelectual, acabaram sendo bem aceitos, especialmente nos Estados Unidos (ERTHAL, 1999; MAGALHÃES, 2015; SILVA, 2008).

Ertal (1999) aponta que **inicialmente o objetivo dos testes psicológicos era medir a inteligência como um todo**, no entanto nem todas as funções importantes eram representadas nos mesmos. A maioria dos testes apenas media algum aspecto da inteligência, como: capacidades especiais de percepção do espaço, forma, memória visual etc. Já um teste de inteligência geral era capaz de oferecer uma visão global, mas não destacava componentes específicos da mesma.

No início da década de 1920, houve uma diminuição do entusiasmo em relação aos testes de inteligência, principalmente porque tais testes se demonstravam dependentes da cultura onde haviam sido criados, situação esta que contrariava a ideia de fator geral universal de Charles Spearman (SILVA, 2008), o qual, por meio de seus trabalhos, contribuiu para o desenvolvimento da chamada Teoria Clássica de Medidas e da Análise Fatorial.

Magalhães (2015) aponta que a concepção psicométrica moderna de inteligência sustenta-se na análise fatorial: análise pormenorizada de cada parte (fator) de um todo. O autor apresenta a concepção de Primi (2003), afirmando que a análise fatorial é baseada nas diferenças individuais que uma centena de testes criados revela ao avaliar capacidades cognitivas, seu propósito seria identificar subgrupos de testes que avaliam a mesma capacidade cognitiva. Sua lógica procedimental consiste no seguinte entendimento: em dois testes que requerem uma mesma capacidade cognitiva, pessoas que apresentariam esta capacidade tenderiam a alcançar altos escores em ambos os testes, ao passo que pessoas com menor capacidade tenderiam a conseguir baixos escores nos mesmos.

Na primeira metade do século XX, os estudos sobre inteligência debatiam a estrutura (quantidade) e a definição (qualidade) das capacidades intelectuais sob as posições distintas de Spearman (1927) e de Thurstone (1938) (MAGALHÃES, 2015). Segundo Oliveira (2015), existem duas teorias principais de organização de traços psicológicos: a teoria *bifatorial* e a *multifatorial*. A primeira foi sustentada por Spearman, defendendo a existência de um fator geral (G) que é comum a todas as atividades intelectuais, e fatores específicos (e), que são próprios de atividades específicas. A segunda teoria foi defendida por Thurstone, o qual não aceitava a existência de um fator G, mas sim sustentava a existência de fatores primários de aptidões primárias como: a compreensão verbal, a fluência verbal, o raciocínio numérico etc. **Diferentemente dos testes da teoria bifatorial, que mediam a aptidão geral do indivíduo, focando apenas uma capacidade mental, a teoria multifatorial concebeu os testes de aptidão específica, identificando diferentes fatores intelectuais.**

Na segunda metade do século passado a polarização dos estudos sobre inteligência evoluiu para o modelo hierárquico que ficou conhecido como **teoria de Cattell, Horn e Carroll (CHC) das habilidades cognitivas**. Tal modelo apresenta uma visão multidimensional com dez fatores relacionados a amplas áreas do funcionamento cognitivo, de modo que essas capacidades estariam associadas a domínios tais como: linguagem, raciocínio, memória, percepção visual, recepção auditiva etc. (MAGALHÃES, 2015). Esses autores conceituaram a inteligência como sendo composta por múltiplas estruturas,

elaborando propostas de uma estrutura hierárquica para a inteligência e defendendo a existência de várias aptidões (FELIPE; WECHSLER, 2011).

Somente a partir do estudo estatístico (análise fatorial) da natureza da inteligência surgiram os testes de aptidão específica e, posteriormente, as baterias de aptidão. Acerca do surgimento dos estudos sobre as diferentes aptidões, esclarece Scheeffler (1968, p. 6):

Os estudos sobre os componentes específicos da inteligência determinaram o aparecimento de testes relativos às diferentes aptidões intelectuais, surgiram assim provas de aptidão verbal, espacial, abstrata etc. Ao mesmo tempo foram elaboradas provas para a investigação de outras habilidades, tais como psicomotricidade, aptidão artística, habilidade manual, aptidão mecânica e outras.

Segundo Houaiss (2007), a locução⁸¹ teste de aptidão, na área da Psicologia, seria “qualquer exame padronizado empregado para avaliar a capacidade, o talento, a habilidade e o interesse de uma pessoa para desempenhar determinada atividade ou profissão”. Scheeffler (1976 *apud* ERTHAL, 1999) aponta que **o primeiro teste de aptidão específica foi o Teste de Talento Musical, criado por Seashore, em 1915**⁸², o qual precedeu os testes de aptidão coletivos de inteligência.

A partir das considerações que há pouco foram destacadas de Scheeffler (1968) e de Houaiss (2007), pode-se aqui destacar os termos aptidão e talento sendo utilizados como equivalentes, pela primeira autora, e os termos aptidão e habilidade sendo utilizados como conceitos relacionados por Houaiss. O que leva novamente ao questionamento: esta utilização dos termos como sinônimos pode apontar que, apesar das instituições de ensino musical superior brasileiras estarem mudando a denominação de suas provas seletivas de teste de aptidão musical para teste de habilidade específica em música, essencialmente, os testes nada ou pouco mudaram?

Minha hipótese é que deve ter havido sim uma mudança conceitual sobre o que é aptidão e o que é habilidade. Tal mudança pode ter sido impulsionada pelo processo de difusão da Teoria das Competências e Habilidades, como já foi abordado nesta pesquisa, impulsionada pelo uso dos PCN e DCN como matrizes orientadoras do currículo formativo da Educação Básica brasileira, e da aplicação do ENEM como porta de acesso à Educação Superior; a implementação de tal teoria no sistema educacional do Brasil pode ter ocasionado embaraços por parte dos professores, por exemplo, de instituições de ensino de música em nível superior, em utilizar o termo aptidão, manifestando-se, assim, a ambiguidade na sua

⁸¹ Conjunto de palavras que equivalem a um só vocábulo, por terem significado conjunto próprio e função gramatical única (HOUAISS, *Idem*).

⁸² Ano de publicação do seu trabalho *The Measurement of Musical Talent (A Medição do Talento Musical)*.

conceituação, causando, talvez, embaraços na sua aplicação no contexto educativo musical superior. Atualmente, mesmo após ter ocorrido esse possível processo de mudança dos termos que designam os testes seletivos, de aptidão para habilidade, pode-se observar que o campo da Educação Musical, bem como da Psicologia da Música, ainda não faz uma demarcação clara das particularidades de cada conceito, parece ainda não haver uma unanimidade entre os autores-pesquisadores em relação às características dos conceitos aqui problematizados. Exemplo dessa situação é a própria abordagem de Scheffer (neste caso na área da Psicologia), ao citar como primeiro teste de aptidão específica aquele que foi criado por Seashore, com o título de “Teste de Talento Musical”. Nesse, pode-se observar a utilização dos termos aptidão e talento como sinônimos. Assim, é possível perceber, nos dois autores citados há pouco, que a aptidão é concebida como sendo equivalente aos termos habilidade e talento.

Na psicometria, os testes de aptidão são utilizados nas atividades psicológicas de orientação educacional e profissional. Na primeira, pode-se destacar a utilização dos testes de aptidão intelectual e as provas de interesses, com vistas ao melhor conhecimento das características e capacidades dos escolares, visando facilitar seu ajustamento, bem como, aproveitar suas potencialidades de maneira adequada. Quanto à segunda, os testes de aptidões, interesses e personalidade disponibilizam dados relativos às possibilidades vocacionais do indivíduo, o que pode lhe facilitar a escolha da profissão adequada às suas características pessoais (SCHEEFFER, 1968, p. 6-7). Nesse sentido, os testes não foram concebidos para indicar que um indivíduo não tem qualquer aptidão, mas sim para mostrar quais aptidões estão mais presentes naquele momento no qual o sujeito é submetido à testagem.

Erthal (1999) ainda destaca que não existe unanimidade entre os autores quanto aos critérios adotados para a classificação dos testes. Para tentar alcançar um amplo conhecimento sobre o assunto, a autora apresenta algumas classificações possíveis a partir das leituras de Cerdá (1972), Anastasi (1975) e Yela (1979). Abaixo é apresentado um quadro-resumo (Quadro 12) sobre tais classificações de testes, realizadas a partir das peculiaridades de cada contexto no qual os mesmos são aplicados.

Quadro 12 – Classificações contextualizadas dos testes.

CLASSIFICAÇÃO DO TESTE	ESPECIFICAÇÃO
Segundo a Finalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Testes de velocidade ou rapidez: medem a rapidez de raciocínio ou execução de determinada tarefa; - Testes de potência ou nível: são aqueles que medem não a rapidez da execução, mas a qualidade da mesma.
Segundo a Influência do Examinador	<ul style="list-style-type: none"> - Testes pessoais: quando é necessária a presença do examinador para explicar a tarefa, observar atitudes etc.; sua personalidade e sua conduta influem consideravelmente no resultado; - Testes impessoais: o examinador se limita a administrar o <i>rapport</i>⁸³.
Segundo o Modo de Administração	<ul style="list-style-type: none"> - Testes individuais: aqueles que exigem apenas a presença do examinador e examinando; - Testes coletivos: realizados em grupo, não exigem um contato tão direto entre examinador e examinando; - Testes auto-administrados: são testes que possuem instruções na capa, não determinam tempo e dispensam a presença de um aplicador, tamanha a facilidade com que são executados.
Segundo o Modo de Expressão	<ul style="list-style-type: none"> - Testes verbais: o sujeito dá as respostas verbalmente, cabendo ao examinador estar atento ao registro das mesmas; - Testes impressos: também chamados testes lápis e papel; - Testes gráficos: tratam-se daqueles em que o sujeito tem de realizar algum traçado ou desenho; - Testes de execução ou manipulação: são os que se utilizam de objetos para a execução de uma tarefa específica (geralmente são individuais).
Segundo a Organização	<ul style="list-style-type: none"> - Testes isolados: medem uma habilidade ou característica do indivíduo; - Baterias: são conjuntos de testes que se destinam a medir a capacidade (habilidades) de diferentes indivíduos; - Escalas: são séries graduadas de provas que permitem uma classificação graduada dos indivíduos, geralmente por nível de desenvolvimento.
Segundo o Atributo Medido	<ul style="list-style-type: none"> - Testes de rendimento: escolares (medem o grau de aprendizagem em uma disciplina) e profissionais (avaliam a competência de profissionais em determinadas ocupações); - Testes de aproveitamento ou realização: servem para medir o grau de eficiência na realização de uma tarefa aprendida; também são usados para objetivos educacionais, seja para avaliar o desempenho no final de um curso ou medir a aprendizagem vocacional especializada; - Testes de aptidão: medem o “potencial” do indivíduo para aprender ou realizar uma tarefa. - Testes de personalidade: medem as características de personalidade propriamente ditas, que não se referem aos aspectos cognitivos da conduta, como: estabilidade emocional, atitude, interesse, sociabilidade.

Fonte: quadro-resumo elaborado a partir da abordagem de Erthal (1999) sobre as classificações dos testes apresentadas por Cerdá (1972), Anastasi (1975) e Yela (1979).

Entretanto, para tornar mais evidente a classificação dos tipos de testes psicológicos, optei por expor e adotar a proposta classificatória de Silva (2008), a qual se apresenta bastante semelhante a de Cerdá (1972), um dos autores citados há pouco. O autor propõe a divisão e a subdivisão dos testes nas categorias seguintes:

⁸³ **Rapport** é um conceito do ramo da psicologia que significa uma técnica usada para criar uma ligação de sintonia e empatia com outra pessoa. Esta palavra tem origem no termo em francês *rapporter* que significa "trazer de volta". O *rapport* ocorre quando existe uma sensação de sincronização entre duas ou mais pessoas, porque elas se relacionam de forma agradável. Em nível teórico, o *rapport* inclui três componentes comportamentais: atenção mútua, positividade mútua e coordenação. Disponível em: <https://www.significados.com.br/rapport/> Acesso em: 25 set. 2016.

- a) **Segundo a objetividade e a padronização:** os testes podem ser *psicométricos*, quando são baseados na teoria da medida, mais especificamente na psicometria, usando números para descrever os fenômenos psicológicos; e *impressionistas*, caso se fundamentem na descrição linguística, ainda que utilizem números; os *testes psicométricos* primam pela objetividade, por meio de tarefas padronizadas, nas quais o sujeito é submetido a “técnica da escolha forçada” (escalas em que se deve apenas marcar as respostas); os *testes impressionistas* requerem respostas livres que são sujeitas aos vieses interpretativos de quem avalia, dando margem para interpretações subjetivas do próprio avaliador, o qual produz resultados dependentes da sua percepção, dos seus critérios de entendimento e seu bom senso;
- b) **Segundo o construto (processo psicológico) que medem:** *testes de capacidade intelectual* (inteligência geral – QI); *teste de aptidões* (inteligência diferencial: numérica, abstrata, verbal, espacial, mecânica etc.); *testes de aptidões específicas* (música, psicomotricidade etc.); *testes de desempenho acadêmico* (provas educacionais etc.); *testes neuropsicológicos* (testes de disfunções cerebrais, digestivos, neurológicos etc.); *testes de preferência individuais* (personalidade; atitudes: valores; interesses; projetivos; situacionais: observação de comportamento, biografias);
- c) **Segundo a forma de resposta:** verbal; escrito (papel e lápis); motor; via computador.

Realizada tal explanação sobre os testes psicológicos em geral, volta-se neste momento o foco para os testes de aptidão específica.

3.1.4 Testes de aptidão específica

Em meio ao percurso de tal trajetória de constituição e consolidação dos testes, pode-se, a partir do exposto até aqui, trazer algumas considerações realizadas com base no que foi descrito. É possível afirmar que **o teste de aptidão pode ser considerado aquele que mede o “potencial”⁸⁴ do indivíduo para aprender ou realizar uma tarefa**. Quanto ao tipo, ainda é possível classificá-lo segundo o construto que mede, no caso do enfoque do campo

⁸⁴ Potencial entendido aqui não como capacidades inatas, mas como possibilidades de serem aprendidas e desenvolvidas.

musical, o “potencial” do indivíduo para aprender ou realizar atividades musicais. Nesse sentido, o mesmo é classificado como um *teste de aptidão específica em música*.

Segundo Erthal (1999 p. 58), esses testes objetivam medir o “potencial” que o sujeito possui para aprender ou realizar uma determinada tarefa. No entanto, a mesma destaca a seguinte situação:

Anteriormente, achava-se que se tratava de capacidades ‘latentes’, bastando um pequeno treinamento adequado para que fossem atualizadas. Hoje se reconhece que isso é um tanto ingênuo. As realizações dos testes de aptidão refletem influências acumulativas de numerosas experiências da vida diária. A aprendizagem é realizada sob condições não-controladas ou desconhecidas. Além do mais, todos os testes psicológicos medem o comportamento atual, e este está carregado de influências da aprendizagem anterior. Uma forma de subdivisão desses testes é: testes de aptidão geral ou testes de inteligência geral; testes de aptidão específica; testes de aptidão especial.

Tal posicionamento da autora põe em xeque a crença de que os testes de aptidão identificariam capacidades inerentes ou inatas ao sujeito testado, atentando para a ingenuidade de tal consideração atualmente. A mesma destaca que esses testes, na realidade, também “refletem influências acumulativas de numerosas experiências da vida diária” do testando, ou seja, as capacidades identificadas e medidas por eles, pode-se dizer, são o resultado da trajetória de experiências formativas do sujeito, e não simplesmente a constatação de capacidades “latentes” que aguardam o despertar.

Todavia ainda é necessária a realização da seguinte observação. Na ocasião na qual Erthal afirma que o teste de aptidão objetiva medir o “potencial” que o sujeito possui para aprender ou realizar determinada tarefa, ela parece entrar em contradição quando depois afirma que na psicometria, anteriormente, achava-se que a aptidão estava relacionada a capacidades “latentes”. Tal contradição ocorre devido ao fato de que o termo potencial, utilizado pela autora, costuma se referir àquilo “que existe em estado latente, ao conjunto de qualidades inatas de um indivíduo” (HOUAISS, 2007). Porém, a aparente contradição em sua argumentação é desfeita quando a autora considera que os “testes de aptidão refletem influências acumulativas de numerosas experiências da vida diária”, pois, a partir dessa afirmação, desfaz-se o entendimento da aptidão apenas enquanto uma capacidade latente inata, passando-se a compreender que a aptidão na realidade é composta por um substrato genético, que é inato, mas que da sua composição também faz parte o aprendizado informal acumulado pelo sujeito em sua história de vida.

Ainda é importante destacar que a afirmação de Erthal de que “todos os testes psicológicos medem o comportamento atual, e este está carregado de influências da aprendizagem anterior”, abre a possibilidade de se questionar sobre a adequação de

denominação dos testes a serem utilizados para medição da aptidão. Nesse sentido, talvez seria mais adequada a divisão dos testes em tipologias diferentes e não em subdivisões de testes de aptidão geral, específica ou especial, como a autora apresenta. Ou seja, **seria possível dividir os testes com nomenclaturas diferentes relacionadas aos objetivos de medição em cada um, como por exemplo, no âmbito da música: testes de aptidão musical, medindo o potencial do sujeito para aprender e fazer música; e os testes de conhecimentos e habilidades específicas em música, que mediriam as competências musicais do sujeito, enquanto a soma de conhecimentos e habilidades adquiridas a partir do acúmulo de experiências formativas vivenciadas pelo mesmo (a medida aqui não é o seu potencial, mas as suas habilidades e competências musicais adquiridas).**

Esses dois modelos de testes são aqueles que estão relacionados aos casos que foram apresentados no capítulo introdutório desta pesquisa, quando foram destacadas minhas experiências enquanto candidato que participou nos processos seletivos para os cursos de música da UECE e do IFCE. Inicialmente, apresentei os contextos seletivos das instituições para em seguida problematizar as nomenclaturas dos testes aplicados, bem como a concepção nessas instituições sobre o conceito de aptidão musical, identificando um aparente paradoxo em sua conceituação. Como foi apresentado, cada uma dessas instituições públicas de ensino de música parece aplicar *testes de aptidão* ou *testes de conhecimentos e habilidades específicas*, dependendo dos objetivos seletivos de cada nível de curso de música oferecido por elas: técnico no IFCE e superior na UECE. Por exemplo, citou-se o caso do curso de nível técnico em música do IFCE, o qual aplicava (e continua aplicando) a avaliação chamada de Teste de Aptidão Musical (TAM), visando selecionar candidato(a)s que consigam ter um bom desempenho em seus exames a partir de suas próprias musicalidades naturais, sem haver a necessidade de conhecimentos ou habilidades formais em música. Esse procedimento visa escolher aqueles que apresentem certo nível de potencial para aprender música em um espaço formal de ensino-aprendizagem. Por outro lado, foi citado o caso da graduação em música da UECE, que aplicava a Prova de Aptidão Específica em Música, hoje chamada de Exame de Habilidade Específica (EHE), buscando selecionar aquele(a)s que apresentassem desempenho satisfatório ao apresentar conhecimentos e habilidades formais do campo musical. No caso específico da UECE, observou-se que a mesma mudou a nomenclatura de seu teste de aptidão para habilidade. Tal mudança pode ter ocorrido em razão da instituição compreender que o termo habilidades seria mais adequado ao objetivo seletivo do curso: selecionar estudantes que já possuam conhecimentos e habilidades específicas no campo da música; e não apenas os que manifestam potencial para a aprendizagem musical. Essa mudança, como já foi apontada,

pode ter ocorrido durante o processo de difusão da Teoria das Competências e Habilidades que foi difundida na transição dos anos 1990 para o século XX, no contexto educacional brasileiro de implementação, por exemplo, dos PCN e DCN. Nesse contexto, a ambiguidade do conceito de aptidão pode ter causado dificuldade na sua utilização em acordo com as diretrizes de ensino e aprendizagem alicerçadas nas habilidades e competências, forçando a mudança na denominação de seus testes de aptidão para de habilidades específicas. Nesse sentido, levando-se em conta as análises que já fiz até o momento sobre o conceito de aptidão, defendo a tese de que, no campo da Educação Musical, a aptidão e habilidade não poderiam se equivaler. **O que há é uma particularidade de sentido do conceito de aptidão no âmbito da música, que não deveria permitir confundir aptidão e habilidade.** A aptidão musical apresenta a particularidade de ser o potencial para a música, enquanto a habilidade musical é expressa pelo desempenho em música apresentado por um indivíduo, que adquiriu conhecimentos e habilidades musicais por meio de aprendizado.

Por outro lado, ainda é possível considerar que **a aptidão para a música e as habilidades musicais se complementam como capacidades que constituem o ser musical,** seja ele professor de música, músico instrumentista, cantor, compositor, regente etc.

Como se pode perceber que Erthal não descreveu como seria a realização de tais testes de aptidão, nesse sentido proponho que um possível caminho para desfazer tais dificuldades conceituais é considerar o **teste de aptidão musical como aquele que almeja medir o potencial do sujeito para aprender e fazer música,** ou seja, tal sujeito pode ter maior ou menor facilidade no desenvolvimento de habilidades e competências para a atividade musical; sendo que essa testagem prescindiria da necessidade de o sujeito possuir conhecimentos formais do campo da música. Assim, em outro sentido, **o teste de habilidades específicas em música visaria medir o nível de habilidades e competências musicais que o sujeito possui,** e, nesse caso, considera-se que o mesmo adquiriu tais características por meio de um processo de aprendizagem musical em sua trajetória de vida, seja por meios escolares (formais) ou extraescolares (não-formais e informais).

Dando prosseguimento a essa importante consideração, a autora discute que os testes de aptidão ainda podem ser subdivididos em três categorias:

- a) Os *testes da aptidão geral* (Fator G) ou *testes de inteligência geral*, que medem a inteligência como um todo, e apresentam como resultado a medida geral da esfera intelectual;
- b) Para além da medição de apenas uma capacidade mental, Thurstone (1948 *apud* Erthal, 1999) identificou diferentes fatores intelectuais, tais como:

compreensão e fluência verbal, memória, facilidade numérica etc. Esses fatores formam *testes de aptidão diferenciada* ou *específica*, pois os medem de maneira individual. Podem ser chamados de *testes de aptidão prática* (por exemplo, testes de aptidão para matemática) ou, de acordo com o conteúdo predominante, ou seja, o fator específico que se busca explorar no teste, podem ser divididos em testes de aptidão verbal, numérica, espacial etc.;

- c) Os *testes de aptidão especial* são aqueles mais específicos que tem aplicação única para finalidades particulares, e que podem ter uma baixa correlação com a capacidade intelectual, tais como: testes de aptidão psicomotora e de aptidão visual.

Nesses termos, é possível então situar o teste de aptidão musical classificando-o como um teste de aptidão específica; configurando-se, ao mesmo tempo, como um teste de aptidão para a prática musical, bem como, um teste de aptidão para o conteúdo musical. Essa ideia justificaria a realização dos TAM em duas etapas: teórica e prática? Situação essa que ocorre tradicionalmente em grande parte das instituições que promovem processos seletivos com aplicação de provas específicas de conhecimentos e habilidades musicais. Assim, ainda resta a questão de qual seria a denominação mais adequada pra esse tipo de teste em música: teste de aptidão musical ou teste de conhecimentos e habilidades específicas em música? Uma possível resposta foi realizada há pouco quando sugeri que poderia ser possível a separação entre testes de aptidão musical e de habilidades específicas em música, dependendo dos fins avaliativos dos testes: medir aptidões ou habilidades. Feitas tais considerações, pode-se sugerir a possibilidade de realmente haver uma particularidade no campo musical, no qual aptidão e habilidade ocupariam entendimentos diversos.

Ainda é importante destacar que, quando Erthal (1999) chama a atenção para a ingenuidade de se considerar o potencial de um sujeito para aprender ou realizar alguma atividade como algo “latente”, podendo-se dizer que a mesma não considera o resultado de um teste de aptidão como advindo de características intrinsecamente inatas, tem-se aí destacada uma questão de caráter teórico-conceitual no âmbito da cognição humana, mas que pode estar ocultando problemas de ordem social.

Nesse sentido, no próximo tópico, será discutido, a partir das discussões de pesquisadores em avaliação da educação, como a prática dos testes/exames não pode ser reduzida aos seus problemas relacionados aos aspectos teóricos e técnicos, pois estes podem estar ocultando problemas que na realidade seriam relacionados à justiça social, como a

questão da construção das oportunidades educativas para a democratização do conhecimento a todos, neste caso o musical.

3.2 Testes na avaliação educacional: uma trajetória do exame e a pedagogia centrada no exame

Zukowsky-Tavares (2013) enfatiza que, desde o início da década de 1990, principalmente nos países anglo-saxônicos, as funções atribuídas à avaliação educacional têm sido, essencialmente, as relacionadas aos processos seletivos e à “gestão produtivista” do sistema educativo. No Brasil, pode-se citar, como exemplo de avaliação aplicada pelos gestores preocupados com os índices de produção do sistema de educação brasileiro, o exame amostral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), exemplo de avaliação em larga escala aplicada com o fim de levantar informações da realidade educacional básica brasileira para serem utilizadas pelos agentes educacionais envolvidos no seu processo de aplicação. Acontece que tais avaliações muitas vezes não são valorizadas e bem aproveitadas em seus propósitos de aprimoramento do sistema educacional brasileiro pelos agentes diretamente envolvidos. Ainda, é importante demarcar que muitos desses agentes acreditam que há uma relação simétrica entre sistema de exames e sistema de ensino, no sentido de que o exame se tornou um instrumento da esperança de melhorar a educação do país. Assim, segundo Barriga (2001), manifesta-se a crença na ideia falsa de que um melhor sistema de exame garantiria um melhor sistema de ensino. Para o autor, tal princípio apresenta-se falso pelo fato de que o exame não é o motor que transforma o ensino, mas, sim, é um efeito das concepções sobre a aprendizagem. Por outro lado, pode-se afirmar que o exame pode transformar o ensino, porém não de uma maneira benéfica, pois, por exemplo, o mesmo pode acabar determinando o ensino para ser voltado para a realização de exames, como objetivo final no processo educativo. Nesse contexto, não há relação direta entre exame e melhoria do ensino.

O pesquisador mexicano Ángel Díaz Barriga (2001) apresenta importantes reflexões sobre a evolução da prática do exame na história da pedagogia, desvelando uma polêmica em relação ao papel que o exame cumpre na sociedade, na escola e na vida dos alunos: a existência de um reducionismo técnico, em sua concepção e uso, que omite o estudo dos amplos significados que se escondem nesta prática. O mesmo mostra como nem sempre o exame vinculou-se à certificação ou atribuição de notas e conceitos. Para ele, foi concebida uma **pedagogia centrada no exame**, com a proposta técnica de realizar exames (manejo

estatístico de dados, por exemplo) que contribuiu para empobrecer a visão sobre a educação. Assim, para além dos problemas técnicos no exame, estariam ocultados os problemas sociais a ele relacionados.

Segundo o autor, no mundo ocidental, a nova política educativa de caráter neoliberal submete-se aos postulados de racionalidade impostos pela conjuntura da crise econômica. Noções como: qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema educativo são alguns dos fundamentos conceituais desta política, que se tem concretizado na redução do orçamento para a educação, partindo, assim, do princípio gerencial de corte de gastos. A ascensão de uma concepção econômico-política neoliberal teria criado fetiches pedagógicos como é o caso do termo “qualidade da educação”, expressão “utilizada mais como ideologia (ou falsa consciência) sobre o educativo do que como uma orientação sobre determinadas práticas” (BARRIGA, 2001, p. 54). Dessa maneira, as problemáticas da educação discutidas desde 1968 em relação aos problemas da justiça social, das oportunidades educativas e do sistema educacional, buscando a expansão e modernização da educação, tiveram seus eixos da política educativa transformados devido à ascensão da política neoliberal na América Latina dos anos 1980 e 1990, passando a empregar o conceito de “qualidade de educação”. Nesse contexto,

[...] são **estabelecidos instrumentos que legalizam a restrição à educação**: este é o papel conferido ao exame. Todo mundo sabe que o exame é o instrumento a partir do qual se reconhece administrativamente um conhecimento, mas igualmente reconhece que o exame não indica realmente qual é o saber de um sujeito (BARRIGA, 2001, p. 54) [negritos meus].

Essas considerações de Barriga (2001) levam a refletir sobre os TAMs ou THEs como instrumentos que legalizam a restrição à educação musical em instituições públicas nos níveis superior e técnico, pois são apresentados como instrumentos legais para o reconhecimento administrativo do que é considerado conhecimento musical mínimo para o ingresso nessas instituições. Tal assunto é tocado no ensaio intitulado “*os testes de aptidão física na Educação Física: da justiça como equidade ao direito à educação*”⁸⁵, quando Baptista e Baptista (2017) afirmam que é recorrentemente convocado pelos defensores dos testes a defesa da garantia das competências ou condições mínimas para o exercício da profissão, sendo que tal discurso seria condizente com os processos seletivos que requerem a escolha dos candidatos considerados mais adequados para o exercício subsequente de sua

⁸⁵ Apesar de o ensaio de Baptista e Baptista (2017) ser específico da área da Educação Física, estarei me aproximando das discussões realizadas no mesmo por entender que são também possíveis de serem apropriadas pelo campo da Educação Musical, no processo de discussões sobre os testes de aptidão musical e suas implicações em ações educativo-musicais.

função, já que cada profissão requer uma série de conhecimentos específicos. De acordo com os autores, a partir dos entendimentos de Dubet (2004) e Rawls (2000), em relação à exigência de competências mínimas, o primeiro reconhece legitimidade nesse argumento ao defender que um sistema justo, ou menos injusto, deve garantir limites mínimos, já que tal sistema não funciona no sentido de reduzir as desigualdades entre os ditos melhores e os mais fracos, mas deve sim funcionar no sentido de garantir aquisições e competências elementares a todos. Nesse sentido, poderia se concretizar o que Rawls (2000 *apud* BAPTISTA; BAPTISTA, 2017, p. 208) chama de *justiça como equidade*, manifestando-se num “sistema que não prive nenhum indivíduo de ser percebido como apto à cooperação social, contemplando também o interesse de cada um”. Porém, pode-se ainda problematizar quais seriam essas condições mínimas para o ingresso no curso de formação na área da música e, com isso, as próprias identidades profissionais em torno, por exemplo, da formação de professores de música, destacando aqui o caso de licenciaturas em música; pois, de acordo com Dubar (1997 *apud* BAPTISTA; BAPTISTA, 2017), não se pode tratar as identidades de maneira única, já que as mesmas são formadas e transformadas por um processo contínuo e não linear. Nesses termos, cada candidato traz em si uma trajetória formativo-musical particular, o que torna problemático, por exemplo, o caso de licenciaturas em música que aplicam testes seletivos exigindo principalmente conteúdos teórico práticos advindos apenas do modelo conservatorial de ensino de música, que enfatiza a produção musical de matriz europeia, situação essa que acaba reduzindo o acesso ao curso àqueles estudantes advindos dessa tradição formativo musical, e, conseqüentemente, excluindo indivíduos com outros fazeres e saberes musicais advindos de múltiplos possíveis contextos educativo musicais, tais como: bandas de música, corais e grupos musicais de empresas e igrejas, músicos autodidatas⁸⁶ etc.

A partir do citado ensaio de Baptista e Baptista (2017) e de suas discussões, é possível notar que a exigência de competências mínimas nos testes de aptidão acaba colidindo com o processo plural de construção identitária dos formandos de uma determinada área, servindo, de certo modo, como uma espécie de prática limitadora do direito à **educação**, que segundo Charlot (2013), **é considerada** (nas palavras das autoras) **uma “condição para ser humano”**. Assim, os autores problematizam as competências mínimas exigidas nos testes considerando que, por vezes, podem condicionar “a entrada no ensino superior a disposições

⁸⁶ Atualmente é importante destacar que o autodidatismo musical pode ter a Internet como a sua principal ferramenta de estudos e fonte de conhecimentos da Música, disponibilizando livros digitais e digitalizados, vídeos com tutoriais sobre teoria e prática musical, músicas escritas sob diversas formas de registro, seja como as tradicionais partituras, seja como músicas cifradas, em tablaturas etc.

que foram negadas pela própria sociedade aos alunos” (BAPTISTA; BAPTISTA, 2017, p. 211). Posso exemplificar tal situação no campo da formação musical considerando que, no âmbito da educação musical escolar básica no Brasil, a realidade ainda é de poucas oportunidades. Nesse contexto de precariedade das condições do ensino básico na Educação Musical se poderia questionar se seria justo limitar o acesso de indivíduos, por exemplo, nas licenciaturas em músicas⁸⁷, por conta de saberes que lhes foram negados, muitas vezes, pela própria sociedade da qual “fazem parte”?

Em relação ao último questionamento, Baptista e Baptista argumentam que a exigência de saberes que foram negados anteriormente e que são possíveis de serem adquiridos no espaço de formação superior acaba por colidir com a busca da *justiça como equidade na educação superior*; conceito esse proposto pelos autores a partir da teoria de Rawls (2000), e que compreende que tal justiça se concretizaria “no momento que houvesse uma igualdade de oportunidades e de permanência a todos que desejassem e tivessem condições de cursar esse nível de ensino”⁸⁸ (BAPTISTA; BAPTISTA, 2017, p. 207). Porém, diante dessa consideração, outra questão surge: seria papel da universidade e da escola básica minimizar as desigualdades em outros campos sociais? Segundo os autores, Nóvoa (1999) corrobora com uma possível resposta ao questionamento,

[...] quando afirma que a escola não pode colmatar [aterrar, tapar] a ausência de outras instituições sociais e familiares no processo de educação. No entanto, **seja qual for o ambiente de ensino, seja escolar ou universitário, como instância democrática, deve ter como norte o combate a quaisquer tipos de discriminação e desigualdades, sejam em seu processo seletivo ou no decorrer do curso, recusando-se a fomentar tais disparidades.** As instituições educacionais não podem ser responsabilizadas pelos demais problemas sociais, entretanto, **não se pode pensar numa prática equitativa sem considerar tais injustiças** (BAPTISTA; BAPTISTA, 2017, p. 211) [nota e negritos meus].

Assim, o ensino público de música que leve em consideração a questão da justiça como equidade, seja ao nível básico seja ao nível superior, enquanto instância de ação democrática, não deve ter uma postura omissa frente ao combate à discriminação e à desigualdade educativo-musical existente na sociedade brasileira. Nesses termos, por

⁸⁷ A partir desse momento esta pesquisa estará enfocando, principalmente, o contexto dos cursos de licenciatura em música, compreendendo-os como um dos importantes espaços de fomento da democratização da difusão e do acesso à educação musical, atuando na formação de professores de música mais atuantes nos espaços públicos de formação musical, para que se possibilite o acesso a todo(a)s que demonstram interesse em adquirir conhecimentos e habilidades na área.

⁸⁸ Segundo os autores: “Em um mesmo sentido, Morche e Neves (2011) afirmam que o sistema educacional seria justo quando garantisse que os cidadãos tivessem oportunidades adequadas de acesso e permanência, sem quaisquer tipos de discriminação que determinassem e diferenciasssem as oportunidades de acesso à educação superior. Embora seja uma teoria não utilitarista, compreende-se que seu quadro intelectual possibilita novas reflexões com o intuito de minimizar as desigualdades” (p. 207-208).

exemplo, um curso de formação de professores pode ser concebido em consonância com as ideias de Luge e Silva (2013, p. 229), compreendendo-se que

O processo de formação de docentes, das mais diversas profissões, é contínuo, sendo o curso de graduação apenas uma “formação inicial” que possibilita a construção de habilidades mínimas para o exercício da profissão. Nos formamos enquanto escrevemos esse texto e no momento que essas linhas são lidas já não somos os mesmos, e, esperamos, que quem leia essas palavras também, de alguma maneira, mude. A compreensão que o processo de formação humana é um ‘vir a ser’ [...] choca-se com qualquer concepção de formação docente que negue a chance de indivíduos cursarem licenciaturas em geral [negritos meus].

Por outro lado, é preciso considerar que o combate à injustiça manifestada pela falta de oportunidades na educação básica pública, seria o ponto de partida mais importante para a democratização do acesso aos fazeres e saberes do campo da música. Nesse sentido, é fundamental haver uma articulação mais efetiva entre os âmbitos da educação superior e básica, especialmente, no caso da discussão aqui empreendida, entre os cursos de licenciatura em música no Brasil e as escolas públicas. Tal articulação se torna ainda mais urgente quando se tem acesso aos dados coletados na pesquisa de grande porte intitulada “*A formação do professor de música no Brasil*”. Investigação que contou com a participação de quase dois mil estudantes, matriculados, no ano de 2011, em instituições públicas e privadas⁸⁹ das cinco regiões do Brasil, que oferecem cursos de licenciatura em música. Dessa importante pesquisa, pode-se destacar como um dado relevante o baixo índice de interesse dos licenciandos em música na atuação como professores do sistema público de educação básica (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014).

Cunha (2011), após realizar uma pesquisa etnográfica analisando as práticas docentes de professores de Artes licenciados em música, no âmbito das escolas públicas do município de Fortaleza, apresenta em seu estudo um quadro pouco alentador sobre a realidade dessas escolas. Os depoimentos dos professores coletados pela autora demonstram que o ensino de Artes na escola, especialmente o conteúdo musical, é precário pelos seguintes fatores: faltam recursos materiais e também há dificuldade para a prática instrumental por falta de espaços adequados, de instrumentos, de horários, e por não aproveitar os poucos licenciados em música da rede pública para formarem grupos musicais nas escolas; a carga horária é inadequada para o desenvolvimento de atividades artísticas, tendo o arte-educador apenas 1 hora/aula semanal por turma, enquanto a média da maioria das outras disciplinas é 2 horas/aula semanais, situação essa que leva o professor da área a ter o dobro de

⁸⁹ Os mil novecentos e vinte e quatro (1924) estudantes de licenciatura em música participantes da pesquisa representaram quarenta e três (43) instituições de Ensino Superior das cinco (05) regiões do Brasil.

turmas em relação a outros professores, tendo inclusive que trabalhar, muitas vezes em diferentes escolas para conseguir completar sua carga horária de trabalho; tal situação sobrecarrega o professor de Artes, o que acaba também comprometendo a qualidade de seu trabalho; além do número de turmas em excesso para o arte-educador, encontrará ainda turmas numerosas com uma média de trinta e cinco (35) a quarenta (40) alunos.

Segundo Cunha (2011, p. 114), tais empecilhos ao trabalho do professor de Artes na escola de educação básica, como: falta de espaço adequado, carga horária exaustiva, hora/aula insuficiente, lotação dos professores em mais de duas escolas e a não liberação da SME⁹⁰ para desenvolverem projetos musicais nas mesmas, levam a palavras de protesto como estas de um dos professores investigados: “A disciplina de arte ainda é somente uma coisa do discurso dos técnicos, dos políticos, que está ocupando um lugar na carga horária mais para cumprir uma obrigação e não como parte da educação, fazendo uma função educativa”.

Para a pesquisadora, o relato citado deixa transparecer que a Arte na escola ainda é considerada uma disciplina de pouco prestígio, sem a devida valorização das políticas educativas governamentais, que a situa na carga horária escolar curricular municipal apenas com o fim de cumprir exigências da legislação educacional (LDBEN 9394/96). Cunha (2011) explicita esta situação afirmando que na ocasião de lotação dos professores na disciplina de Artes são lotados professores sem a devida formação na área, como professores de Português, apenas com o fim de complementarem sua carga horária, justificando-se com o argumento injustificável de que fazem parte da área de linguagens e códigos, esquecendo-se, assim, que cada área, considerada enquanto linguagem, guarda suas especificidades. Situação essa que contribui ainda mais para a precarização do ensino do conteúdo musical nas escolas básicas.

A pesquisa citada está contextualizada na conjuntura de promulgação e implantação da Lei nº 11.769/2008, quando se criou a expectativa nacional, para educadores musicais, de que a Música enfim pudesse ter seu espaço garantido no conteúdo curricular escolar, oportunizando a construção de um processo de colocar o ensino de música ao alcance dos alunos do ensino básico. Além disso, a lei gerou expectativas tais como: oportunidade de trabalho e valorização dos professores de música; reconhecimento da música não apenas como entretenimento ou passatempo⁹¹, mas como fazer e saber humano; revelando a música como atividade pedagógica.

⁹⁰ Secretaria Municipal de Educação.

⁹¹ Sobre a visão da música como entretenimento/passatempo, Fonterrada (2008) desvela que é possível pensar sobre a desvalorização da disciplina de artes na escola brasileira, em relação às outras disciplinas, como o reflexo de uma “visão de mundo” que valoriza o saber e as técnicas, vendo a arte apenas como entretenimento ou passatempo, e não como uma fonte de saber.

Porém, passados já alguns anos da publicação da lei, “educadores musicais brasileiros têm observado com tristeza que as possibilidades da grande maioria das nossas crianças e jovens terem acesso a uma educação musical de qualidade ainda são poucas ou nulas” (BELING; BARBOSA, 2014). Ainda há muito que fazer para a Música conquistar realmente seu espaço no currículo do ensino escolar. Isso, principalmente, pelo fato de a citada Lei 11.769 já ter virado letra morta, pois foi substituída pela Lei 13.278/2016, a qual mudou a redação que dizia: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” do ensino de artes; pela atual redação que diz: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” do ensino de artes⁹². Assim, a legislação atual passa a dar o mesmo *status* que o conteúdo de música já havia adquirido na LDBEN a outros conteúdos do campo artístico, porém não traz nenhuma novidade quanto à questão do problema da polivalência no ensino das Artes, que diz respeito à dificuldade que professores tem na docência dos conteúdos da mesma, pois, em geral, são licenciados numa das áreas de conhecimento, como: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro; ou seja, o mesmo professor de Música, por exemplo, acaba precisando ser o professor de Artes Visuais, Dança e Teatro, situação essa que acaba comprometendo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da educação básica escolar, já que os conteúdos apresentados acabam sendo trabalhados de maneira bastante superficial por docentes sem as devidas habilidades e competências demandadas para realizar abordagens que, para além do enfoque tradicionalmente conteudista, tragam sentidos para a vida dos discentes. Isso sem falar nos problemas estruturais das escolas, que não apresentam espaços adequados, e do próprio sistema de ensino, que destina uma carga horária bastante restrita ao ensino das artes na educação básica.

Em minha própria experiência como professor na rede municipal de ensino de Fortaleza, desde meados de 2012, refazendo meu percurso em quatro escolas públicas, vi apenas atividades musicais pontuais nelas. Mas nunca eram atividades sistematizadas, eram sempre apenas atividades com caráter lúdico (sem desmerecer tal prática) ou para o entretenimento em festividades escolares, ou seja, o conteúdo de música não era efetivamente referendado no currículo escolar como conteúdo obrigatório que compõe a disciplina de Artes. Não havia um trabalho mais aprofundado e mesmo básico de educação musical em sala de aula. E também, muitas vezes, essas atividades musicais na escola eram realizadas por indivíduos não licenciados para a docência em música. Por exemplo, na atual escola onde me

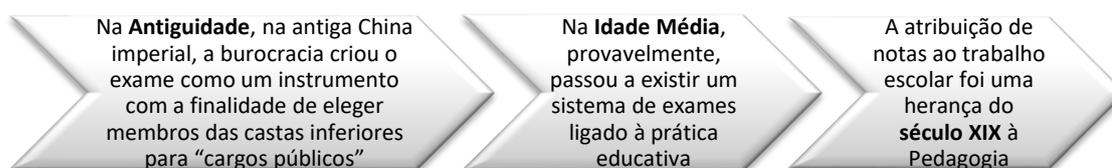
⁹² Informações retiradas das leis 11.769/2008, 13.278/2016 e 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); na última foram consultados os parágrafos §2º e §6º, os quais constituem o seu Art. 26.

encontro lotado como professor de História há quase quatro anos, somente conheci um professor de Música na mesma a partir do ano de 2018. Esse professor tinha de enfrentar uma realidade de recursos escassos e de falta de espaço adequado para realizar um trabalho de educação musical com qualidade nela, inserindo efetivamente seu conteúdo no currículo escolar. Até o momento atual, o trabalho de formação musical na mesma parece continuar limitado aos festejos de datas comemorativas do calendário escolar, sendo trabalhada mais num sentido recreativo do que como área do conhecimento.

Por ironia do destino, esta mesma escola situa-se na vizinhança do prédio abandonado da antiga Escola de Música do Ancuri (EMA), um conservatório de música inaugurado em 1989 por Frei Wilson Fernandes, onde no passado prosperou um projeto de formação musical, no qual passaram diversos jovens que tiveram a oportunidade de conhecer e de estudar música. O projeto foi abandonado no ano de 2005, quando a Prefeitura do Município de Fortaleza não renovou seu convênio com o mesmo. Assim, a escola que chegou a receber cerca de duzentos e trinta (230) estudantes num mesmo período, entre alunos diários e internos residentes na escola, e que contava com uma orquestra barroca de flautas e uma orquestra sinfônica, teve de encerrar suas atividades, tornando-se hoje um prédio “fantasma”.

Retomando a questão dos exames, é habitual ver estudiosos da educação e o senso comum conceberem o exame como algo inerente a toda ação educativa. Entretanto, Barriga (2001) destaca que o estudo da história do exame nas práticas pedagógicas mostra a falsidade de tal afirmação. Para esse fim, o autor sintetiza três argumentos relacionados a diferentes períodos históricos. Primeiramente afirma que na antiga China imperial, o exame foi um instrumento criado pela burocracia com a finalidade de eleger membros das castas inferiores para “cargos públicos”. Em segundo lugar, destaca que existem inúmeras evidências da não existência de um sistema de exames ligado à prática educativa antes da Idade Média. Por fim, seu terceiro argumento diz que a atribuição de notas ao trabalho escolar foi uma herança do século XIX à pedagogia, instalando-se assim a qualificação escolar. Nesse sentido, é possível conceber a seguinte periodização sintética da história dos exames:

Figura 7 – Periodização sintética do processo histórico de criação e utilização dos exames.



Fonte: elaborada a partir da abordagem de Barriga (2001) sobre o histórico dos exames.

Nesse sentido, Barriga (2001) discute como o uso do termo exame, em educação, foi modificado com o passar dos tempos, chegando a um reducionismo que acaba por cumprir a função de ocultar a realidade, sendo que os problemas em relação ao exame aparecem destacados em sua dimensão técnica e isolados dos outros âmbitos de estruturação:

Em certo sentido, quando a sociedade não pode resolver problemas de ordem econômica (definição de orçamento), de ordem social (justiça na distribuição de satisfações), de ordem psicopedagógica (conhecer e promover os processos de conhecimento de cada sujeito) transfere esta impotência para uma excessiva confiança em ‘elevantar a qualidade da educação’, só através de racionalizar o uso de um instrumento: o exame. [...] Porém **o exame é só um instrumento que não pode por si mesmo resolver os problemas gerados em outras instâncias sociais. Não pode ser justo quando a estrutura social é injusta;** não pode melhorar a qualidade da educação quando existe uma drástica redução de subsídio e os docentes se encontram mal pagos; não pode melhorar os processos de aprendizagem dos estudantes quando não se atende nem à conformação intelectual dos docentes, nem ao estudo dos processos de aprender de cada sujeito, nem a uma análise de suas condições materiais (BARRIGA, 2001, p. 56-57) [negritos meus].

A reflexão de Barriga (2001) apresenta a problemática do exame como um espaço social superdimensionado, com problemas das mais diversas ordens: sociológicos, políticos e também psicopedagógicos e técnicos. Entretanto, por um reducionismo que no fundo cumpre a função de ocultar a realidade (a injustiça da estrutura social na qual nos encontramos), os problemas em relação ao exame aparecem destacados somente em sua dimensão técnica. Assim, os responsáveis pela política educativa, os diretores de escolas, os próprios docentes, os alunos e os pais de família, acabam coincidindo, em geral, na expectativa de que por meio do exame se possa obter um resultado “objetivo” sobre o saber de cada estudante.

Por outro lado, Barriga (2001) apresenta o exame como o lugar no qual se realizam inversões das relações sociais e das pedagógicas. Segundo Garcia (2001, p. 30), os estudos de Foucault sobre a *microfísica do poder*, mostram que “o exame é um espaço que inverte as relações de saber em relações de poder”. Tal percepção foucaultiana é apresentada como importante para se perceber como a evolução dos exames ocorreu por meio de mecanismos de poder da sociedade, da instituição educativa e dos docentes. Nesse sentido, a discussão que apresentei de Baptista e Baptista (2017), sobre a questão do uso dos testes de aptidão em processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior, é uma reflexão inicial bastante interessante para fomentar o início de “estudos sobre uma possível consonância entre os argumentos em favor da exigência dos testes de Aptidão [...] e a presença de discursos reacionários em torno deles, mobilizados para conservar relações desiguais de poder” (BAPTISTA; BAPTISTA, 2017, p. 212), por exemplo, no campo da Educação Musical.

A partir desta primeira problematização do uso do exame como o lugar no qual se realizam inversões das relações sociais e das pedagógicas, transformando relações de saber em relações de poder, Barriga (2001) especifica outras três inversões em seu entendimento e uso. A primeira inversão diz respeito à **transformação de problemas sociais em problemas técnicos**. Nesta, a discussão em relação aos exames se realiza sobre problemas de objetividade, validade e confiabilidade dos mesmos para:

- a) Determinar se um sujeito pode ser promovido de uma série para outra;
- b) Admissão/ingresso de um indivíduo em um sistema particular;
- c) Legitimar o saber de um indivíduo pela certificação ou outorga de um título profissional.

Nessa prática, os problemas de ordem social, como: acesso à educação, justiça social etc., são invertidos em problemas de ordem técnica, ocultando, assim, os problemas sociais. Tem-se aí uma perspectiva instrumental com um caráter subjacente politicamente conservador, nos moldes de uma política educativa de corte neoliberal, que se apresenta com um discurso em relação aos exames centrado nos aspectos técnicos, podendo, dessa forma, dar uma imagem de cientificidade⁹³ aos instrumentos usados. Para superar esta inversão dos problemas sociais em técnicos, Esteban (2001, p. 08) propõe uma nova cultura sobre a avaliação:

O grande número de excluídos do acesso ao conhecimento socialmente valorizado, dos espaços reconhecidos da vida social, bem como a marginalização de conhecimentos socialmente produzidos, mas não reconhecidos e validados, vão fortalecendo a necessidade de engendrar mecanismos de intervenção na dinâmica inclusão/exclusão social. O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética.

Talvez esta dimensão ética esteja em falta quando se utiliza os exames de aptidão para o processo de admissão de novos estudantes nos cursos superiores de música, ocultando problemas de ordem social, como a dificuldade de acesso ao conhecimento musical básico. Nos termos da discussão de Barriga é possível considerar que muitas vezes as instituições de Ensino Superior de música podem estar usando um discurso centrado em aspectos técnicos e científicos para justificar a necessidade de adoção destes testes como maneira de sustentar o fetiche pedagógico da “qualidade de educação”, acabando por inverter os problemas de ordem social como acesso à educação e justiça social em problemas técnico-científicos. Nesse

⁹³ Habermas (1982) postula que a ciência renega a reflexão, não buscando partir da compreensão de um fenômeno. Nesse sentido, a ciência moderna se conforma por meio da eficácia da ação.

sentido, o autor enfatiza que o exame é um instrumento que por si só não pode resolver os problemas gerados em outras instâncias sociais, não pode ser justo quando utilizado numa estrutura social que é injusta.

A segunda inversão caracteriza-se pela **inversão de problemas metodológicos a problemas de rendimento**. O próprio percurso histórico da educação mostra que o exame não esteve presente, e nem existiu nada similar, em muitas das práticas pedagógicas. Segundo Durkheim (1982 *apud* BARRIGA 2011), esse instrumento ingressa no cenário educativo pela universidade medieval. Entretanto, a realização do exame somente era permitida àqueles que estavam seguros de obterem êxito. Nesse sentido, o exame era um espaço público para o aluno mostrar a competência adquirida.

No caso da *Didactica Magna* (1657), de Comenius (1592-1670), obra na qual se elaborou grande parte das bases do pensamento educacional moderno, o exame está ligado diretamente ao método, consistindo em ser a última parte do método com a função de poder ajudar a aprender. O autor recomenda que o professor revise seu método quando o aluno não aprende, indicando ainda que o aluno não deve ser castigado para não criar aversão ao estudo. Por meio do exame não se decidiria nem a promoção do estudante nem sua nota, pois a mesma não existe até o século XIX. Nessas condições, o método é o instrumento central que o professor utiliza no processo de ensino e aprendizagem, e sua tarefa seria regressar ao mesmo sempre que necessário para ajudar no aprendizado do aluno.

O exame deixou de ser um aspecto do método ligado à aprendizagem. Por outra parte perverteu a relação pedagógica ao centrar os esforços de estudantes e docentes apenas na certificação. [...] Assim, quando o exame era parte do método, tinham que resolver todos os problemas de aprendizagem através de diversas tentativas metodológicas. Com o aparecimento das novas funções do exame: certificar e promover, quando existe uma dificuldade de aprendizagem, os professores e as instituições aplicam exames. [...] A partir de toda esta situação se estruturou a **pedagogia do exame**. Uma pedagogia articulada em função da certificação, descuidando notoriamente dos problemas de formação, processos cognitivos e aprendizagem (BARRIGA, 2001, p. 61-62) [negritos meus].

Nessa pedagogia do exame, haveria o trabalho de um grupo de especialistas que busca a uniformização da linguagem dos educadores para que cada símbolo atribuído a um aluno (nota ou conceito) tenha a mesma significação. A história deste absurdo está em buscar uniformizar o que fundamentalmente é singular: “a uniformidade com que se pretende valorar o homem do século vinte responde a um projeto social que circunscreve e subordina todas as características que o fazem sujeito a uma dimensão exclusivamente técnica, a-histórica e produtivista” (BARRIGA, 2001, p. 62).

A terceira inversão é aquela que reduz os problemas teóricos da educação ao âmbito técnico da avaliação, ou seja, nesta última inversão **o exame é apresentado como um problema (de controle) científico** no século XX, enfoque que direcionou ao empobrecimento do debate educativo. Aqui a problemática do controle apresenta-se inerente à evolução do próprio exame, o qual a partir do citado século foi substituído pelo termo teste (com aparência mais científica), e posteriormente por avaliação (termo com uma suposta conotação acadêmica).

Os estudos para medir a inteligência nos inícios do século XX, como as provas de inteligência de Binet (1905), desembocaram na elaboração de uma **teoria dos testes**, utilizada para justificar as diferenças sociais, apresentando-as apenas como individuais. O uso do conceito de coeficiente intelectual, elaborado por essa teoria, contribuiu para reduzir o problema da injustiça social a uma dimensão biológica. Dessa maneira, liberava-se a sociedade dos problemas éticos que criam a injustiça, pois poderia demonstrar que as diferenças sociais eram apenas o resultado das diferenças biológicas dos indivíduos. Essa teoria dos testes de inteligência cumpriu mais do que uma função de legitimação social, dado que determinava o coeficiente intelectual dos marginalizados (negros, prostitutas) abaixo do considerado normal, pois se vinculou a uma concepção racista e uma visão política conservadora. Assim, “[...] no plano político os testes de inteligência e aprendizagem permitiam justificar o acesso à escola de acordo com as condições individuais” (Barriga, 2001, p. 67), ocultando assim o problema do sistema social injusto no qual vivemos, por meio do discurso que naturaliza as diferenças educativo-formativas de cada pessoa, assim, perdendo de vista a compreensão integral do fenômeno, que pode ser abordado por uma perspectiva que considere interpretações de caráter histórico, social e cultural.

Barriga (2001) considera que houve/há falta de debate epistemológico no uso da teoria dos testes na determinação das aprendizagens, visto que, de maneira apriorística, determinou-se que a partir da utilização da mesma, o sistema de exames seria convertido em um ato científico. É como se o simples uso do termo teste já conferisse um sentido de cientificidade ao ato avaliativo. Nesse contexto, especialistas em avaliação caracterizaram o exame “tradicional” como caseiro e subjetivo e a prova objetiva, elaborada pela teoria do teste, válida e objetiva. Paulatinamente, o conceito de exame foi sendo abandonado e substituído pelo termo prova objetiva. Também, o debate sobre o exame se converteu num debate técnico focado em problemas como: elaboração de provas, tipos de prova, validação estatística do exame e atribuição estatística de notas. Assim, pode-se constatar na atualidade

que avaliar a aprendizagem equivale a medi-la. Daí surge o seguinte questionamento: como medir uma qualidade (aprendizagem) em permanente evolução e transformação no sujeito?

Garcia (2001, p. 42) aponta como possível resposta para essa questão a adoção de uma **epistemologia da complexidade**, que ajudaria a compreender o processo de aprendizagem e seu resultado final sem cair nas simplificações de uma prova e sua nota aferida.

O resultado de uma prova pouco dirá ao professor ou professora sobre o processo de aprendizagem de cada aluno; sobre as dificuldades que cada um enfrenta e do que sabe além do perguntado na prova; de sua capacidade de fazer sínteses, de comparar, de criticar, de criar; e, o que é mais importante, o que do que foi ensinado e aprendido contribuiu para que cada um dos alunos e alunas melhor compreendesse a sociedade em que vive, a natureza da qual é parte e a si próprio enquanto ser da natureza e da cultura. [...] A ênfase no ‘produto’ e a desconsideração do ‘processo’ vivido pelos alunos e alunas para chegar ao resultado final resulta de um corte artificial no complexo processo de aprendizagem.

Nessa situação, identifica-se uma **pedagogia industrial**, na qual a tarefa educativa não contribui para a formação de estudantes com pensamento próprio, mas para formar estudantes que mostram o repertório de condutas preestabelecidas como modelo de aprendizagem. Ou seja, é como se o estudante fizesse parte de uma linha de produção onde não possui liberdade para desenvolver seu pensamento criativo e crítico, sendo obrigado a reproduzir as respostas que os exames pedem. Pervertem-se assim as relações pedagógicas, substituindo-se o desejo de saber pelo de obter notas.

Figura 8 – Pedagogia industrial.



Fonte: Charge de Vini Oliveira (2016)⁹⁴.

Assim, a ação na aula torna-se uma **ação de perversão das relações pedagógicas**, pois os professores só preparam os alunos para a resolução eficiente dos exames e os alunos, por sua vez, passam a se interessar apenas por aquilo que representa pontos para

⁹⁴ Disponível em: <<https://vinioliveiracharges.wordpress.com/2016/01/28/escola-dos-tempos-modernos/>>. Acesso em: 12 set. 2017.

passar no exame. As relações pedagógicas não se prendem mais ao desejo de saber, já que se passa a frequentar a escola para obter notas. “O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar ‘para se dar bem na prova’ e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora” (GARCIA, 2001, p. 41).

Observa-se dessa maneira, que o surgimento das notas modificou os eixos do trabalho pedagógico, bem como a teoria técnica do exame elaborou uma pedagogia centrada nele próprio: a pedagogia do exame, que não apresenta saídas para os problemas pedagógicos, pois não é o exame o problema central da educação. Ou seja, segundo Barriga (2001, p. 82), “podemos concluir que a pedagogia, ao preocupar-se tecnicamente com os exames e notas, caiu numa armadilha que a impede de perceber e estudar os grandes problemas da educação”. A atribuição de uma nota é na verdade um problema da instituição educativa e da sociedade; não é uma questão própria da pedagogia. A instituição educativa a qual se referiu é a escola nacional surgida nos processos históricos de formação dos Estados nacionais, onde se utiliza o sistema de exames de forma diversa à recomendada por Comenius, que o considerava como parte da metodologia de ensino; na escola nacional, o exame configura um espaço independentemente do método para se decidir sobre a certificação do sujeito; nesse modelo de escola, a credencial educativa se apresenta mais vinculada ao desenvolvimento do capitalismo (formando sujeitos, ou “recursos humanos”, conformados à reprodução das relações socioeconômicas capitalistas) do que às exigências inerentes às práticas educativas de formação humana.

3.2.1 A ideia de medida e de valor na avaliação

Zukowsky-Tavares (2013) problematiza a maneira como a avaliação tem sido tratada no âmbito da psicometria e se repercutido na avaliação educacional, diferenciando as ideias de medida e de valor. A autora afirma que a avaliação educacional não pode ser reduzida a uma medida objetiva de desempenhos, pois a mesma está relacionada a questionamentos na ordem dos valores, dado que um processo avaliativo não pode se esgotar em um processo de medição, já que vai além deste. Mas se a avaliação transcende a noção de medida, resta então a seguinte questão: até que ponto avaliar é medir?

Machado (2006) indica que embora a ideia de avaliar inclua a de calcular, expressar numericamente ou expressar o valor matemático, em sua essência encontra-se a ideia de valor, de emitir juízos de valor. No entanto o caráter e a complexidade de julgar,

como importante dimensão do significado da avaliação, é frequentemente subestimado em certos discursos educacionais e principalmente nos políticos em relação ao tema, constatando-se a caracterização da avaliação como um processo de medição essencialmente técnico.

No modelo da avaliação como medida, o homem é concebido como uma realidade pronta, objetiva e acabada, um ser constituído por verdades perpétuas e não sujeito a alterações. Essa forma de avaliar apresenta uma concepção mecanicista do mundo, inscrita na ideologia positivista, pois reduz o ato avaliativo em uma ideia de monocausalidade linear, como o resultado de uma avaliação restrita a um valor numérico. Busca-se uma aparente simplificação do processo avaliativo, enfocando os resultados observáveis, medidos e quantificados, pois são considerados “científicos”. Entretanto, a constatação de que na vida cotidiana e nas práticas sociais a explicação seria pluricausal e não-linear acabou por afetar a continuidade desse modelo e sugeriu a necessidade de outros meios. Assim, seria importante evitar a apropriação acrítica e sem reflexão dos instrumentos e critérios utilizados nos testes objetivos de avaliação dos nossos sistemas educacionais. O que não significa dizer que relativizar a importância da ideia de medida seja minimizar a importância dos testes objetivos nos processos avaliativos, mas, sim, repensar sobre sua forma de se utilizar (ZUKOWSKY-TAVARES, 2013).

Sobre a questão da forma de utilização dos testes, o educador musical Edwin Gordon afirma que já chegou a se questionar sobre se os testes de aptidão musical elaborados por ele poderiam ser mais nocivos do que úteis. Sobre o questionamento, o mesmo responde saber ao mesmo tempo do grande valor que os testes podem ter, e também tem consciência que podem ser mal utilizados. Por exemplo, Gordon (2000) relata, lamentando, que já encontrou professores lhe agradecendo por seus testes, pois os teriam ajudado a identificar aqueles alunos que aprenderão música depressa, para esses participarem dos grupos musicais da escola. Nessa utilização nociva dos testes, aqueles que obtiveram resultados melhores acabarão recebendo tratamento preferencial em sua formação musical, enquanto que os outros podem ser ignorados ou desencorajados de participarem de atividades musicais na escola. Essa situação lamentável desvirtua o propósito do teste de aptidão musical, que se torna válido quando aplicado às crianças “como preparação para as orientar e ensinar” (p. 79). Segundo Gordon (2000, p. 77),

[...] seja qual for o valor dum teste, este pode ser utilizado erradamente e negar oportunidades às crianças, ou estigmatizá-las como lentas ou incapazes de atingir as exigências duma aula normal. Por mais lamentável que isto seja, há razões mais fortes para usar os testes do que para não os usar. Os testes de aptidão musical podem ser muito vantajosos para os professores e os pais identificarem

objectivamente as várias aptidões musicais dos alunos, indicando assim o caminho para as várias abordagens que podem ser adoptadas para ajudar as crianças a atingir o seu potencial. Escusado será dizer que só aqueles que se encontram em posição de contribuir para a educação das crianças, adaptando a formação musical às suas necessidades individuais, devem ter o privilégio de examinar ou ser conhecedores dos resultados dos testes. Quando usados com discernimento e sensatez e tratados com sensibilidade e confidencialidade, os resultados dos testes podem constituir auxiliares objectivos preciosos para as opiniões subjectivas de pais e professores.

Atualmente, a versão contemporânea da psicometria: a *Teoria da Resposta ao Item* (TRI), busca alcançar os resultados mais precisos da medida do desenvolvimento de um estudante, alicerçada na credibilidade da cientificidade e precisão de um produto educacional objetivo e versátil. Porém, ao se pensar em seres humanos complexos e multifacetados como nós: seria possível elaborar instrumentos de medida perfeitos para a avaliação educacional alcançar uma máxima objetividade com resultados precisos e mensuráveis? Conhecendo-se as limitações das avaliações objetivas realizadas em larga escala, como Saeb, Prova Brasil e ENEM⁹⁵, as mesmas, por mais perfeitas que pareçam ser, não podem garantir a qualidade da educação brasileira sem que se repense os diversos problemas sociais, estruturais e educacionais do Brasil. Assim sendo, é preciso haver a consciência de que os esforços para medir de forma precisa os produtos educacionais não poderão influenciar diretamente a qualidade democrática das escolas brasileiras, pois aspectos políticos e epistemológicos podem estar sendo encobertos ou silenciados nesse processo (ZUKOWSKY-TAVARES, 2013).

Nesse ponto, é possível destacar a colocação de Cerqueira (2015) em relação à sua crítica da utilização apenas do ENEM para fins de selecionar os candidatos aos cursos de música em nível superior no Brasil, especificamente as licenciaturas. O mesmo constrói, em uma de suas linhas de argumentação, uma crítica a esse modo de avaliar como um problema de ordem técnica, quando afirma que um teste escrito como o ENEM é insuficiente para avaliar as competências relacionadas ao exercício de profissões como a de músico. Nessa

⁹⁵ “A **Prova Brasil** e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (**Saeb**) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 17 maio 2019. “Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (**ENEM**) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni)”. Além disso, sua nota pode ser utilizada para a seleção no Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que financia até 100% cursos superiores para estudantes com renda per capita familiar de até cinco salários mínimos, e ainda para o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), o qual é um programa do governo brasileiro destinado ao ingresso de estudantes nas universidades públicas do Brasil. Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>> e <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/enem/entenda-o-que-e-e-para-que-serve-o-enem>>. Acesso em: 17 maio 2019.

maneira de argumentar, pode-se considerar que a concepção de avaliação pode estar sendo reduzida a uma medida objetiva de desempenhos, esgotando-se o processo avaliativo em uma prática de medição. Isso porque o autor procura justificar o THE como ferramenta essencial para avaliar habilidades próprias do campo musical, as quais provas do ENEM e do vestibular tradicional seriam incapazes de diagnosticar.

Para Cerqueira, o THE é o teste que seria mais adequado para medir e diagnosticar habilidades musicais fundamentais para o desenvolvimento e aprofundamento de estudos musicais. Porém, não se pode deixar que seja ocultado o fato de que, na realidade educacional musical brasileira, o acesso à formação musical escolar (formal) ainda é bastante limitada à população. Para esclarecer tal fato posso reafirmar aqui o posicionamento de Zukowsky-Tavares (2013) em não reduzir a avaliação educacional a uma medida objetiva de desempenhos, dado que o processo avaliativo não pode se esgotar em um processo de medição, pois vai além deste. Na realidade, a ação de avaliar também está relacionada a questionamentos na ordem dos valores, como a questão da justiça social em relação ao acesso à educação. Neste caso específico em discussão, a democratização da educação musical, tornando o seu acesso possível ao maior número de pessoas ou a todo(a)s aquele(a)s que tenham interesse pela área da música.

Ainda em relação à adequação do THE para examinar as habilidades fundamentais à formação musical em nível superior, apontadas por Cerqueira, pode-se ainda citar a problemática de que as habilidades trabalhadas no curso superior não são aquelas da Educação Básica, ou seja, as habilidades de saída da formação acadêmica são diferentes daquelas de entrada na mesma.

Feitas essas considerações, pode-se afirmar que tal foco no uso de técnicas de medida “precisas” sobre o grau de aprendizagem dos estudantes pode estar encobrendo uma política educativa que justifica a injustiça social, quando constrói uma avaliação que mede o conhecimento socialmente valorizado, do qual muitos são excluídos do seu acesso, bem como quando marginaliza conhecimentos socialmente produzidos, não os reconhecendo e validando; assim, a avaliação do resultado escolar dos estudantes não ultrapassa os limites da técnica, deixando de incorporar em sua realização a dimensão ética de inclusão social.

Essa concepção de avaliação limitada aos aspectos técnicos de medição pode, também, estar acobertando a perversão das relações pedagógicas: o importante não é mais a aprendizagem construída, mas sim a nota alcançada. O exame não é mais um recurso que Comenius indicava dever servir para o docente rever sua metodologia e melhorar a aprendizagem do(a) aluno(a): o exame passa a ser um fim em si mesmo, “certificando” o

aprendizado do sujeito sobre certas habilidades, competências e conhecimentos convencionados em uma nota. A nota escolar materializou-se no século XIX, pervertendo as relações pedagógicas ao centralizar o resultado de um curso em função do exame. A atribuição de uma nota não é uma questão intrínseca da pedagogia, pois não responde a um problema educativo e nem está forçosamente ligada à aprendizagem. Caracteriza-se mais como um instrumento de poder e controle, visto que contribui para a inversão das relações de saber em poder (questão abordada por Foucault).

Nos séculos XVII e XVIII, surgiram, respectivamente, duas maneiras de institucionalizar o exame. Uma vem de Comenius que, como já foi destacado, em 1657 o toma como um problema metodológico em sua *Didactica Magna*, um instrumento de aprendizagem e não de verificação de aprendizagem, convidando o professor a repensar a prática pedagógica, a melhor ensinar para que “todos possam aprender tudo” conforme recomendava. Os herdeiros de Comenius “entendem que o processo ensino/aprendizagem se constitui numa unidade dialética dialogal, em que dois sujeitos interagem, influenciando e sendo influenciados um pelo outro” (GARCIA, 2001, p. 33), e caso o pensamento comeniano seja levado às últimas consequências, pode-se dizer que esta busca por compreender o compreender dos alunos inevitavelmente leva o(a)s professore(a)s a tornarem-se professore(a)s pesquisadore(a)s.

A outra forma de institucionalizar o exame foi defendida por La Salle, em 1720, no *Guia das Escolas Cristãs*, propondo o exame como supervisão permanente. Esta posição levou Foucault a denunciar o aspecto de vigilância contínua estabelecida por meio do uso constante de exames nas escolas, o que levou a inversão das relações de saber em relações de poder. La Salle centra no aluno e no exame o resultado da prática pedagógica, como um complexo processo em que dois sujeitos interagem: “um que ensina e outro que aprende”.

Os filhos de La Salle centram a avaliação/exame no aspecto de supervisão/controle, preocupando-se sobretudo com o aprimoramento das técnicas de mensuração. [...] para estes, o importante é medir os resultados do ato de ensinar naquele que aprende e naquilo que consideram importante ser aprendido, ou antes, memorizado. Simplificam um processo extremamente complexo, em que o próprio olhar e a própria pergunta influem na resposta de quem está sendo testado, reduzindo o processo ao resultado identificado, ao que denominam produto, também reduzido a números. São os especialistas em testes e medidas que vão se tornando mais e mais especialistas até que se perdem naquilo em que se especializaram sofrendo um estranho processo de esquecimento de onde e por que começaram. Com isto se perde o sentido da educação (GARCIA, 2001, p. 34-35).

Para Garcia (2001), o sistema de avaliação que vem sendo instituído ou imposto no Brasil acompanha o proposto por La Salle, mesmo que seus formuladores não tenham consciência disso. Parte dos seguidores de La Salle a ideia de “tempo pedagógico” e de “perda de tempo”, considerando tudo o que não seja tempo de aula, de ensino de conteúdos pedagógicos, perda de tempo. Para os mesmos, o modo de avaliar é a “prova única”, a única forma de comparar o que está sendo realizado em cada escola e de identificar e destacar quem faz bem e quem perde tempo e não sabe bem o que fazer. Eles acreditam que a prova única é uma maneira de mobilizar professores a ensinar o que se propõe nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), garantindo assim a “qualidade total” na formação de sujeitos capazes e competitivos. Um caminho que leva ao recrudescimento das exclusões, mas que pouco lhes importa, pois almejam formar sujeitos que incluirão o Brasil no chamado “Primeiro Mundo”. Esse sistema está sendo infligido ao sistema educacional brasileiro desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o âmbito da pós-graduação, descartando uma cultura pedagógica produzida historicamente pelo coletivo de educadores e, enfatizando o aspecto meramente técnico da avaliação, reduzindo um complexo processo a números, quadros, médias e estatísticas.

Após percorrer discussões sobre aspectos históricos e pedagógicos dos testes, adentra-se neste momento na abordagem sobre os testes de aptidão para música.

3.3 Testes de aptidão musical

Neste trecho serão abordados tantos aspectos históricos quanto psicotécnicos em relação aos chamados testes de aptidões artísticas específicas, como o teste de aptidão musical.

3.3.1 A psicologia da música e as psicotécnicas das aptidões artísticas

Segundo Magalhães (2015), a Psicologia adentrou no patamar das ciências durante a segunda metade do século XIX, emergindo do contínuo processo de industrialização pelo qual passava a Europa, centrando-se “na razão, na consciência e na busca da compreensão dos processos perceptivos e cognitivos”. Nesse contexto surgiu na Alemanha a chamada “psicologia científica”, apresentando suas raízes estabelecidas em pesquisas científicas laboratoriais. As experiências produzidas nos laboratórios daquela época resultaram em importantes ramificações, tais como: a *Gestalt*, o comportamentalismo e, na

área da pesquisa em música, na psicologia da música, na musicologia científica (*Musikwissenschaft*) e na etnomusicologia (MUGGLESTONE, 1981; MYERS, 1993; DEUTSCH, 1983; GREEN e BUTLER, 2002 *apud* MAGALHÃES, 2015, p. 129-130).

Wilhelm Wundt, criador do primeiro laboratório de psicologia na cidade de Leipzig (1879), foi um personagem-chave daquela época. Seus estudos laboratoriais permitiram relacionar mente e organismo, assim dando status à nova ciência que estava surgindo, pois tal relação proporcionava uma base orgânica aos processos cognitivos (GOODWIN, 2005 *apud* MAGALHÃES, 2015). Em seus precários laboratórios foram realizados experimentos procurando estabelecer medidas para a experiência sensorial e imaginária (imagens, sons, cores) e suas possíveis relações com funções mentais (percepção, vontade). Outro importante laboratório da época que pesquisou os fenômenos perceptivos visuais e sonoros foi dirigido pelo filósofo, músico e psicólogo Carl Stumpf. Assim, Magalhães situa a origem da psicologia da música nos laboratórios de psicologia experimental surgidos na Europa e Estados Unidos, mais precisamente na Alemanha em meados do século XIX. Ao final do século XIX e início do XX surgiram os primeiros estudos na psicologia da música que resultaram na concepção da ideia da existência de uma inteligência musical, os quais desenvolveram consequentemente o interesse em identificar e medir a mesma. Esse interesse levou à elaboração e aplicação dos chamados testes de aptidões artísticas específicas, como o teste de aptidão musical.

A literatura que aborda tal assunto ainda é bastante escassa. Dentre os poucos referenciais que encontrei, a nível nacional, estão: o livro *Introdução aos Testes Psicológicos*, de autoria de Ruth Scheeffler (1968), a qual contou com a colaboração de Leonilda d'Anniballe Braga, para escrever o capítulo IV: Aptidões Artísticas – Testes Verificadores; e o artigo *A Interface Música e Psicologia: Uma Perspectiva Histórico-Analítica*, de Luiz Magalhães (2015). Entretanto, diante da escassez bibliográfica existente, ainda assim, os dois trabalhos encontrados possuem abordagens diversas e que contribuem para a abordagem tanto de aspectos históricos quanto psicotécnicos em relação aos testes de aptidão musical.

Segundo Braga (1968), os testes verificadores mais divulgados de aptidões artísticas foram os de Artes Plásticas e Musicais.

Nas Artes Plásticas é destacado o *Art Judgment*, teste concebido por Norman Charles Meier, em 1940, na Universidade de Iowa, nos Estados Unidos. Meier desenvolveu um meio de determinar o talento artístico destacando seis fatores complexos e interligados que concorreriam para a formação da habilidade da capacidade artística em lidar com formas e cores:

- a) Habilidade manual: capacidade de executar o trabalho;
- b) Perseverança volitiva ou dispêndio de energia e perseverança: persistência em alcançar os propósitos desejados;
- c) Inteligência estética: aptidão espacial e perceptiva;
- d) Facilidade perceptiva: facilidade de evocar experiências sensoriais;
- e) Imaginação criadora: habilidade de organizar impressões vividas sensoriais para a estruturação de uma obra de arte;
- f) Julgamento estético: habilidade de reconhecer as características de uma obra sem a necessidade de apoiar-se em regras estéticas aprendidas, mas ao contrário, apoiar-se em algo inato na constituição neurofísica do indivíduo e que seja modificável pela experiência.

Dentre os seis fatores apresentados, Meier considera os três primeiros resultantes, principalmente, da hereditariedade, enquanto os outros seriam mais dependentes do meio. Tal teste seria utilizado em escolas e centros de orientação e seleção, servindo para a identificação de estudantes e indivíduos que possuam talento artístico e que mereçam estudos especializados, ou os que não estão em condições de recebê-los (BRAGA, 1968, p. 70). Além do teste de Meier foram concebidos testes de execução que tendem a medir as habilidades adquiridas pelo sujeito, como o *Knauber Art Ability Test*, concebido por Alma Jordan Knauber, em 1935, o qual, na opinião de Meier, é um “teste de escolaridade”, cujo objetivo seria medir o grau de aprendizagem dos problemas tradicionais da instrução artística. “É um teste de execução no qual memória, precisão, engenhosidade, habilidade criadora e faculdade de crítica são medidas”, tendendo a medir habilidades adquiridas em aulas (BRAGA, 1968, p. 74-75).

Confrontando os testes *Art Judgment*, de Meier, e *Knauber Art Ability Test*, de Alma Jordan Knauber, pode-se considerar que são essencialmente diferentes e até opostos quanto à origem das capacidades a serem medidas. O primeiro enfocaria principalmente nas capacidades herdadas pelo indivíduo (caracterizando-se como um teste de aptidão) enquanto o segundo seria um instrumento de medição de habilidades adquiridas pelo sujeito em processos formativos escolares (características de um teste que avalia habilidades específicas adquiridas).

No campo da psicologia da música, Magalhães (2015) aponta a busca de identificar e quantificar a inteligência musical como um dos seus grandes temas. Nesse intuito, as psicotécnicas (utilização sistemática de métodos e técnicas quantitativas para a avaliação e resolução de problemas), já estabelecidas desde o final da Segunda Grande

Guerra, não tratavam nem do sujeito da razão e tampouco das suas subjetividades, mas sim do sujeito das representações sociais (por exemplo, aquele com o talento/capacidade para realizar determinada tarefa), da estatística e da distribuição da curva normal. Nestes testes psicotécnicos, as instituições são como espelho que revela o indivíduo, o qual é pensado através das diferentes instituições, como: família, educação, trabalho; sendo observado, classificado e organizado hierarquicamente, muitas vezes, por meio de treinamentos, qualificações e capacitações. “Aqui a razão instrumental encontra plena expressão na forma de psicologias aplicadas e tecnologias da subjetividade: classificações, critérios, escalas de comparação, testes vocacionais, teste QI, testes de aptidão, etc.” (MAGALHÃES, 2015, p. 136-137). Também é preciso demarcar que os primeiros testes psicométricos musicais mediam a aptidão musical do indivíduo partindo, principalmente, de concepções de caráter inatistas, ao passo que as testagens mais recentes passaram a medir a aptidão do sujeito para música a partir principalmente da identificação de habilidades e competências adquiridas pelo sujeito por meio do treinamento musical. Mas então, como a inteligência musical pode ser medida? O que caracterizaria a inteligência musical: capacidades inatas e/ou adquiridas? Inteligência musical e aptidão musical têm o mesmo sentido?

Segundo Magalhães (2015), a ideia da existência de uma inteligência musical não é recente, sendo talvez William Mathews, organista e crítico de música norte americano, o primeiro a publicar um trabalho científico sobre a mesma, porém não apresentando um teste avaliativo. Em 1881 foi publicado seu livro *How to Understand Music: A Concise Course in Musical Intelligence and Taste*, obra na qual Mathews considerava que se tratava uma nova área, que tinha por objetivo principal conduzir o aluno a uma “consciência da música como música e não apenas como execução, canto ou teoria [...], ou seja, com a observação de fraseologia musical, da arte de ouvir e entender o discurso musical” (apud MAGALHÃES, 2015, p. 138).

3.3.2 As aptidões específicas musicais ou a “inteligência musical”

Neste momento, retomo a questão do teste de aptidão musical classificando-o como um teste de aptidão específica, como já foi afirmado em momento anterior dessa discussão, apresentando como objetivo medir o potencial do sujeito para a atividade musical.

Braga (1968) destaca que a aptidão musical é considerada uma unidade funcional por alguns estudiosos do assunto, enquanto para outros sua definição seria mais complexa devido ao fato da mesma ser uma pluralidade heterogênea. Nesse sentido, ao observar o

contexto das profissões musicais apresentarem diferentes atitudes profissionais, a autora questiona: haveria em todas as profissões musicais um núcleo comum de aptidões elementares ao qual se juntam outras específicas?

Uma possível resposta à questão anterior pode ser dada a partir das pesquisas de Gordon (2000), o qual caracteriza **a aptidão musical como uma expressão geral que integra várias aptidões musicais**, que são concretizações diversas da capacidade musical. Segundo o pesquisador e educador musical, cada aluno tem um perfil de aptidões musicais, o qual apresenta pontos altos e baixos nas seguintes aptidões:

- a) Duas aptidões tonais: melodia e harmonia;
- b) Duas aptidões rítmicas: tempo e métrica;
- c) Três aptidões de preferência musical: fraseado, equilíbrio e estilo.

Gordon (2000) ainda as divide em aptidões musicais em desenvolvimento e estabilizadas. Para o autor, desde o nascimento até a idade dos nove anos, a criança tem uma fase de desenvolvimento da aptidão musical, e dos nove anos em diante ela passaria à fase de estabilização de sua aptidão musical. Ou seja, nessa visão a aptidão musical é constituída por diferentes aptidões específicas, cada qual apresentando diferentes níveis. Nessa perspectiva, o teste de aptidão musical objetiva medir “todos os níveis das várias aptidões musicais de cada aluno” (GORDON, 2000, p. 72).

Carl Seashore é considerado um dos pioneiros nos estudos sobre a aptidão musical e as características básicas da musicalidade, elaborando hipóteses sobre os elementos constitutivos da aptidão em música. Para Humphreys (1998), Seashore foi bastante influenciado pelas ideias de James McKeen Cattell que, desde seu retorno da Europa para os Estados Unidos, em 1889, vinha conduzindo estudos sobre testes de inteligência e, especialmente, sobre percepção musical. Cattell chegou até a testar hipóteses sobre a ligação direta de habilidades musicais ao desempenho escolar (HUMPHREYS *apud* MAGALHÃES, 2015, p. 139); hipóteses essas comumente divulgadas em pesquisas mais recentes, como as pesquisas lideradas pela pesquisadora norte-americana Dra. Nina Kraus, no Laboratório de Neurociência Auditiva da Universidade Northwestern, relacionando a aptidão musical com o desenvolvimento da capacidade de leitura⁹⁶.

Segundo Magalhães (2015), Seashore também apresentava interesse pelas artes plásticas, chegando a elaborar em parceria com Norman Meier um teste conhecido como *The*

⁹⁶ Ver *Aptidão musical se relaciona com capacidade de leitura*. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/saude-e-ciencia/aptidao-musical-se-relaciona-com-capacidade-de-leitura-2828267.html>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Meier-Seashore art judgment test (1929). Essa aproximação dos autores é apontada por Braga (1968), quando descreve o paralelo que Seashore fez entre as características constituintes das aptidões musicais e os fatores que Meier assinalou como constituintes do talento para as Artes Plásticas, em seu tratado *Psychology of Music* (1938). Estas seriam as que constituem a aptidão musical:

- a) Habilidade manual: necessária para a execução de música instrumental;
- b) Perseverança volitiva: necessária à prática rotineira da atividade musical;
- c) Imaginação criadora: necessária à composição e interpretação musicais;
- d) Inteligência: cada vez mais julgada necessária, principalmente nos altos níveis de musicalidade;
- e) Sensibilidade emocional: pode ser julgada importante, tanto no trabalho de criação como no da interpretação.

Como Seashore considera que o músico transmite seu trabalho aos ouvintes por meio de sons (sendo o som como um “*musical medium*”, ou meio musical), as características assinaladas por ele são consideradas capacidades físicas fundamentais e necessárias ao êxito em música; sendo tais aptidões baseadas nas qualidades físicas dos sons. Assim, às quatro características mensuráveis nas ondas sonoras: frequência (altura), intensidade (força), duração (tempo) e forma (timbre); Seashore adicionou: ritmo e memória. Ele preconizava examinar o perfil musical do indivíduo, bem como realizar outros exames relacionados com a execução e o desempenho do mesmo, já que **para Seashore, chegar à conclusão do grau de musicalidade geral do indivíduo não apresentaria um resultado prático, mas sim analisar como essas qualidades estão relacionadas.**

É possível inferir do exame de aptidão musical proposto por Seashore que o mesmo apresenta uma compreensão que relaciona a aptidão musical com a musicalidade do sujeito, pensamento esse apresentado na concepção de aptidão musical que constitui o TAM elaborado e aplicado pelo IFCE.

Gordon (1998) aponta para Carl E. Seashore como primeiro pesquisador a publicar uma bateria estandardizada de testes de aptidão musical, chamada de *Seashore Measures of Musical Talent*, em 1919, a qual resultou de quase vinte anos de pesquisa sobre as características e a descrição da aptidão musical. A pesquisa de Seashore sobre a aptidão para música continuou e em 1939, após publicar *Psychology of Music* (1938), sua bateria de testes foi revisada e renomeada de *Seashore Measures of Musical Talents*, adicionando um s à palavra talento (*talent*), enfatizando seu desacordo com aqueles que alegavam que havia apenas uma aptidão musical geral. Nota-se também, pelo título que designa o teste de aptidão

musical concebido por Seashore, que o mesmo utiliza a expressão talentos musicais (Musical Talents), o que sugere que na época se compreendia tal expressão como sinônima de aptidão musical.

O *Seashore of Musical Talents* seria um exemplo de teste verificador da aptidão musical⁹⁷. Braga (1968) o descreve constando de duas séries A e B: A – para grupos heterogêneos (com não músicos; sendo usado também como complemento de seleção em outras ocupações fora do âmbito musical); B – para a avaliação do nível de habilidade nos estudantes de música e músicos. Nele são medidas seis capacidades: altura, intensidade, tempo, timbre, ritmo e memória tonal; devendo o examinando:

- 1º. Distinguir a altura da 2ª nota de um par (50 itens);
- 2º. Distinguir a intensidade da 2ª nota de um par (50 itens);
- 3º. Distinguir a duração da 2ª nota de um par (50 itens);
- 4º. Distinguir se as duas notas do par possuem igual qualidade de som (50 itens);
- 5º. Distinguir se duas sequências rítmicas são iguais ou diferentes (30 itens); e
- 6º. Assinalar qual a nota alterada na repetição de uma melodia (30 itens).

Segundo Braga (1968), os resultados desses testes podem ser anotados em um perfil gráfico do indivíduo, permitindo o diagnóstico sobre o tipo de musicalidade do mesmo. É importante demarcar que Seashore considerava seu teste válido em relação aos resultados obtidos pela mensuração das capacidades básicas em músicos, relativizando sua validade em relação ao êxito ou desempenho na atividade musical. No entanto, Seashore também acrescentou em sua bateria de testes um exame sobre desempenho e execução conhecido como “*performance score*”, realizado por meio de gravação e fotografia de ondas sonoras, resultando numa tabela correspondente de julgamento.

Braga (1968, p. 80) aponta as seguintes utilidades para essa bateria de testes de aptidão musical:

Em escolas e colégios serve para localizar os dotados de aptidões básicas musicais, podendo assim encaminhá-los nos estudos especiais com probabilidades de êxito. Nas escolas de música podem ser usados como instrumento selecionador dos que, além da habilidade demonstrada, possuam capacidades básicas que prognostiquem um êxito futuro. [...] Para empregos de músico é pouco usado, pois no caso o desempenho é o melhor meio prático de verificação e está na dependência do tipo de trabalho.

Neste sentido, podem-se elaborar algumas considerações em relação aos testes de Seashore:

⁹⁷ Braga (*Op. cit.*) aponta que os testes musicais podem ser classificados como: testes verificadores da aptidão musical e testes verificadores do conhecimento musical.

- a) Podem ser utilizados tanto para identificar potenciais estudantes de música, como para fins seletivos de indivíduos que apresentem capacidades básicas relacionadas ao fazer musical, prognosticando possibilidades de desenvolvimento musical em escolas formadoras de músicos;
- b) Seu teste não seria adequado para fins de seleção de músicos para uma orquestra/grupo musical, sendo para esse fim indicada a aplicação de testes de desempenho ou de habilidade prática musical;
- c) Esse teste de aptidão musical permitiria o diagnóstico sobre o tipo de musicalidade do indivíduo, apontada por Seashore como capacidades básicas de um músico manifestadas pelo sujeito em sua percepção das características do som: altura, intensidade, tempo, timbre; adicionando-se ritmo e memória tonal; tais capacidades próprias de cada sujeito apresentariam um maior substrato genético, desenvolvendo-se em experiências informais de aprendizagem.

Ainda segundo o manual de Ruth Scheeffler (1968), após os testes de Seashore surgiram outros testes considerados mais próximos do exame da chamada musicalidade⁹⁸ do sujeito.

Um deles é o *Kwalwasser-Dykema Music Tests* (1930), de Jacob Kwalwasser e Peter W. Dykema, considerado como prognosticador do talento musical, bem como, importante como indicativo de talento e execução musicais. Nele são focalizadas as seguintes capacidades: 1 – *Tonal Memory*; 2 – *Quality Discrimination*; 3 – *Intensity Discrimination*; 4 – *Tonal Movement*; 5 – *Time Discrimination*; 6 – *Rhythm Discrimination*; 7 – *Pitch Discrimination*; 8 – *Melodic Taste*; 9 – *Pitch Imagery* e 10 – *Rhythm Imagery*. As capacidades de número 1, 2, 3, 5, 6 e 7 apresentam objetivos bastante semelhantes aos testes de Seashore; sendo que as demais (4, 8, 9 e 10) proporcionariam à prova aspecto investigativo mais próximo ao campo da musicalidade do que os testes de Seashore. Entretanto, os dois últimos testes da bateria, *Pitch Imagery* e *Rhythm Imagery*, dificultam a aplicação da prova a indivíduos que não tiveram acesso ao estudo básico de notação musical (BRAGA, 1968).

Magalhães (2015) aponta que na Inglaterra Enthleon Tittlr (1934) e Lilian Smith (1938) realizaram os primeiros estudos e testes destinados a avaliar a inteligência musical em escolas superiores. Entretanto, possivelmente foi Paul Farnsworth quem mais estudou temáticas localizadas na interface música e psicologia, destacando-se em sua obra *Psicologia*

⁹⁸ É importante demarcar que Braga, no manual psicométrico organizado por Ruth Scheeffler, ao abordar a questão da aptidão musical também utiliza o termo musicalidade como seu sinônimo.

Social da Música (1958), na qual realizou discussões articulando dimensões biológicas, sociais e culturais da música.

Outro exemplo de teste é o *Wing Standardizes Tests Of Musical Intelligence* (1960), de H. D. Wing, cujo objetivo é medir a habilidade musical ou a inteligência musical por meio do escore total de sua bateria. Ao contrário de Seashore, cujos testes Wing julga serem “atomísticos e sem valor musical”, ele busca avaliar a aptidão geral complexa musical por meio de uma imbricação estreita entre técnica e prática musical. Sua bateria de testes é considerada por seus comentadores como mais indicada para examinar populações específicas, a exemplo de estudantes de escolas de música, visando verificar o grau de “habilidade potencial” que possuem. O teste focaliza: a análise de acordes; mudança de altura; memória; acento rítmico; harmonia; intensidade; fraseamento. Nesses termos, sua aplicação acaba por excluir indivíduos que não possuem certos conhecimentos musicais formais necessários à realização da prova. Nesse sentido, pelas características apresentadas pelo teste de Wing, considero que seu exame não seria de aptidão, mas de habilidades específicas musicais.

Dentre os trabalhos que foram particularmente relevantes para a área da educação musical no que diz respeito à avaliação e desenvolvimento da aptidão musical, pode-se destacar a produção de Edwin Gordon. O mesmo elaborou dados estatísticos a partir de amplos estudos em grandes populações, o que contribuiu para possibilitar a compreensão de fenômenos relacionados à aptidão musical de maneira mais abrangente. Destaca-se em suas pesquisas o reconhecimento de uma fase de desenvolvimento musical que perduraria até os nove anos de idade, quando se iniciaria uma fase de estabilização. Dessa forma, buscar reconhecer precocemente as aptidões musicais seria uma maneira de fornecer meios para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem musical (MAGALHÃES, 2015). Nesse sentido, pode-se identificar aqui o sentido avaliativo pregado por Comenius, quando se declara que o objetivo de avaliar precocemente as aptidões musicais seria para melhorar o método de ensino. Essa aproximação com o pensamento de Comeniano fica ainda mais clara quando Gordon nega o uso do teste de aptidão para a finalidade de identificar estudantes para a inclusão ou a exclusão em atividades de música, pois, para o mesmo: **“Todas as crianças têm direito a uma educação musical abrangente. O teste de aptidão musical ajuda os professores de música a satisfazer as necessidades exclusivas de cada aluno”**⁹⁹.

⁹⁹ Consultar no sítio eletrônico do *The Gordon Institute for Music Learning* (GIML) a concepção de aptidão musical e sua medição para E. Gordon.

Outro trabalho que se pode destacar como bastante relevante para a educação musical diz respeito à Howard Gardner (1983) e sua Teoria das Inteligências Múltiplas. A mesma apresenta uma lógica semelhante à teoria de Cattell, Horn e Carroll (CHC) das habilidades cognitivas, citada anteriormente, e que apresentam uma visão multidimensional da inteligência. Nesse sentido, a ideia de que a inteligência é múltipla não é exclusiva de Howard Gardner, porém o pesquisador é um dos expoentes no assunto, propondo um contrapeso ao paradigma de uma única inteligência. Sua teoria caracteriza-se pela divisão da inteligência em sete habilidades: linguística, lógico-matemática, espacial, cinestésica, interpessoal, intrapessoal e musical.¹⁰⁰ Magalhães (2015, p. 140) considera que essa teoria, além de ter permitido uma descrição e análise das características gerais da inteligência musical (uma das modalidades de inteligência abordadas pelo autor), permitiu “uma verdadeira mudança de paradigma na educação musical”. Porém, as argumentações do autor não deixam claro qual mudança paradigmática a teoria das inteligências múltiplas teria influenciado/permitido no campo educacional musical. No primeiro argumento, afirma que o reconhecimento de diferentes habilidades e talentos dos alunos na escola pode estimular uma abordagem multidimensional dos conteúdos, que estimularia nos alunos o desenvolvimento de um senso de realização e autoconfiança. Em meu entendimento, acredito que o autor defenda essa primeira argumentação no sentido de considerar que a abordagem multidimensional de conteúdos torna possível a valorização das diferentes inteligências apresentadas pelos alunos, de maneira a construir contextos de ensino/aprendizagem repletos de sentido para os mesmos, onde se possa reconhecer diversas possibilidades de inteligências manifestadas pelos diferentes alunos, a exemplo da inteligência musical. A segunda argumentação do autor apoia-se em Fernandes (2005, p. 372 apud MAGALHÃES, 2015, p. 140):

Resta lembrar que embora a relevante contribuição que os inúmeros testes de aptidão trouxeram para o desenvolvimento de planos e estratégias pedagógicas para sala de aula, é preciso lembrar que os professores de música devem utilizá-los com cuidado quando se trata de critérios de avaliação e seleção.

A partir dessa segunda forma argumentativa, levanta-se a hipótese de que possivelmente Magalhães esteja considerando que a teoria das múltiplas inteligências pode ter contribuído para mudanças na abordagem e certo desuso dos testes de aptidão musical,

¹⁰⁰ Em processo de revisão mais recente, mais precisamente na obra *Inteligência: um conceito reformulado* (1999), Gardner acrescentou uma oitava inteligência, chamada “naturalista”. Na mesma obra, o pesquisador chega a discutir a possibilidade de haver também uma “inteligência existencial ou espiritual”, porém, não a confirma em sua abordagem teórica.

principalmente no que diz respeito ao uso enquanto instrumento avaliativo-seletivo de estudantes de música. Aqui, também, é importante demarcar que tal discussão e concepção sobre o uso do teste de aptidão como instrumento avaliativo com fins pedagógicos e não meramente seletivos, já estava presente nos estudos de Gordon. A partir disso surge a seguinte questão: tal discussão teria desencadeado a mudança que se constata na denominação dos testes de aptidão musical para testes de habilidades específicas em música? E mesmo com essa mudança de denominação: até que ponto houve uma real mudança na essência de tais testes? Eles continuam com os mesmos fins de antes da mudança?

Quanto às duas últimas questões elaboradas, creio ser possível respondê-las com os elementos discursivos e conceituais que foram abordados até aqui. Pode-se considerar que essencialmente os testes parecem manter o exame de conhecimentos e habilidades específicas do campo da música, continuando sim com fins semelhantes ao contexto no qual se designavam testes de aptidão. Assim, entendo que em essência não houve mudança, porém aconteceu a transformação do conceito de aptidão para habilidade devido, provavelmente, ao processo de implementação e difusão da Teoria das Habilidades e Competências, que passou a pautar as discussões curriculares de formação escolar básica e superior no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990. Tal processo pode ter desencadeado um possível entendimento mais esclarecido dos objetivos dos testes de aptidão e de habilidades: o primeiro relacionado ao potencial para a aprendizagem musical e o segundo ao desempenho de habilidades específicas musicais. Nestes termos, o que mudou não foi a essência de tais testes, mas sim a designação, o “rótulo”.

Há ainda, os testes de conhecimento e execução musicais. Os testes de lápis e papel que, segundo Braga (1968), têm como propósito avaliar os interesses e o grau de conhecimento cultural em música alcançado pelo examinando. Em relação a esses, a autora realiza uma importante consideração:

Os educadores de música vêm reconhecendo, cada vez mais, o significado desse ponto básico que é a pequena relação entre talento musical e habilidade de aprender fatos musicais e aspectos mecânicos da música lida. Por isso, os testes de conhecimento, têm sido substituídos cada vez mais pelos de aptidão musical (BRAGA, 1968, p. 83-84).

Segundo a autora, a constatação de que um sujeito possui habilidade para realizar a decodificação de uma partitura ou conhecimento profundo sobre a História da Música Renascentista, Barroca ou Clássica não são sinais que demarcam a existência do talento musical no mesmo. Nesse mesmo sentido, Gordon afirma que um aluno dotado de uma inteligência global elevada não é necessariamente talentoso na área musical, para o autor,

possuir elevada inteligência não traz como consequência a manifestação de uma elevada aptidão musical. Seu argumento contraria o equívoco que o senso comum costuma reproduzir: a dedução de que o indivíduo com inteligência elevada também possuirá aptidão musical elevada. Para Gordon (2000, p. 78), “[...] existe uma relação mais profunda entre o desempenho musical, que inclui a leitura da notação musical, e a inteligência, do que entre a aptidão musical e a inteligência”. Ou seja, alunos inteligentes podem aprender a ler notação musical, porém nem todos “tocarão o que leem com uma sensibilidade musical digna de nota”.

Magalhães (2015, p. 142) destaca que, embora tenha ocorrido avanço nas últimas décadas na área de estudo, resultado de novas teorias, métodos e tecnologias, pode-se concluir que “definir em que consiste, como evoluiu, como avaliar e aprimorar a inteligência musical são questões ainda em aberto”. Mesmo havendo consenso em conceber que o processo evolutivo humano se reflete nas habilidades de raciocinar, testar ideias, comunicar, e planejar o futuro, ainda existem outras habilidades fundamentais para a espécie humana, como: a capacidade de lidar com símbolos, representar e atuar criativamente; todas essas diretamente ligadas às diversas dimensões de atuação da música. No entanto, o autor aponta que mesmo a psicometria da música atual vem elaborando testes de inteligência musical que se têm mostrado particularmente difíceis de serem validados do ponto de vista psicométrico, pois produzem respostas as quais podem ser agrupadas em diferentes posições no *continuum* mente-cérebro. Assim, embora tenha havido relevantes contribuições dos diversos testes de aptidão para a prática do educador musical, é preciso não se esquecer do cuidado que deve haver por parte do mesmo na utilização desses testes quando se tratar de contextos avaliativos e seletivos, pois, como já foi apontado, o objetivo fundamental de um teste de aptidão musical não é selecionar aptos e excluir inaptos, mas sim, como aponta Gordon, “ajuda os professores de música a satisfazer as necessidades exclusivas de cada aluno”.

Ao percorrer o longo caminho desde os primeiros laboratórios criados em meados do século XIX, e após passar pelas pesquisas da psicologia musical do século XX, chega-se às modernas tecnologias disponíveis a muitos dos atuais pesquisadores. Esse é o caso dos estudos das neurociências nas últimas décadas, fertilizando, renovando e multiplicando os conhecimentos sobre a musicalidade humana, com temas de interesse que vão desde o estudo do desenvolvimento da musicalidade na vida intrauterina aos mapas neurais de respostas à música, das origens da música às vinculações entre pensar e sentir (Magalhães, 2015). Porém, muitos destes estudos apresentam resultados que necessitam de diversas outras pesquisas complementares que tragam evidências para poder dar maiores fundamentos às hipóteses

neles experimentadas, ficando assim reservado ao futuro resultados provavelmente surpreendentes. Nesse sentido, este estudo sobre a natureza da aptidão musical apresenta certas delimitações demarcadas pelas pesquisas até agora realizadas sobre o assunto na Educação Musical e na Psicologia da Música. Porém, acredita-se que a revisão bibliográfica e a confrontação e discussão de parte da literatura que foi produzida até o momento, pode ser bastante útil para delinear de forma menos dispersa e mais próxima da realidade histórico-social na qual vivemos, uma concepção mais palpável da aptidão musical no contexto da Educação Musical atual.

Nesse intuito, adentrou-se nos meandros deste labirinto de termos e significados (musicalidade, talento, aptidão) para buscar esclarecer o que afinal marca a existência da aptidão musical em um indivíduo, procurando demarcar e desfazer algumas confusões conceituais a partir do cotejo de diferentes discussões sobre o assunto com o objetivo de buscar desnaturalizar a compreensão em relação ao que pode ser considerado aptidão para música.

A seguir adentrarei a Teoria da Aprendizagem Musical, elaborada pelo pesquisador e educador musical Edwin Gordon, a qual considero fundamental para a desmistificação da compreensão da aptidão musical.

3.4 A concepção de aptidão musical segundo Edwin Gordon

No universo das discussões em torno da questão do que é a aptidão musical, as pesquisas e reflexões de Edwin Gordon que acabaram resultando na elaboração de sua *Teoria da Aprendizagem Musical*, parecem-me as mais lúcidas sobre o assunto. Nesse sentido, dedico este trecho especialmente para abordar o conceito de aptidão musical à luz da teorização elaborada por esse audacioso educador musical.

3.4.1 Os testes de aptidão musical e a teoria de aprendizagem musical: o significado e o papel da aptidão musical na educação musical

No livro *Teoria de Aprendizagem Musical*, o educador musical Edwin Gordon (2000) apresenta como sua primeira finalidade examinar a natureza do que ele designa como *audiação*¹⁰¹, bem como da aptidão e do desempenho musicais, almejando que os professores

¹⁰¹ O conceito de audiação será tratado mais adiante.

de música compreendam melhor a proposta de sua teoria, para, assim, passarem a ensinar música de modo mais apropriado e eficiente. A divulgação dessa teoria apresenta ainda como segundo objetivo chegar ao conhecimento dos pais, para que esses aprendam o suficiente sobre o processo de aprendizado musical, entendendo “como aprendemos, quando aprendemos música”. Segundo o educador musical, esse conhecimento difundido entre pais pode colaborar para a melhoria da educação musical dos filhos a partir de casa, mas também por meio da procura por professores e programas de formação musical apropriados. E mesmo aqueles que não sejam ou não serão profissionais em música, são mencionados em seu objetivo final de lhes esclarecer a melhor maneira de usufruir suas experiências como amadores de música.

Entretanto, para que os objetivos citados sejam alcançados, o autor solicita ao leitor que reexamine velhos conceitos e aceite alguns novos, principalmente no entendimento sobre a importância dos testes. Esses são apontados como valiosos, não apenas em termos de conhecimento do desenvolvimento pessoal do aluno, mas também em relação ao desenvolvimento educacional dos alunos. Isso quando são realizados por profissionais que utilizam os resultados com prudência e sensibilidade. Assim, para Gordon (2000, p. 15), “definir o significado e o papel da aptidão musical na educação musical” apresenta-se como passo inicial fundamental para a conscientização dos professores de música para a importância de entender que no processo de educação musical cada aluno possui características próprias que precisam ser levadas em conta para o seu aprendizado e desenvolvimento musical. Ainda é apontado como crucial que professores compreendam as diferenças entre aptidão musical e desempenho musical.

3.4.2 A Teoria de Aprendizagem Musical

Gordon (2000, p. 41) afirma que “todos os alunos são capazes de aprender música”, entretanto o quanto cada um aprende e como aprende depende do nível de aptidão musical individual, sendo também importante considerar a influência do meio. Nesse sentido pode-se inferir que **todos possuem aptidão musical, porém, essa é manifestada sob diferentes níveis**. Entretanto, apesar de se esperar diferenças individuais no grau musical atingido por cada aluno, devido aos seus diferentes níveis de aptidão musical, Gordon assevera que todos os alunos seguem o mesmo processo para aprender música de maneira adequada, seguindo uma sequência para aprender música definida pela teoria de aprendizagem musical, na qual se explica o que os alunos precisam saber, num certo nível de

aprendizagem, para, a partir daí, ascenderem para um próximo nível. Assim, a aplicação prática da teoria da aprendizagem musical “é referida como uma série de sequências de aprendizagem da música”, fornecendo aos alunos fundamentos para a compreensão do que estão aprendendo, quando estão sendo ensinados a escutar e executar música.

Segundo Gordon, a teoria de aprendizagem musical objetiva explicar como aprendemos, quando aprendemos música, ou seja, ela não deve ser confundida com uma teoria de ensino, que se preocupa com as técnicas e os materiais utilizados para inculcar conhecimentos e competências nos alunos. Ao contrário, **a teoria da aprendizagem musical preocupa-se com o processo de aprendizagem do aluno**, nela o professor busca compreender cada aluno; por outro lado, no ensino os alunos buscam compreender o professor. “Ensinar é uma arte, mas aprender é um processo” (GORDON, 2000, p. 42).

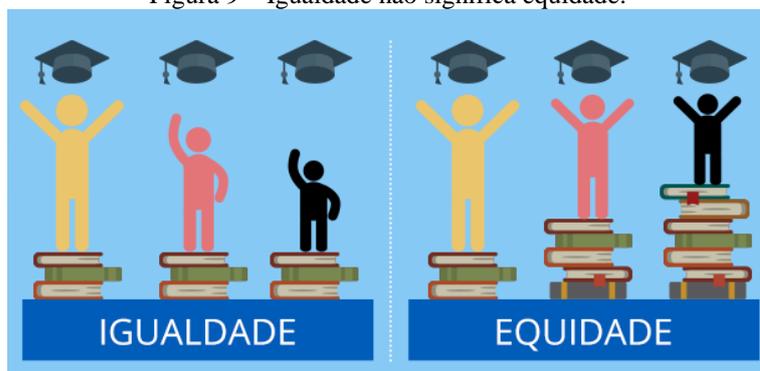
3.4.3 Aptidão musical versus desempenho musical ou a relação entre a aptidão e o desempenho musical

Segundo E. Gordon, antes mesmo de nascerem, todas as crianças têm potencialidades inatas, como o potencial para aprender e compreender música, o que caracteriza a aptidão musical delas. Pouco depois do nascimento se manifestam as diferenças de potencialidades entre elas, sendo a aptidão musical parte dessas diferenças manifestadas. Essas diferenciações advindas da constituição biológica das crianças não devem servir de critério para privilegiar o desenvolvimento musical de crianças consideradas com alto potencial para a atividade musical em detrimento daquelas que possuiriam baixa potencialidade, pois, de acordo com o educador musical, apesar de não nascermos iguais, nascemos com direitos iguais, ou seja, no âmbito da formação musical “todas têm igual direito a atingir o nível máximo de que são musicalmente capazes” (GORDON, 2000, p. 63).

Para que esse direito seja efetivamente atingido, Gordon afirma que é obrigação de educadores e pais fazer com que as crianças com baixa aptidão não se frustrem nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento musical, assim como aquelas com elevada aptidão musical não se sintam entediadas nas aulas de música. O educador cita o pensamento de Platão sobre o assunto, afirmando que há mais de dois mil anos o filósofo grego já dizia que **não haveria algo mais devastador e desigual do que tratar de maneira igual alunos com aptidões desiguais** (sobre a diferença entre igualdade e equidade/justiça, observe a Figura 9). Nesses termos, para garantir uma educação musical justa para todos é necessário que os educadores musicais respeitem os diferentes níveis de aptidão musical dos alunos.

Assim, torna-se essencial que professores e pais compreendam o que constitui a aptidão musical de um indivíduo. Para atingir essa compreensão, Gordon (2000) busca esclarecer a distinção que existe entre os termos aptidão musical e desempenho musical, buscando desfazer a confusão que costuma rondar o entendimento de ambos os conceitos, principalmente quando muitas pessoas se acostumam a ouvir e usar expressões como “*capacidade, talentoso, dotado e musical*”, as quais confundem e obscurecem ainda mais a importante questão da distinção entre aptidão musical e desempenho musical.

Figura 9 – Igualdade não significa equidade.



Fonte: representação iconográfica da diferença entre igualdade e equidade¹⁰².

Como já foi dito, um teste de aptidão mede o potencial do sujeito para alguma atividade, como a música, por exemplo. Nestes termos, o entendimento do que é a aptidão musical de uma pessoa está relacionado ao seu instrumento de medição: o teste de aptidão musical, pois a *aptidão musical* é apresentada por Gordon como a medida do potencial do indivíduo para aprender música. Em contraposição o *desempenho musical* constitui a medida do que um indivíduo já aprendeu em música; ou seja, uma pessoa não nasce sabendo compor música em um determinado estilo ou ainda sabendo tocar um instrumento musical, para saber fazer essas atividades é preciso aprender e, depois de aprendido, pode ser considerado como desempenho musical. Segundo o educador musical, “**enquanto o desempenho musical é racional e, fundamentalmente, ocorre no cérebro, a aptidão musical é espontânea e ocorre, fundamentalmente, nas células e nos genes, isto é, no corpo inteiro**” (GORDON, 2000, p. 64) [negritos meus].

A partir de seus aprofundados estudos com testes de aptidão musical, Gordon alcançou conclusões importantes ao analisar e comparar dados que evidenciam os diferentes níveis de aptidão musical nos seres humanos. Observou que dois terços dos humanos apresentam uma aptidão musical média, enquanto que os restantes têm aptidões musicais

¹⁰² Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/colunas/priscila-cruz/2017/03/29/a-distante-busca-pela-equidade.htm>>. Acesso em: 19 out. 2019.

acima ou abaixo da média e, ainda, muito poucos apresentam aptidão musical excepcionalmente alta ou baixa. Por esses dados, o autor defendeu a ideia de que **se não existe ser humano sem qualquer inteligência, também não há ser humano sem alguma aptidão musical**. Nesses termos, considera-se que todo ser humano é musical.

3.4.4 Como a aptidão musical se constitui?

Para Gordon, a aptidão musical é produto do potencial inato, ao qual se juntam as influências do meio ambiente. Assim, nem a natureza nem a educação são exclusivamente responsáveis pelo nível de aptidão musical da criança, pois apesar dela nascer com um determinado nível de aptidão musical, esse nível acaba mudando de acordo com a qualidade do ambiente musical, formal e informal, no qual a criança está inserida, até ela completar os nove anos, quando, de acordo com o autor, a aptidão é estabilizada. Sobre a questão de considerar a origem da aptidão musical enquanto “potencial inato”, destacando a importância da constituição genética da criança como um fator determinante para sua aptidão em música, o autor adverte que convém não confundir os termos: inato e hereditário.

Existem provas suficientes que sugerem que os factores inatos e a interacção de combinações e conexões específicas de genes e neurónios influenciam o nível de aptidão musical da criança, mas não existem provas que sugiram que a hereditariedade desempenha um papel na determinação desses factores. Embora as características físicas possam ser hereditárias, os antepassados da criança não determinam, infalivelmente, o seu nível de aptidão musical depois do nascimento. **Independentemente do nível de aptidão musical dos pais, avós, ou bisavós, uma criança pode ter nascido com uma aptidão musical alta, média ou baixa** (GORDON, 2000, p. 65) [negritos meus].

Aqui a máxima “filho de peixe, peixinho é” não faz qualquer sentido. A experiência do educador, adquirida em suas pesquisas e trabalhos sobre o assunto da aptidão musical, mostra o entendimento de que mesmo pais que se distinguiram na música podem, ou não, ter filhos com um nível de aptidão musical alto, e pais que nunca alcançaram um desempenho musical excepcional podem, ou não, ter filhos com uma aptidão musical de alto nível. Na teoria da aprendizagem musical, o educador musical competente, que busca ajudar a criança a realizar seu potencial para a música, não deve se concentrar nos antecedentes familiares dela, mas sim no seu potencial. Mesmo o educador musical dando atenção cuidadosa às diferenças e necessidades individuais dos alunos, todos, independentemente do seu nível de aptidão musical, aprendem as mesmas competências (por exemplo, cantar, entoar, ler, escrever e improvisar) e conteúdos musicais (por exemplo, as tonalidades maior e menor harmônica). Assim, os alunos não devem ser alocados em grupos separados de acordo

com o nível de aptidão musical de cada um, mas sim em grupos heterogêneos, criando um ambiente no qual os alunos podem aprender uns com os outros, praticando a aprendizagem compartilhada. Esse tipo de organização que propõe a formação de grupos de alunos heterogêneos objetiva atingir o máximo de suas aptidões na música, evitando o resultado de mediocridade que ocorre geralmente em grupos de alunos que são ensinados como se tivessem aptidão média, ou, ainda pior, mínima.

3.4.5 Aptidão musical e audiação

Segundo Gordon, a aptidão musical de um indivíduo determina o seu potencial de audiação, ou seja, sua capacidade de assimilar e compreender na mente a música. O autor faz um paralelo entre música e linguagem para esclarecer o entendimento do que significa o termo audiar: “A audiação é para a música o que o pensamento é para a fala” (GORDON, 2000, p. 04). Nesse sentido, é possível considerar que a audiação seria uma espécie de “pensamento” musical, no qual, audiar está ligado à ação de aprender a escutar e a identificar padrões na música, atribuindo-lhes significado musical, assim, compreendendo a música. De acordo com o autor, o desenvolvimento da capacidade de audiar dos indivíduos se daria pela aprendizagem musical que não enfatiza processos de memorização, como geralmente ocorre no ensino de música. Para o educador,

A audiação tem lugar quando assimilamos e compreendemos na nossa mente a música que acabamos de ouvir executar, ou que ouvimos executar num determinado momento do passado. Também procedemos a uma audiação quando assimilamos e compreendemos música que podemos ou não ter ouvido, mas que lemos em notação, compomos ou improvisamos (GORDON, 2000, p. 16).

Em sua teoria da aprendizagem musical, a audiação é apresentada como a base da aptidão musical e também do desempenho em música, por esse motivo ela constitui o seu fundamento. Embora Gordon afirme que a música não seja uma linguagem, ele estabelece comparações entre tais âmbitos no intuito de esclarecer aos seus leitores a compreensão da audiação. Assim, o processo de audiar e atribuir um significado à música é apresentado como um procedimento semelhante ao processo de pensar e atribuir um significado à fala. Nestes termos o educador musical apresenta a seguinte analogia:

Consideremos a linguagem, a fala e o pensamento. A linguagem é o resultado da necessidade de comunicar. A fala é o modo como comunicamos. O pensamento é aquilo que temos para comunicar. A música, a execução e a audiação têm significados paralelos. A música é o resultado da necessidade de comunicar. A execução é o modo como a comunicação ocorre. A audiação é o que é comunicado (GORDON, 2000, p. 19).

Nestes termos, a audição pode ser entendida como uma espécie de pensamento ou ideia musical processada no cérebro, quando o indivíduo assimila ou compreende em sua mente a música que seus ouvidos acabaram de captar, ou que foi ouvida no passado e ficou guardada em sua memória, sendo também possível audiar quando ocorre a assimilação e a compreensão da música que o sujeito pode ou não ter ouvido, quando o mesmo realiza leitura em notação, composição ou improvisação. Assim, seria possível compreender a audição enquanto a manifestação de uma mente musical desenvolvida pelo sujeito, ou de sua inteligência musical, nos termos de Howard Gardner.

3.4.6 A concepção e utilização de testes de aptidão musical segundo a teoria da aprendizagem musical

Gordon apresenta a aptidão musical como não possuindo relação com a inteligência, assim as finalidades dos seus respectivos testes não teriam nada em comum. Para ele **a primeira finalidade de um teste de aptidão musical é melhorar a formação do sujeito, e não selecioná-lo para o desempenho de uma determinada atividade**, como acontece com os testes de QI.

Os testes elaborados pelo educador são divididos em duas categorias: testes de aptidão musical em desenvolvimento e testes de aptidão musical estabilizada. Os primeiros destinam-se a determinar as aptidões musicais de crianças e alunos na faixa etária entre três e nove anos de idade; enquanto os segundos são destinados a determinar as aptidões musicais de alunos com nove anos de idade em diante¹⁰³ (GORDON, 2000, p. 73).

Apesar de ser comum o uso dos testes de aptidão musical para, por exemplo, identificar alunos com aptidão musical global elevada, com o objetivo de encorajá-los a participar em atividades musicais especiais, Gordon orienta que os testes devem ser usados para adaptar a formação e maximizar o potencial musical dos alunos de acordo com seus diferentes níveis de aptidões musicais, para que, assim, todos possam ser beneficiados. Ou seja, os testes precisam ser usados para o diagnóstico de pontos fortes e fracos das aptidões musicais do indivíduo, objetivando desenvolver processos de orientação e formação musicais adaptadas às suas necessidades musicais individuais, seja em aulas de formação musical geral, em grupos de execução musical ou ainda em aulas particulares de música. Segundo o autor,

¹⁰³ É importante lembrar que Gordon considera que a aptidão musical das pessoas se estabiliza a partir dos nove anos de idade, desenvolvendo-se desde o nascimento até o alcance da citada idade.

um teste de aptidão musical válido, além de ajudar pais e professores a distinguir aptidão musical e desempenho musical, fornece informações específicas sobre as várias aptidões musicais dos alunos (por exemplo, aptidões: tonal e rítmica).

Muitos pais e professores que não fazem uma distinção entre aptidão musical e desempenho musical pensam apenas em termos de aptidão musical global, tornando impossível um ensino mais eficiente, de acordo com as diferentes aptidões musicais de cada aluno, ou as diferenças específicas de aptidão musical entre os alunos (GORDON, 2000, p. 75).

Respeitando-se as diferenças específicas de aptidão musical de cada aluno, é possível que pais e professores possam dar orientação e formação musical adequadas para que as crianças tenham possibilidade de um dia atingir o nível correspondente de seu potencial, pois, apesar de haver vários níveis de aptidão musical, Gordon (2000, P. 75-76) afirma que “todas as crianças são capazes de aprender música até um determinado ponto”, que corresponde ao nível de aptidão musical que cada uma possui. Tal “ponto” pode ser alcançado quando pais e professores compreendem a natureza da aptidão musical da criança, o que os ajuda a estabelecer metas razoáveis de aprendizado musical, baseadas nas necessidades individuais de cada criança.

3.4.7 As diferenças entre um teste e um concurso e uma medição e uma avaliação

Em sua Teoria da Aprendizagem Musical, Gordon estabelece diferenças entre os termos teste e concurso. Para ele, enquanto que no concurso os alunos competem entre si, no teste a competição não deve contar. **Os testes devem ter um uso positivo para melhorar a formação musical dos alunos, por exemplo, diagnosticando seus pontos fortes e fracos.** Nesses termos, apesar de os testes de aptidão musical serem usados para finalidades diversas, seus “resultados [...] nunca devem ser usados para excluir crianças das atividades musicais” (GORDON, 2000, p. 78-79). Segundo o pesquisador, tanto o desempenho musical dos alunos, quanto a sua aptidão musical em desenvolvimento devem ser medidos continuamente durante o processo formativo musical das crianças na escola, de maneira a diagnosticar e registrar seu progresso escolar. Por outro lado, a aptidão musical estabilizada de alunos a partir dos nove (9) anos de idade¹⁰⁴ só precisaria ser medida uma única vez durante toda a sua vida escolar, já que a finalidade dessa medição seria diagnosticar o potencial musical do aluno, estabelecendo os possíveis níveis de expectativa para o seu desenvolvimento e desempenho musical.

¹⁰⁴ Idade apontada por Gordon como período de estabilização do desenvolvimento da aptidão musical do sujeito.

A partir das considerações realizadas nesse trecho anterior, surge a seguinte questão: então, um teste de aptidão não seria adequado para ser usado num concurso vestibular, no qual se compete por vagas em cursos superiores? Além do processo de difusão da Teoria das Habilidades e Competências no contexto educativo brasileiro, tal entendimento de aptidão musical apresentado por Gordon pode ter sido acessado e apropriado pelos docentes dos cursos superiores de música que atualmente vêm designando suas provas de seleção como testes de habilidades? Também, poderia ter sido por esse entendimento que instituições como a UECE passaram a designar sua prova de ingresso como Exame de Habilidade Específica (EHE)?

Levando-se em conta as considerações de Gordon sobre os sentidos de concurso e teste, essa mudança de designação de teste de aptidão para teste de habilidade ainda manteria o problema de estar empregando o teste para objetivos seletivos. Ainda não se estaria usando o teste, essencialmente, como um instrumento de diagnóstico do nível de formação musical do estudante de música para, assim, elaborar um processo de ensino e aprendizagem musical que possa contemplar uma formação que atinja o nível de potencial musical correspondente a que o estudante possa alcançar. Para o autor, é preciso ter sempre em mente que no uso dos testes a melhoria da formação é o mais importante, e que a atribuição de classificações pelo seu uso teria muito menos relevância.

Para Gordon, apesar de todos os testes serem medições, nem todas as medições podem ser entendidas como testes. Como exemplo, o autor afirma que enquanto um aluno faz um teste e recebe uma nota, o professor pode medir as atitudes pessoais e as características físicas do aluno e pode, ou não, atribuir-lhe uma nota. “Logo, o resultado dum teste de um aluno representa **medição**, que é um padrão objectivo, mas a interpretação que o professor faz do resultado desse teste representa **avaliação**, que é subjectiva” (GORDON, 2000, p. 396). Assim, o autor usa as palavras objetivo e subjetivo para dar ênfase à diferenciação, respectivamente, entre o que caracteriza a medição e a avaliação.

Assim, considerando-se o pensamento de Gordon, e transportando-o para o âmbito das seleções em música dos cursos superiores no Brasil, pode-se considerar que a tradição de designar as provas de seleção para o ingresso aos cursos superiores de música brasileiros enquanto testes de aptidão musical, bem como seu uso com objetivos classificatórios para fins seletivos, vai de encontro à compreensão de Gordon sobre **a importância do diagnóstico da aptidão para fins formativo musicais, e não de exclusão musical.**

No trecho inicial deste trabalho de pesquisa foi apresentado que ocorreu e está ocorrendo um processo de mudança nos termos utilizados para designar os instrumentos seletivos dos cursos de música técnicos e superiores do Brasil, mas, por outro lado, observou-se a permanência na prática tradicional dos testes seletivos nesses cursos, com exceção das licenciaturas em música, que, em alguns casos, não têm exigido tais tradicionais testes em seus processos seletivos. Em levantamento realizado junto a diversas instituições¹⁰⁵, seja no âmbito técnico ou superior, identificou-se a utilização de termos tais como: *avaliação*, *prova*, *teste* e *exame*, para medir habilidades específicas, conhecimentos específicos, aptidão musical ou específica em música; de certificação musical ou específica em música, de teoria e percepção musical; prática de instrumento ou solfejo. Entre o quantitativo de sessenta e quatro (64) instituições estudadas que ofertam cursos de música, foram identificadas as seguintes proporções em relação a designação de seus instrumentos de seleção: três (3) instituições utilizam o termo *avaliação*; quatro (4) o termo *exame*; vinte e duas (22) o termo *teste*; trinta e três (33) o termo *prova*. Observe as referidas proporções no Gráfico 6, abaixo:

Gráfico 6 – Proporção entre termos usados para designar os instrumentos seletivos para o ingresso em cursos de música nos níveis técnico e superior ofertados em instituições públicas brasileiras.



Fonte: dados da pesquisa.

Por meio da interpretação dos dados apresentados no Gráfico 6, identifica-se que atualmente diferentes termos têm substituído a denominação teste, como: prova, exame e avaliação. Enquanto que teste foi identificado em 36% das instituições com cursos de música, os outros termos somados resultam em 53% de utilização nas instituições com cursos de música que não adotam a denominação teste. Nesse sentido, infere-se que grande parte das instituições analisadas, que ofertam cursos de música, apresenta a possível compreensão da inadequação do termo teste em seus processos de seleção de novos estudantes. Ainda é importante demarcar, que os termos compostos *teste de aptidão* e *teste de aptidão musical*

¹⁰⁵ O Quadro 2, localizado no primeiro capítulo, apresenta os dados produzidos a partir de informações coletadas em sítios eletrônicos de instituições públicas de ensino de música no Brasil.

aparecem raramente, o primeiro foi identificado em três (3) cursos e o segundo em apenas um (1) curso (este último em nível técnico). Esses últimos dados podem informar que provavelmente o sentido ambíguo sobre o entendimento do que vem a ser um teste de aptidão musical, bem como a difusão da Teoria das Habilidades e Competências no sistema educativo nacional, levou a tendência de os cursos técnicos e superiores em música brasileiros a abandonar ou não adotar tal denominação para designar seus instrumentos de seleção, rompendo-se, assim, com a tradicional prática dos testes de aptidão musical nos processos seletivos de novos alunos. Porém, como já foi abordado anteriormente, houve uma mudança nas denominações dessas ferramentas sem, contudo, haver uma efetiva mudança nos conteúdos desses instrumentos. **Os “testes” de hoje, apesar de serem comumente chamados de provas/testes/exames/avaliação de habilidades específicas, permaneceram cobrando conteúdos e habilidades que anteriormente eram cobradas como aptidões musicais.**

Retomando o sentido de aplicação dos testes apresentado por Gordon, seja de aptidão ou de desempenho (de habilidades), tal entendimento aplicado, por exemplo, aos cursos superiores de música no Brasil não permitiria que os testes fossem utilizados com fins seletivos de alunos, mas, sim, poderiam ser empregados a partir do processo formativo dos indivíduos que ingressaram no curso de música, para, assim, funcionarem como instrumentos que contribuam para identificar os diferentes níveis de expectativa para o desenvolvimento e desempenho musical desses novos ingressos, ajudando-os a realizarem plenamente seus potenciais em música. Essa não parece ter sido a direção educativo-musical tomada pelos cursos que ainda aplicam testes de aptidão ou habilidades.

3.4.8 Aptidão musical versus inteligência

Gordon (2000) aponta que um dos mais comuns equívocos sobre a aptidão musical advém da crença em que alunos com aptidão musical global elevada também possuem inteligência elevada. Porém, o autor afirma que, na realidade, um aluno “dotado” não é necessariamente “talentoso”, ou seja, ter elevada inteligência não traz como consequência possuir elevada aptidão musical global. Assim, uma pessoa pode ter inteligência elevada e um nível qualquer de aptidão musical, pode ter uma aptidão musical alta e um nível qualquer de inteligência. Nessa situação, a medição da aptidão musical de sujeitos a partir dos resultados de testes acadêmicos ou de QI produzirá tanto alunos com baixa como com alta

aptidão musical. Na realidade, Gordon aponta que é mais provável haver uma relação mais profunda entre a dotação (elevada inteligência) e o desempenho musical do aluno.

Os alunos inteligentes com algum nível de aptidão musical global podem aprender a ler notação musical, mas nem todos – e isso depende dos seus níveis de aptidão musical e preparação anterior – farão audição ou tocarão o que lêem com uma sensibilidade musical digna de nota. Podemos estar certos de que existe uma relação mais profunda entre o desempenho musical, que inclui a leitura da notação musical, e a inteligência, do que entre a aptidão musical e a inteligência (GORDON, 2000, p. 78).

Nesse trecho, é possível se desconstruir aquelas ideias que costumam relacionar o processo de desenvolvimento educativo musical de uma criança como desenvolvimento da sua linguagem e do seu pensamento lógico matemático, como se a prática da atividade musical pudesse ter como consequência tornar a criança “mais inteligente”¹⁰⁶, e capaz de realizar as mais diversas atividades, pois a aprendizagem musical, nesse entendimento, funcionaria como uma atividade que estimularia o desenvolvimento de uma espécie de inteligência global da criança. Porém, atualmente considera-se que a inteligência não seria apenas uma capacidade unitária, mas sim que a mesma se manifesta sob diversas capacidades, apresentadas como múltiplas inteligências. Nessa perspectiva, ainda é importante lembrar que existem estudos atuais no campo das neurociências que mostram, por exemplo, a possibilidade de existir relação entre a alfabetização e o aprendizado musical, já que as diversas inteligências humanas não funcionariam totalmente isoladas umas das outras, mas havendo sim conexões entre elas.

3.5 A inteligência musical sob o foco de Howard Gardner

Esse tópico final deste capítulo 3 tratará da inteligência musical como uma das possíveis manifestações das inteligências humanas, a partir do enfoque teórico do psicólogo Howard Gardner, o qual é uma das principais referências atuais entre os estudiosos que abordam em suas obras o processo de desenvolvimento humano, enfocando, neste caso, a formação e o desenvolvimento da(s) inteligência(s) humana(s).

3.5.1 A ampliação do conceito de inteligência

¹⁰⁶ É importante destacar que tradicionalmente o termo inteligência costuma ser relacionado às capacidades linguística e lógico-matemáticas do sujeito, sendo bastante difundida no senso comum escolar e extraescolar a mentalidade de que aquele que tem um bom desempenho em Matemática é incontestavelmente inteligente.

Comparando-se a concepção de inteligência exposta por Gordon a relacionando à *Teoria das Inteligências Múltiplas* de Gardner é possível perceber a ampliação do entendimento da questão da inteligência, não como uma capacidade geral ou uma dotação, mas como possibilidade de manifestar-se sob diferentes capacidades.

Travassos (2001, s/p) afirma que Gardner procurou ampliar o conceito de inteligência, buscando superar a visão tradicional que a conceitua enquanto “capacidade de responder a testes de inteligência”, uma espécie de “faculdade geral de inteligência”, apresentada sob a medida de Quociente de Inteligência (QI). Segundo esse ponto de vista da inteligência geral (geralmente batizada “g”),

[...] a inteligência é a única entidade [...] de singular importância em nossa sociedade moderna. O grau de inteligência de uma pessoa é significativamente (se não totalmente) determinado por sua herança biológica; pouco se pode fazer para mudar um dom divino de alguém, a inteligência inata (GARDNER, 1999, p. 44).

A proposta de ampliação do conceito de inteligência realizado por Gardner apresentou uma teoria enquanto uma espécie de contrapeso ao paradigma da inteligência única ou geral da psicometria tradicional. Gardner (1995, p. 21) ampliou o conceito de **inteligência** a apresentando como **“capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”**. Nesse sentido, a teoria das inteligências múltiplas foi elaborada a partir das diferentes capacidades dos indivíduos para resolver problemas ou formar produtos num cenário cultural, sendo tais capacidades originadas por tendências biológicas vinculadas aos estímulos culturais. Por exemplo, a linguagem, enquanto capacidade universal humana, pode se apresentar sob a forma oral ou a escrita, dependendo do contexto e do fim a que se propõe. Para Gardner,

[...] a inteligência deve ser capaz de ser codificada num sistema de símbolos e significados culturalmente criados que capturam e transmitem formas importantes de informação. A linguagem, a pintura e a matemática são símbolos quase universais necessários à sobrevivência e à produtividade humana. A inteligência relaciona-se com um sistema de símbolos não por acidente mas por ser esta a forma da sua manifestação (TRAVASSOS, 2001, s/p).

Gardner (1999) insiste em afirmar que a visão de inteligência geral apresentada pela psicometria tradicional é anacrônica frente aos conhecimentos alcançados pela Biologia, Psicologia e Antropologia na segunda metade do século passado, que contribuem para contradizer esse ponto de vista padrão da inteligência. De acordo com o autor, aprendeu-se da Biologia que, tratando-se do desenvolvimento de seres humanos, é impossível separar fatores genéticos daqueles do meio ambiente, uma vez que, de fato, desde o momento da concepção,

o meio ambiente afeta a expressão genética. Aprende-se da Psicologia que os humanos possuem muitas faculdades intelectuais diferentes e que essas são dependentes umas das outras. Assim, a tentativa de medir uma inteligência de forma isolada acaba apresentando problemas de medição, e mesmo as medições da inteligência que pretendem ser puras, terminam sendo corrompidas por efeitos de prática e contexto, uma vez que seus resultados podem estar distantes da realidade prática de um determinado contexto de atividade humana. Aprendeu-se da Antropologia que existem culturas diferentes das ocidentais que apresentam perspectivas distintas em relação à motivação e ao aprendizado humano. Por exemplo, a cultura japonesa conquistou um sucesso pedagógico que, caso aderissem às opiniões do “intelecto imutável” da maioria dos psicometristas, seria inviável em seu sistema educacional.

Dentre os conhecimentos apresentados por Gardner (1999), destaco aqui o campo da psicologia que aponta a existência de diversas inteligências entre os seres humanos (como a Teoria das Inteligências Múltiplas, defendida pelo mesmo autor), sendo que tais inteligências não agiriam isoladas umas das outras, mas sim seriam dependentes, agindo interligadas. Porém, umas e outras acabariam se destacando em cada indivíduo. Nesse sentido, Gardner alerta para o problema de se tentar medir uma inteligência de forma isolada, pois agindo assim se alcançariam resultados que terminariam sendo corrompidos pelos efeitos de prática e contexto, já que seus resultados poderiam estar distanciados da realidade prática relacionada a determinado contexto de atividade humana, como o caso, por exemplo, da Educação Musical. Neste ponto, gostaria de retomar o alerta que Matos (2007) fez sobre a problemática das limitações apresentadas pela aplicação de um teste de aptidão musical no contexto de um curso de formação de professores de música, neste caso o Curso de Licenciatura em Música da UFC:

Um teste de aptidão musical pode, na melhor das hipóteses, avaliar os conhecimentos musicais prévios e apontar possibilidades de desenvolvimento musical, mas tal procedimento jamais poderá ser exato. Ele não garante, por exemplo, que o candidato tenha a dedicação necessária para o estudo da linguagem musical aliada às questões da educação (MATOS, 2007, p. 74).

Nessa postura político-pedagógica apresentada, justifica-se que apesar de um TAM poder “avaliar os conhecimentos musicais prévios e apontar possibilidades de desenvolvimento musical”, tais conhecimentos constituem apenas parte do processo formativo do educador musical, o qual precisará aliar questões pedagógicas e musicais em sua formação docente. Assim, a utilização do teste de aptidão musical pode até apontar o potencial de desenvolvimento musical de um indivíduo que almeja atuar como músico, porém não pode apontar qual o potencial pedagógico-musical de um indivíduo que deseja ser

professor de música. Não por acaso se costuma conceber a figura do músico professor como aquele que sabe música, mas não necessariamente sabe ensinar música, e a figura do professor de música como aquele que pode saber um pouco de música, ou até bastante sobre música, mas que consegue dialogar com seus alunos, no sentido de fazer a música acontecer a ele(a)s, de experimentarem de maneira significativa a experiência musical. Nos termos de Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 20), pode-se afirmar que o professor de música precisa “pensar a educação a partir do par experiência/sentido”. Esse docente não somente contribuirá para que seus discentes adquiram saberes musicais advindos da produção científica sobre Música, de diversas fontes de informação sobre a mesma, e da práxis da técnica musical, mas, principalmente, poderá contribuir para que alcancem os chamados *saberes de experiência*, os quais se dão na relação entre o conhecimento e a vida humana. Segundo o autor, a experiência funcionaria como uma espécie de mediação entre o conhecimento e a vida humana, apresentando como componente fundamental a sua capacidade de formação ou de transformação. Assim, a experiência seria algo que transforma o sujeito da experiência. “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (BONDÍA, 2002, p. 25-26). Nestes termos, pode-se afirmar que a aplicação de um TAM seria desnecessária, ou não essencial, para o currículo formativo do professor de música (lembrando aqui que se está destacando o contexto do curso de música da UFC).

Apesar de Gardner apresentar sete inteligências (linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal cinestésica, interpessoal e intrapessoal¹⁰⁷) com características particulares, é importante destacar que num indivíduo em idade adulta as inteligências não operam de forma isolada (a menos que seja “anormal”), mas funcionam sim de forma combinada, podendo envolver a fusão de várias delas. Entretanto, como “as pessoas apresentam perfis de inteligências diferentes” elas manifestam níveis diversos entre as diferentes inteligências, destacando-se mais em uma ou algumas delas (TRAVASSOS, 2001, s/p).

No âmbito educacional, a teoria das múltiplas inteligências destaca a importância da aprendizagem escolar considerar a diversidade de potenciais dos alunos, para que cada um possa ter a oportunidade de identificar e desenvolver suas potencialidades, sejam musicais, linguísticas, corporais etc.

¹⁰⁷ Além destas sete, Gardner adicionou mais duas prováveis formas de inteligência: a existencial, que questiona o porquê vivemos e porquê morremos; e a naturalista, que busca entender os seres vivos e a natureza.

Há premência de se direcionar a aprendizagem para a compreensão ampla de idéias e valores indispensáveis no momento atual e isso poderá ser obtido a partir de uma metodologia baseada na interdisciplinaridade, na qual o professor seja um elemento mediador do conhecimento, exercitando a pesquisa de novos saberes, em sintonia com as necessidades dos tempos atuais; sem desconsiderar os variados potenciais de cada aluno (TRAVASSOS, 2001, s/p).

Gardner (1995) propõe uma visão pluralista da mente, em contraposição ao que chama de “visão uniforme”, que advém da visão unidimensional de como avaliar as mentes, como ocorre no teste de QI, e no Teste de Aptidão Escolar (*Scholastic Aptitude Test – SAT*), utilizado para o ingresso nas universidades norte americanas; avaliações do tipo papel e lápis, que avaliam conteúdos verbais e matemáticos dos testandos. A visão pluralista da mente, proposta por Gardner, considera a cognição humana sob facetas diferentes e separadas, reconhecendo forças cognitivas diferenciadas entre as pessoas e estilos cognitivos contrastantes. Dessa visão surge a ideia da “escola centrada no indivíduo, que considera seriamente esta visão multifacetada de inteligência” (GARDNER, 1995, p. 13). Assim, a escola ideal do futuro, para o autor, é aquela que, primeiramente, considera que nem todas as pessoas aprendem da mesma maneira, e nem têm as mesmas habilidades e interesses. Em segundo lugar, essa escola precisa superar o ideal Renascentista da crença no potencial humano para saber tudo, pois atualmente não há possibilidade de ninguém aprender tudo o que existe para ser aprendido. Por outro lado, essa escola precisa informar às pessoas sobre as possíveis escolhas a fazer relacionadas aos vários tipos de vida e de opções de trabalho existentes em sua cultura.

A ampliação do conceito de inteligência vem contribuir para a compreensão de que os seres humanos são iguais em direitos e diversos em suas características, assim necessitam do reconhecimento de suas diferentes capacidades para poderem atingir a realização plena de suas atividades nas sociedades humanas, de maneira que possam construir seus sonhos e materializá-los. Para isso ser possível é preciso construir uma educação não homogeneizadora, e que estimule a autonomia dos educandos para descobrirem quem são, para onde podem ir, e para elaborarem seus propósitos na vida em sociedade.

3.5.2 A inteligência musical

Para Gardner (1999, p. 45), a inteligência musical diz respeito à capacidade humana para atividades musicais, mais especificamente a “capacidade de criar e perceber padrões musicais”. Nas palavras do psicólogo, entre “todos os talentos que os indivíduos podem ser dotados, nenhum surge mais cedo do que o talento musical” (GARDNER, 1994, p.

78), e mesmo tendo sido realizada abundante especulação em torno da questão sobre a precocidade do talento musical em alguns sujeitos, ainda permanece incerto o porquê de seu surgimento cedo e qual poderia ser sua natureza.

Segundo o autor, por meio de uma audição musical de crianças prodígio em música, seria possível captar alguma noção da gama e das fontes dos talentos musicais precoces. Por exemplo, uma criança que consegue interpretar uma suíte de Bach para violino solo com técnica precisa e considerável sentimento e uma criança que canta uma ária completa de uma ópera de Mozart após ouvi-la uma única vez, são exemplos dos chamados prodígios musicais. Porém, não necessariamente todos chegaram a esse apogeu do talento musical jovem pelas mesmas vias. No caso da primeira criança, poderia ser um jovem japonês que desde os dois anos de idade participou no programa de Educação de Talentos criado por Suzuki, no qual milhares de crianças como ela já apresentam domínio dos fundamentos básicos de um instrumento de cordas ao chegar à idade escolar. A outra criança poderia até ser um autista, que mal é capaz de estabelecer uma ação comunicativa com qualquer pessoa, mas que, ainda assim, apresenta salvaguardada uma inteligência musical isolada. Assim, a precocidade musical pode ter fontes diversas, podendo decorrer de um envolvimento em um regime de instrução musical bastante desenvolvido, em virtude da vivência junto a uma família envolvida com atividade musical constante ou ainda ocorrer com um indivíduo apesar de ser portador de uma enfermidade “mutiladora”. Na visão de Gardner (1994, p, 79), “É bem possível que por trás de cada um destes desempenhos haja um talento central herdado; porém, claramente, outros fatores também se encontram em funcionamento. No mínimo, a extensão na qual o talento é expresso publicamente dependerá do meio no qual se vive”.

Pode-se identificar, nas palavras do psicólogo, que a inteligência musical não é considerada como simplesmente a manifestação de uma capacidade inata. Ou seja, para que essa inteligência alcance um nível de desenvolvimento que se manifesta enquanto talento musical é necessário que o sujeito esteja num meio no qual possa aprender e desenvolver sua capacidade de atuar em atividades de música. Assim, o meio no qual se está situado pode ser favorável para desenvolver habilidades musicais que tornam o sujeito competente em música. Nesse sentido, o autor afirma:

No Japão o grande mestre Suzuki mostrou que um grande número de indivíduos pode aprender a tocar instrumentos musicais extremamente bem (conforme os padrões ocidentais) até mesmo numa idade precoce. [...] A existência de habilidade de canto excelente em alguns grupos culturais (húngaros influenciados pelo método Kodály ou membros da tribo Anang na Nigéria) e de performances instrumentais de qualidade comparavelmente alta entre violinistas judeus russos ou músicos de gamelão balineses sugere que **a aquisição musical não é estritamente um reflexo**

de habilidade inata, mas é suscetível a estímulo e treinamento cultural
(GARDNER, 1994, p. 88) [grifo meu].

Por outro lado, o psicólogo afirma que dentre as diversas áreas nas quais o humano pode atuar, a música seria aquela na qual valeria muito a pena ter um *background* genético profuso e adequado para nela atuar. Nesse sentido, exemplifica, como uma linha de evidência possível, famílias nas quais a música teve grande fluência: os Bach, os Mozart e os Haydn. Entretanto, pondera que fatores não genéticos como: os sistemas de valores nos quais os membros dessas famílias estavam inseridos ou os procedimentos de treinamento pelos quais passaram¹⁰⁸ poderiam ser, nesses casos, igualmente responsáveis pelo seu formidável desenvolvimento de talentos musicais. Ou seja, o autor considera a integração de fatores genéticos e culturais para o desenvolvimento da competência musical humana. Por outro lado, é possível inferir que Gardner parece atribuir um pouco mais de importância ao fator genético no processo de desenvolvimento da inteligência musical.

Gardner (1994) aponta que algumas culturas da contemporaneidade, como a chinesa, a japonesa e a húngara, dão grande valor à competência musical, estimulando e esperando que as crianças adquiram proficiência no canto e na execução de instrumentos. Por exemplo, o povo nigeriano Anang alega que “todos os indivíduos são musicalmente proficientes” (GARDNER, 1994, p. 86), ou seja, todos os seus membros são musicais, não havendo a ideia de que apenas alguns podem possuir competência musical. Até mesmo os antropólogos estudiosos dos Anang alegam que tal povo não possui membro “não musical”. Nesse sentido, a valorização de uma cultura educativo-musical que compreenda que todos possuem sua própria aptidão musical (manifestada em diferentes níveis) seria um importante passo para o possível desencadeamento de um processo de democratização do acesso à formação musical de todos aqueles que manifestem interesse em música no Brasil, que apesar de ser um país rico em música é pobre em sua Educação Musical.

¹⁰⁸ Viu-se no Capítulo 2 desta pesquisa que o talento musical de Mozart foi desenvolvido não somente por sua herança genética, tendo sido fundamental o ambiente familiar musical no qual cresceu, onde desde cedo foi educado e treinado musicalmente pelo seu pai, o qual acompanhou, praticamente, toda a trajetória de formação e desenvolvimento musical do filho.

4 TESTES DE APTIDÃO OU HABILIDADES ESPECÍFICAS NOS CURRÍCULOS DE CURSOS EM MÚSICA

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa e ignoramos alguma outra. Por isso aprendemos sempre” (Paulo Freire).

Este capítulo final, inicialmente, percorrerá uma breve trajetória de constituição do ensino de Música no Brasil, no intuito de contextualizar a possível origem da tradição de aplicação de testes de aptidão musical e habilidades específicas nos processos seletivos nos cursos de música do país. Também se destacará como se deu e como acontece a reprodução do dito *habitus* conservatorial nos currículos dos cursos superiores de música brasileiros, nesse caso, no âmbito das licenciaturas. Além disso, serão destacados os usos e desusos dos TAMs e THEs nas seleções das licenciaturas em música no Brasil, passando pela apresentação da proposta de Sousa e Monti (2018) sobre a defesa da elaboração de um THE multicultural, como um possível instrumento de superação da avaliação usada como forma de reprodução do *habitus* conservatorial nas licenciaturas em música; bem como, a opção pela proposta de abolição dos THEs nos cursos de formação de professores de música como uma postura político-educacional que visa promover a justiça como equidade, no sentido de não se cobrar ao candidato que almeja ingressar nesses cursos um conhecimento que ainda não é acessível no sistema nacional escolar. Neste capítulo ainda foi abordado pontualmente o paradigma da Aprendizagem Musical Compartilhada (AMC), que vem sendo pensado e construído por um grupo de professores e pesquisadores da UFC, o qual procura elaborar uma perspectiva de formação musical acadêmica na licenciatura que seja uma alternativa ao tradicional paradigma de formação musical caracterizado pela reprodução do *habitus* conservatorial no processo formativo de professores de música. Tal abordagem pedagógica, pode ser um importante meio de promover não só a acessibilidade mas também a inclusão, principalmente, dos estudantes que ingressam na licenciatura sem conhecimentos musicais formais prévios, já que o docente precisa ter uma postura de respeito e de valorização das diferentes capacidades de cada aluno, pois o discente não é considerado um ser intelectualmente inferior, mas sim, um ser com potencialidades intelectuais semelhantes às do professor, o qual não tem mais um papel que centraliza a aprendizagem em sua figura, dado que a AMC é apresentada como “uma perspectiva educativa centrada na construção conjunta do conhecimento” (OLIVEIRA, 2017, p. 140), caracterizando-se como um compartilhar de conhecimentos entre docente e discentes.

4.1 Uma breve trajetória histórica sobre o ensino de música no Brasil e a tradição dos testes de aptidão e habilidades específicas nos processos seletivos nos currículos de cursos de música

Não busco aqui apresentar uma suposta origem da aplicação dos TAMs/THEs nos cursos superiores em música do Brasil, mas sim apresentar prováveis marcos que, possivelmente, possam contribuir para elaborar uma abordagem/construção histórica de como poderia ter se constituído a tradição da aplicação dos TAMs/THEs, nos processos seletivos para o ingresso de estudantes no citado nível dos cursos de música. Nesse intuito, buscar-se-á relacionar certas práticas que surgiram na trajetória histórica de constituição do ensino de música no Brasil com a atual educação musical no país, destacando mudanças e permanências nesse trajeto. Assim, o presente estudo filia-se à perspectiva historiográfica na qual o historiador francês Marc Bloch alerta para um problema típico da historiografia, o qual é nomeado pelo autor como o *ídolo das origens*, caracterizado como a obsessão que muitos historiadores têm de buscar explicar o presente pelo passado distante. Bloch afirma que nunca se explica plenamente um fenômeno histórico sem considerar o estudo de seu momento. Ou seja, ao abordar o processo histórico de constituição da prática dos TAMs/THEs nos cursos de música superiores brasileiros, não se pode perder de vista o contexto atual de tais cursos, que é de onde esta pesquisa parte. Esse entendimento é reforçado pelo autor ao citar o seguinte provérbio árabe: “Os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais” (BLOCH, 2001, p. 60).

Essa proposta de abordagem historiográfica visa buscar responder ao seguinte questionamento: como se constituiu a tradição da aplicação de TAMs/THEs nos processos seletivos de ingresso nos cursos superiores de música no Brasil?

As pesquisas históricas costumam demarcar o início do ensino formal de música (aos moldes ocidentais, pois já havia ensino de música nas tribos indígenas) no Brasil a partir do seu período colonial, quando esteve ligado às práticas religiosas implantadas pela Companhia de Jesus em meados do século XVI. Inicialmente, os padres jesuítas atuaram junto às comunidades indígenas com o objetivo de cristianizá-los utilizando a música como ferramenta para esse fim, e, posteriormente, também intervieram na cristianização dos africanos e afrodescendentes que passaram a ocupar a Colônia a partir do período de expansão da produção de cana de açúcar. Naquele contexto inicial, pode-se dizer que a música não era trabalhada com um fim em si mesma, principalmente, para a sua apreciação enquanto arte, mas funcionava como um instrumento para intermediar o contato e a comunicação entre os

padres, indígenas e negros, com o objetivo central de catequização dos chamados pagãos. Por outro lado, Espiridião (2002, p. 70) afirma que enquanto o aprendizado musical destinado aos indígenas tinha a finalidade da catequese, no caso dos negros, sua “educação musical” destinava-se para que os mesmos pudessem “compor os conjuntos musicais nas festividades solenes e religiosas”, o que se pode aludir a uma maneira de obter uma espécie de mão-de-obra barata.

Posteriormente, esse ensino de música passou a ser estruturado em duas abordagens: o ensino de música teórica e o ensino de música prática. Segundo Castagna (2004, p. 3), o chamado mestre da capela “ensinava *música teórica e música prática* aos moços do coro. Eventualmente, o mestre escrevia um tratado para o ensino de uma ou outra categoria, geralmente intitulados arte, compêndio ou escola”. Por outro lado, nas igrejas paroquiais (matrizes), nos colégios e seminários, e fora dos templos, o ensino da música prática era dominante. Nas matrizes, o “mestre da capela ensinava música prática aos seus discípulos, que retribuía pelo ensino cantando nas cerimônias religiosas” (CASTAGNA, 2004, p. 3). Nos colégios e seminários, os futuros clérigos aprendiam música prática com o mestre de canto, o qual ensinava “quase somente o cantochão”. Fora dos templos, os mestres particulares ou professores da arte da música ensinavam música prática aos seus discípulos, os quais cantavam nas cerimônias religiosas como forma de retribuição pelo ensino recebido. Castagna (2004, p. 3), descreve, nesse último ambiente, três tipos de músicos: 1) os mestres ou professores da arte da música, que ensinavam e lideravam grupos musicais que ofereciam serviços a igrejas e capelas; 2) os oficiais, os quais eram cantores e músicos que após terminarem os estudos com o mestre “passavam a cantar ou tocar em grupos musicais, recebendo por apresentação”; 3) os discípulos, que “estudavam com um mestre, auxiliando-o e cantando gratuitamente”. Nesse contexto, porém, Pereira (2012) afirma que o ensino musical não estava ligado apenas à religião, mas, também, à prática profissional do músico.

Após esse período inicial do ensino e prática da música dominante no âmbito religioso, iniciou-se uma profunda mudança da prática musical, devida principalmente à transferência da corte portuguesa para a cidade do Rio de Janeiro, a qual passou a ser a sede administrativa do Reino, deslocando para o Brasil o eixo político e econômico do Império Português. A instalação da corte portuguesa no Rio, em 1808, proporcionou um grande aumento pela demanda do ensino de música, pois os portugueses cortesãos demonstravam interesse na manutenção do mesmo nível de prática musical a que estavam acostumados a consumir em Lisboa, a qual exigia dos compositores e intérpretes a criação de obras religiosas virtuosísticas, além do trabalho com a ópera e a música instrumental, gêneros profanos ainda

pouco conhecidos e praticados no Brasil daquela época. Nesse ambiente da chegada de um estilo cortesão de consumo na cidade do Rio de Janeiro, ocorreu uma ampliação das perspectivas profissionais no âmbito da música, atraindo para o Rio músicos de várias regiões do Brasil, bem como de Portugal e de outros países europeus (PEREIRA, 2012, p. 45).

Nessa conjuntura, o Decreto N° 238 de 1841 criou o **Imperial Conservatório**¹⁰⁹, na cidade do Rio de Janeiro, que iniciou suas atividades, de fato, a partir de 1848, ainda sem uma sede própria (ESPERIDIÃO, 2003 *apud* Cerqueira, 2012). Segundo Pereira (2012, p. 46), o Conservatório institucionalizava “a formação de músicos voltada para a prática instrumental” e ao mesmo tempo legitimava “a música erudita europeia como o conhecimento oficial, que conferia distinção social para seus praticantes”. O autor afirma que, diferentemente do que então ocorria na educação musical da época, a estrutura curricular do Conservatório passou a separar a teoria da prática, pois seu currículo estabelecia uma cadeira para o ensino específico de teoria musical, contrariando a antiga prática do ensino conjunto ou de caráter mais prático que especulativo.

Na chegada do século XIX, abre-se espaço para o academicismo musical, que valoriza a música instrumental e busca elevar a música ao topo da hierarquia das artes. Esse é o período dos românticos, caracterizado pelo individualismo exacerbado e pela busca do domínio técnico do instrumento, o virtuosismo, tanto no exercício da composição quanto na interpretação. Também é o período de transição do músico artesão (característico do século XVIII) para o surgimento do músico artista, que rompeu a relação entre mestre e aprendiz, e passou a contar com um novo ensino através da relação professor e aluno. Nesse contexto, vê-se a expansão de escolas particulares de caráter profissionalizante: os conservatórios (BELING; CALANCA, 2014).

Vieira (2004) aponta a Itália do século XVI como a localidade e temporalidade de origem da instituição conservatório, onde o termo era utilizado para a denominação das instituições de caridade que conservavam moças órfãs e pobres. Pederiva (2009, p. 130) indica que os “conservatórios possuíam o sentido de asilo, orfanato e hospício”. Segundo Vieira (2004), ao final do século XVIII, o Conservatório Superior de Música de Paris (fundado em 1794) tornou-se o modelo de instituição de ensino musical que veio a ser difundido e firmado durante o século XIX em diversos países. Nesse mesmo século, o “modelo conservatorial” chegou ao Brasil, onde foram fundadas as três primeiras escolas do gênero no país: o Conservatório Imperial de Música, em 1848 (hoje Escola de Música da

¹⁰⁹ Também conhecido como Conservatório Imperial de Música.

UFRJ); o Instituto Musical da Bahia, em 1895 (hoje Escola de Música da UFBA); e o Instituto Carlos Gomes, em 1895, localizado em Belém, Pará (hoje Instituto Estadual Carlos Gomes (SALLES, 1995)). Esse modelo francês de conservatório afirmou-se no século XIX no mundo ocidental, constituindo-se enquanto lugar onde o conhecimento musical europeu até então acumulado passou a ser **conservado** e difundido (VIEIRA, 2000, negrito meu).

Pereira (2012) observa que a separação entre teoria e prática instrumental, no currículo de disciplinas que compunham as bases do ensino de música do Conservatório Imperial de Música, não significou a introdução de um equilíbrio entre aspectos teóricos e práticos no ensino musical da época. O que se pode notar é um ensino circunscrito ao treinamento técnico, continuando ainda uma tradição baseada na transmissão do conhecimento musical voltado mais para a prática do que para a especulação. Assim, a teoria funcionaria apenas como um pré-requisito para o início da prática musical e não para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a música.

Em suas “reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios”, Neide Espiridião (2002) observa que os modelos de construção do conhecimento, as concepções curriculares e as práticas pedagógicas, existentes na atuação dos conservatórios do Brasil, refletem o **paradigma da pedagogia tradicional**. Nesse, concebe-se o currículo como grade curricular, as disciplinas apresentam-se fragmentadas e os conteúdos privilegiam a música de tradição erudita, especialmente a europeia.

No âmbito da educação musical realizada nos Conservatórios, observamos que o pensamento de uma educação tecnicista é predominante. Ao aluno compete adquirir as habilidades necessárias para a execução instrumental em detrimento de uma educação musical que contemple o indivíduo como um ser atuante, reflexivo, sensível e criativo. Ao professor compete a responsabilidade de transmitir os saberes e os conhecimentos durante o processo de aprendizagem. Nesse sentido, os currículos dos cursos de música dessas instituições priorizam a prática instrumental. Os conhecimentos estão compartimentados em disciplinas organizadas de modo linear, sequencial, estanques e fragmentadas, dissociadas da contemporaneidade musical e descontextualizadas. Os modelos dos primeiros Conservatórios europeus ainda se perpetuam nessas instituições (ESPIRIDIANO, 2002, p. 70).

Segundo Pereira (2012, p. 47), o perfil de professor pensado durante os primeiros anos de funcionamento do Conservatório foi o de professor que ensinava vários instrumentos, demonstrando assim que “ainda não havia sido adotada a ideia de especialização por instrumento, de maneira similar ao que acontecia nos antigos ofícios musicais”. Para Silva (2007), a existência do professor de vários instrumentos na época era devida à falta de profissionais e de recursos financeiros. Entretanto, tal situação “não elimina a evidência de

que ainda prevalecia e, mais ainda, que não havia problema que uma pessoa soubesse vários instrumentos” (SILVA, 2007, p. 73).

No decorrer do século XIX, foi-se forjando a figura do especialista, conduzindo a uma hierarquização no mundo musical, que proporcionou surgir, na transição do século XIX para o XX, com algumas exceções, compositores que apenas compõem, regentes que apenas regem, e intérpretes virtuosos em seu instrumento e que dificilmente dominam outro tipo de instrumento. Nesse contexto, Pereira (2012, p. 48) observa na figura do professor especialista a tradição dos antigos mestres de ofício: “são profissionais com exímio conhecimento em sua arte”. E, como vários estudos já mostraram, essa é uma “concepção de professor e de músico que foi incorporada com o tempo e permanece até hoje nos cursos superiores de formação de professores de música do Brasil”, como também em outros países.

No período republicano inicial, o Conservatório foi declarado extinto, e, em seu lugar, foi criado o **Instituto Nacional de Música**, em 1890. Como a Europa geralmente se constituiu como um modelo a ser seguido pelos brasileiros, o diretor do novo Instituto, Leopoldo Miguez, acabou sendo incumbido em 1895 pelo governo brasileiro de ir à Europa estudar como era a organização dos seus principais estabelecimentos de ensino de música. A partir do estudo de Miguez dos conservatórios europeus, muitas reformas foram empreendidas por ele no Instituto, principalmente nos programas de curso de canto e instrumentos. Por exemplo, o curso de canto passou a utilizar exercícios de técnica vocal compostos pelo francês Auguste Mathieu Panseron (1796 – 1859) que também eram adotados no Conservatório de Paris; além de ocorrer a inserção de obras francesas e brasileiras entre as tradicionais obras italianas. Nos cursos de instrumentos (especialmente nas aulas de piano) verificou-se a prescrição de peças do próprio Leopoldo Miguez, de Barroso Neto, de Francisco Braga, de Alberto Nepomuceno e de Henrique Oswald, cujas obras introduziram elementos de renovação da linguagem musical nacional (PEREIRA, 2012).

Entretanto, a reforma não alterou a rigidez de um currículo que manteve na sua proposta de formação musical a manutenção da tendência a formar virtuosos. Havendo ausência de discussões sobre metodologia de ensino, sobre questões de ordem didática e sobre o caráter pedagógico que envolve a formação do músico. Ou seja, manteve-se a tendência a formação de músicos e não de professores de música. Essa é uma tendência que, apesar de ter havido a introdução de diversas mudanças nos currículos das licenciaturas em música do Brasil, ainda permanece nas mentalidades de professores e estudantes nesses cursos.

A partir da Reforma Francisco Campos, durante o início da Era Vargas, foi realizada uma reforma universitária que incorporou o Instituto Nacional de Música à

Universidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 19.852/1931. Segundo o Art. 251 desse decreto, o Instituto oferecia três graus de ensino: “Fundamental, Geral e Superior”. Já o Art. 252 descreve os objetivos de cada grau: “O curso Fundamental é preparatório do Curso Geral. Este tem como objetivo formar, principalmente, instrumentistas profissionais de orquestra e coristas; e o Curso Superior, instrumentistas e cantores (professores), compositores e regentes (maestros) e virtuosos”. Por essa organização estrutural em cursos de diferentes níveis de formação musical, pode-se perceber que o Instituto oferecia um curso de nível superior que guarda estreita relação com os cursos fundamental e geral, os quais eram oferecidos pelo próprio Instituto. Assim, o Curso Superior funcionava como um prolongamento, um aprofundamento dos dois primeiros níveis. Nesse sentido, identifica-se um currículo sequencial, de diferentes níveis, no qual cada nível é pré-requisito para que o estudante possa avançar ao próximo. No entanto, é importante demarcar que apesar de haver tal currículo de formação musical sequencial, o acesso a essa formação estava restrito a quem tinha acesso aos cursos do Instituto, os quais, nos três níveis, apresentavam o foco nos estudos do instrumento piano, característica essa que demarca uma educação musical de caráter erudito e por sua vez elitista. Por exemplo, no Curso Fundamental o aluno deveria estudar piano e outro instrumento de sua escolha, e nos Cursos Geral e Superior para instrumentistas o piano sempre aparece no texto da legislação sobre o assunto como instrumento de preferência para ser estudado, ainda que, nesses últimos, se abra a possibilidade do estudo de outro instrumento à escolha do estudante. Na primeira metade do século XX, tocar piano representava possuir um capital cultural que dava distinção social a quem tinha acesso a tal instrumento, que é praticamente um símbolo de representação da cultura musical erudita¹¹⁰.

Mesmo na atualidade, um currículo musical sequenciado (contínuo) ainda não é realidade para grande parte dos estudantes de hoje que almejam ingressar no Ensino Superior de música no Brasil, pois muitos desses não têm acesso nem mesmo ao nível básico de formação musical, já que o ensino formal de música ainda continua tendo certo caráter elitista, exclusivista, não sendo ainda acessível a todos. Infelizmente, o quadro do ensino de música nas escolas públicas apresenta uma imagem pouco alentadora, com falta de educadores musicais e de profissionais que trabalhem a música nas escolas não apenas como uma ferramenta para alcançar objetivos extramusicais (por exemplo, desenvolver a coordenação motora, disciplina e concentração do aluno), mas que a trate como um campo de fazeres e saberes próprios. Trabalhar a música assim pode possibilitar aos estudantes

¹¹⁰ No período, era bastante comum as famílias brasileiras mais abastadas ostentarem a presença de um piano em suas salas de visitas, visto que o piano simbolizava a cultura musical erudita e elitista.

descobrirem a música como mais uma possibilidade de “linguagem” para expressarem aquilo que apreendem em suas experiências de vida, sejam elas descobertas ou angústias, construindo assim uma Educação Musical significativa, no sentido de que os estudantes das escolas básicas brasileiras se apropriem da “linguagem musical” para a vivência e convivência humana.

Segundo as pesquisas de Cerqueira (2015) sobre o histórico de aplicação do THE no Brasil, o ingresso do candidato no nível superior do Instituto Nacional de Música dava-se pela apresentação do certificado de conclusão do curso musical de nível fundamental, bem como da aprovação no 3º ou 5º ano ginásial. Nesses termos, o autor considera tal fato como a primeira forma de acesso a um curso superior de música no Brasil, que se dava em concomitância com a educação básica da época, “avaliando conhecimentos gerais da escola e específicos do ensino musical” (CERQUEIRA, 2015, p. 22).

Outra dedução elaborada por Cerqueira, em relação ao processo de ingresso no curso superior do Instituto Nacional de Música, diz respeito à provável criação do THE nessa instituição:

[...] Como na época o ingresso era feito apenas mediante a apresentação do certificado de conclusão do curso musical de nível fundamental, é provável que o THEM fora criado para dar oportunidade a demais interessados que não estudavam no Instituto e faziam aulas particulares ou em outras instituições. (CERQUEIRA, 2015, p. 22).

[...] No caso específico do Instituto Nacional de Música em 1931, a apresentação do certificado de conclusão do nível Fundamental restringia a possibilidade de ingresso apenas aos candidatos que já estudavam nesta instituição. Sendo assim, o teste fora criado para oportunizar [o ingresso no Curso Superior] a candidatos provindos de outras instituições de ensino musical, além daqueles que estudam em caráter não-formal com professores particulares. Nesta época, ainda não havia preocupações significativas com o perfil do músico “prático” – ou “autodidata”, ainda mais porque os cursos não possuíam a pluralidade cultural que se observa nas Universidades dos dias de hoje [nota minha]. (CERQUEIRA, 2012, p. 466)

Ou seja, pela dedução do autor, no caso específico do Instituto um “teste” pode ter sido criado para contornar a conjuntura de restrição do acesso ao Curso Superior existente naquele dado contexto. Apesar de Cerqueira não citar ter analisado fontes documentais da época, é possível destacar como fonte disponível, que pode ser analisada em relação à hipótese do autor sobre a provável origem do THE no Brasil, o Decreto nº 19.852/1931. Nesse, mesmo não havendo no seu corpo textual qualquer menção às palavras teste de aptidão musical ou teste de habilidades específicas em música, pode-se identificar no *Parágrafo único*, referente ao Art. 264, a menção a realização de um tipo de “exame vestibular” para o

candidato ao Curso Superior poder obter Habilitação para seu ingresso e matrícula no mesmo. Descreve-se tal exame como constando “de prova escrita, oral e prática, de acordo com o que for instituído no regulamento do Instituto”. Então, o pesquisador provavelmente deduziu que o “THE” daquela época seria designado de “exame vestibular”, o qual servia para a obtenção da “habilitação no Curso Geral ou Superior”, ou seja, era o meio de realizar a matrícula, por exemplo, em um dos seguintes cursos superiores oferecidos pela instituição: Curso Superior para Instrumentistas (piano ou instrumento de escolha do aluno), Curso Superior para Cantores (canto de concerto) e Curso Superior de Composição e Regência. Enquanto os cursos para Instrumentistas e para Cantores davam direito ao diploma de Professor, o de Composição e Regência dava direito ao de Maestro. Havia ainda “um Curso de Virtuosidade, em prosseguimento ao curso Superior de instrumentista”¹¹¹, o qual seria, diga-se, uma espécie de “curso de especialização”. Tal exame apresentava uma prova escrita (teórica) e uma prática, característica essa que pode significar a permanência desse formato de exame nos processos seletivos dos atuais cursos superiores de música brasileiros.

Alguns anos depois, a partir de 1937, a Universidade do Rio de Janeiro foi reorganizada com a promulgação da Lei nº 452/1937, que alterou seu nome para Universidade do Brasil. Como consequência o Instituto passou a ser chamado de **Escola Nacional de Música**. Porém, apesar de terem sido incorporadas algumas alterações nos programas de ensino, de acordo com Espiridião (2003 *apud* Cerqueira, 2015, p. 22), foi mantida a divisão do ensino em três graus sequenciais:

- Fundamental: com cinco anos de duração e faixa etária de ingresso entre oito e treze anos, funcionava como preparatório para o nível superior;
- Geral: com dois anos de duração, visava a formação de instrumentistas, cantores e coristas;
- Superior: com duração de dois anos, era voltado à formação de professores de canto e instrumento, compositores, regentes e intérpretes virtuosos.

Ainda na Era Vargas, especificamente no período do Estado Novo, foi criado em 1942, o **Conservatório Nacional de Canto Orfeônico** (CNCO), no Distrito Federal (na época a cidade do Rio de Janeiro). No mesmo ano, o Maestro Villa-Lobos assumiu a direção do Conservatório com o objetivo de oferecer as diretrizes para o ensino da Música e Canto Orfeônico nas escolas brasileiras.

¹¹¹ Informações segundo os artigos 259, 269 e 261 do Decreto nº 19.852/1931.

O **canto orfeônico** havia sido instituído como matéria obrigatória no currículo do ensino secundário, durante a Reforma Francisco Campos, pelo Decreto nº 19.941, de 1931. Essa reforma determinou que o programa de ensino da matéria deveria ser composto por hinos e canções patrióticas, assumindo assim o papel, pode-se dizer, de exercer o projeto pedagógico (e político) da época de difundir na formação da população brasileira princípios norteadores da constituição da nacionalidade. Para colaborar com esse projeto nacionalista, o CNCO foi criado como uma instituição de âmbito federal, a qual competia “formar candidatos ao magistério do canto orfeônico nos estabelecimentos de ensino primário e de grau secundário”¹¹². O curso de canto orfeônico era ministrado como “curso de especialização, para formação de professor”¹¹³.

Na trajetória de funcionamento do CNCO é possível identificar, dentre as exigências em relação à admissão de estudantes ao curso de formação de professores de canto orfeônico, a previsão da aplicação de “provas de aptidão musical”, que serviam como base para a classificação dos candidatos ao curso. Essas provas estavam previstas no Artigo 30, do Decreto-Lei nº 9.494/1946:

Art. 30. No curso de formação de professor de canto orfeônico serão admitidos alunos a partir de dezesseis anos completos, os quais deverão apresentar certificado de conclusão do segundo ciclo em conservatório de música, ou de curso de preparação nos conservatórios de canto orfeônico e terão de submeter-se a **provas de aptidão musical**, que servirão de base para a classificação dos candidatos [negritos meus].

Além do curso de especialização havia o “curso de preparação”, que era destinado aos que não tinham curso completo da Escola Nacional de Música ou de estabelecimento equiparado ou reconhecido. Segundo o Art. 31, do referido Decreto-Lei: “No curso de preparação serão admitidos alunos a partir de quinze anos completos, os quais deverão apresentar certificado de conclusão de curso ginásial e submeter-se a provas de aptidão musical, para efeito de classificação dos candidatos”. Nesses termos, tanto os candidatos ao curso de formação de professor de canto-orfeônico (com certificado de conclusão em conservatório de música) quanto os candidatos ao curso de preparação (apenas com o certificado de conclusão do curso ginásial) eram submetidos a provas de aptidão musical destinadas à classificação nos processos seletivos do CNCO.

Aqui, tem-se um documento que pode representar um marco na legislação oficial que reconhece a prática da aplicação de “testes de aptidão musical”, prática essa que não se

¹¹² Segundo o artigo 2º do Decreto-Lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942.

¹¹³ Segundo o Art. 2º, Decreto-Lei nº 9.494/1946.

tem certeza de quando teria se originado. Porém, como foi apresentado nos estudos de Cerqueira (2012; 2015), aponta-se para a possibilidade da origem do TAM/THE a partir da leitura do Decreto nº 19.852/1931, no qual, apesar de não haver menção aos termos aptidão ou habilidade musical, menciona-se a existência da aplicação de um “exame vestibular de habilitação ao curso superior de música” do Instituto Nacional de Música, no início da década de 1930. No entanto, como já foi dito, o que importa nesta investigação não é a busca pela origem de uma prática, mas sua compreensão, que não necessariamente necessita da descoberta de marcos, mas sim do entendimento histórico de que a prática das testagens de aptidão não é recente, mas é sim uma prática que se apresenta desde os inícios do processo histórico de constituição do campo da formação de professores de música no Brasil, trajetória essa constituída por mudanças e permanências.

Pereira (2012) aponta para o caráter de “especialização” do curso de formação de professores oferecido pelo CNCO, pois o currículo do mesmo apresentava um percurso formativo que contém disciplinas de caráter pedagógico que deviam complementar uma formação musical prévia, a qual era medida pelas provas de aptidão musical. Nesse contexto é possível observar que a prova de aptidão não era aplicada no sentido de diagnosticar o potencial de desenvolvimento formativo-musical do testando, mas sim de medir os conhecimentos e habilidades do mesmo na área da Música, ou seja, a aptidão musical era concebida tanto por características inatas do sujeito como por características advindas do meio; essas últimas manifestadas pela posse de conhecimentos escolares (ou formais) do campo musical.

4.2 A incorporação dos conservatórios nas universidades federais e estaduais

A partir da década de 1960, a LDBEN de 1961 trouxe uma nova concepção do ensino de música, passando a substituir as práticas orfeônicas. Nessa legislação, a Educação Musical passou a figurar como disciplina optativa no currículo escolar. Segundo Pereira (2012), nesse período vários estabelecimentos oficiais de ensino especializado em música no Brasil (tais como: conservatórios e escolas de música e institutos musicais) passaram a integrar várias unidades das universidades federais e também estaduais do país, adquirindo assim a condição de escolas de Ensino Superior. O autor cita os seguintes exemplos de estabelecimentos que alcançaram o status de escolas de formação superior em música:

- O Conservatório Mineiro de Música (Belo Horizonte) – transformado em 1962 em Escola de Música da UFMG;

- O Conservatório Musical Carlos Gomes (São Paulo) – tornado uma instituição privada de Ensino Superior de música mediante o decreto nº 52.073, de 28 de maio de 1963;
- O Instituto Musical Santa Marcelina (São Paulo) – oficializado como instituição de Ensino Superior em 1965;
- A Escola Nacional de Música do Rio de Janeiro – transformada em Escola de Música da UFRJ em 1965;
- O Conservatório de Música de Pelotas – tornado instituição agregada da UFPel em 1968;
- O Conservatório de Música Joaquim Franco – transferido no final de 1968 para a Universidade do Amazonas.

A elevação dos conservatórios ou institutos ao *status* de nível superior contribuiu para a permanência de um **sistema de ensino conservatorial**, no qual as especialidades dos cursos de música são direcionadas, por exemplo, para o tocar, o reger ou o compor música. A permanência dessas práticas, de acordo com a interpretação de Pereira (2012, p. 67) levou a “cristalização da figura do músico professor”. Segundo Jardim (2008), independentemente de o músico ter recebido algum tipo de preparo ou não para exercer a docência em música, era comum se pressupor as atribuições de ensinar como inerentes às funções do músico, pois esse era considerado mestre do seu instrumento, o que remete à permanência da tradição dos mestres de ofício medievais. A partir do estudo dos currículos do Ensino Superior de música da época, Jardim (2008, p. 79) afirma que os mesmos não apresentaram mudanças substanciais, uma vez que geralmente foram adaptados em relação à carga horária e tiveram a inclusão de algumas matérias adicionais obrigatórias.

[...] no geral, a estrutura curricular do conservatório, na formação do instrumentista, do regente, do cantor, foi mantida nos cursos superiores, tendo seus currículos, praticamente, reproduzidos no novo grau de ensino. **Salvo exceções, o conservatório, de certa forma, foi transposto para a universidade** [negritos meus].

No contexto local do Ceará, ocorreu semelhante movimento de incorporação de instituições de ensino formal de música ao âmbito universitário. Foi o caso da incorporação do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno (CMAN) à Universidade do Ceará¹¹⁴, no ano de 1965. Após a incorporação, as antigas instalações do Conservatório foram transferidas

¹¹⁴ Na década de 1960, a Universidade Federal do Ceará (UFC) era chamada de Universidade do Ceará. Segundo Schrader (2002), somente a partir de fins 1966 são encontrados documentos com a abreviação UFC.

do bairro Jacarecanga para uma nova sede remodelada, pertencente à Universidade, situada na Avenida da Universidade, nº 2210, no bairro Benfica.

A incorporação do CMAN à UFC resultou do processo contínuo de atuação que o Conservatório vinha desenvolvendo junto à Universidade, por meio do contato do Professor Orlando Leite, então diretor do CMAN, e do Reitor Antônio Martins Filho. Segundo Schrader (2002), o projeto de lei que previa a incorporação do Conservatório à Universidade foi enviado em mensagem do então presidente Castelo Branco ao Congresso Nacional, sendo publicado na íntegra, no *Jornal O Povo*, em 22 de junho de 1964. Entretanto, apesar de tal projeto prever a incorporação do CMAN à UFC, o mesmo não garantia a incorporação e o reconhecimento da instituição como escola de nível superior. O reconhecimento como instituição de nível superior dependia ainda da aprovação do Conselho Federal de Educação e da constituição de órgãos deliberativos próprios do Conservatório, bem como de um corpo docente com a formação adequada para a instituição e o funcionamento de uma escola superior de música.

Art 1. Fica incorporado a Universidade do Ceará como instituto complementar, o Conservatório de Música Alberto Nepomuceno.

Parágrafo Único – O Conservatório a que se refere esse artigo permanecerá na condição de instituto até que ouvido o Conselho Federal de Educação e constituídos os seus órgãos próprios de deliberação coletiva e de seu corpo docente, possa constituir-se em unidade universitária autônoma como as faculdades e escolas que integram a universidade (SCHRADER, 2002, p. 87).

O processo de incorporação do Conservatório à Universidade visava a concretização de um sonho maior do maestro Orlando Leite: a criação de um curso superior de música no Ceará. Esse sonho passou a se aproximar de sua realização quando Martins Filho passou a integrar o Conselho Federal de Educação, no início de 1966, contribuindo para encaminhar o processo de oficialização do sonhado curso. De acordo com Schrader (2002), no mesmo ano foi iniciado o processo de reconhecimento pelo Conselho Federal de Educação dos cursos tradicionais de Instrumento e Canto do Conservatório, assim como o processo de autorização para o funcionamento do novo curso de Professor de Educação Musical (p. 90). No ano seguinte, foi publicado no Diário Oficial da União o decreto nº 60.103, de 20 de janeiro 1967, concedendo ao CMAN o reconhecimento dos “Cursos Superiores de Instrumento (Piano, Violão) e Canto e a *autorização* para o funcionamento do curso de Professor de Educação Musical” (SCHRADER, 2002, p. 92).

Nesse contexto, deu-se a concretização da criação de um curso de música superior na cidade de Fortaleza, o qual apresentaria como filosofia de trabalho o foco no ensino da música por meio de atividades de canto coletivo, pois o maestro Orlando Leite apresentava

uma longa trajetória no trabalho com o canto coral, acreditando no seu potencial para democratizar o acesso à educação musical. Por outro lado, Schrader (2002) destaca, por meio da narrativa do maestro, que o processo de implementação de uma filosofia na escola que contribuísse para a construção da ideia de uma educação musical que fosse voltada para a comunidade (dentro e fora da academia), acabou por se desestruturar devido aos conflitos e contradições profundas existentes dentro do próprio corpo docente do Conservatório.

Eu me lembro que quando nós estávamos no processo de pedir o reconhecimento dos cursos superiores, nós pedimos a autorização para o funcionamento do curso de educação [...] musical. [...] E algumas professoras disseram assim: “Mas espera! Você quer aqui no conservatório um curso de licenciatura em educação musical! Aqui é uma escola de pianistas!” E eu me lembro que eu disse para as professoras: olha, vocês formam piano mas vocês não têm público! Os pianistas que vocês entregam diploma dão somente um concerto final. Pode dar um segundo concerto com a família, mas não tem público porque não tem educação musical para o povo! Educação musical é desenvolver a percepção, quer dizer, se você não entende a música mais elevada, você não vai prestigiar. O que você vai fazer no teatro se você não vai entender? E se nós tivéssemos educação musical nas escolas, seria a coisa mais natural. Não tem sentido você formar pianistas pra ficar numa torre de marfim e não ter ninguém que possa dar valor pra eles. Porque eles tão falando uma linguagem que a maioria não entende¹¹⁵ (SCHRADER, 2002, p. 92).

Vê-se pelos discursos de algumas professoras do CMAN que Orlando Leite enfrentou dificuldades para implantar na escola a formação de educadores musicais, uma vez que parte do quadro docente identificava a escola com o objetivo da formação de pianistas. Observa-se aqui mais um exemplo da tradição do ensino conservatorial, o qual enfatiza a formação de músicos, que poderão exercer posteriormente a função de músicos professores, não se dando atenção às questões pedagógicas que constituem a formação de professores de música ou educadores musicais. É possível identificar na fala de Orlando Leite um posicionamento crítico em relação à tradição do ensino de caráter conservatorial, quando o mesmo questiona qual seria o sentido de formar pianistas numa sociedade na qual a grande maioria não tem acesso à música produzida para piano, “porque não tem educação musical para o povo”. Nesse sentido, defendia a importância da Educação Musical enquanto instrumento democratizador do desenvolvimento da percepção musical das pessoas, para que essas possam também usufruir desse tipo de produção musical. Afinal, “o que você vai fazer no teatro se você não vai entender?” Porém, a existência da Educação Musical nas escolas poderia tornar natural a ida de pessoas comuns ao teatro para apreciarem um concerto de um pianista; ou mesmo a realização de um concerto do mesmo numa escola.

¹¹⁵ Trecho de entrevista realizada por Schrader (2002) com o maestro Orlando Vieira Leite, para elaboração de sua dissertação de mestrado.

No início de 1970, Orlando Leite acabou destituído do cargo de direção do CMAN, de acordo com Schrader (2002), devido às divergências internas quanto à condução das atividades do Conservatório. Nesse contexto, apenas o Curso Superior de Piano estava funcionando com reconhecimento do Ministério da Educação e Cultura (MEC); enquanto que o Curso Superior de Canto nunca teria funcionado efetivamente e o Curso de Professor de Educação Musical funcionava somente com uma autorização, não sendo ainda reconhecido pelo MEC.

Aqui cabe realizar uma ressalva em relação ao processo de incorporação do CMAN à Universidade. Na realidade, Schrader (2002) aponta em sua pesquisa que, durante o mandato de Martins Filho, o conservatório era apenas uma instituição agregada à Universidade e não uma unidade acadêmica a ela pertencente. Na verdade, o projeto de lei apresentado pelo Presidente Castelo Branco, em 1964, não havia incorporado o Conservatório à Universidade, mas apenas o transformado em um Instituto Complementar, até que o Conselho Federal de Educação o reconhecesse enquanto instituição preparada para o oferecimento de cursos superiores de música, constituído por órgão de deliberação coletiva e com corpo docente com formação adequada para o trabalho num curso de nível superior. Esses eram os requisitos necessários para o curso vir a ser reconhecido como uma unidade universitária autônoma, como outras faculdades e escolas que integravam a Universidade. Esse processo de incorporação do CMAN à Universidade não foi efetivado até o final do mandato de Martins Filho, que concedia verbas para o funcionamento do Curso Superior de Música mesmo não existindo, até aquele momento, um documento oficial de criação de uma faculdade de música na Universidade. Essas verbas foram sendo cortadas a partir da gestão do Reitor Fernando Leite, no final dos anos 1960, quando as ações administrativas passaram a não mais prestigiar as atividades musicais na Universidade, ocorrendo um processo de descontinuidade do trabalho da gestão de Martins Filho.

4.3 A criação do Curso de Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A partir de 1973, quando os cursos superiores do CMAN atravessavam dificuldades financeiras, passaram a ser mantidos pela Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE)¹¹⁶, sendo oferecidos os cursos de Bacharel em Instrumento e Licenciatura Plena em Educação Musical.

¹¹⁶ A Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE) foi instituída no Ceará pela Lei Nº 9.753, de 18 de outubro de 1973, “que extinguiu as Autarquias Estaduais de Educação”. Disponível em:

Dois anos depois, o Conselho Diretor da FUNEDUCE criou a Universidade Estadual do Ceará (UECE), por meio da Resolução nº 02, de 05 de março de 1975¹¹⁷. A nova instituição acabou encampando cursos superiores isolados que estavam em funcionamento no Estado do Ceará, dentre eles os cursos do CMAN. Nesse contexto, surgiu o Departamento de Artes da UECE, com o Curso Superior de Música (SCHRADER, 2002). Nesse momento, “os cursos de Bacharelado em Instrumento e a Licenciatura em Música foram integrando-se também ao Centro de Humanidades da UECE” (MONTEIRO *et. al.*, 2016, s/p).

Segundo Monteiro (2016), durante o período de 1975 até 1995, o Departamento de Artes da UECE ocupava o mesmo prédio do CMAN, o qual pertencia à Universidade Federal do Ceará (UFC), que também utilizava o Conservatório de Música.

À primeira vista, parece estranho observar duas instituições de Ensino Superior, uma do âmbito estadual e outra federal, ocupando um espaço comum, pertencente originalmente a uma das instituições. Porém, o histórico do processo de criação da UECE apresenta o Professor Antônio Martins Filho, que também participou da fundação da UFC e que foi reitor por mais de um mandato na mesma instituição, como o primeiro reitor designado para a UECE, responsabilizando-se pela Universidade Estadual do Ceará durante o período de 1975 a 1977. Ou seja, ambas as universidades nasceram contando com a atuação de Martins Filho. No caso da UFC, o mesmo foi indicado pelo Governo do Desembargador Faustino de Albuquerque (1947-51) para estudar as medidas necessárias para a criação da Universidade do Ceará, a qual foi criada com sede em Fortaleza, em dezembro de 1954, através da lei nº 2.373, sancionada pelo Presidente Café Filho (1954-55) e referendada pelo Ministro Cândido Mota Filho. Após inúmeros procedimentos legais, a Universidade do Ceará foi instalada definitivamente em 1955, tendo Martins Filho como seu primeiro reitor (SCHRADER, 2002). Quanto à UECE, o prestígio e o empenho de Martins Filho junto às autoridades estaduais e federais teriam contribuído para a nova universidade ser concretizada e reconhecida, sendo configurada por diversos centros, dentre eles o de Ciências Humanas – CH (Letras, Filosofia, História, Música e Estudos Sociais)¹¹⁸.

É curioso observar que o Plano de Desenvolvimento Institucional da UECE, referente ao quadriênio de 2011 a 2015, apresenta no *Quadro 1 – Cursos de graduação*

<http://www.uece.br/fafidam/index.php?view=article&catid=18%3Acategoriaprincipal&id=90422%3Ahistoria&format=pdf&option=com_content&Itemid=1175>. Acesso em: 25 fev. 2019.

¹¹⁷ A Resolução foi referendada pelo Decreto Nº 11.233, de 10 de março de 1975. Disponível em: <http://www.uece.br/proplan/dmdocuments/pdi_2011_2005.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.

¹¹⁸ Ver *Evolução Histórica da Universidade Estadual do Ceará – UECE*. In: Plano de Desenvolvimento Institucional – UECE (2011-2015). Disponível em: <http://www.uece.br/proplan/dmdocuments/pdi_2011_2005.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.

presenciais por unidade da UECE, em 2010, o início de funcionamento dos cursos de música da Universidade (os bacharelados em Música com habilitação em Composição, Flauta Transversa, Piano ou Saxofone; e Licenciatura em Música) com a data de 20 de janeiro de 1967. No entanto foi visto no subtópico 4.2 (sobre o processo de incorporação dos conservatórios às universidades federais e estaduais) que essa foi a data de publicação do decreto nº 60.103, que reconhecia os Cursos Superiores de Instrumento (Piano, Violão) e Canto, e autorizava o funcionamento do Curso de Professor de Educação Musical, os quais eram oferecidos pelo CMAN, que naquela época era uma instituição agregada à UFC.

Realizadas tais considerações neste ponto, é possível afirmar que a origem do Curso de Música da UECE deu-se em 1973, quando os cursos superiores do CMAN passaram a ser mantidos pela FUNEDUCE¹¹⁹, a qual fundou em 1975 a UECE. O reconhecimento federal do curso de graduação em música foi efetuado pelo Decreto Federal nº 1.042, publicado no Diário Oficial da União (DOU), de 05 de setembro de 1980¹²⁰. Até o ano de 2002 o Curso de Música da UECE era designado como Departamento de Artes.

4.4 A criação do Curso de Educação Musical da Universidade Federal do Ceará (UFC)

Durante um longo tempo, apenas a UECE ofertava curso superior em música no Ceará. Após mais de trinta anos de existência de apenas um curso de nível superior em música no estado, foi assinada, pelo Reitor Professor René Teixeira Barreira, a Resolução nº 5, de setembro de 2005, criando assim o Curso de Educação Musical da UFC¹²¹.

Segundo uma das professoras que fazia parte do corpo docente do Curso de Música da UFC, durante bastante tempo, no contexto local e nacional, grande parte das escolas especializadas no ensino de música, como os conservatórios, e das universidades que formam professores de Música e de Educação Musical, apresentavam em seus currículos conteúdos e métodos, bem como disciplinas que não eram adequadas para o ensino de música nas escolas de educação básica, pois visavam, principalmente, a formação de instrumentistas.

¹¹⁹ Atualmente é designada como Fundação Universidade Estadual do Ceará – FUNECE, e não mais FUNEDUCE. Essa transformação da designação foi implantada pela Lei nº 10.262, de 18 de março de 1979. *Idem.*

¹²⁰ Ver Parecer Nº 0258/2009, que reconhece o curso de Música – bacharelado com habilitação em instrumento: piano e flauta transversal e o curso de Música – licenciatura plena, no período entre 2009 e 2012. Disponível em: <<http://www.cec.ce.gov.br/phocadownload/pareceres-2009/PAR0258.2009.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

¹²¹ No Projeto de Criação do Curso de Música da UFC (2005, p. 04) a denominação do mesmo se apresentava como “Curso de Educação Musical – licenciatura plena”. Após processo de padronização nas denominações dos cursos de música no Brasil, orientado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Curso passou a ser nomeado como Curso de Música – Licenciatura.

Assim, o Curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal do Ceará foi criado visando suprir essa lacuna no campo de formação de professores e educadores musicais, buscando atender a defasagem existente entre a escola básica e a universidade, entre a formação do técnico e do instrutor, entre o músico e o formador (ROCHA, 2010).

Assim, a proposta de criação do Curso apresentou o contexto local da falta de uma educação musical escolar acessível à população em geral como uma de suas principais justificativas para vir a ser implantado. Tal falta manifesta uma defasagem entre a formação musical em nível básico e a superior, uma vez que o contexto do ensino de música local era (e ainda parece ser) bastante limitado, com poucas oportunidades de acesso mesmo à educação musical básica. Essa situação acaba por afunilar bastante a ponte de ligação entre a escola básica e a universidade, devido à ausência de democratização do acesso ao ensino básico de música, o que acaba dificultando a concretização de um processo contínuo de formação de estudantes e professores de música no âmbito local.

No ano de 2006, o Curso de Educação Musical iniciou suas aulas com a primeira turma, apresentando como projeto formativo-musical a ênfase nas atividades de canto coral, adotando como espinha dorsal do curso a expressão vocal coletiva. Essa postura educativo-musical tem ressonâncias que partiram da trajetória da música coral produzida na história musical da UFC. Tal trajetória foi iniciada no final dos anos 1950, quando Orlando Leite regia o Madrigal da Universidade e atuava como professor e diretor no CMAN, empreendendo esforços para criar um curso superior de música na década de 1960. Após a saída de Orlando Leite do cenário local, na década de 1970, a maestrina Katie Lage daria continuidade às atividades de canto coral na UFC, encerrando sua atuação quando o destino pôs fim à sua existência.

Na década de 1980, a atividade coral na UFC teve continuidade com um novo fôlego e novas inspirações, quando a Maestrina Izaíra Silvino assumiu sua regência. O Coral da UFC passou a apresentar um repertório cada vez mais diversificado e próximo da música popular brasileira, reunindo elementos musicais e teatrais, passando a apresentar não apenas recitais, mas espetáculos temáticos, que apresentavam, por exemplo, temas como a nordestinidade. Izaíra Silvino, Orlando Leite e Katie Lage buscaram o reconhecimento não apenas de seus trabalhos, mas também das atividades musicais como campo de saber acadêmico na universidade. Assim, as atividades de canto coral tornaram-se uma prática tradicional na UFC, que nos anos 1980 contou com o Projeto de Multiplicação de Corais, no qual os coralistas do Coral da UFC eram designados a criar e reger grupos corais em escolas públicas cearenses.

Nesse sentido, pode-se defender a tese de que as atividades de canto coral na UFC tiveram e têm ressonâncias na constituição curricular do Curso de Educação Musical da UFC, que escolheu o canto coletivo como instrumento fundamental para o cumprimento de seu principal objetivo: democratizar o acesso ao conhecimento musical. Nada mais prático do que utilizar um instrumento natural do ser humano: a voz; numa abordagem coletiva: o canto coral.

Em consonância com a proposição de democratização do acesso aos fazeres e saberes musicais, o Curso de Educação Musical da UFC apresentou como proposta, que gerou e gera certa polêmica, a não adoção de testes de aptidão musical ou de habilidades específicas nos processos seletivos para o ingresso de estudantes na graduação. Tal polêmica pode ser devida ao fato de que a utilização da aplicação de testes de aptidão musical é uma tradição bastante enraizada nas seleções para cursos superiores de música, seja no Brasil ou em outros países.

4.5 A formação do professor de música no Brasil: a tendência à valorização da formação de músicos e não de professores de música

O estudo de Cereser (2003), sobre a formação de professores de música a partir da ótica dos alunos de licenciatura no Brasil, revela que a expectativa de grande parte desses licenciandos é adquirir formação musical; sendo que os currículos das licenciaturas em música tendem a reforçar essa expectativa dos alunos; situação essa que, de acordo com Pereira (2012), se assemelha ao tradicional currículo trabalhado nos conservatórios. Em sua pesquisa Cereser (2003) pôde observar, durante as entrevistas, certo descontentamento nas falas dos entrevistados em relação à bagagem que receberam nos anos nos quais cursaram a licenciatura em música, principalmente em relação aos aspectos de cunho prático, sejam aqueles relacionados à prática instrumental ou aqueles que se relacionam à prática docente, em sua trajetória formativa. Essa postura descontente pode ser observada na seguinte fala de um dos sujeitos entrevistados pela pesquisadora:

[...] eu achava que ia aprender, ia tocar um instrumento, ia aprender dar aula. A gente pensa que quando entra na licenciatura: ah, eu vou aprender dar aula. E na verdade a gente vê que não é bem assim. A gente não aprende a dar aula. A gente aprende algumas coisas que vão ajudar a dar aula, mas não, a dar aula mesmo é a gente que faz isso (CERESER, 2003, p. 96).

Além de reforçar a tendência apresentada sobre a ênfase na formação do músico, essa fala traz à tona um assunto importante que foi apresentado no trecho inicial desta tese: a

questão da formação inicial de professores. Essa formação diz respeito ao papel que as graduações cumprem no processo formativo no Ensino Superior. Papel esse que não seria o de formar um especialista, ou *expert*, na prática instrumental e no ensino musical, por exemplo, mas sim funcionar como espaço de formação inicial para ambas as atuações, que, a meu ver, na realidade estão imbricadas no processo formativo do docente de música. Na realidade, conforme a Lei 9.394/96 (LDBEN), os estudos especializados demarcariam o espaço dos cursos de pós-graduação brasileiros, os quais são voltados para um determinado campo de atuação profissional específico. Nesse sentido, a preocupação com uma formação focada nos aspectos práticos relacionados, por exemplo, aos estudos especializados de dado instrumento, ou em relação aos estudos focados na docência musical (como especializações em Educação Musical, por exemplo), não seria um papel designado à graduação, mas aos cursos de especialização.

Essa mentalidade de que o papel de um curso de licenciatura em música seria o de proporcionar, diga-se, uma formação “completa” ao estudante que almeja profissionalizar-se enquanto docente no campo da música, vai de encontro à compreensão apresentada nos estudos de Maurice Tardif sobre o processo de formação docente, perspectiva essa que acredito apresentar uma abordagem teórica mais aproximada da realidade formativa no campo da docência.

Tardif (2010) apresenta um estudo bastante fundamentado sobre o processo formativo do docente. Para o autor, a formação do docente perpassa diferentes temporalidades, que dizem respeito aos diferentes tempos e contextos formativos vivenciados pelo sujeito. Esse processo pode ser abordado a partir da categoria “tempos sociais”, apresentado pelo autor sob as seguintes subdivisões: “tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira” (TARDIF, 2010, p.104). Nessa abordagem, explica-se a formação do professor, independentemente da sua área de atuação, buscando-se dar conta da trajetória formativa do sujeito, que adquire nesse trajeto diversos saberes, dentre esses os saberes docentes, que resultam das experiências formativas vivenciadas por tais sujeitos. “Baseando-se na leitura do autor, pode-se considerar que a formação de um sujeito passa por fontes sociais diversas (família, escola, universidade), adquirindo fazeres e saberes em tempos/contextos sociais diferentes” (SILVA, 2012, p. 25).

Nesse sentido, enfatizo que a formação docente não deve ser compreendida como estando limitada ao Ensino Superior, pois esse, na realidade, funcionaria apenas como um dos espaços nos quais o sujeito adquiriu fazeres e saberes docentes. Na universidade, o sujeito não está simplesmente iniciando sua formação docente, essa já foi iniciada desde tenra idade ainda

em sua infância, no âmbito familiar e escolar, onde vivenciou práticas de ensino e aprendizagem. Na universidade, o licenciando estaria apenas dando continuidade ao seu processo formativo no campo da docência, porém, pode-se dizer que esteja iniciando um novo período formativo em sua trajetória de vida. Assim, a graduação seria mais uma etapa no processo formativo do professor, e não a finalização deste, pois o mesmo ainda irá adentrar o campo escolar com uma nova função, nesse caso, assumindo um novo papel, o de professor, e, dessa maneira, iniciará uma nova fase em que passará por novas experiências formativas. Assim, acredito que seja mais próximo à realidade docente considerar que a formação docente é um processo contínuo que se desenrola por toda a vida. Ou seja, alcançar o diploma de licenciatura em música não significa estar formado professor de música, pronto para assumir a profissão docente, mas sim que se adquiriram práticas e conteúdos que continuarão a ser complementados na nova fase de aprendizagem que será iniciada na atividade docente¹²². Aqui, tomo emprestadas palavras do cantor e compositor Gonzaguinha por considerar que viver a docência é viver “a beleza de ser um eterno aprendiz”.

Por outro lado, em relação aos papéis designados à graduação e à especialização (uma enquanto formação inicial e a outra enquanto espaço de estudos especializados, de acordo a legislação que trata do assunto), existe uma particularidade aos cursos de música na modalidade bacharelado. Nesses existe a possibilidade de o estudante realizar um curso focado em determinado instrumento, como os bacharelados em canto, piano, violão etc.; havendo ainda os bacharelados em composição e regência, por exemplo. Nesses cursos são realizados THE para o ingresso de estudantes, uma vez que é exigido dos candidatos ao curso de bacharelado, além de já possuírem uma formação inicial em música, certo nível de conhecimento teórico e prático no instrumento ou área de atuação musical na qual pretendem adquirir formação superior. Situação essa que, a meu ver, ainda não caracteriza tais cursos como de estudos de especialização, uma vez que seria na realidade um espaço no qual se iniciaria um novo momento no processo formativo-musical do sujeito que ingressa em tais bacharelados; nos termos de Tardif (2010), tal sujeito é formado por diferentes “tempos sociais”, e nesse caso, estaria num processo de transição do “tempo da escola para o da formação profissional”, iniciando uma nova fase de aprendizagens que resultarão em novos saberes construídos no âmbito da universidade.

¹²² Isso sem contar que na atividade docente ainda contará com processos de formação contínua, como os cursos de formação oferecidos para professores, por exemplo, que atuam em redes públicas de ensino; bem como, o âmbito da pós-graduação, na qual são encontrados cursos de especialização *lato sensu* e *stricto sensu* (respectivamente, cursos de especialização numa área específica, e cursos em nível de mestrado e doutorado).

Ainda sobre os bacharelados em música, é importante observar que essas modalidades de graduação em música parecem ser as que mais atraem estudantes de música, situação essa que traz à tona novamente a questão da tendência, no campo musical, à valorização da formação do músico e não de professores de música.

Esse fenômeno pode ser sugerido a partir dos dados colhidos e interpretados na pesquisa intitulada *A Formação do Professor de Música no Brasil*, uma pesquisa de larga escala, realizada entre os anos de 2008 e 2012, e que teve por objetivos buscar “compreender a situação da formação de professores de música no Brasil”, e conhecer quais as expectativas dos licenciandos em música em relação à atuação profissional como educadores musicais em diversos contextos.

Entre os 1924 estudantes participantes dessa pesquisa, a grande maioria era composta pelo sexo masculino: 64% do sexo masculino e 36% do sexo feminino. O estudo sugere que “o alto número de estudantes do sexo masculino em cursos de licenciatura em música poderia ser explicado pela falta de cursos de bacharelado em instrumentos, composição e regência em várias regiões do país”. Apesar de essa interpretação soar como se a docência fosse um campo de atuação do sexo feminino, na realidade, está-se considerando o contexto mais amplo de atuação profissional na música, o qual apresenta a área da docência musical com atuação predominante do sexo feminino, enquanto que o campo de atuação do músico profissional instrumentista, por exemplo, seria uma área de atuação dominada quantitativamente pelo sexo masculino. Nesse contexto, o estudo observou pelos dados produzidos o que chamo aqui de uma situação paradoxal: existem muitos estudantes de licenciatura em música que não desejam ser professore(a)s. Ao apresentar os resultados da pesquisa, Soares, Schambeck e Figueiredo (2014, p. 55-56) afirmam:

Muitos estudantes vão para a licenciatura não porque desejam ser professores, mas porque não têm opção de cursos de bacharelado para estudar música em universidades de suas regiões. Os dados indicam que 42% dos estudantes escolheram um curso de licenciatura em música porque desejam atuar como professores, ou seja, 58% dos estudantes ingressaram nessa modalidade pelo desejo de estudar música, o que poderia reforçar a ideia da falta de opções de cursos de bacharelado em regiões do país.

Nessa mesma pesquisa, o subprojeto intitulado *A formação do professor de música para atuação em diversos contextos: múltiplos olhares* apresenta a percepção dos estudantes de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em relação à preparação que recebem para sua atuação profissional no mercado de trabalho que apresenta diversos contextos educativos. Tais estudantes apontaram a ênfase na preparação para atuação no ensino formal de música, principalmente no nível fundamental,

como uma característica do curso que frequentam. Para os licenciandos, o curso deveria abordar igualmente os contextos escolares e não escolares, oferecendo assim mais possibilidades de atuação. No entanto, observa-se na visão dos estudantes, que não se percebe que o curso superior em música não é um espaço de finalização da formação de professores de música, mas sim de formação inicial. Nesse sentido, Teixeira (2005, p. 63) afirma que é preciso haver a compreensão de que “[...] somente o curso superior não pode dar conta, com eficácia, de todos os aspectos que envolvem a profissão”. Assim, apropriando-se da teoria de Tardif (2010) sobre a constituição dos *saberes docentes* e a sua formação profissional, é possível considerar que os discentes parecem não compreender que a formação docente perpassa diversas temporalidades (diferentes tempos e contextos formativos vivenciados pelo sujeito), como os tempos da escola, da universidade e da atuação docente, constituindo-se como um processo contínuo de formação, no qual cada nova temporalidade marca um novo início de aprendizado.

Entretanto, ainda é importante destacar que ao adentrar na questão da diferenciação de modalidades de cursos superiores: bacharelados e licenciaturas, também pode ocorrer o entendimento no senso comum de que enquanto o bacharel realiza estudos para aprofundar sua formação básica e para se especializar em seu campo de atividade, o licenciando passa por um processo de formação inicial docente, mas não de formação inicial em sua área de conhecimento específico, como o da Música, da Matemática, da História etc. Entretanto questiono se essa é uma compreensão factível considerando nossa realidade educativa brasileira, pois o contexto educativo geral mostra que, muitas vezes, há um descompasso (um grande desnivelamento entre a qualidade de formação no nível básico e superior) entre o ensino básico e superior respectivamente nas escolas e universidades públicas do Brasil. Afirmando isso considerando minha própria experiência de vida discente e docente em escolas públicas e em uma universidade federal. Dessa vivência, mesmo consciente das conclusões limitadas pela minha própria experiência para realizar afirmações generalistas sobre fatos sociais, gostaria de pontuar algumas observações e sentidos advindos de tais experiências.

Ao terminar minha formação no Ensino Médio prestei vestibular para o Curso de Música da UECE, e como foi descrito na Introdução, fui reprovado ainda no TAM. Como havia uma segunda opção em caso de reprovação no teste, realizei a prova do vestibular para Filosofia. No ato da prova de conhecimentos gerais (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia etc.) e redação, deparei-me com meu enorme despreparo para dar conta de realizar, com competência, a resolução das questões da prova e a elaboração de

uma redação dita adequada para minha aprovação para o ingresso no Ensino Superior. Naquele dia percebi o quanto minha formação escolar era deficiente, principalmente em relação às competências de leitura e, principalmente, escrita. Passei a frequentar cursinhos pré-vestibulares por três anos (por coincidência o mesmo período que frequentei anteriormente o Ensino Médio), o Picivest (um ano) e o XII de Maio¹²³ (dois anos), até que consegui aprovação em duas universidades: na UECE e na UFC, respectivamente para os cursos de Geografia e História. Entre os dois cursos meu coração tendeu a escolher o segundo. Ao adentrar o curso de Licenciatura em História me deparei com a oferta de cinco disciplinas obrigatórias, todas com caráter introdutório: Língua Portuguesa I, Introdução à Sociologia, Introdução à Filosofia, Introdução aos Estudos Históricos e Introdução à Prática Profissional; situação essa que reforça a argumentação de que a graduação também é espaço de formação inicial, e não somente aprofundamento de conhecimentos; pois apesar de possuir fundamentos em História que foram adquiridos no meu curso do Ensino Médio, não possuía conhecimentos da historiografia, não era um historiador. Foi apenas com minha entrada na graduação em História que iniciei minha formação no *métier* de historiador. Lembro ainda que essas disciplinas introdutórias também eram igualmente ofertadas para os alunos do bacharelado, diferindo apenas que nesse não eram ofertadas disciplinas de caráter pedagógico. Realidade essa que evidencia o problema de as licenciaturas geralmente funcionarem como apêndices de cursos de bacharelado. Recordo claramente em minha trajetória de estudante de História que as discussões guiadas pelos docentes eram quase que exclusivas sobre questões de pesquisas acadêmicas, e quase nunca sobre assuntos relacionados ao trabalho com os conteúdos de História nas salas de aula das escolas de educação básica. Nessa situação, ao chegar às atividades de Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado IV¹²⁴, senti-me como se estivesse “caindo de paraquedas” na escola, sem saber bem o que fazer, e vendo aquele espaço como um lugar muito distante da realidade acadêmica. Não sabia como levar os conteúdos adquiridos na academia para o espaço do Ensino Fundamental. Tal saber não foi simplesmente adquirido na universidade, mas sim, principalmente, a partir de minha atuação enquanto professor de escola pública, após um processo de vivências mais constantes no contexto escolar, onde passei por experiências que contribuíram para se estabelecerem meus *saberes docentes*, que advêm (como sugere Tardif) de diferentes *tempos sociais*: desde minha

¹²³ Projetos de extensão da UFC que oferecem cursinhos pré-vestibulares a preços acessíveis, destinando suas vagas a alunos que frequentaram escolas públicas, o primeiro é oferecido no *campus* do PICI e o segundo no *campus* do Porangabussu.

¹²⁴ Na época o currículo do curso passava por mudanças, quando criaram quatro “disciplinas” de Estágio Supervisionado, para reforçar as atividades práticas de contato dos graduandos com as escolas. Como meu currículo estava num período de transição, ainda realizava apenas duas práticas de ensino.

formação escolar, passando pela universidade e se estabelecendo na carreira de professor. Creio que essa breve descrição do meu percurso formativo de professor possa apresentar indícios de que: o espaço formativo da graduação, independente se é licenciatura ou bacharelado, é um lugar de formação inicial¹²⁵.

4.6 Usos e desusos dos TAMs/THEs nos processos seletivos para o ingresso em cursos superiores de Música no Brasil: a mudança de termos

Este trecho tratará de prováveis motivações para a utilização ou não das provas seletivas específicas (testes de aptidão musical ou de habilidades específicas em música) para o ingresso de estudantes nos cursos superiores de música brasileiros, enfatizando, principalmente, as licenciaturas. Serão apresentadas tanto argumentações que defendem seu uso como aquelas que propõem a não utilização dessas provas, essas últimas principalmente devido a fatores de ordem histórica, social, econômica, cultural e ética, os quais envolvem a questão da equidade na educação pública.

4.6.1 Usos dos TAMs/THEs

Cerqueira (2015)¹²⁶, ao elaborar um levantamento de documentos que abordam o THE em geral no Brasil, constatou uma grande carência de pesquisas e discussões em relação à importância do tema no cotidiano das instituições de Ensino Superior. Para o mesmo, não se encontra uma discussão aprofundada sobre os objetivos e detalhes de elaboração do THE, até mesmo consultando projetos político-pedagógicos dos cursos superiores em música.

Dentre a literatura levantada por Cerqueira (2015), o autor apresenta duas reportagens que comentam e destacam **o THE como uma exigência de cursos superiores que em suas graduações abordam temas que não são comumente vistos no currículo do Ensino Médio** (a exemplo de conteúdos da Música). Realidade essa que já foi abordada neste estudo como um problema de equidade, de justiça social, evidenciada pela grande ausência da Educação Musical nas escolas, principalmente as públicas, e que gera a questão ética de se buscar democratizar o acesso às ações educativo-musicais. Além desse aspecto, pode-se

¹²⁵ Será que ninguém nunca ouviu ou ouviu falar de algum professor de faculdade dizer aos seus alunos ingressantes para esquecerem tudo o que haviam estudado anteriormente, pois aquilo não lhes serviria mais?

¹²⁶ As pesquisas de Cerqueira foram enfocadas nesta temática dos testes de aptidão ou habilidade específicas, em diversos trechos, por ser uma das poucas iniciativas de discussão sobre o tema da aplicação de provas específicas nos processos seletivos nos cursos superiores de música brasileiros.

observar num dos textos citados por Cerqueira, que está explícita uma equiparação do THE com o TAM, quando a repórter afirma que o teste é uma prova que avalia se o candidato possui ou não aptidão necessária e exigida para realizar a graduação a qual está concorrendo. Destaca-se, a seguir, o trecho da matéria:

O THE nada mais é do que uma prova que aborda questões não estudadas durante o Ensino Médio e que avaliam se o candidato possui aptidão necessária e exigida na graduação em que está concorrendo. O teste seleciona aqueles candidatos que realmente apresentarem essa capacidade, para que ela seja aprimorada no decorrer do curso. [...] É inegável a importância de se ter certa aptidão para fazer o THE na graduação escolhida, mas se preparando bem, assim como é feita a preparação para as demais provas do vestibular, seguindo o que é estipulado e orientado pela instituição, não tem como errar. Mas se mesmo assim o medo de enfrentar a prova seja muito grande e a insegurança bater, algumas universidades já oferecem cursos para os candidatos de Habilidades Específicas. Além disso, há também cursos preparatórios exclusivos, de instituições especializadas, que preparam o vestibulando (CAETANO, 2015 *apud* CERQUEIRA, 2015, p. 18) [negritos meus].

Assim, apesar da designação de tal teste ser diferente do TAM ainda é possível constatar a permanência do sentido de aptidão no objetivo avaliativo do THE. Tal sentido estaria relacionado à discussão que trata sobre a ideia de que o objetivo do THE seria avaliar a aptidão do candidato para a área a qual pretende. Essa é a concepção aparente ao ler o trecho há pouco citado. Como explicação para a reprodução desta mentalidade, Cerqueira (2015) argumenta que seria comum a associação do “talento inato” às Artes, devido, provavelmente, ao fato de haver exemplos de artistas autodidatas, isto é, que desenvolveram suas habilidades de maneira autônoma e informal. Para o autor, podem-se considerar as Artes como uma forma de linguagem, pois “é possível desenvolvê-las naturalmente, assim como aprendemos a falar sem necessariamente conhecer o alfabeto ou as regras da linguagem verbal” (CERQUEIRA, 2015, p. 20). Porém, o autor ainda destaca que a abordagem do tema sobre o talento musical não é uma unanimidade entre os estudiosos do assunto, pois as discussões estão polarizadas entre os que acreditam na aprendizagem e os que creem no talento inato. Segundo Zorzal (2012, p. 201), tal “discussão mostra que ainda não há consenso nem garantias sólidas que permitam um professor de música considerar um aluno mais talentoso que outro, principalmente durante as etapas iniciais do desenvolvimento musical”. Entretanto, ao invés de se considerar a questão do talento, pode-se passar a ter em conta a visão de aptidão musical apresentada por E. Gordon (2000), compreendendo que essa pode ser medida por testes de aptidão, os quais revelarão qual o nível de aptidão musical do indivíduo testado. Nesse sentido, seria possível desde cedo medir a aptidão musical de crianças, para assim obter um diagnóstico dos seus diferentes graus de aptidão, para dessa forma elaborar planos educativos

musicais que possam contemplar o pleno desenvolvimento das capacidades de cada criança, contemplando o adequado desenvolvimento de todas as suas potencialidades musicais.

Outro aspecto destacado por Cerqueira (2015) é que, mesmo com a Lei 11.769 de 2008, a qual tornou obrigatório o ensino da Música na disciplina Artes na Educação Básica brasileira, persiste a falta de sistematização de conteúdos e habilidades específicas que preparem os egressos do ensino básico para os cursos superiores em Música.¹²⁷ Nessa situação apresentada, o autor argumenta que a finalidade do THE em avaliar conhecimentos não trabalhados no Ensino Básico seria justificada devido à realidade apresentada pelo mesmo. Essa justificativa apresentada por Cerqueira alinha-se a uma mentalidade que geralmente é comum em muitos cursos superiores de música brasileiros (e também no senso comum, incluindo profissionais e leigos em música), os quais justificam a prática do THE, principalmente, devido ao acesso restrito à educação e à prática musical formal no Brasil. Essa mentalidade é reproduzida por Alves (2015), em uma das reportagens citadas por Cerqueira que abordam o tema dos THEs:

[...] Alguns cursos superiores exigem a realização da Prova de Habilidades Específicas. Essa cobrança acontece quando a graduação aborda temas que não são comumente vistos no Ensino Médio ou mesmo por se tratar de desenvolvimentos que nem todos possuem. Esse teste existe para selecionar aqueles que realmente têm capacidade para desenvolver o proposto pelo curso e se tornar um profissional gabaritado (ALVES, 2015 apud CERQUEIRA, 2015, p. 18).

Entretanto, questiono se tal situação abordada não tornaria o THE injustificado. Como se pode avaliar algo que não está acessível – devido à falta ou escassez de processos educativo musicais nas escolas de educação básica, que resulta na existência de um grande número dos chamados “analfabetos musicais”? Como se poderia pressupor que um THE seleciona quem tem realmente capacidade para acompanhar o currículo do curso?

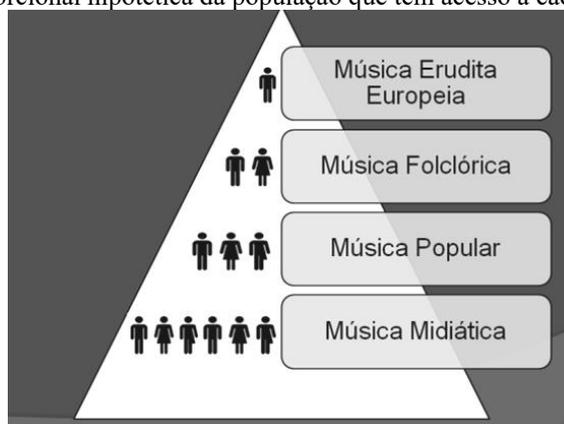
Sobre esse último questionamento é possível considerar que, nesta segunda reportagem, se está novamente aproximando o sentido de um teste de aptidão com o de um teste de habilidade específica, quando o repórter aponta o propósito do THE como de “selecionar aqueles que realmente têm capacidade para desenvolver o proposto pelo curso”. Na realidade, a identificação da capacidade enquanto potencial para desenvolver uma atividade, como a musical, é realizada pela aplicação de testes de aptidão. O autor parece estar confundindo os termos capacidade e habilidade como sinônimos, quando deveria compreender que, em se tratando da aplicação de um THE, tem-se o objetivo de medir se o sujeito possui as habilidades para acompanhar a proposta curricular do curso ao qual almeja

¹²⁷ É importante destacar que essa não é a função da Música na Escola de Educação Básica.

ingressar (sem consideração ou preocupação em relação à questão de saber como o indivíduo adquiriu tais habilidades). O que, a meu ver, também não necessariamente constitui garantia de que o sujeito irá dar conta de construir uma formação adequada de professor em música, no sentido de se tornar competente em sua atividade, pois, por exemplo, tais testes não dão conta de aspectos pedagógicos, sociais e psicológicos dos testandos (fatores esses que se sabe ter influência nos processos formativos particulares de cada discente), mas apenas focar aspectos teóricos e práticos musicais, quando, no âmbito da prática, tratam de “desenvolturas que nem todos possuem”, como afirmou o repórter. Essa prática parece remeter a uma herança histórico-ideológica manifestada pela permanência no ensino de música, no Brasil, de um modelo conservatorial, incorporado no campo da formação musical entre professores e estudantes enquanto *habitus* conservatorial. Tal tradição pode implicar nocivamente na Educação Musical brasileira, quando restringe os saberes musicais ao saber musical eurocêntrico, podendo assim excluir diversas outras maneiras de saber fazer música advindas de lugares diversos da sociedade brasileira (não limitadas aos espaços formais).

Tal permanência da tradição conservatorial de ensino de música nos currículos das universidades acaba reproduzindo um modelo exclusivista de formação musical, que é acessível à poucos, e que constitui uma espécie de *capital cultural* para aqueles que a detém, promovendo uma distinção cultural caracterizada como um privilégio, um poder que advém da diferenciação hierarquizada dos saberes musicais, considerando o conhecimento musical formal de matriz europeia como localizado no topo de uma hierarquia de saberes musicais, no qual a produção musical de caráter popular e midiático estão nas últimas posições (observe a Figura 10). Essa ideologia conservatorial é bastante nociva ao campo da Educação Musical, podendo nublar a ação necessária de democratizar o acesso à formação em música no Brasil.

Figura 10 – Pirâmide social representativa de uma suposta hierarquia da produção musical humana com a representação proporcional hipotética da população que tem acesso a cada “nível” de música.



Fonte: elaborada a partir dos dados desta pesquisa.

Cerqueira também ressalta a afirmação de Zorzal (2012) sobre a presença da inteligência musical em todas as pessoas, para defender a aplicação do THE no acesso às vagas ofertadas pelos cursos superiores de música no Brasil:

[...] o objetivo do THE não é excluir ou segregar os candidatos menos ‘aptos’, mas oferecer oportunidades para que todos sejam valorizados por demonstrar o conhecimento específico em sua área através das ferramentas adequadas de avaliação – conforme proposto por Gardner (CERQUEIRA, 2015, p. 20).

Gardner (1999) considera que a **inteligência musical** é a capacidade humana para as atividades musicais, mais especificamente “a capacidade de criar e perceber padrões musicais”. Para o autor, “a aquisição musical não é estritamente um reflexo de habilidade inata, mas é suscetível a estímulo e treinamento cultural” (GARDNER, 1994, p. 88), ou seja, pode ser adquirida pela via da aprendizagem. Por outro lado, é preciso esclarecer que **Gardner não afirma que a inteligência musical está presente em todos, no máximo, é possível interpretar pela sua teoria que a inteligência musical pode estar presente em diferentes graus nas pessoas**. Assim, mesmo que existam educadores musicais que defendam a ideia de que a inteligência musical está presente em todos, é preciso estar atento às diversas manifestações da mesma nos diferentes indivíduos. Nesse sentido, possuir inteligência musical não significa exatamente que se possuam habilidades e conhecimentos específicos do campo musical. Pode ser que os fazeres e saberes musicais de um indivíduo sejam o resultado não de processos formais de educação musical, mas das experiências musicais informais experimentadas. Dessa maneira, a inteligência musical do sujeito resultaria tanto de aspectos inatos quanto adquiridos. Assim, a grande dificuldade seria elaborar ferramentas adequadas de avaliação da inteligência musical.

Por outro lado, acredito que seria mais adequado elaborar provas que apresentassem a nomenclatura adequada em relação aos seus objetivos. Por exemplo, um teste de aptidão musical, quando o objetivo fosse medir a capacidade musical natural ou a musicalidade natural do indivíduo, observando assim aspectos inatos e advindos das experiências informais do mesmo. Já um teste de habilidades específicas teria por objetivo específico medir as habilidades e competências musicais adquiridas pelo indivíduo em suas experiências formais com a música (advindas de aulas com professores particulares, de conservatórios, ou mesmo em escolas de educação básica que contemplem o ensino e aprendizagem de práticas e conteúdos da música).

Mesmo que Cerqueira (2015) defenda que “o objetivo do THE não é excluir ou segregar os candidatos menos ‘aptos’, mas oferecer oportunidades para que todos sejam

valorizados por demonstrar o conhecimento específico em sua área”, sabe-se que o THE acaba enfocando as habilidades e competências musicais que são valorizadas no âmbito acadêmico de ensino de música. Ou seja, aqueles que possuem uma inteligência musical que não se encaixa nos padrões formais do conhecimento musical, que, por exemplo, não possuem as competências de leitura e escrita musical de tradição europeia, serão excluídos do acesso ao âmbito acadêmico musical.

A própria ideia de valorizar aqueles que demonstram “o conhecimento específico de sua área”, parece excluir em si todos aqueles que não possuem tal conhecimento específico. Nesse sentido o THE acaba por segregar os ditos não aptos ou “menos aptos”, ou seja, aqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de acesso a tal conhecimento específico. Assim, a aprovação num THE exige que o indivíduo possua não apenas inteligência musical, mas que também tenha conhecimento específico em música, caso contrário acabará sendo excluído do acesso ao ensino acadêmico de música.

A afirmação do autor, de certa maneira, parece tomar a direção de um típico discurso meritocrático, de valorização daqueles que por “mérito” conseguem conquistar uma das tão disputadas vagas no curso superior de música. Dessa maneira, segundo Luge e Silva (2013, p. 224), “o **THE acaba por jogar toda a responsabilidade no educando**”, pois se o Estado não lhe proporcionou educação formal numa área específica e se a sociedade não possibilita espaços de vivências nessa mesma área específica cobrada no teste, “é o indivíduo que em última instância deverá buscá-lo”. Tal discurso acaba por alienar um problema de justiça social. A questão ética de buscar democratizar o acesso ao conhecimento, neste caso, o musical. Para assim, a partir de um contexto de formação musical acessível a todos aqueles que têm o interesse de se apropriarem dos fazeres e saberes musicais, ser possível a realização de testes realmente justos. Ou, se não há universalização do ensino e aprendizagem da música, a partir de sua efetiva implantação e implementação nas escolas da Educação Básica brasileiras, então uma maneira possível para “oferecer oportunidades para que todos sejam valorizados”, deveria partir do grau de inteligência musical do sujeito e não do conhecimento específico que possui.

Entretanto, é importante apresentar outra perspectiva a partir das considerações elaboradas por Cerqueira (2012, p. 465) para justificar os processos de elaboração e aplicação do THEM, especificamente para os cursos de licenciatura em música.

Trata-se de uma temática complexa, pois para elaboração e aplicação dos testes, é necessário considerar uma série de fatores políticos, econômicos e culturais, perpassando pela proposta do Projeto Político-Pedagógico, políticas públicas de educação, área de influência da instituição, diagnóstico do ensino musical na região

e estratégias de adaptação do teste para candidatos que necessitam de condições especiais, entre outros fatores de maior relevância. Logo, ao contrário do que se costuma pensar, é fundamental que **a elaboração da prova não se limite exclusivamente a aspectos teórico-musicais**, devendo haver maior planejamento acerca das implicações sociais, políticas e culturais do teste, pois o interesse no acesso às vagas de uma instituição de ensino musical movimentava diversas camadas da sociedade [negritos meus].

Provavelmente, a escassez de trabalhos acadêmicos que abordem as temáticas dos testes de aptidão/habilidade seja devida à complexidade da temática apontada pelo autor, o que acaba gerando uma série de polêmicas nas discussões sobre o assunto, as quais muitos evitariam envolvimento. Acredito que os aspectos político-sociais nas discussões sobre o tema são os que mais causam controvérsias. Além disso, há de se considerar que a aplicação dos testes já é uma tradição estabelecida há bastante tempo nos processos seletivos para o ingresso em cursos de música, nesse caso de nível superior. Assim, sabe-se o quanto é difícil mudar práticas que já estão enraizadas num determinado campo, e que se apresentam internalizadas e naturalizadas como ações que não são questionadas, mas apenas reproduzidas. Nesse sentido, o processo de transformação nas práticas de uma dada tradição, como a aplicação de TAM ou THE nas seleções de candidatos aos cursos de graduação em música, acaba sendo lento e demorado, devido, principalmente, a resistência à mudança oferecida pelas práticas e saberes tradicionalmente estabelecidos.

Porém, as transformações contextuais e a combinação de acontecimentos num dado momento (a conjuntura), ligados à situação política, econômica e social, contribuem para possíveis mudanças em determinadas tradições, que acabam cedendo e tendo suas práticas transformadas e adaptadas para dar conta de novas necessidades surgidas na vida social. Assim acontecem os processos de mudanças e permanências nas sociedades humanas ao longo do tempo¹²⁸.

Nesse sentido, a pesquisa de Sousa e Monti (2018) descreve o quadro atual do Ensino Superior de música brasileiro a partir do contexto político atual de instituição das leis 11.769/2008 e 13.278/2016, as quais tornaram obrigatória a presença do conteúdo da Música nos currículos escolares da educação básica (BRASIL, 2008, 2013). Seu estudo analisou os THEs de cursos de licenciatura em música de universidades federais brasileiras, sendo realizada uma interpretação bourdieusiana e multiculturalista dos conteúdos dos testes “a fim de entender que perfis de estudantes as universidades, consciente ou inconscientemente, selecionam como aptos” aos cursos superiores de música (SOUSA; MONTI, 2018, p. 196).

¹²⁸ O estudo desses processos é o objeto estudado pela História enquanto ciência humana.

A partir da teoria crítico-reprodutivista, que critica o espaço escolar como lugar que direta ou indiretamente contribui para a reprodução das desigualdades sociais, os pesquisadores citam Bourdieu (2014) para demarcar o campo das avaliações como uma possível prática que contribui para a reprodução de tais desigualdades. Para Bourdieu, quanto mais as provas propostas apresentam um caráter erudito, demarcando a cultura da elite enquanto capital cultural de distinção, mais elas acabam marcando as diferenças existentes entre as pessoas de origens sociais diferentes. Em outros termos, traduzindo o pensamento do autor para o campo de aplicação dos THEs no contexto atual brasileiro, e também os caracterizando como uma forma de avaliação, Sousa e Monti (2018, p. 200) afirmam:

Admitindo-se que o THE também é uma forma de avaliação, tem-se que se ele supervalorizar a cultura elitizada (que em Música, é praticamente sinônimo de música ‘erudita’) em detrimento de outros conhecimentos musicais, ele cairá na crítica de Bourdieu como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais. [...] Afirma-se que o THE também é um instrumento de seleção, ou seja, busca selecionar pessoas aptas para adentrarem em um curso superior de formação de professores(as) de Música. Logo, se tal teste valorizar somente alguns conhecimentos ou musicalidades em detrimento de outras, as Licenciaturas em Música correm o risco de serem frequentadas por um ou poucos perfis de estudantes que, ou já são habituados com a cultura dominante ou permitem ser violentados simbolicamente para terem aceitação da academia.

Nesses termos, Sousa e Monti (2018) argumentam em seu estudo que o THE pode assumir o papel de reprodutor de desigualdades sociais caso supervalorize apenas uma visão musical elitizada, como aquela que considera a música de matriz europeia ocidental situada no topo de uma espécie de hierarquia na história da produção musical humana. Tal visão musical elitista ainda é comumente encontrada em grande parte dos currículos do ensino de música no Brasil, seja no âmbito fundamental, médio ou superior. No caso dos cursos superiores, os resultados da pesquisa dos autores mostram que muitos cursos têm permitido que candidatos sejam avaliados por meio de peças de música populares, revelando que gradualmente o caráter de ensino musical conservatorial tem sido modificado nas licenciaturas em música. No entanto, os pesquisadores alertam que o caráter conservatorial não foi superado, pois ainda é significativo o número de instituições que mantêm o foco na música elitizada de tradição europeia, e mesmo que haja cursos que permitam a avaliação de candidatos por meio de músicas populares, esses acabam apenas reconhecendo um repertório que apresenta padrões teóricos europeus para serem avaliados.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o repertório europeu, bem como seus padrões teóricos, ocupa o topo de uma espécie de hierarquia das práticas e conhecimentos de Música produzidos pelos humanos, simbolizando um tipo de moeda que funciona como um capital

cultural de alto valor para quem tem interesse de ingressar no meio acadêmico musical. Assim, **ocorre a violência simbólica em relação aos estudantes de música, quando esses precisam se moldar aos ditames da formação musical conservatorial**, que prima pelo repertório e teoria musical europeia, para assim serem aceitos e incluídos no campo educacional musical superior. Agindo assim, muitos desses estudantes acabam por negar grande parte de suas experiências musicais vividas anteriormente; dentre elas, as práticas relacionadas, por exemplo, ao repertório do âmbito folclórico, popular e midiático¹²⁹. Segundo a interpretação de Sousa e Monti (2018, p. 199),

Para Bourdieu, a violência também se dá em uma esfera simbólica, ou seja, quando um grupo julga que a sua cultura ou conhecimentos são os corretos e os impõe para o restante da sociedade. Desse modo, **a violência simbólica se dá quando um grupo cultural é obrigado a se despir de sua cultura e interioriza outra que lhe é imposta** [negritos meus].

O recorte espacial da pesquisa de Sousa e Monti (2018) contou com a análise dos THEs de trinta e quatro (34) universidades federais que oferecem atualmente cursos de licenciatura em música no Brasil. A partir das análises apresentadas pelos autores sobre os programas dos THEs e PPCs, busquei elaborar um quadro no intuito de resumir os dados fornecidos na pesquisa e de melhor visualizar as características e os objetivos dos testes aplicados nos processos seletivos dessas instituições¹³⁰. Para ajudar a elucidar os sentidos que perpassam os THEs das Licenciaturas em Música, os autores organizaram os dados em quatro (4) categorias:

- a) Universidades que não aplicam THE;
- b) Provas que se centram na música erudita;
- c) Provas que mesclam a música erudita e a popular;
- d) Provas que deixam a escolha do repertório livre para decisão do(a) candidato(a).

¹²⁹ Em contraposição à produção musical midiática, é importante citar a música da cultura *underground* ou do submundo, que foge aos padrões musicais conhecidos como “normais” numa determinada sociedade. Tal manifestação musical nasceu dos movimentos da chamada Contracultura, a qual questiona e nega a cultura vigente visando quebrar tabus e contrariar normas e padrões culturais dominantes em uma determinada sociedade. Podem-se citar como exemplos da cultura musical *underground* os movimentos *hippie* e o *punk*. O movimento *hippie* surgiu nos Estados Unidos na década de 1960, em convergência ao ápice do contexto da Guerra Fria, o qual estendeu-se para a década de 1970, na Inglaterra, com o movimento *punk*. É possível afirmar que o gênero musical predominante nesses movimentos é o rock em suas diversas vertentes.

¹³⁰ É importante destacar que os autores tiveram o importante cuidado de disponibilizar um *link* de acesso a uma tabela resumindo as características dos THEs das instituições por eles analisadas, visando assim facilitar o entendimento das ideias presentes no seu artigo. O arquivo da tabela está disponível em: https://www.4shared.com/office/9uubuMIKee/Caractersticas_dos_THEs_de_uni.html

A seguir apresenta-se o quadro-resumo elaborado a partir das análises de Sousa e Monti (2018), porém contando com algumas atualizações que realizei em relação aos dados referentes à aplicação ou não de THE:

Quadro 13 – Resumo das características de universidades federais brasileiras que aplicam ou não o THE nas seleções para seus cursos de licenciatura em Música.

UNIVERSIDADES FEDERAIS QUE NÃO APLICAM THE		Motivações			
		* O Ministério da Educação e Cultura (MEC) não permite que as instituições que utilizam o <i>Sistema de Seleção Unificada</i> (SiSU) apliquem THEs			
1)	UFC	O THE foi visto pelas instituições como algo que exclui indivíduos do Ensino Superior em Música			
2)	UFCA				
3)	UNIPAMPA	Não seria ideal cobrar um conteúdo que não é comumente ensinado na educação básica do Brasil			
4)	UFPEl	Aplica um Teste Específico de Nivelamento para ingressantes no Bacharelado			
5)	UFRR ¹³¹	Aderiu ao SiSU em 2018			
6)	UFOP	Aderiu ao SiSU em 2018: a mudança no processo seletivo vem da percepção de que o sujeito mesmo não tendo uma formação musical específica pode trazer para o curso experiências culturais que contribuam para o mesmo se tornar mais plural.			
		Características dos THEs das universidades federais			
UNIVERSIDADES FEDERAIS QUE APLICAM THE		Teoria Musical	História da Música	Repertório da Prova Prática	Outras Exigências
7)	UFSCar	Todas as instituições estudadas que aplicam THE apresentam prova de teoria musical (é importante destacar que tal conteúdo é cobrado por meio da notação musical padronizada (partitura).	-	Livre	-
8)	UFAC		Popular, Erudita e Midiática	Livre	-
9)	UFMG		-	Livre	-
10)	UFPR		Popular e Erudita	Música Erudita com algumas Populares e Folclóricas	-
11)	UFRJ		-	Livre	-
12)	UFBA		Erudita	Música Erudita	Harmonizar e transpor uma música para outro tom
13)	UFS		Erudita	Livre	-
14)	UFPA		Erudita	Livre	Criar um pequeno trecho musical a partir de proposta da banca
15)	UFMA		Erudita	Livre	Justificar verbalmente a escolha do repertório
16)	UFMS		-	Livre	- Cantar acompanhando-se com instrumento harmônico; - Entrevista

¹³¹ No período em que Sousa e Monti realizaram seus estudos sobre as seleções nas universidades federais (finalizados em dezembro de 2017), a UFRR e a UFOP estavam inclusas entre aquelas que aplicavam THEs nos processos seletivos para seus cursos de licenciatura em música. Como realizei uma revisão sobre os processos seletivos dessas universidades, atualizei seus dados incluindo a UFRR e a UFOP como instituições que também aderiram ao SiSU, abolindo o uso de THEs.

17)	UFRN	-	<i>Livre</i>	- Cantar acompanhando-se com instrumento harmônico; - Entrevista
18)	UFRGS	-	<i>Música Erudita</i>	-
19)	UFCG	-	<i>Música Erudita</i>	-
20)	UFMT	-	<i>Música Erudita</i>	-
21)	UFMS	-	<i>Música Erudita</i>	-
22)	UFU	-	<i>Música Erudita</i>	-
23)	UFSJ	-	<i>Música Erudita</i>	-
24)	UFG	-	<i>Música Erudita (para Educação Musical é livre)</i>	-
25)	UnB	-	<i>Música Erudita e Popular</i>	-
26)	UFPB	-	<i>Música Erudita e Popular</i>	-
27)	UFAL	-	<i>Livre</i>	-
28)	UFPE	-	<i>Livre</i>	Apresentar repertório como duas peças contrastantes
29)	UFPI	-	<i>Livre</i>	-
30)	UNIR	-	<i>Livre</i>	-
31)	UFAM ¹³²	-	<i>Livre</i>	-
32)	UFJF	-	<i>Livre</i>	Peça de confronto à peça de livre escolha (sempre erudita)
33)	UFES	-	<i>Livre</i>	-
34)	UNIRIO	-	<i>Livre</i>	A peça deve ser de autor(a) brasileiro(a)

Fonte: elaborado a partir de dados apresentados por Sousa e Monti (2018).

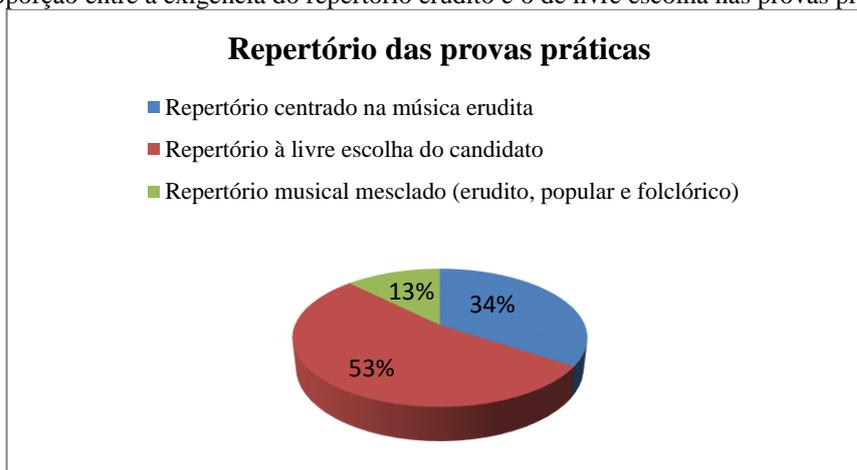
Pela visualização dos dados apresentados acima, é possível considerar a questão da permanência da tradição do ensino de caráter conservatorial entre diversos cursos de licenciatura em música analisados. Por exemplo, entre os vinte e oito (28)¹³³ cursos que

¹³² É importante informar que a UFAM apresenta um caso específico em seu processo seletivo de admissão de novos estudantes ao Curso de Licenciatura em Música, pois 50% das vagas nos seus cursos de graduação são preenchidas pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU), e os outros 50% das vagas são disponibilizadas para o Processo Seletivo Contínuo (PSC), o qual é uma “forma de ingresso estabelecida pela Universidade Federal do Amazonas, com seleção feita em avaliação seriada e contínua nas três séries do ensino médio”. Nesse sentido, infere-se que o teste de habilidades específicas aplicado pela instituição só poderia ser realizado no PSC, já que vagas preenchidas pelo SiSU exigem apenas a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Disponível na página eletrônica da UFAM, em: <<https://proeg.ufam.edu.br/2013-10-27-00-11-5.html>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

¹³³ É importante demarcar que na análise de Sousa e Monti, realizada em 2017 e publicada no início do ano de 2018, contavam-se 30 cursos de licenciatura em música que aplicavam THE. No intervalo de tempo de 2017

aplicam o THE em seus processos seletivos, dezessete (17) permitem ao aluno a livre escolha do repertório a ser executado em sua prova prática, enquanto que onze (11) apresentam suas provas práticas centradas na música erudita, sendo que, apesar desses testes práticos serem centrados no repertório musical erudito, quatro (4) dentre os onze (11) mesclam repertório erudito, popular e folclórico. Ou seja, ainda existe um número significativo de cursos com enfoque no repertório erudito, que conservam o caráter conservatorial em seus espaços de formação musical. Entretanto, há de se considerar também que é bastante significativo o número de cursos que deixam livre ao aluno a escolha de seu repertório (seja popular ou erudito), contribuindo, assim, para o oferecimento de avaliações que favorecem o multiculturalismo e a inclusão no acesso às instâncias acadêmico-musicais de candidatos com diferentes formações e experiências musicais, para que assim possam ter as mesmas condições de aprovação daqueles advindos da formação erudita¹³⁴. Veja no Gráfico 7 a proporção de repertório que consta nos THEs:

Gráfico 7 – Proporção entre a exigência do repertório erudito e o de livre escolha nas provas práticas dos THEs.



Fonte: elaborado a partir de dados apresentados por Sousa e Monti (2018).

Por outro lado, se as provas práticas apresentam maiores mudanças em relação ao enfoque erudito europeu em suas aplicações, as provas nos âmbitos da Teoria Musical e da História da Música apresentam-se com enfoques com caracterização erudita. Observa-se, por

para 2019, duas instituições que aplicavam THEs aboliram seu uso, passando a aderir ao SiSU. Assim, além da hipótese de ter ocorrido um processo de mudança dos termos utilizados nos testes (aptidão ou habilidades), esse fato em relação ao desuso dos THEs pode ser um indício que sinaliza a possibilidade de estar havendo certa tendência ao abandono do uso de tais testes, fundamentando-se, principalmente, a partir da questão da *justiça enquanto equidade* como justificativa para tal posicionamento de abolição do uso dos testes, pois tais instrumentos podem estar funcionando como ferramentas de reprodução da desigualdade, já que cobram conhecimentos e habilidades musicais que não são acessíveis a todos aqueles que deles desejam se apropriar.

¹³⁴ É preciso cuidar que a formação musical de caráter conservatorial não se relaciona apenas ao repertório erudito europeu, mas também aos processos de ensino. Pode-se muito bem manter o caráter erudito no repertório dito popular.

exemplo, que as provas de Teoria Musical aplicadas pelas trinta (30) instituições são cobradas por meio da notação musical padronizada (partitura), advinda da tradição musical ocidental europeia. Não havendo espaço para praticamente nenhuma outra forma de representação escrita musical, apresentando-se, algumas vezes a notação em cifras.

De acordo com Sousa e Monti (2018), o exame teórico desses cursos de música avalia os candidatos em questões relativas à notação musical padronizada (a escrita de partitura), buscando selecionar estudantes já alfabetizados musicalmente. Situação essa que acaba confirmando a tese de Luedy (2009), o qual afirma que nos cursos de música brasileiros é reproduzido um “discurso acadêmico” que enfatiza o uso da leitura e escrita musical como sinônimo de saber música. Discurso esse que, ao legitimar o sistema de notação da música ocidental europeia como o único válido nas provas de seleção para cursos superiores de música, concomitantemente acaba desconsiderando outras possibilidades de envolvimento com a música, por exemplo, fazendo usos de modos alternativos de representação gráfica de eventos musicais (como é o caso da escrita de tablaturas, utilizada por muitos músicos para o registro, leitura e execução musical nos seus instrumentos). Esse é um discurso que acaba legitimando um tipo de música (por exemplo, a Música Erudita Ocidental) em detrimento de outras (músicas populares e midiáticas), partindo de uma visão com caráter etnocêntrico.

Entretanto, é importante esclarecer que a argumentação apresentada em relação ao domínio da partitura não procura retirar a sua importância como meio de registro e como ferramenta para o estudo teórico da música, bem como conhecimento importante na formação de professores de música. Porém, Sousa e Monti (2018, p. 208) afirmam que se deve lembrar que

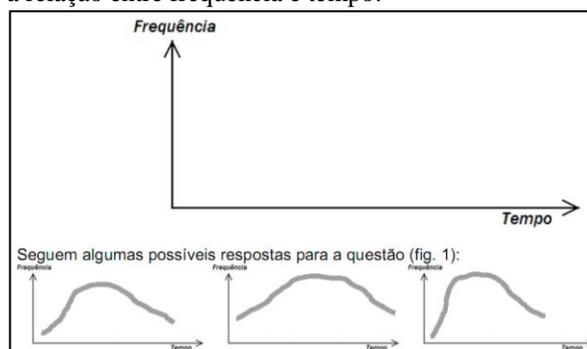
[...] sob um ponto de vista multicultural, ela [a partitura] expressa um padrão eurocêntrico de notação musical, feito, a priori, para grafar a música erudita. Muitas formas musicais se expressam musicalmente sem a necessidade de conhecimentos teóricos da notação europeia, logo, o não conhecimento da partitura não impede alguém de se expressar musicalmente [nota minha].

Um interessante exemplo de como é possível a expressão musical sem a necessidade do conhecimento formal da partitura pode ser citado no caso de um dos testes da UFMA, a qual apresentou em suas provas (2010.2) um ditado melódico no qual não era necessário que o candidato possuísse conhecimento da notação musical formal (partitura) para poder realizar tal questão. Segundo Cerqueira (2015), a questão era um ditado melódico, apresentado por um áudio sintetizado, que poderia ser respondido por quem possuísse noções básicas de alturas e durações; o que, em meu entendimento, a caracterizaria como uma

questão mais direcionada para a avaliação¹³⁵ da aptidão musical do sujeito do que de suas habilidades específicas, já que não é necessário por parte do avaliado o conhecimento formal da notação musical, como é tradicionalmente cobrado nos THEs. Seria uma questão, a meu ver, mais próxima de um TAM. A citada questão e suas possíveis respostas foram assim apresentadas pelo autor:

Figura 11 – Questão abordando o conteúdo de um ditado melódico fora dos padrões tradicionalmente exigidos nos THEs.

[...] Desenhe uma possível representação do som ouvido no gráfico abaixo, obedecendo à disposição dos eixos e respeitando a relação entre frequência e tempo:



Fonte: Cerqueira (2015, p. 27-28).

No caso dos conteúdos de História da Música cobrados nos testes de seleção das universidades federais, apesar de serem constatados em apenas seis (6) das instituições analisadas, observa-se, também, ainda o predomínio da Música Erudita de matriz europeia. Identificam-se quatro (4) cursos que cobram conhecimentos da História da Música Erudita Ocidental, ao passo que um (1) mescla a cobrança de conteúdos da História da Música Popular e Erudita e um (1) exige conteúdos das três áreas: Popular, Erudita Ocidental e Midiática (“música de massas”). Tal proporção está representada no gráfico abaixo:

Gráfico 8 – Proporção entre os conteúdos de História da Música cobrados em processos seletivos de instituições federais.



Fonte: elaborado a partir de dados apresentados por Sousa e Monti (2018).

¹³⁵ Ou, nos termos de Gordon: a medição da aptidão musical do sujeito.

Entretanto, mesmo com a existência desse contexto de dificuldades apresentadas nas aplicações dos THEs, nas reflexões de Cerqueira (2015) sobre o assunto, a Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner durante a década de 1980, apresenta-se como um dos referenciais importantes que justificaria a aplicação do THE nos cursos superiores de música.

A partir da leitura de Travassos (2001), Cerqueira (2015) afirma que a teoria de Gardner se desenvolveu em contraponto às avaliações com base em uma “visão unitária de inteligência”, como os testes de QI (Quociente Intelectual) e o SAT (*Scholastic Aptitude Test*)¹³⁶, que, segundo o mesmo, seria uma prova aplicada nos Estados Unidos com estrutura e finalidade semelhantes ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Segundo Gama (1998), a visão unitária de tais testes estaria focada num currículo limitado aos raciocínios verbais (linguagem verbal) e lógicos (pensamento lógico matemático). Em contraposição, Gardner teria desenvolvido sua teoria baseada nas competências¹³⁷ desenvolvidas pelo ser humano em diversos perfis, como: cirurgiões, marinheiros, músicos etc.; não se limitando apenas às competências linguística e lógico-matemática. Assim, segundo Cerqueira, seria necessária a busca por maneiras de examinar a inteligência diretamente, nesse caso específico, a inteligência musical, deslocando-se do foco nas inteligências linguística e/ou lógica, que são ordinariamente avaliadas em testes de papel e lápis.

Feitas tais considerações, Cerqueira (2015, p.19-20) busca justificar a adoção do THE como processo seletivo para o acesso aos cursos superiores de música no Brasil:

Em relação às áreas que tradicionalmente adotam o THE no Brasil, é evidente que um teste escrito – como no caso do ENEM – é insuficiente para avaliar as competências relacionadas ao exercício destas profissões – artista plástico, ator, músico, cineasta, arquiteto, atleta e educador físico, entre outros – que precisam desenvolver habilidades motoras, táteis, auditivas, visuais e espaciais [...] Assim, justifica-se o THE como uma ferramenta essencial para a avaliação de habilidades nas quais provas do ENEM e do vestibular normal são incapazes de diagnosticar.

Entretanto, novamente é possível tecer novos questionamentos sobre tal justificativa: mas os THEs também não utilizam papel e lápis para serem realizados? Como o THE poderia fazer para libertar-se da prática ordinária do uso do papel e lápis? Como se daria o exame das competências que caracterizam a inteligência musical de “forma direta” como

¹³⁶ O SAT (*Scholastic Aptitude Test* ou *Scholastic Assessment Test*) é um exame educacional padronizado aplicado nos Estados Unidos a estudantes do Ensino Médio, servindo como critério de admissão em universidades daquele país. Tal exame é aplicado sete vezes ao ano, em: outubro, novembro, dezembro, janeiro, março (ou abril), maio e junho (ANDRADE; KARINO, 2011).

¹³⁷ Segundo Houaiss (2007), uma das acepções de competência (derivação: por extensão de sentido) é: “soma de conhecimentos ou de habilidades”.

aponta Gardner? A meu ver, aparentemente se está desconsiderando a questão de que, na realidade, o âmbito da graduação se constitui como espaço de formação inicial, e não apenas como local de aprofundamento em determinado(s) assunto(s), ou como espaço de estudos especializados que, nesse caso, pertenceria ao âmbito dos cursos de pós-graduação.

Além disso, é importante se destacar que a justificativa apontada por Cerqueira (2015) para desqualificar as provas do ENEM e do vestibular tradicional, enquanto exames insuficientes ou incapazes de diagnosticar as habilidades e competências relacionadas ao *métier* de profissões tais como: “artista plástico, ator, músico, cineasta, arquiteto, atleta e educador físico, entre outros”, pode ser contestada pelo atual quadro de seleções nas universidades brasileiras, pois a continuidade de tal tradição de adoção da aplicação de THEs no Brasil, apontada por Cerqueira como uma prática tradicional em diversas áreas do conhecimento, parece estar passando por um processo de desuso em algumas áreas. Alguns cursos das citadas áreas tem ultimamente abolido o uso dos THEs, aderindo ao SiSU. Esse é o caso dos cursos de licenciatura em Música da UFOP e da UFRR, os quais até o ano de 2017, quando tiveram seus processos seletivos analisados por Sousa e Monti (2018), aplicavam THEs. Situação essa que mudou no período de 2018 a 2019, quando revisei e analisei os processos seletivos para os cursos de música dessas universidades. Outro exemplo de tal abandono dos THEs pode ser dado no campo da Educação Física, na qual, segundo Baptista e Baptista (2017, p. 205), “[...] a exigência da realização de testes de Aptidão Física ou de habilidade específica [...] constituíram parte do processo de vestibular destinado aos interessados em ingressar no curso superior de Educação Física no Brasil até início dos anos 1990”. No âmbito local, no Estado do Ceará, pode-se ainda citar o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), o qual passou a ofertar a partir do ano de 2018, além do antigo curso técnico em música do *campus* de Fortaleza (que aplica TAM), cursos de Licenciatura em Música nos *campi* de Crateús, Canindé e Limoeiro do Norte¹³⁸. Tais novos cursos optaram por não aplicar THE, contrariando a tradição do curso técnico em música da capital, que sempre exigiu a realização de teste de aptidão, situação essa aparentemente contraditória. Porém, considerando-se o contexto geográfico no qual foram criados os cursos, no sertão/interior do Ceará (respectivamente no Sertão dos Crateús, no Sertão de Canindé e no Vale do Jaguaribe), e o ambiente social, os PPCs dos cursos em geral justificam a criação dos mesmos devido à “carência do ensino de música nas escolas de

¹³⁸ Cursos criados, respectivamente pelas Resoluções: Nº 18, de 26 de março de 2018, Nº 45, de 28 de maio de 2018 e Nº 8, de 18 de fevereiro de 2019.

Educação Básica”¹³⁹. Segundo um dos coordenadores de um desses cursos, a justificativa e fundamentação da criação de um curso de licenciatura em música na região vem da “carência de formação específica para professores e da escassez de Licenciaturas em Música no Ceará”¹⁴⁰. “Assim, o curso de Música vai propiciar a formação de professores para o ensino básico, bem como a formação de músicos com excelência visando integrar e expandir o cenário de atividades musicais, eventos culturais e artísticos da região”¹⁴¹.

O próximo tópico tratará especificamente das propostas de não aplicação de TAMs ou THEs em instituições públicas que oferecem cursos de formação de professores de Música.

4.6.2 *Desusos dos TAMs/THEs*

Este estudo apontou a utilização da aplicação de testes de aptidão musical ou de habilidades específicas como uma provável tradição bastante enraizada nas seleções para cursos superiores de música no Brasil, e também, provavelmente, em outros países. Entretanto, segundo Sousa e Monti (2018), apesar de tais testes se constituírem como um aspecto que faz parte do *habitus* universitário nos cursos de música brasileiros, é possível identificar alguns cursos que não recorrem a tal exame nos seus processos de seleção de novos discentes.

No estudo de Sousa e Monti (2018), são enfocadas quatro (04) universidades federais que não aplicam THE em seus processos seletivos. São elas: Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Federal do Cariri (UFCA)¹⁴². Porém, é importante destacar três casos específicos que foram apresentados em notas de rodapé na apresentação do Quadro 13. Os dois primeiros casos foram os da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e o da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), as quais foram apresentadas pelos autores como instituições que aplicam THE, porém, atualmente, seus cursos de licenciatura em música aderiram ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU) a partir do ano de 2018, e assim tais

¹³⁹ PPC do Curso de Licenciatura em Música do *Campus* Canindé. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/caninde/menu/cursos/superiores/licenciatura/musica>>. Acesso em: 24 out. 2019.

¹⁴⁰ Licenciatura em Música é aprovada para Limoeiro. Notícia disponível em: <<https://ifce.edu.br/limoeirodonorte/noticias/licenciatura-em-musica-e-aprovada-para-limoeiro>>. Acesso em: 24 out. 2019.

¹⁴¹ *Idem*.

¹⁴² É interessante notar que as quatro universidades enfocadas estão localizadas em apenas dois estados brasileiros, as duas primeiras no estado do Rio Grande do Sul e as duas últimas no estado do Ceará, respectivamente nas regiões geográficas Sul e Nordeste do Brasil.

instituições deixaram de aplicar testes de habilidades para seus estudantes ingressantes. O terceiro caso foi o da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a qual destina 50% de suas vagas ao Curso de Música via SiSU, e os outros 50% por Processo Seletivo Contínuo, no qual ocorreria a aplicação do THE. Nessas condições, contam-se seis (06) universidades que não aplicam THE em suas seleções para cursos de música.

Dentre os motivos apresentados pelos autores, em relação à não aplicação dos testes de habilidades específicas nas instituições federais de educação superior, foi destacado a alegação da UNIPAMPA e da UFPel de que o Ministério da Educação e Cultura (MEC)¹⁴³ não permite que as instituições que utilizam o Sistema Único de Seleção Unificada (SiSU) apliquem THEs.

Somam-se ao fato de que os cursos que utilizam o SiSU em seus processos seletivos não podem aplicar TAMs ou THEs outros motivos abordados por Sousa e Monti. No caso da UNIPAMPA, alega-se, no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música, que a aplicação de uma prova de habilitação específica em música “não contemplaria a diversidade cultural de formação musical dos licenciandos que ingressam” no Curso de Licenciatura em Música, pois, agindo assim, se correria o risco de estar avaliando “apenas uma determinada manifestação musical em detrimento de outras”. Nesse entendimento apresentado pelo referido curso, pode-se afirmar que, caso se aplicasse TAM/THE, não se estaria considerando o atual contexto de ensino básico brasileiro, nesse caso específico o do ensino de música nas escolas de nível básico (fundamental e médio), o qual ainda é bastante deficitário. É possível observar e afirmar que, embora o passado recente tenha contado com a publicação de legislação tratando sobre a questão da “Educação Musical” na escola, como a Lei Federal 11.769/08 prevendo a implantação do conteúdo de música como obrigatório na Educação Básica, tal lei não surtiu o efeito esperado (tornando-se, praticamente, o que se chama “letra morta”), pois “ainda não existe estudo de música sistematizado no referido nível de ensino” (UNIPAMPA, 2014, p. 36).

Em relação a tal alegação apresentada no PPC¹⁴⁴ do Curso de Licenciatura em Música da UNIPAMPA, destacam-se dois fatos que justificariam a não aplicação de THEs na

¹⁴³ O atual Poder Executivo Federal, sob o Governo Bolsonaro, desmembrou o Ministério da Cultura do Ministério da Educação, restando atualmente apenas uma Secretaria Especial da Cultura, a qual faz parte do Ministério da Cidadania, o qual ainda engloba as seguintes secretarias: Secretaria Especial de Desenvolvimento Social e Secretaria Especial de Esporte. Ação essa que contribui para precarizar ainda mais as ações referentes ao fomento da cultura no Brasil.

¹⁴⁴ Aqui destaco a percepção que tenho em relação à designação dos projetos pedagógicos atuais de cursos. É interessante observar que há a tendência à substituição da sigla PPP (Projeto Político Pedagógico) pela sigla PPC (Projeto Pedagógico de Curso), tal sutil mudança parece não ter importância quanto ao que constitui a essência do projeto pedagógico de um curso, porém admoesto sobre o problema de ocultar o termo

citada instituição. Em primeiro lugar, não seria ideal, ou justo, cobrar um conteúdo que não é comumente ensinado nas escolas de educação básica brasileiras (pois não existe equidade na Educação Musical básica brasileira). Em segundo lugar, a utilização de um processo seletivo do tipo THE traz o risco de não abranger as diversidades de musicalidades dos estudantes candidatos ao curso de música, apresentando assim, segundo Sousa e Monti (2018), uma abordagem que não é multicultural, pois esse tipo de teste pode funcionar como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, nos termos de Bourdieu; principalmente por supervalorizar uma cultura elitizada, como a música erudita, em detrimento de outras manifestações e conhecimentos culturais, como as músicas populares e midiáticas. “Desse modo, pode-se concluir que o curso da UNIPAMPA se preocupa em inserir no seu quadro de licenciandos pessoas com diferentes ‘origens musicais’ e, para tal, preferiu não utilizar um THE” (SOUSA; MONTI, 2018, p. 205).

Numa perspectiva semelhante à da UNIPAMPA para justificar a não aplicação de THE, o Curso de Licenciatura em Música da UFOP também objetiva construir uma abordagem musical multicultural, buscando incluir em seu espaço acadêmico-musical alunos com experiências culturais diversas, trazendo assim diferentes musicalidades para a academia, o que pode contribuir para a elaboração e o desenvolvimento de um currículo formativo musical mais plural, e, nesse sentido, menos exclusivo ou excludente, como ocorre na abordagem tradicional de ensino de música pautado no modelo conservatorial. No sítio eletrônico da instituição, a coordenadora do Curso de Música da UFOP apresentou a seguinte explicação para a extinção do THE:

“político”, pois tal mudança de nomenclatura pode estar ocultando o caráter político da Educação. Não se pode esquecer que todo ato educativo também é um ato político. Não existe educador neutro, pois os saberes curriculares trabalhados pelo(a) professor(a) devem constituir o conjunto de saberes que a pessoa necessita possuir para constituir-se enquanto agente construtor de sua própria história e da história em sociedade, que adquire e compartilha cultura e que atua politicamente na sua nação, fazendo respeitar as instituições que possam garantir a convivência democrática aos diferentes cidadãos. A teoria crítico-reprodutivista, elaborada pelos estudos de Bourdieu e Passeron, já revelou que o currículo escolar, caso seja focado na cultura da elite, tenderá a reproduzir, a partir da instituição escolar, a desigualdade social, mantendo os privilégios da elite e a exclusão sócio-cultural-econômica dos mais pobres. Nesse tipo de uso do currículo não há como se negar que há o que se chama “currículo oculto”, no qual os objetivos formativos não estão explícitos mas ocultados enquanto, por exemplo, interesses político-educativos do mesmo. Por outro lado, por exemplo, o PPP sob uma perspectiva freiriana de promover uma educação libertadora do sujeito, deixa clara que há ação política no ato pedagógico. Quando Freire (2002) elabora alguns questionamentos ao abordar a questão do respeito que o professor deve ter pelos saberes dos educandos, torna-se ainda mais claro vislumbrar tal conexão entre educação e política: “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais a os alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos” (FREIRE, 2002, p. 15).

[...] a mudança no processo seletivo vem da percepção do sujeito como capaz e do entendimento de que ele, mesmo não tendo uma formação inicial específica em um instrumento, pode trazer experiências culturais que contribuam para o curso se tornar cada vez mais plural. [...] o curso começou com uma experiência inclusiva e, com essas mudanças, preserva e amplia essa inclusão, uma vez que o processo de musicalização também deve levar em consideração as condições socioeconômicas dos estudantes e o acolhimento, especialmente agora, com o novo processo seletivo, exclusivamente por meio do Enem/SiSU, que a Universidade deve receber estudantes de diversas localidades do Brasil¹⁴⁵.

Assim, a justificativa de inclusão de sujeitos com diferentes experiências culturais acaba trazendo implícita a questão da inclusão dos sujeitos levando-se em consideração suas condições socioeconômicas, o que geralmente significa incluir pessoas que foram excluídas de ações educativo-musicais escolares, e que apresentam musicalidades que geralmente podem ser desvalorizadas e desprezadas no âmbito acadêmico musical, tais como aquelas manifestações de capacidades adquiridas em experiências vividas no campo das músicas de caráter popular e midiático (também chamada “música de massa”). Aqui se tem **a inclusão advinda do princípio de equidade**: adapta-se a regra à situação concreta, observando-se a questão da justiça; ou seja: retirou-se o THE para contemplar o acesso à Educação Musical àqueles que foram excluídos de tal formação, buscando-se, assim, democratizar o acesso aos conhecimentos formais em Música, bem como às habilidades e competências do campo da atividade musical. Esse proceder almeja conceber uma sociedade mais justa e equilibrada, sem privilegiados e excluídos.

Ainda sobre a questão da justiça social, é importante demarcar que aqui não se está responsabilizando somente o Ensino Superior pela injustiça social da exclusão de acesso à formação musical de muitas pessoas, mas sim todo o sistema social no qual vivemos. Por outro lado, considero que a universidade enquanto instituição pública tem sim a responsabilidade social de promover ações que contribuam para a democratização do acesso à educação, fazendo cumprir seu tripé básico de ações de ensino, pesquisa e extensão, de maneira que esteja comprometida com o progresso científico, tecnológico e artístico da sociedade onde está inserida. Assim, a posição político-pedagógica de manter ou não manter a aplicação de THEs é sim uma possibilidade de desfavorecer ou favorecer a concretização do que Rawls (2000) denomina de *justiça como equidade*, nesse caso estendendo o conceito para a aplicação no Ensino Superior de música, a qual só poderia ser concretizada no momento em

¹⁴⁵ O trecho foi retirado da notícia intitulada: *Curso de Música da UFOP passa por transformações para 2019*. Disponível em: <<https://ufop.br/noticias/sisu/curso-de-musica-da-ufop-passa-por-transformacoes-para-2019>>. Acesso em: 23 out. 2019.

que se garantisse igualdade de oportunidades e de permanência a todos os que manifestassem interesse e tivessem condições de cursar tal nível de ensino.

Porém, mais importante ainda considero a atuação da escola básica, em consonância com a universidade, no processo de acessibilização da Educação Musical a todos, pois a escola básica é o nível de ensino mais universalizado entre a população mais excluída política, econômica e culturalmente. Nesses termos, segundo o pensamento de Nóvoa (1999), é fundamental a ação das escolas e universidades públicas, como instâncias democráticas que têm a responsabilidade social de combater qualquer tipo de discriminação e desigualdades, negando-se a fomentar tais disparidades: seja no seu processo seletivo, seja no decorrer de seu curso. E, apesar de não se poder responsabilizar apenas as instituições educacionais pelos problemas e injustiças sociais ocorridos no sistema social no qual estão inseridas, essas instituições não devem ser indiferentes às injustiças que ocorrem, por exemplo, no sistema educacional brasileiro, caso almejem se pautar em práticas equitativas.

No caso da UFC (nos *campi* Fortaleza e Sobral), desde a fundação de seu curso superior de música na capital do Ceará, optou-se por não exigir TAM ou THE em seus processos seletivos. Assim, a adesão da Universidade ao SiSU, pode-se considerar que foi uma ação que apenas deu continuidade à política da instituição de não uso de THEs. Nesses termos, o fato de ter aderido ao SiSU não é apresentado pela UFC como motivo para a não aplicação do THE, mas sim, foi apresentado como principal fator as desigualdades econômico-sociais que impedem diferentes pessoas a ter condições reais de estudar Música. Nesse sentido, o atual PPC do Curso de Música – Licenciatura da UFC (*campus* Fortaleza) optou por manter a não realização de THE, dando continuidade à proposta pedagógica inicial do seu primeiro PPC, de 2005, que apresentava a não aplicação de teste de aptidão ou habilidades específicas como requisito de ingresso, constituindo-se enquanto forma de democratizar o acesso ao Ensino Superior de Música na cidade de Fortaleza, que não possuía e ainda hoje praticamente não possui espaços públicos destinados ao fomento à formação musical ao menos em nível básico. Mais do que a proposta de democratização do ensino musical em nível superior, o PPC atual do Curso (2015) considera importante a heterogeneidade dos níveis de conhecimento dos estudantes ingressantes, sejam estudantes advindos de experiências formais, não-formais e informais em música, enquanto estratégia pedagógica para formar professores que futuramente enfrentarão realidades escolares plurais em relação aos níveis formativos dos estudantes.

Trata-se também de uma estratégia pedagógica, a partir da qual a heterogeneidade de níveis de conhecimento dos estudantes em uma mesma turma servirá de laboratório

para discussões, desde os primeiros dias de aula, acerca de possíveis abordagens didáticas para a Educação Musical, valorizando a colaboração e a **aprendizagem musical compartilhada** nas diversas disciplinas (UFC, 2015, p. 22) [negritos meus].

Na página eletrônica do Curso de Música da UFC, situado no *campus* de Sobral, também é destacada a questão da não realização do teste específico de aptidão e da consequente heterogeneidade do ambiente educacional, argumentando que um ambiente heterogêneo de estudantes funcionaria como uma importante estratégia pedagógica para a formação do professor de música, constituindo-se como um espaço no qual se pode aprender com as dificuldades de cada um¹⁴⁶. Tanto na página eletrônica do Curso de Sobral quanto na página eletrônica do Curso de Fortaleza¹⁴⁷, o conhecimento musical é entendido ainda como “algo de difícil acesso”, argumentando que a aplicação de “um teste de aptidão muitas vezes reflete a desigualdade de oportunidades para aqueles que desejam estudar música”. No entendimento do Curso da instituição, um teste de aptidão não pode aferir o “empenho para superar limitações socialmente impostas”.

Nesses termos, Sousa e Monti (2018) interpretam que a UFC concebe o THE como “algo que exclui indivíduos do Ensino Superior em Música, por não levar em consideração as diferenças de escolarização que ocorrem na sociedade”. Nesse sentido, os autores afirmam que não se pode desconsiderar o caráter inclusivo de tal concepção da instituição.

Entretanto, a heterogeneidade dos níveis de conhecimento dos estudantes ingressantes, também pode fazer aflorar entre os docentes do Curso (bem como em outros cursos que não aplicam TAM/THE) o receio de que muitos desses alunos não acompanhem o currículo proposto pela Instituição, principalmente quando se destaca o exemplo das disciplinas de Percepção e Solfejo, que, conforme observei no Curso de Música da UFC em Fortaleza, costumam ser aquelas que mais retêm alunos. Nesse sentido, a “falta” do TAM/THE na UFC pode também levar alguns dos seus docentes a crer no “mito” das turmas homogêneas, as quais seriam proporcionadas pelo sistema de seleção realizado por meio da aplicação de THE, o qual “evitaria” a entrada de alunos “leigos” ou “sem aptidão” em música juntamente com aqueles possuidores de aptidão musical. Ora, sabe-se que nunca existiram ou existirão turmas homogêneas, até porque as pessoas são diferentes; ou seja, a aplicação de um THE, ou do exame vestibular que seja, não garante que haverá a formação de turmas

¹⁴⁶

Disponível

em:

<http://www.musicasobral.ufc.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=60>. Acesso em: 25 ago. 2019.

¹⁴⁷ Disponível em: <<http://www.musicaica.ufc.br/new/index.php/inicio/>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

homogêneas em qualquer curso superior. Assim, ao refletir sobre a postura política de democratizar o acesso dos estudantes ao Ensino Superior de música, não se pode deixar de pensar seriamente sobre o perfil de aluno que se oportuniza quando a instituição tem essa postura democrática, pois cabe ao curso que a propõe saber receber esses estudantes e fazer com que eles possam manter-se no mesmo. Nesse contexto, não se pode excluí-los no decorrer do processo formativo, pois de que vale incluir pela via de acesso e excluir pelo processo de formação, não permitindo o desenvolvimento e a conclusão de seu curso de graduação? Dessa forma é imprescindível que os professores, sobretudo aqueles das disciplinas que mais reprovam, revejam suas atitudes pedagógicas em relação ao que fazem ou não para possibilitar a permanência bem sucedida dos alunos do curso. É fundamental lembrar que a palavra universidade traz a ideia de universalidade ou condição universal, significando o universo (o diverso) convivendo num único espaço. Nesse espaço, nada é mais comum do que conviver com a heterogeneidade, com a diversidade de pessoas diferentes em experiências, conhecimentos e habilidades.

O Curso de Música da UFCA surgiu dando continuidade ao processo de implantação da Música enquanto campo de conhecimento acadêmico inserido no cotidiano da Universidade Federal do Ceará, que expandiu sua área de atuação até a região cearense do Cariri, criando no *campus* Juazeiro do Norte o Curso de Música da Universidade Federal do Cariri, a partir de um projeto de implantação que foi concebido no início de 2009 por iniciativa dos seguintes professores da UFC: Maria Izaíra Silvino Moraes, Elvis de Azevedo Matos, Erwin Schrader e Luiz Botelho de Albuquerque. Em junho de 2013, a Lei nº 12.826 criou a Universidade Federal do Cariri por desmembramento da Universidade Federal do Ceará (UFCA, 2014, p. 04). Como o Curso de Música de Sobral também foi implantado por meio de um projeto concebido pelos mesmos professores da UFC¹⁴⁸ citados há pouco, é possível afirmar que os motivos de não adoção do TAM/THE nos processos seletivos de ambos os cursos de música, da UFCA e da UFC do *campus* de Sobral, seguem a mesma direção de sua instituição-mãe: não cobrar conhecimento musical formal dos seus estudantes ingressantes, pois, na justificativa apresentada pelos professores, esse seria um conteúdo que ainda é de difícil acesso a muitas pessoas. Imagina-se a dificuldade de acesso a tal

¹⁴⁸ No atual Projeto Pedagógico do Curso de Música Licenciatura, do *campus* de Sobral, afirma-se na Apresentação do PPC, de 2014, que o mesmo foi “essencialmente pautado no plano de implantação do Curso de Educação Musical na Universidade Federal do Ceará (UFC) – Campus de Sobral, elaborado, em 2009, por Maria Izaíra Silvino Moraes, Elvis de Azevedo Matos, Erwin Schrader e Luiz Botelho de Albuquerque” (UFC, 2014, p. 04). Disponível em: <<http://www.musicasobral.ufc.br/v2/wp-content/uploads/2016/03/Projeto-Ed-Musical-Sobral-NDE-2014-vers%C3%A3o-26mar15.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

conhecimento no interior do Estado do Ceará, quando se afirma que nem mesmo sua capital conta com escolas públicas de Música em nível básico.

Sousa e Monti (2018, p. 206) argumentam que não resta dúvida de que essas instituições que não recorrem ao uso de THEs são mais inclusivas no que se refere à questão do acesso à universidade, possibilitando assim “que diferentes pessoas e musicalidades transitem pelo espaço universitário, minimizando reproduções e diminuindo desigualdades”. Por outro lado, questionam “se as pessoas menos dotadas de conhecimentos musicais recebem tratamento diferenciado a fim de possuírem maior possibilidade de concluir com êxito o curso, pois, em caso contrário, elas poderão desistir no decorrer do mesmo” (SOUSA; MONTI, 2018, p. 205-206). Os pesquisadores citados afirmam que não encontraram formas de “tratamento diferenciado” nos cursos de licenciatura em música nas quatro universidades abordadas.¹⁴⁹ Entretanto, já há algum tempo, docentes do Curso de Música – Licenciatura, da UFC vêm pensando, discutindo e sistematizando a perspectiva da Aprendizagem Musical Compartilhada (AMC), a qual vem sendo desenvolvida justamente com vistas a buscar realizar processos formativo-musicais que possam incluir a multiplicidade/heterogeneidade de estudantes ingressantes no curso, sejam aqueles com baixos ou altos níveis de formação musical.

Tal perspectiva sobre a aprendizagem musical surgiu entre pesquisadores e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED – UFC), a partir de pesquisas e discussões lá iniciadas e desenvolvidas. E apesar de tal paradigma ainda estar em processo de construção, já é possível encontrar suas ressonâncias em outras instituições no Estado do Ceará, como o IFCE. No principal documento do Curso de Licenciatura em Música situado no *campus* de Crateús, observa-se no seu PPC, num tópico sobre a acessibilidade no Curso, questões bastante semelhantes às tratadas na UFC em relação à democratização do acesso à formação musical no Ceará, inclusive citando a AMC como uma das prováveis estratégias metodológicas a serem adotadas nas diversas disciplinas do Curso. A seguir é destacado um trecho que trata do assunto:

A opção do curso de não realizar um Teste de Habilidade Específica, como requisito de ingresso, constitui-se não apenas em uma forma de democratizar o acesso ao ensino de Música, em nível superior, mas trata-se também de uma estratégia metodológica do curso, a partir da qual, respeitando-se as individualidades e modos de apreensão do conhecimento, a heterogeneidade dos estudantes em uma mesma

¹⁴⁹ Os autores analisaram as seguintes universidades que não aplicam THEs: Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Federal do Cariri (UFCA).

turma servirá de laboratório, desde os primeiros dias de aula, acerca de possíveis abordagens didáticas para a Educação Musical, valorizando a colaboração e a aprendizagem musical compartilhada nas diversas disciplinas. Este pensamento metodológico é pautado na futura atuação do docente em formação, que encontrará tais desafios no exercício profissional, devido à grande descontinuidade do ensino de música na Educação Básica¹⁵⁰.

Assim, o paradigma da aprendizagem musical compartilhada é pensado como uma importante estratégia metodológica para a formação do professor de música, que encontrará no exercício de sua profissão diversos desafios no espaço escolar, que é sempre múltiplo em relação aos diferentes níveis de aprendizagem, de formação e de experiências. A consciência clara sobre essa realidade múltipla dos estudantes da escola pode levar à compreensão sobre a importância de se trabalhar a partilha de conhecimentos e de dúvidas e inquietações nos processos de aprendizagem, como um caminho de superação das dificuldades de aprendizado de cada ser aprendiz, como também de generosidade em repassar para os outros (como também receber dos outros) os saberes que lhe fizeram crescer intelectualmente, mas, principalmente, humanamente.

Na pesquisa-ação realizada por Oliveira (2017) sobre a “Aprendizagem Musical Compartilhada e aspectos da Didática do Violão”, foram feitas reflexões que contribuem para esclarecer a AMC enquanto abordagem pedagógica com referencial teórico alicerçado, principalmente, no pensamento pedagógico de Paulo Freire,¹⁵¹ bem como definir os princípios que proporcionam seu alicerce. Em torno da ideia de *Educação Dialógica* de Freire foram definidos alguns princípios para a realização da ação docente que possa viabilizar a Aprendizagem Compartilhada (AC), e, a partir da apresentação e análise dos dados coletados, o pesquisador elaborou argumentos que levaram à elaboração de princípios para a Aprendizagem Musical Compartilhada, esses últimos apresentados pelo pesquisador como fortemente articulados com os princípios da Aprendizagem Compartilhada.¹⁵² O quadro-síntese a seguir (Quadro 14) apresenta ambos os princípios (da AC e da AMC) para uma visualização clara da articulação entre os princípios construídos a partir de ideias da *Educação Dialógica* de Freire e os princípios construídos a partir da análise dos dados produzidos na pesquisa-ação que foi escolhida e posta em prática pelo pesquisador com o “fim de

¹⁵⁰ Consultar as páginas 35 e 36 do PPC do Curso de Música – Licenciatura do IFCE, *campus* Crateús.

¹⁵¹ Apesar do estudo de Oliveira (2017) ter realizado uma revisão de literatura sobre temáticas próximas, como a Aprendizagem Colaborativa, a Aprendizagem Cooperativa e a Aprendizagem Compartilhada, o pesquisador fundamentou seu referencial teórico principalmente na filosofia pedagógica de Freire.

¹⁵² Na pesquisa, Oliveira (*Idem*) utilizou o termo Aprendizagem Compartilhada para se referir aos aspectos gerais do processo educativo, ao passo que utilizou o termo Aprendizagem Musical Compartilhada, quando a discussão envolvia aspectos específicos das relações de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Musical.

experienciar práticas educativas dialógicas no âmbito da didática do violão e como estas propiciam a Aprendizagem Musical Compartilhada” (OLIVEIRA, 2017, p. 9)¹⁵³.

Quadro 14 – Princípios de ação docente que viabilizam a Aprendizagem Compartilhada (AC) e a Aprendizagem Musical Compartilhada (AMC).

Aprendizagem Compartilhada (AC)	Aprendizagem Musical Compartilhada (AMC)
1. Respeitar o Saber de Experiência Feito, partindo deste para sua superação em curiosidade epistemológica;	1. Respeitar a história de formação dos participantes;
2. Ter o Diálogo como o motor do processo educativo, no qual saber ouvir é um dos aspectos centrais;	2. Construir conjuntamente o Acordo Educativo;
3. Promover a participação democrática;	3. Democratizar o processo educativo;
4. Estimular a capacidade criadora do educando;	4. Utilizar a criação musical como meio de desenvolvimento do discurso musical;
5. Incentivar o pensar autêntico, autônomo;	5. Estimular a mobilização para aprender em regime de partilha de saberes;
6. Trabalhar o respeito às diferenças;	6. Considerar a diversidade e riqueza de possibilidades a partir da interação propositiva;
7. Conceber o professor como orientador do processo de aprendizagem dos sujeitos, construindo o processo educativo junto com os estudantes.	7. Conceber o professor como orientador do estudo ativo do estudante.

Fonte: elaborado a partir de dados apresentados por Oliveira (2017).

Nesses termos, a AMC é apresentada como “uma perspectiva educativa centrada na construção conjunta do conhecimento, considerando o estudante como um ser de potencialidades intelectuais similares a do professor, e não um ser intelectualmente inferior” (OLIVEIRA, 2017, p. 140). Assim, considera-se o estudante um agente protagonista no seu processo educativo, e não como uma espécie de depósito de conhecimentos no sentido da “educação bancária” denunciada por Paulo Freire, a qual seria manifestada na relação em que o professor figura como ator principal do processo educativo, enquanto que o estudante apresenta uma postura passiva (como receptáculo/depósito).

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. [...] Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 2005, p. 66-67).

¹⁵³ A pesquisa foi realizada no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará no *campus* de Sobral, com as turmas de Prática Instrumental Violão II e IV, no semestre 2016.2.

Na contramão da “lógica” da educação bancária surge a AMC como uma abordagem pedagógica que concebe o professor como orientador do processo de aprendizagem dos sujeitos que atuam como estudantes ativos, assim construindo o processo educativo junto com os estudantes. Nesse sentido, o professor de música que se comunica com os estudantes e não apenas faz “comunicados”, constrói com os alunos o acordo educativo, respeita e valoriza a história de formação de cada um, estimula o desejo de aprender e de compartilhar saberes, utiliza a criação musical como meio de desenvolvimento do discurso musical (e não apenas o reproduz), promove um processo educativo-musical democrático, encorajando a liberdade de expressão dos estudantes.

4.6.3 A proposta do THE multicultural: a busca pela superação da avaliação como forma de reprodução do habitus conservatorial nas licenciaturas em música do Brasil

Apesar de Sousa e Monti (2018) apontarem para o caráter de exclusão das múltiplas musicalidades dos sujeitos e de reprodução do *habitus* conservatorial que os THEs possam apresentar nos processos seletivos de estudantes de graduação em música, apontam, por outro lado, que seria possível realizar uma utilização positiva do THE, caso esse seja concebido e aplicado sob uma perspectiva multicultural visando superar o *habitus* conservatorial ainda bastante presente nas graduações em música no Brasil.

Segundo os autores, sob os termos de Bourdieu, caso as escolas e universidades valorizem somente os padrões da cultura erudita, estarão, conseqüentemente, violentando simbolicamente os estudantes das classes populares, o que acaba por diminuir suas chances de alcançarem sucesso escolar, no sentido de conseguirem desenvolver plenamente suas potencialidades musicais. Assim, **a reprodução, por exemplo, do enfoque na música erudita europeia** (tanto do repertório como dos seus aspectos teóricos, como o sistema de grafia musical representado por partitura) **no âmbito acadêmico, acaba por reproduzir uma cultura musical elitista que exclui a cultura musical de caráter popular e midiático de muitas pessoas, as quais acabam excluídas do acesso ao conhecimento em nível acadêmico-musical por não apresentarem o *habitus* dominante erudito musical.** Assim, a aplicação de um THE que supervalorize, na avaliação do estudante, a cultura elitizada (música erudita) em detrimento de outros conhecimentos musicais advindos, por exemplo, de culturas musicais populares, representa um exemplo da crítica de Bourdieu às avaliações utilizadas como instrumento de reprodução das desigualdades sociais. Nesse sentido de uso do THE, Sousa e Monti (2018, p. 200) afirmam:

Logo, se tal teste valorizar somente alguns conhecimentos ou musicalidades em detrimento de outras, as Licenciaturas em Música correm o risco de serem frequentadas por um ou poucos perfis de estudantes que, ou já são habituados com a cultura dominante ou permitem ser violentados simbolicamente para terem aceitação da academia.

É importante destacar o questionamento apresentado no trecho inicial do título do estudo de Sousa e Monti (2018) sobre os THEs nos cursos de licenciatura em música de universidades federais brasileiras: “Qual é o perfil de quem pode entrar?” A partir de tal título, pode-se interpretar que, dependendo do curso de licenciatura, com ou sem aplicação de THE, ou ainda do tipo de THE aplicado pela instituição, existiria um determinado perfil de estudante desejado pelo curso que realiza o processo seletivo. Os autores argumentam “que os itens cobrados nessa forma de avaliação têm servido como uma maneira de se selecionar um tipo de estudante que se encaixe naquilo que uma dada instituição deseja, enquanto outros perfis são excluídos do cotidiano universitário” (SOUSA; MONTI, 2018, p. 194). Assim, por exemplo, cursos que aplicam THEs que supervalorizam a cultura musical erudita europeia procurariam o perfil de estudantes que apresentam o *habitus* dominante erudito musical, que caracteriza a formação musical conservatorial acadêmica. Caso se questione se o THE mede conhecimento, aptidão ou a possibilidade do sujeito se adequar ao modelo curricular da universidade, provavelmente se responderia que seu uso seria, principalmente, destinado à seleção do sujeito que apresenta as características que melhor o adequam à realidade curricular do curso ao qual se submete à avaliação.

Estudos como os de Jardim (2008) e Pereira (2012) apontam a existência do ensino com características conservatoriais na educação superior em música no Brasil. O **ensino conservatorial** se caracteriza por ser uma forma tradicional de ensino de música no país, no qual se valoriza a tradição musical europeia (seus códigos e valores), subvalorizando ou negligenciando outras formas de musicalidade e maneiras diferentes de ensino musical. Os estudos dos autores citados apontam que essa forma de ensino também é reproduzida nas licenciaturas em música do Brasil, indicando que existe um ***habitus conservatorial*** nos cursos de licenciatura em música brasileiros, que contribui para a formação de professore(a)s de música com tendência a valorizar as formas musicais europeias e a internalizar nesse(a)s um *habitus* de ensino que enfoque tais musicalidades.

Segundo Sousa e Monti (2018), Bourdieu (2014) argumenta que os agentes sociais pertencentes às classes dominantes implementariam estratégias de manutenção da realidade que lhes é cômoda. Nesse sentido, os autores argumentam que o(a)s professore(a)s das licenciaturas em música que elaboram ou concordam com a elaboração de THEs voltados

somente para práticas musicais eruditas, buscariam selecionar discentes com perfil musical erudito a fim de manter o caráter conservatorial dos cursos de música, conservando o elitismo da música erudita ao dar-lhe ênfase nos processos formativos musicais acadêmicos, atribuindo-lhe um alto status, como se estivesse posicionada no ponto mais alto de uma hierarquia da produção musical humana. Porém, os autores afirmam que não se pode concordar totalmente com essa perspectiva de Bourdieu sobre a reprodução de um sistema que funcionaria no sentido de manter o *status quo* de uma dada realidade social. Na visão dos pesquisadores, embora nas licenciaturas em música (como um exemplo de sistema) possam ser identificados agentes que empreendem esforços para manter determinado estado das coisas, esses também poderiam buscar modificar a realidade de tais cursos. Ou seja, aponta-se que o THE pode ser entendido sob dois pontos de vista ou usos:

- a) “como instrumento de manutenção de certa realidade”: por exemplo, licenciaturas em música que reproduzem o *habitus* conservatorial, focando suas ações pedagógico-formativas no *modelo conservatorial* de ensino de música, o qual se alicerça na produção teórico-musical de matriz europeia, bem como no seu repertório erudito, que é utilizado como uma espécie de *capital cultural* para quem o conhece e reproduz, funcionando assim para promover uma distinção cultural caracterizada como um privilégio para quem a ela tem acesso (a Música Erudita Europeia), como um poder que advém da diferenciação hierarquizada dos saberes musicais, considerando o conhecimento musical formal de matriz europeu como localizado no topo de uma hierarquia de saberes musicais, na qual a produção musical de caráter popular e midiático estão nas posições mais baixas.
- b) “como uma forma de se modificar e reestruturar relações de poder dentro dos cursos de Licenciatura em Música”: nesse caso, Sousa e Monti (2018) consideram que a elaboração de THEs multiculturais que contemplem diferentes musicalidades, constituídas a partir de experiências formativo-musicais de variadas origens, tanto populares quanto midiáticas, seria uma maneira de diminuir elitismos dentro dos cursos de Licenciatura em Música, desconstruindo-se, assim, a ênfase no repertório erudito europeu para dar voz a diferentes identidades musicais; assim, a realização de trocas positivas e hibridismos das diversas identidades contribuiria para converter relações acadêmicas de poder em relações democráticas.

Feitas tais considerações, e adotando a segunda possibilidade de entendimento e utilização do THE, Sousa e Monti (2018, p. 201-202) apresentam a seguinte hipótese como proposta de transformação dessa realidade apontada nos cursos de música brasileiros:

Pretende-se, portanto, argumentar que se as Licenciaturas em Música elaborarem THEs que busquem avaliar a aquisição de conteúdos musicais provenientes de diferentes musicalidades, tal ação propiciará que diferentes perfis de licenciandos frequentem as faculdades de Música, diminuindo assim, elitismos e propiciando trocas positivas e hibridismos entre diferentes identidades musicais.

Assim, Sousa e Monti (2018) defendem a elaboração e a aplicação do chamado **THE multicultural**, objetivando superar a avaliação como forma de reprodução do *habitus* conservatorial nas licenciaturas em música do Brasil; bem como a reelaboração da proposta curricular desses cursos, buscando elaborar um currículo multicultural, para que assim seja garantido o acesso democrático e a inclusão do estudante no processo de formação musical de maneira a lhe dar realmente voz, e não tendo que se submeter a um currículo que pode estar muito distante de sua realidade de vivências musicais, o que lhe infligiria, nos termos de Bourdieu, uma violência simbólica. Nesse sentido, a perspectiva do **multiculturalismo** é apontada como possível aporte “teórico e político de ações, que valorizam o que é plural, buscando a inclusão no cotidiano escolar das identidades historicamente oprimidas e marginalizadas” (BATISTA *et al*, 2013 *apud* SOUSA; MONTI, 2018).

Os autores destacam que a crítica do multiculturalismo se dirige ao tradicionalismo, que busca impor às mentalidades das pessoas que o que é correto ou socialmente aceito está pautado em identidades normativas, como a branca, a masculina, a heterossexual, a cristã, a ocidental etc.; sendo que sua crítica recai principalmente sobre o fato de não haver valorização, por parte das instituições escolares, da cultura e dos conhecimentos de grupos com menor poder político, como os negros, as mulheres e os pobres; observando-se que a dinâmica escolar apresenta a tendência à exclusão desses indivíduos nas escolas de nível básico e superior. Esse processo de exclusão pode dar-se como violência simbólica: nas formas de seleção, nas avaliações em geral realizadas no processo de ensino e aprendizagem,¹⁵⁴ e nos currículos que desvalorizam as culturas desses grupos socialmente excluídos; mas também se pode dar pela falta de apoio e assistência referente à permanência daqueles estudantes menos favorecidos economicamente. Sousa e Monti (2018) apontam

¹⁵⁴ No Capítulo 3, apresentou-se a problemática da “pedagogia centrada no exame”, principalmente por meio da abordagem de Barriga (2011) e de suas leituras de Foucault, quando se discutiu que a atribuição de uma nota no exame não é uma questão intrínseca da pedagogia, pois não responde a um problema educativo e nem está forçosamente ligada à aprendizagem, no sentido de aperfeiçoar o método para melhorar o aprendizado dos alunos e não para os punir. Assim, atualmente, o exame se caracteriza mais como um instrumento de poder e controle, contribuindo para a inversão das relações de saber em relações de poder.

esses fatores como causas que dificultam o acesso de pessoas oriundas de classes populares aos espaços escolares e universitários.

Assim, o campo teórico do multiculturalismo repensa os currículos com o fim de evitar que esses sejam pautados somente pela cultura dominante, buscando incluir em escolas e universidades indivíduos de grupos que geralmente têm pouco acesso à educação. Nessa perspectiva, o multiculturalismo pode ser entendido como uma espécie de política de inclusão.

No campo da Educação Musical, pode-se destacar a possibilidade de se desenvolver e aplicar uma **educação musical multicultural**, quando o educador busca valorizar diferentes manifestações musicais dos estudantes, estimando os seus conhecimentos extraescolares e elaborando um repertório heterogêneo, seja com músicas folclóricas, populares e midiáticas, porém, sem negligenciar o ensino da música erudita, a qual não deve ser ensinada como uma musicalidade superior, mas sim como uma maneira de se aumentar os horizontes culturais dos educandos. Ou seja, devem-se usar nomenclaturas como erudito ou popular evitando classificações que parecem preconceberem uma visão hierárquica da produção musical humana. Também é fundamental destacar que é preciso ser multicultural não apenas na abordagem do repertório, mas na forma de pensar e sistematizar a Música e seu ensino, levando-se em conta o contexto educativo musical local e nacional, e não apenas abordagens teórico-metodológicas musicais eurocêntricas.

Realizadas tais considerações, que partem do pressuposto de que há a tendência à reprodução do caráter conservatorial do ensino de música nas universidades, contribuindo para a formação de um *habitus* conservatorial constituído enquanto um campo de formação de professore(a)s de Música com tendência a valorizar a música elitizada de tradição europeia, Sousa e Monti (2018, p. 203) defendem que “uma forma de resistência ao ensino de Música elitizado e uma possibilidade de tornar as Licenciaturas em Música um espaço-tempo mais plural, democrático e inclusivo” seria o uso do THE, de maneira diferenciada da tradicional, como possível ferramenta de mudança do caráter musical elitista das universidades. Para isso seria necessário a elaboração de um THE multicultural valorizando diferentes expressões musicais (musicalidades), contribuindo assim para a inclusão de músicos populares e/ou aqueles que tocam músicas midiáticas nos espaços acadêmico-musicais, bem como aquele(a)s que cantam tais tipos de música.

Destaco aqui a grande importância de ocorrer tal processo inclusivo nos cursos de licenciatura em Música brasileiros, pois quanto mais plurais se apresentarem tais espaços, mais possibilidades poderão surgir para que a Educação Musical possa ser democratizada nos

diversos níveis de ensino e aprendizagem de Música no Brasil, seja nas escolas de educação básica, que poderão contar com professore(a)s formados com musicalidades multiculturais, mais próximas à realidade dos seus estudantes, os quais, geralmente, apresentam musicalidades mais diretamente formadas a partir de experiências musicais da músicas de caráter popular e midiático; bem como, tornar a Educação Musical Superior mais rica em manifestações musicais, valorizando a diversidade da produção musical humana, desvencilhando-se de rotulações etnocêntricas, que preconcebem determinadas manifestações musicais, a exemplo da erudita europeia, como superiores às outras formas musicais e musicalidades, sejam folclóricas, populares ou midiáticas, nacionais ou estrangeiras.

Então, entre a opção de usar o THE enquanto instrumento de reprodução do *habitus* conservatorial nos cursos superiores de música ou não usá-lo, Sousa e Monti (2018) propõem uma espécie de terceira via optando pelo seu uso enquanto THE multicultural, no sentido de contemplar a diversidade de musicalidades das pessoas.

Entretanto, pode-se questionar como seriam concebidos tais THEs multiculturais, pois, mesmo que se inclua um repertório de canções populares nesses testes, existe o problema de como tal conteúdo musical seria abordado e apresentado. Proponho tal questionamento partindo do seguinte fato abordado no estudo de Sousa e Monti (2018): todas as instituições estudadas que aplicam THE apresentam provas que cobram os conteúdos de teoria musical, e algumas vezes também o de prática musical, por meio da notação musical padronizada (partitura); mesmo aquelas instituições que abordam a História e o repertório da Música Popular, Midiática e Folclórica, ou ainda cobram tal repertório na prova prática ou o deixam à livre escolha do candidato. Assim, mesmo a proposta de elaboração de THE multicultural pode continuar a ser uma prática de exame reprodutora da exclusão de musicalidades diferentes da erudita europeia caso continue utilizando, por exemplo, apenas a tradicional notação por partituras, desconsiderando notações alternativas como a de cifras e tablaturas, bem como as musicalidades formadas pelo aprendizado baseado na oralidade.

Talvez mais interessante que a proposta de um THE multicultural para tornar os cursos de licenciatura em música mais inclusivos, seria a construção de um currículo formativo musical multicultural. Nas palavras de Sousa e Monti (2018, p. 217),

Em suma, não se pode afirmar apenas pela análise dos THEs que os cursos analisados são mais ou menos inclusivos, pois não basta este instrumento de avaliação ser multicultural e inclusivo se o restante do curso não for. **É necessário, portanto, que diferentes musicalidades**, incluindo a erudita, a popular, a folclórica, a midiática e de outras culturas **perpassem igualmente diferentes disciplinas**, tendo em vista que o nome do curso estudado não é ‘Licenciatura em Música

erudita' ou 'Licenciatura em Música popular', mas sim Licenciatura em Música, o que aponta para a totalidade ou pelo menos, uma diversidade de musicalidades.

Por outra perspectiva, pode-se considerar que dependendo dos objetivos formativos do curso, levando em consideração sua proposta curricular de formação de músicos ou professores de música, seria importante destacar ainda a questão da diferença entre o TAM e o THE.

A aplicação de um Teste de Aptidão Musical objetiva medir a potencialidade musical da pessoa, nesse sentido serve como uma avaliação diagnóstica para elaborar um perfil do potencial musical da pessoa avaliada. A identificação de diferentes perfis de musicalidade servirá para o docente elaborar planos de ensino adequados ao desenvolvimento musical pleno de cada estudante. Por outro lado, o Teste de Habilidades Específicas objetiva medir o nível de habilidades e competências musicais adquiridos pelo indivíduo avaliado. Assim, observa-se que os processos seletivos dos bacharelados em música aplicam THE e não TAM. Pode-se observar que grande parte das licenciaturas em música também aplica o THE em suas seleções de novos estudantes, porém existem algumas instituições que optam por não aplicar tais testes. Assim, no contexto de formação de professores de música, questiona-se sobre a pertinência ou não da aplicação do THE em seus processos seletivos de estudantes, uma vez que seu foco não é a formação de músicos instrumentistas (ou não apenas isso), mas a formação de docentes com referenciais pedagógico-musicais adequados à realidade onde atuarão, seja na Educação Musical escolar, seja em outros espaços de formação musical, como escolas especializadas de música, projetos sociais etc.

Por outro lado, essa argumentação sobre a pertinência ou não do uso de THE nas seleções para os cursos superiores de música pode levar à compreensão de que no caso da formação do instrumentista o THE seria válido. Entretanto, é necessário destacar que nesta pesquisa defendo a tese de que cursos em nível de graduação (licenciatura ou bacharelado), mesmo formando perfis diferentes de profissionais, não devem exigir conhecimentos específicos por meio da aplicação de testes de habilidades específicas. Isso porque o grau anterior, o Ensino Médio, não envolve conhecimentos específicos de cursos de graduação, tais como os de Medicina, Música, Pedagogia etc. Nesse sentido, as habilidades e competências de entrada exigidas nas seleções (vestibulares, ENEM e outras formas de ingresso) devem ser pautadas no currículo do Ensino Médio, o qual não aborda as habilidades específicas adquiridas no curso de graduação, as quais são habilidades de saída da formação em nível superior, ou seja, são diferentes daquelas de entrada advindas do nível médio. Assim, a

graduação em música é um curso de formação inicial em nível superior, não é um conservatório de música.

4.7 O licenciando em música no Brasil e no contexto local

Este tópico destacará algumas análises sobre os dados coletados na extensa pesquisa intitulada *A formação do professor de música no Brasil*, intercalando minhas inferências sobre as afirmações dos pesquisadores, bem como considerando algumas questões que foram apontadas neste trabalho de tese. A citada pesquisa foi realizada entre os anos de 2008 e 2012, a qual contou com uma grande equipe de pesquisadores que coletaram dados junto a 29 Instituições de Ensino Superior (IES) que ofereciam cursos de licenciatura em música.

Entre essas 29 instituições, 21 (72%) são públicas e 8 (28%) são privadas, as quais estão assim distribuídas geograficamente:

Tabela 1 – Distribuição das IES que oferecem licenciaturas em música entre as regiões geográficas do Brasil.

Região	Total de IES pública	Total de IES privada
Nordeste	6	1
Norte	2	0
Centro-Oeste	3	0
Sudeste	5	4
Sul	5	3
Total de IES públicas e privadas participantes da pesquisa	21	8

Fonte: elaborada a partir de dados apresentados na pesquisa organizada por Soares, Schambeck e Figueiredo (2014).

Dentre as IES estudadas, 21 (72%) exigem prova específica de música para o ingresso no curso, sendo 19 (90%) públicas e 2 (10%) privadas. O estudo afirma que apesar de a prova específica ser um assunto discutido no cenário nacional não existe consenso sobre a necessidade, relevância ou obrigatoriedade dos THEs nos processos seletivos das licenciaturas em música. Segundo os pesquisadores (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 53):

Não existem, até o momento, resultados de pesquisa que demonstrem relação direta entre a prova específica de música para ingresso nos cursos de licenciatura e o desempenho acadêmico ao longo do curso. A tendência expressa nessa amostra de realizar a prova específica de música pode refletir a ausência ou a insuficiência do ensino musical na educação básica, o que pode significar um grande obstáculo para aqueles que desejam ingressar na licenciatura em música já que não disporiam de conhecimentos musicais suficientes para serem aprovados em processos seletivos de música.

A partir das considerações acima realizadas sobre os THEs, compreendo que podem ser destacados alguns questionamentos:

- a) Haveria alguma relação entre a prova específica de música para ingresso nos cursos de licenciatura e o desempenho acadêmico ao longo do curso?
- b) Como é o desempenho acadêmico de estudantes de cursos de licenciatura em música que não aplicam THEs?
- c) É justa a aplicação de THEs nas seleções em cursos de licenciatura em música considerando o contexto nacional de ausência ou insuficiência da oferta de ensino de música nas escolas de Educação Básica, especialmente as públicas?

O estudo empreendido nesta tese tratou do assunto do terceiro questionamento, problematizando a aplicação dos THEs como uma questão de injustiça social, ao considerar o acesso precário ou exclusivista à formação musical no Brasil, onde não existe democratização do acesso à Educação Musical ao nível básico de ensino. Sabe-se que, tradicionalmente, o acesso ao Ensino Superior é restrito a uma pequena parte da sociedade, porém, no caso da formação musical acadêmica, essa realidade de não democratização do ensino de Música básico acaba restringindo ainda mais o acesso à formação em nível superior, que acaba sendo restrita a um pequeno número de pessoas que tiveram o privilégio de adquirirem educação formal em Música.

Segundo Luge e Silva (2013), o THE é um instrumento que desconsidera o que Paulo Freire (1996) chama de “inacabamento do ser humano”, pois, para os autores, somos seres inacabados, estando em processo de transformação constante de si. Assim, seria esse inacabamento de homens e mulheres que permitiria a eles e elas se educarem, pois estão em constante busca do conhecimento e do aprender. É nesse sentido que Luge e Silva (2013, p. 227) consideram que a aplicação do THE não pode prever a possibilidade de uma pessoa vir a ser um acadêmico e posteriormente um professor: “A possibilidade de poder vir a ser um acadêmico e posteriormente um docente jamais poderia ser negada a ninguém pela falta que a própria sociedade teve na equidade de oportunidades, o THE desconsidera o que deveria ser o ponto de partida, o nosso inacabamento”.

Em relação aos dois primeiros questionamentos, esta pesquisa não teve o propósito de dar conta de buscar respondê-las, apesar de em algum momento levantar questionamentos semelhantes. Porém, acredito que essas poderiam ser questões a tratar numa pesquisa posterior de aprofundamento sobre o assunto da aptidão musical, a partir de estudos de caso, por exemplo, de estudantes que frequentaram cursos de licenciatura em música que não cobram THEs, enfocando como se deram seus processos de formação musical nesses

cursos, especialmente aqueles casos de estudantes que não tiveram acesso à Educação Musical.

Em relação às atividades de estágios supervisionados, foram constatadas 23 (83%) IES que possuem convênio com escolas públicas para a prática docente. Entretanto, um número significativo de coordenadores dos cursos, 72% (21 coordenadores), afirmaram que os estudantes podem realizar seus estágios curriculares em escolas regulares que não apresentam professores de música, devido ao fato, já mencionado diversas vezes neste texto, da falta de oferta de ensino de música nas escolas, além da carência de professores na área. Assim, a “presença do professor supervisor da área de música nas escolas, que poderia ser considerada situação ideal para o campo de estágio, não ocorre em diversos contextos educacionais brasileiros” (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 55), o que sugere uma precarização na formação docente do licenciando em música, pois acaba tendo de realizar seu estágio, muitas vezes, sem a supervisão do professor da escola que possui saberes docentes que poderiam ajudar a orientar a atuação do estagiário no meio escolar. Nessa realidade, acaba por ocorrer o que chamo de “efeito paraquedas”, no sentido simbólico de o estagiário “cair” no espaço da escola em estado de desorientação, sem saber bem o que fazer, pois faltam professores de música na escola que possam lhe orientar em sua atuação nesse espaço.

Além dessa realidade, pode-se ainda considerar o problema que o *habitus* conservatorial pode causar na formação de professores de música naquelas licenciaturas que atuam como espécies de extensões ou apêndices dos cursos de bacharelado, diferenciando-se desses apenas pela oferta de disciplinas pedagógicas, ou seja, alguns cursos de formação superior de professores de música podem estar funcionando como bacharelados travestidos de licenciaturas, situação essa que agrava ainda mais a inserção de profissionais para trabalhar na Educação Musical escolar.

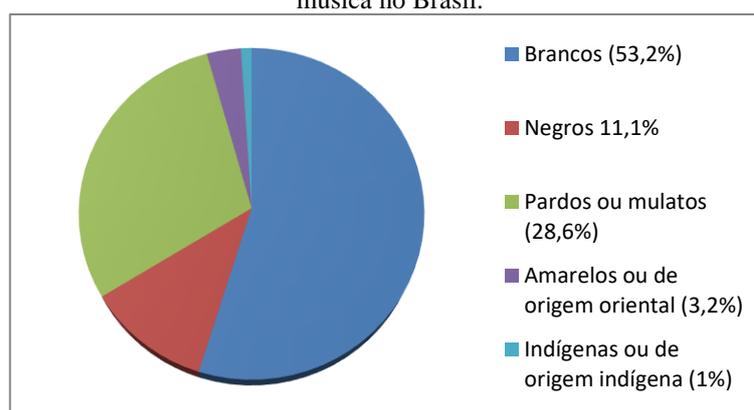
Outros dados importantes de serem destacados na pesquisa enfocada neste tópico são sobre os estudantes (licenciandos) participantes no estudo. Entre os 1924 estudantes participantes dessa pesquisa, 42% (808) escolheram estudar num curso de licenciatura em música porque desejam atuar como professores, ao passo que 58% (1.116) ingressaram nessa modalidade formativa superior apenas pelo desejo de estudar música, o que, segundo os pesquisadores, “poderia reforçar a ideia da falta de opções de cursos de bacharelado em regiões do país” (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 56). Situação essa que é possível também interpretar como indicativo da existência de um *habitus* conservatorial incorporado naqueles que se dedicam ao estudo musical, que veem no modelo conservatorial

de ensino uma espécie de paradigma a ser seguido para adquirir a formação musical ideal, a qual parece estar registrada nas mentalidades como aquela do músico instrumentista, também chamado de músico *performer*, sendo a atuação de professor em música apenas uma atuação acessória; parece-se crer ainda que basta uma formação musical instrumental em alto nível para se tornar um “ótimo” professor de música. Possivelmente existiria um senso comum de que a formação musical em cursos de bacharelado seria superior a de cursos de licenciatura, o qual pode ser manifestado pelo pensamento de que “quem sabe faz e quem não sabe ensina”¹⁵⁵.

A outra possível interpretação desses últimos dados é que, ao se identificar que as licenciaturas estão tendo suas vagas ocupadas por uma maioria de estudantes que não almejam atuarem como professores, tem-se um desvio do propósito de um curso de licenciatura, que é a formação do professor que deverá ser essencialmente um agente promotor da educação escolar, e no caso das licenciaturas em música das universidades federais e estaduais, esse deverá atuar preferencialmente nas escolas públicas, promovendo o necessário processo de democratizar o acesso a formação musical escolar básica a todos quantos tenham interesse de adquiri-la e desenvolvê-la.

Entre os estudantes participantes da pesquisa foram apresentados os seguintes dados em relação aos aspectos étnico-raciais, os quais são mostrados no gráfico abaixo (Gráfico 9):

Gráfico 9 – Representação em percentuais das autodeclarações étnico-raciais dos estudantes de licenciaturas em música no Brasil.



Fonte: elaborado a partir de dados apresentados na pesquisa organizada por Soares, Schambeck e Figueiredo (2014).

Segundo os pesquisadores, essa predominância de estudantes que se autodeclaram brancos (53,2%) reforça a tese de que existe a tendência do acesso à universidade na sociedade brasileira preponderantemente dominada por pessoas de origem étnico-racial

¹⁵⁵ Frase atribuída ao escritor irlandês George Bernard Shaw.

branca. É digno de nota também lembrar que o currículo das licenciaturas em música costuma legitimar a produção teórico-musical eurocêntrica, o que reforça um campo com caráter curricular branco (como o da música erudita europeia) legitimado como conhecimento superior. Essa situação pode levar a exclusão de diversas outras manifestações musicais advindas das matrizes culturais negra e indígena, que, apesar de serem fundamentais para a compreensão da cultura musical brasileira como um todo, ainda parecem ser pouco aceitas no meio acadêmico musical, parecendo que permanecem a carregar o peso da opressão que sofreram no passado colonial brasileiro, que deixou a mácula do preconceito racial como herança nesta terra. Assim, vê-se pelos dados apresentados no gráfico que, mesmo somando todos os estudantes não considerados brancos, não se teria ainda assim nem a metade das vagas ocupadas por afrodescendentes, indígenas e descendentes de asiáticos. É possível interpretar os números como a representação quantitativa da desigualdade social na sociedade brasileira e do problema da justiça enquanto equidade, que visa combater privilégios e promover a justiça social.

Na mesma pesquisa ainda foram apresentados diversos questionamentos aos licenciandos. Dentre essas questões, destaco aqui duas importantes afirmações apresentadas aos estudantes para respondê-las: 1) “eu entrei no curso porque queria ser professor de música”, e 2) “estou entusiasmado com a possibilidade de ensinar em uma escola pública”. Entre as respostas às afirmações, destaca-se que 74% (1.423 estudantes) dos licenciandos desejam ser professores, entretanto este número cai consideravelmente (28%) quando se trata da educação pública (538 estudantes). Nesse sentido, os autores apontam que os dados podem indicar “que a maioria dos estudantes de licenciatura atuará como professores de música, mas isto não significa o preenchimento dos espaços para o professor de música na escola pública” (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 58), tendência essa bastante prejudicial à necessária articulação entre a formação do professor de música e a ênfase na sua atuação na educação básica pública, como importante ação democratizadora do acesso à Educação Musical em todas as escolas do Brasil.

Tal realidade apontada por esses últimos dados revela uma situação de descontinuidade do processo educativo nacional, em diversos sentidos. Aqui os dados apontam uma descontinuidade no processo de produção dos conhecimentos acadêmicos integrados ao espaço escolar básico, pois, se os licenciandos não se integram ao ensino de base, acabam acumulando um *corpus* de saberes que fica restrito ao âmbito acadêmico, e assim acabam realizando um desfavor em relação à democratização do acesso ao conhecimento científico para toda a sociedade, e o que é mais grave, é o fato de serem

formados em instituições públicas de Ensino Superior e se negarem a atuar em escolas de ensino básico públicas, as quais, tanto quanto as universidades públicas, são espaços que permitem ou deveriam permitir o acesso igualitário ao conhecimento em suas várias vertentes, assim como a universidade fez por esse licenciando, o qual nesse caso específico acessou conhecimentos e habilidades musicais que lhe proporcionaram formação em nível superior. Por outro lado, também é preciso considerar que, muitas vezes, a escola pública também não se apresenta como um local possível de atuação, principalmente pela ausência de concursos e de condições mínimas para o desenvolvimento de um trabalho consistente, situação essa que pode dificultar bastante a atuação no espaço escolar, bem como causar desinteresse em atuar nele.

Além dessa descontinuidade apontada, entre os níveis superior e básico de educação, considero que haveria também uma descontinuidade geral no sistema de educação, pois, se o conhecimento acadêmico acaba não se integrando ao conhecimento em nível básico, o sentido inverso também é real, dado que muitas vezes a educação básica oferecida pelo sistema escolar pode ser bastante deficiente, especialmente na Educação Musical, que conta com poucos profissionais na área (licenciados e licenciandos em música) atuando no espaço escolar, principalmente na educação pública.

Em relação aos últimos dados que aqui foram trabalhados, os pesquisadores apontam que é bastante preocupante e desafiador para a expansão do ensino público, aqui especialmente para a Educação Musical, “o fato da grande maioria dos estudantes participantes desta pesquisa pretenderem atuar como professores, mas não na escola pública” (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 60). Os autores afirmam que tal fato acaba sendo compreensível quando se considera a situação da educação pública em diversos contextos, seja pelas dificuldades de atuar nesse espaço seja pelas precariedades apresentadas no meio escolar público, tais como: falta de condições de trabalho, baixos salários, permanência da polivalência na oferta da disciplina de Artes em muitos sistemas educacionais, violência escolar, dentre outros; esses fatores “estão certamente contribuindo para esta falta de opção pela escola pública por parte daqueles que se preparam como professores de música em universidades” (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 60).

Nesse contexto, um dos maiores desafios apresentados para as universidades estaria em enfatizar o compromisso com a formação de professores em música para suprir as demandas dos sistemas educacionais brasileiros, que ainda ofertam educação musical precariamente. A partir da conjuntura de publicação da Lei 11.769/2008, que buscou tornar a

música “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” do ensino de artes, ensejou-se um amplo debate sobre a situação da música na escola, mobilizando um amplo número de professores e pesquisadores do campo do ensino de música no sentido de se elaborar ações pontuais e efetivas para que a mesma pudesse conquistar um espaço efetivo no currículo escolar. Segundo Soares, Schambeck e Figueiredo (2014, p. 60), naquele momento

A formação em licenciatura específica em cada uma das áreas de artes já significa um avanço com relação à qualidade da formação do professor que atuará na escola de educação básica com mais consistência, reformulando definitivamente a prática polivalente ainda presente em muitas escolas brasileiras para a área de artes. A formação específica nas universidades é fato amparado pela legislação vigente, que não contempla mais a formação polivalente. No entanto, diversos sistemas educacionais ainda insistem na contratação de professores para atuação polivalente nas escolas, por razões conceituais e econômicas, e tal situação precisa ser revista.

Naquele contexto, os pesquisadores destacam a importância do processo de implementação de licenciaturas específicas em cada uma das áreas do campo das Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), como um avanço significativo em direção à superação da prática polivalente presente nas escolas, não contemplando mais a formação polivalente, como os antigos cursos de Educação Artística. Entretanto, o que ainda se observa atualmente nos diversos sistemas educacionais é a continuidade da contratação de professores para a atuação polivalente nas escolas, como é o caso, que foi abordado no Capítulo 3, de escolas da rede municipal de educação de Fortaleza. Assim, mesmo com a extinção dos cursos de Educação Artística e ampliação da oferta de licenciaturas específicas em diferentes áreas da Arte, continua-se a prática precária do ensino polivalente de Artes, no qual o atual professor especialista, por exemplo, em Teatro, tem que dar conta de ensinar Música. Tal prática acaba empobrecendo a abordagem do conteúdo próprio de cada linguagem artística, que apresenta peculiaridades que demandam do docente conhecimentos e habilidades específicas na área.

Mesmo com a publicação da atual Lei 13.278/2016, enfatizando a importância de cada linguagem artística ser contemplada no currículo escolar, a prática polivalente em Artes ainda é uma permanência na escola básica. Tal lei substituiu a Lei 11.769/2008, mudando a redação desta para o atual texto inserido na LDBEN, que afirma: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” do ensino de artes. Porém, como não há legislação que torne obrigatório, nos sistemas educacionais, a contratação de profissionais especialistas em cada linguagem, para todas serem igualmente contempladas no ensino de Artes, tal lei, como a anterior, figura como “letra morta”, pois a prática da polivalência permanece sendo reproduzida nos sistemas educacionais, que preferem não investir recursos públicos para a contratação de professores especialistas em cada

linguagem, oferecendo assim práticas precarizadas no âmbito do ensino das artes, que acabam apresentando algumas linguagens deficientes devido ao despreparo do docente especialista que é formado em uma das áreas; além de ainda ser um dos componentes curriculares destinado às menores cargas horárias, tal como é ofertada a disciplina de Artes nas escolas públicas de Fortaleza, com uma hora-aula (55 minutos) semanal. Nesse contexto precário de oferta do ensino de Artes no Ensino Básico nacional, os autores da pesquisa sobre formação de professores no Brasil apontam que

Estaria entre os papéis da universidade a ampliação do diálogo com os sistemas educacionais para que este aspecto da formação do professor em uma das linguagens artísticas seja efetivamente contemplado no exercício profissional do educador musical que atua na educação básica, em especial, nos sistemas educacionais públicos (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 60).

Os pesquisadores são enfáticos em afirmar que, além do diálogo entre universidades formadoras de professores e sistemas educacionais que recebem egressos das licenciaturas, são necessárias, de ambas as partes, ações efetivas para se realizar duas importantes mudanças na oferta do ensino de Artes no Brasil, para que esse se consolide no currículo de maneira adequada a contemplar as diferentes linguagens artísticas:

- 1) É preciso haver a mudança de concepção sobre o ensino de arte no currículo escolar: da polivalência para o ensino de cada linguagem artística com professor específico;
- 2) É necessária a contratação de mais profissionais específicos nas áreas de artes: de um professor polivalente para professores das quatro áreas artísticas indicadas nos PCN.

Um ótimo exemplo de programa de articulação entre IES e as redes de ensino é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹⁵⁶, que se apresenta como um programa que pode estimular a atuação docente na educação básica, podendo contribuir para que um número maior de licenciandos venham a assumir compromisso com a educação pública. Entretanto, o PIBID, que articula a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola básica e os sistemas estaduais e municipais de educação, oferecendo bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem a estagiar em escolas públicas, com o objetivo de estimular nos futuros licenciados o compromisso com o exercício

¹⁵⁶ Segundo a Fundação CAPES, “O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas”. Disponível em: <<https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 27 out 2019.

do magistério na rede pública de educação, vem contando com vários cortes de recursos desde o ano de 2016¹⁵⁷, o que significou a redução de atuação efetiva nas universidades e escolas, o que é lamentável, por ser um programa que vinha contribuindo concretamente para se buscar superar a desconexão entre o Ensino Superior e Básico, especialmente a ligação das universidades com as escolas públicas, como importante estratégia de democratização do ensino, especialmente, o ensino de música acessível que venho defendendo.

Outro caminho apontado pelos pesquisadores para se assegurar a oferta da música na escola básica, é a importância da realização de pesquisas acadêmicas que poderão trazer novos elementos para a identificação de ações necessárias para a inserção da música no currículo escolar, abordando, por exemplo, a formação inicial de professores nas licenciaturas em música (construindo com esses momentos significativos para o cumprimento de metas que assegurem a oferta da música na escola), como também a formação continuada dos professores de música já atuantes no campo escolar (preparando continuamente profissionais aptos e comprometidos com a educação em todas as regiões brasileiras). Tais pesquisas são importantes no sentido de poderem apresentar diversas experiências que se mostraram positivas e que poderiam balizar futuras ações em diferentes contextos formativo-musicais, seja no âmbito acadêmico seja na Educação Básica.

Diante de todo esse quadro contextual referente à formação de professores de música no Brasil, ressalto a importância de haver o compromisso estreito da universidade com a Educação Básica, enquanto compromisso de promoção do acesso à educação musical de forma democrática em todas as escolas do Brasil, promovendo assim o acesso à formação musical como uma prática de justiça social enquanto equidade ao direito à educação.

Sendo assim, acredito que o acesso às licenciaturas em música sem a necessidade da aplicação de Testes de Aptidão ou de Habilidades Específicas também é uma atitude e um posicionamento político-social de promoção da justiça como equidade ao direito à educação, neste caso, proporcionando maior possibilidade de acesso à formação musical superior de forma democrática; ou seja: colocar a Educação Musical ao alcance do povo. Devido ao fato de ser notório que tal formação ainda não está democratizada na sociedade brasileira, não seria ético nem justo cobrar um conhecimento que ainda é restrito a uma parte limitada da população do Brasil. Um país que se sabe marcado pela mácula do preconceito racial e social,

¹⁵⁷ No ano de 2019 a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) chegou a publicar um ofício que determinava o desligamento de todos os bolsistas do PIBID, que significava mais de 45 mil bolsistas desligados. Porém, após a mobilização social em torno da questão (por meio da campanha #Ficapibid, que conseguiu 100 mil assinaturas contra o fechamento do programa) vários representantes do governo suspenderam o ofício.

onde o Estado, praticamente, só se faz presente na periferia povoada por afrodescendentes por meio do poder policial (para vigiar e punir). Um país onde seus povos nativos indígenas foram exterminados e quase esquecidos. Um país que tem a biodiversidade mais rica do planeta, mas milhões de pessoas abaixo da linha da pobreza. Um país que possui a maior concentração de renda do mundo, onde 5% da população brasileira mais rica detêm a mesma renda que a dos outros 95%.¹⁵⁸ Um país tomado por práticas nocivas à construção de uma sociedade justa e democrática, tais como o nepotismo, o clientelismo e o patrimonialismo. Assim, num país tomado pelas desigualdades sociais, econômicas, raciais e educacionais, onde existe um grande número de excluídos do acesso ao conhecimento musical, a dimensão ética da inclusão social torna-se um imperativo, nesse caso proporcionando acesso à formação musical aqueles que não tiveram oportunidade de adquiri-la.

¹⁵⁸ Estudo publicado em: <<https://observatorio3setor.org.br/noticias/5-mais-ricos-da-populacao-faturam-por-mes-o-mesmo-que-os-95/>>. Acesso em: 27 out. 2019.

5 CONCLUSÕES

“Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade”. (Raul Seixas).

A abordagem sobre a questão da aptidão musical me levou a adentrar um labirinto conceitual de ambiguidades, o qual pode facilmente levar a se perder diante do entrecruzamento de caminhos incertos e obscuros de sentido, que constituem impasses, dificuldades que retardam a chegada do viajante ao centro ou destino que deseja atingir, nesse caso, a compreensão do que constitui a aptidão musical. Adentrei nesse labirinto usando, essencialmente, a perspectiva histórico-cultural¹⁵⁹ como *fio de Ariadne*¹⁶⁰, o que me permitiu entrar nos meandros desse labirinto e depois sair da escuridão e retornar à luz, trazendo, neste momento, algumas considerações sobre os achados desta pesquisa.

Iniciei esse percurso em busca de compreender o fenômeno humano da aptidão musical partindo de minha própria história de vida, quando surgiu em meu caminho a exigência de realizar um teste de aptidão musical, para assim poder iniciar uma nova trajetória na minha vida, a de estudante de música do Ensino Superior.

Realizei o teste, que resultou atestando minha não aptidão musical para estudar música em nível superior. Esse instrumento avaliativo burocrático (pois nesse caso não seria utilizado com sentido educativo, mas sim seletivo) “provou” oficialmente que meu nível de aptidão em música era baixo para o nível superior. Aliás, é também digno de nota lembrar que um dos aplicadores da prova admoestou: “este curso é para músicos!”.

Essas palavras estremeceram meu corpo e espírito, pois imediatamente me causaram uma confusão mental. Parecia-me contraditória a cobrança de já ser músico para estudar música na universidade, pois daí é possível se inferir que para estudar, na universidade, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Arquitetura, Direito, Medicina... é preciso já ser matemático, físico, químico, biólogo, historiador, geógrafo, arquiteto, advogado/juiz, médico... o que soa como uma inferência absurda.

Na realidade, o ingresso em faculdades de Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Arquitetura, Direito, Medicina... constitui-se como um momento de

¹⁵⁹ Apesar de a pesquisa não ter sido norteada apenas pela perspectiva histórico-cultural, mas sim ter perpassado diferentes abordagens sobre a questão da aptidão musical, optei por essa abordagem teórica pelo fato de a mesma ter tratado de maneira mais satisfatória a problemática sobre o debate inato-adquirido, que está no cerne da discussão sobre aptidão.

¹⁶⁰ No mito grego do Minotauro, Ariadne foi a mulher que deu o novelo de lã a Teseu para chegar ao seu destino no labirinto, que era o de matar o monstro Minotauro, e, após isso, conseguir retornar à saída.

formação inicial profissional nessas áreas do conhecimento. Isso não significa que o estudante ingressante não saiba nada desses campos do saber, pois a história de vida de cada um lhe proporcionou diferentes vivências (seja em espaços formais, não-formais ou informais) que resultaram nos saberes que cada um traz consigo, dentre eles, saberes específicos relacionados à área que escolheram buscar atuar na vida profissional futura. Tais saberes não significam, necessariamente, conhecimentos, habilidades, e competências adquiridos pelo sujeito em um campo específico de atividade, pois sua aquisição depende da trajetória formativa de cada um, o que significa dizer que nem todo(a)s que almejam estudar música na universidade possuem habilidades específicas do campo formativo musical. Nesse sentido, nem todo(a)s que almejam estudar na faculdade de música são músico(a)s. Esse(a)s desejam se formarem músico(a)s. Entendendo aqui que desejam adquirir um nova formação, pois compreendo, compartilhando a visão de Paulo Freire, que o humano é um ser inconcluso, e enquanto tal, está sempre aberto a aprender. Assim, quando se afirma que um(a) estudante que concluiu o curso superior de música está formado(a) na área, na realidade aquela formação não é final, o que ele ou ela alcançaram foi finalizar um estágio em sua vida, e que continuará a aprender na nova fase de vida que se inicia.

No entanto, o curso ao qual almejei uma vaga para adquirir formação superior em música tinha um entendimento diverso do apresentado há pouco. A instituição não tinha espaço para quem tinha o desejo de se tornar músico, na realidade ela se constituía como um curso para músicos, os quais deveriam possuir conhecimentos e habilidades específicas da formação básica em música para serem aprofundados, pois aquele não era um espaço para iniciar não-músicos na área, mas um lugar exclusivo para músicos.

Nesse sentido, a prova aplicada para avaliar minha aptidão musical não tinha por objetivo medir meu potencial para a formação musical. Não objetivava examinar se possuía capacidade enquanto potencialidade para desenvolver atividades em música. Na realidade, seu objetivo principal era identificar se possuía conhecimentos e habilidades específicas do campo da atividade musical. Abordagem essa que apontei nesta pesquisa como contraditória em relação aos objetivos dos testes de aptidão em geral: medir a potencialidade do sujeito para uma área de atividade humana.

Na realidade a instituição estava aplicando uma prova de conhecimentos e habilidades específicas em música travestida de prova de aptidão. Contradição essa problematizada nesta pesquisa.

Porém, o tempo passou e a designação de suas provas de seleção mudou. As antigas *Provas de Aptidão Específica em Música* passaram a ser designadas *Exames de*

Habilidades Específicas em Música, mudando a denominação, mas não os conteúdos que já eram cobrados na prova: competências e habilidades do campo musical.

Investiguei sobre tal mudança dos termos no histórico de aplicação de testes seletivos no âmbito local e nacional, sustentando a hipótese de que tal mudança pode ter ocorrido na passagem da década de 1990 para os anos 2000, período no qual foram implementados os PCN, as DCN e o ENEM, nos quais se identifica a Teoria das Competências e Habilidades, que embasa o discurso dos documentos sobre os parâmetros e as diretrizes educativo-curriculares nacionais produzidas naquele período, os quais, juntamente com as matrizes de referência sobre as competências e habilidades exigidas pela prova do ENEM, utilizam constantemente, como vocabulário, os termos habilidades e competências. Assim, a adaptação dos sistemas educativos à citada teoria levou os diferentes currículos escolares (básicos e superiores) à adoção desses termos em seus discursos e práticas.

A implementação dos PCN e DCN nos currículos superiores em música pode ter reforçado a incorporação e a apropriação de conceitos da Teoria das Competências e Habilidades, que reforçaram nos cursos de música a prática da aplicação de testes de habilidades específicas, compreendendo que o uso dos testes de aptidão manifestaria contradição em seu uso para identificar habilidades específicas da música. Talvez, por esse motivo os testes de aptidão usados para fins seletivos em cursos superiores de música praticamente sumiram.

No entanto, a questão do uso dos testes de aptidão para fins diagnósticos ou seletivos não foi a única problemática abordada. Também, procurou-se analisar os diferentes significados assumidos pela expressão aptidão musical, com o objetivo de desvelar suas ambiguidades internas e, principalmente, discutir os possíveis efeitos nocivos que o uso naturalizado e a-histórico do conceito pode trazer em ações educativo musicais.

Nesse sentido, foram analisados e discutidos os diversos termos que orbitam a conceituação ambígua da aptidão musical, tais como: dom, talento, musicalidade, habilidade e capacidade. Dentre esses conceitos foram enfatizados os termos: dom musical, talento musical e musicalidade, os quais parecem ser conceitos que podem proporcionar maiores possibilidades nocivas no seu uso não problematizado no campo da Educação Musical, principalmente quando concebidos como manifestação de capacidades inatas: enquanto dom divino ou herança genética. Visão essa que pode alimentar o preconceito de que existem pessoas com musicalidade e sem musicalidade, pessoas musicais e amusicais.

Para desconstruir esse discurso naturalizado em relação aos termos, parti da perspectiva histórico-cultural para historicizar tais conceitos, compreendendo-os enquanto

construções elaboradas na história humana. Assim, buscou-se desmitificar os conceitos de dom e talento musical, apontando para a importância de se considerar também o âmbito das vivências/experiências formativas enquanto lugares de desenvolvimento de capacidades humanas. Nesse sentido, as habilidades musicais de uma pessoa não são apenas o resultado de fatores inatos (genética), mas sim resultam da interação desses com fatores adquiridos (meio) na sua história de vida. Nesse entendimento, o talento musical é desmistificado como uma espécie de dom ou como uma capacidade inata (herdada geneticamente), cedendo lugar à concepção de ser uma característica construída na trajetória histórico-cultural do indivíduo.

A partir das reflexões realizadas por Pederiva (2009) e Schroeder (2005), através da abordagem histórico-cultural, também foi possível desnaturalizar a compreensão da musicalidade. Nessa abordagem, elaborou-se a dedução de que na transição da história do homem biológico para o culturizado, e no desenvolvimento da história cultural humana, teria surgido a música, como expressão de sons organizados pelos humanos, e a musicalidade como forma de expressão humana universal que dota o ser humano de capacidade de se expressar musicalmente.

Abordou-se também a trajetória histórica de surgimento e desenvolvimento dos testes de aptidão problematizando seus objetivos de aplicação, chamando a atenção para a questão da particularidade de cada teste: 1) o **teste de aptidão** como instrumento de medição do potencial do sujeito para aprender e fazer alguma atividade; 2) o **teste de habilidades** como ferramenta que visa medir o nível de habilidades e competências que o sujeito possui em alguma atividade.

A partir da abordagem de Barriga (2001) foram apresentadas importantes reflexões sobre a evolução da prática do exame na história da Pedagogia, desvelando uma polêmica em relação ao papel que o exame cumpre na sociedade, na escola e na vida dos alunos: a existência de um reducionismo técnico, em sua concepção e uso, que omite o estudo dos amplos significados que se escondem nesta prática. Assim, revelou-se que nem sempre o exame esteve vinculado à certificação ou atribuição de notas e conceitos (como o senso comum costuma o compreender). Para Barriga, nesse processo evolutivo histórico dos exames foi concebida uma “pedagogia centrada no exame”, com a proposta técnica de realizar exames, para, por exemplo, o manejo estatístico de dados, que contribuiu para empobrecer a visão sobre a educação. Assim, essa “pedagogia do exame” estaria focada nos problemas técnicos do exame, ocultando assim os problemas sociais a ele relacionados.

Nessas condições, na conjuntura das instituições de ensino superior de música no Brasil, pode-se identificar uma das inversões que Barriga identifica no entendimento e uso

dos exames (a qual considero uma das mais graves): a inversão de problemas sociais em problemas técnicos. Ou seja, a discussão em relação aos exames acaba se realizando sobre problemas de objetividade, validade e confiabilidade dos mesmos para a admissão ou o ingresso de um indivíduo no curso superior em música. Nessa prática, os problemas de ordem social como o acesso à educação são invertidos em problemas de ordem técnica, ocultando, assim, os problemas de injustiça social, nesse caso a falta de equidade no sistema educacional brasileiro no que se refere à democratização do acesso à educação musical.

Ou seja, a ênfase nos problemas técnicos no exame estaria ocultando os problemas sociais a ele relacionados, cumprindo assim a função de ocultar a realidade: uma estrutura social injusta. Assim, quando a sociedade não pode resolver problemas de ordem econômica, social e psicopedagógica (definindo um orçamento melhor distribuído, prezando pela justiça na distribuição de satisfações, e dando impulso a práticas psicopedagógicas para conhecer e promover os processos de conhecimento de cada sujeito), acaba transferindo sua impotência para a crença em “elevar a qualidade da educação” por meio do uso racional do exame. Essa é a máxima da política educacional de caráter neoliberal que assola o mundo ocidental e que criou o “fetiche pedagógico” representado pela crença na “qualidade da educação”, expressão essa usada mais com um caráter ideológico (de falsa consciência) sobre a educação do que como orientação sobre determinadas práticas educacionais. Assim, no contexto e conjuntura da política neoliberal na América Latina, a busca pelo ideal de “qualidade da educação” passa pelo estabelecimento de instrumentos que legalizam a restrição à educação, como é o papel conferido ao exame. Esse se tornando o instrumento a partir do qual é reconhecido administrativamente e institucionalmente o conhecimento do sujeito.

Nessa linha de pensamento, pode-se considerar que as instituições aplicadoras dos testes de aptidão ou de conhecimentos e habilidades específicas estariam resguardados por tal política educacional de caráter neoliberal, pois estariam direcionadas a alcançar ou manter os índices indicadores da “qualidade de educação” nas mesmas. Essa ideologia acaba mascarando os problemas de injustiça social advindos da falta de oportunidades no sistema educacional brasileiro, como é o caso da educação musical escolar básica, que ainda está muito distante de se estabelecer nas escolas do Brasil. Tal ideologia acaba por ocultar a necessidade ética de se combater tais problemas, chegando até o ponto de utilizar instrumentos, como os exames ou testes de aptidão, como meios legalizadores da restrição ao acesso à formação musical nos cursos de licenciatura em música das universidades públicas brasileiras, pois são apresentados como instrumentos legais, que reconhecem

administrativamente o que é considerado conhecimento musical para ingressar em tais instituições públicas de ensino musical.

Na trajetória dos testes, destacou-se que, ao final do século XIX e início do XX, teriam surgido os primeiros estudos na psicologia da música que resultaram na concepção da ideia da existência de uma inteligência musical, surgindo conseqüentemente o interesse em identificar e medir a mesma. Esse interesse levou à elaboração e aplicação dos chamados testes de aptidões artísticas específicas, como o teste de aptidão musical.

No processo evolutivo dos testes, observou-se nas primeiras testagens que, enquanto alguns testes enfocavam principalmente as capacidades herdadas pelo indivíduo, como o *Art Judgement*, de Charles Meier, outros eram instrumentos de medição das habilidades adquiridas pelo sujeito em processos formativo escolares, como o *Knauber Art Ability Test*, de Alma Jordan Knauber. No entanto constata-se que na atualidade a grande maioria dos testes se designa como de habilidades específicas, havendo uma minoria designados de aptidão específica. Ou seja, enquanto os primeiros testes psicométricos musicais mediam a aptidão musical do indivíduo partindo, principalmente, de concepções de caráter inatistas, as testagens mais recentes passaram a medir a “aptidão” do sujeito para música a partir principalmente da identificação de habilidades e competências adquiridas pelo sujeito por meio do treinamento musical.

Assim, no contexto atual das seleções para os cursos de licenciatura em música no Brasil, questionou-se qual seria o objetivo da aplicação dos THEs por esses cursos: esses testes medem o conhecimento em música, a aptidão musical ou a possibilidade do sujeito se adequar ao modelo curricular da universidade?

A resposta adveio tanto das discussões sobre o “modelo conservatorial” (VIEIRA, 2000) de ensino de música reproduzido na formação de professores de música no Brasil, como da abordagem sobre o “*habitus* conservatorial” (PEREIRA, 2012), manifestado pela incorporação das práticas conservatoriais de formação musical nos currículos das licenciaturas, bem como do estudo de Sousa e Monti (2018) sobre os THEs nos cursos de licenciatura em música de universidades federais brasileiras. Num dos tópicos deste último estudo: “Qual é o perfil de quem pode entrar?” foi possível interpretar, a partir de tal título, que, dependendo do curso de licenciatura, com ou sem aplicação de THE, ou ainda do tipo de THE aplicado pela instituição, existiria um determinado perfil de estudante desejado pelo curso que realiza o processo seletivo. Pela análise que os autores realizaram sobre os itens cobrados nessa forma de avaliação, constataram que tais testes têm servido para selecionar o

tipo de estudante que se encaixe no perfil que uma dada instituição deseja, excluindo outros perfis que não se encaixam naquele cotidiano universitário específico.

Nesse sentido, por exemplo, aqueles cursos que aplicam THEs que supervalorizam a cultura musical erudita procurariam o perfil de estudantes que apresentam o *habitus* dominante erudito musical, que caracteriza a formação musical conservatorial acadêmica. Nesse contexto, caso se questione se o THE mede conhecimento, aptidão ou a possibilidade do sujeito se adequar ao modelo curricular da universidade, provavelmente se responderia que seu uso seria, principalmente, destinado a seleção do sujeito que apresenta as características que melhor o adequam à realidade curricular do curso ao qual se submete à avaliação. Assim, os THEs aplicados nas licenciaturas são apontados como provas que podem excluir dos seus currículos musicalidades diferentes da erudita europeia, como as manifestadas por pessoas advindas do meio musical popular e midiático. Nesse contexto, Sousa e Monti propõem a aplicação do *THE multicultural*, no sentido de contemplar a diversidade de musicalidades das pessoas, como opção para desconstruir o currículo de caráter musical elitista, que usa o THE como instrumento de reprodução do *habitus* conservatorial nos cursos superiores de música.

Entretanto, considerando o sistema social, político e econômico injusto no qual vive o povo brasileiro, acredito que, entre a manutenção da aplicação dos tradicionais THEs e a aplicação da proposta de Sousa e Monti (2018), dos THEs multiculturais, uma terceira via seria mais adequada e justa: a de abolição dos THEs nas licenciaturas em música. Por todas as questões que foram expostas nesta pesquisa, considerando-se, principalmente, a contextualização sobre a falta de democratização no acesso à formação musical nas escolas de Ensino Básico, creio ser esta proposta a postura político-educacional mais ética nessa atual conjuntura de acesso precário ao ensino de música no Brasil.

Diante do quadro contextual referente à formação de professores de música no Brasil, ressalto ainda a importância de ser estreitado o compromisso da universidade com a Educação Básica, principalmente a partir da sua atuação na democratização do acesso à educação musical em todas as escolas, especialmente as públicas, promovendo assim o acesso à formação musical como uma prática de justiça social enquanto equidade ao direito à educação.

Por outro lado, tal proposta pode ser problematizada pelos formadores de professores de música locais ou do Brasil, questionando-se, por exemplo, sobre a possibilidade da precarização da formação do licenciando em música, devido aos cursos abrirem a possibilidade de serem acessados por diferentes perfis de alunos, desde aqueles que

nunca estudaram música até aqueles que demonstram conhecimentos na área, bem como manifestam talento musical. Essa heterogeneidade de níveis formativo-musicais pode ser vista muitas vezes com receio pelos docentes das licenciaturas em música, pois poderão ter que lidar até mesmo com a formação musical de pessoas que não tiveram acesso algum à educação musical, o que pode resultar em grandes dificuldades tanto por parte do docente quanto do discente. Além disso, pode-se questionar se o simples fato de tornar mais acessível o ingresso de estudantes nas licenciaturas em música pode garantir que haverá o desenvolvimento musical daquele ingressante que não possui conhecimentos formais prévios em música, questionando-se sobre a possibilidade de o mesmo não conseguir concluir sua formação acadêmica. Tal questão é realmente bastante válida, pois para ser promovida justiça com aquele que não teve oportunidade de estudar música na escola básica, além de proporcionar o ingresso acessível ao ensino superior é preciso que sejam realizadas ações pedagógicas e curriculares no curso no sentido de oferecer um ensino musical que não o exclua, mas que promova a sua efetiva inclusão formativo-musical.

Nesse sentido, para buscar responder às questões apontadas sobre os possíveis problemas que podem ocorrer numa licenciatura em música sem teste específico, aponto como possibilidade para pesquisas posteriores, estudos sobre como ocorre a inserção e a inclusão de estudantes sem formação musical escolar prévia em licenciaturas que não aplicam THEs nas suas seleções, bem como estudos de caso sobre estudantes que se licenciaram em tais cursos, enfocando seus processos de formação musical específicos e suas atividades atuais no campo da música.

Ainda sobre a questão da inclusão do estudante leigo no curso superior em música, foi apresentada a abordagem pedagógica da Aprendizagem Musical Compartilhada como um possível importante meio de promover a inclusão, principalmente, dos estudantes que ingressam na licenciatura sem conhecimentos musicais formais prévios. Nessa perspectiva em construção na UFC, a aprendizagem é centrada na construção conjunta dialógica do conhecimento, diluindo-se o processo de ensino e aprendizagem, que é tradicionalmente centrado na figura do docente, entre os estudantes e o professor, promovendo-se relações de aprendizagem caracterizadas pelo compartilhar de conhecimentos.

Por fim, afirmo que tal proposta de abolir o THE do currículo das licenciaturas em música não tem a pretensão de ser aceita pelos formadores de professores de música locais ou do Brasil, porém foi aqui apresentada como proposta que tem o compromisso de promover uma política de inclusão social, neste caso, uma ação de tornar a formação musical básica e superior mais acessível. Tal posição político-educativa justifica-se pelo fato de o Brasil ser

um país marcado pelas desigualdades sociais, o que torna impossível a defesa de discursos meritocráticos na sociedade brasileira, pois nessa não existe um sistema educativo equitativo que garanta o acesso democrático à formação musical das pessoas. Assim, jogar toda a responsabilidade na pessoa que não conseguiu adquirir formação em música, considerando o contexto educativo musical injusto no qual essa pessoa vive, é, no mínimo, uma atitude hipócrita e antiética, que prega uma falsa meritocracia.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Dalton F. de; KARINO, Camila Akemi. **Entenda a Teoria de Respostas ao Item (TRI), utilizada no Enem**. Brasília, DF: INEP, 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri.pdf. Acesso em: 10 out. 2016.
- ARNOLD, W.; EYSENCK, H. J.; MEILI, R. Aptidão. **Dicionário de psicologia**. São Paulo: Edições Loyola, p. 112-114, 1994.
- BAPTISTA, Guilherme Gonçalves; BAPTISTA, Juliana Gonçalves. Os testes de aptidão física na educação física: da justiça como equidade ao direito à educação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 205-215, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/41955>. Acesso em: 30 maio 2019.
- BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 51-82.
- BELING, Rafael. E para quem não “tem o dom?”: reflexões sobre o conceito de talento e musicalidade e suas implicações para educação musical. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA PESQUISA E AÇÕES EM EDUCAÇÃO MUSICAL, 221., 2013, Pirenópolis. **Anais [...]**. Pirenópolis: [s. n.], 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/3737817/E_para_quem_n%C3%A3o_tem_o_dom_reflex%C3%B5es_sobre_o_conceito_de_talento_e_musicalidade_e_suas_implica%C3%A7%C3%B5es_para_a_educac%C3%A7%C3%A3o_musical. Acesso em: 24 ago. 2016.
- BELING, Rafael. **Sobre a diferença entre música e musicalidade**: considerações para educação musical. *In*: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNISO, 1., 2014. Sorocaba. **Anais [...]**. Sorocaba: UNISO, 2014. Disponível em: <https://www.uniso.br/publicacoes/anais-semu/pdfs/beling.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2016.
- BELING, Rafael; BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Música, musicalidade e desenvolvimento humano: considerações sobre educação musical nas escolas. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM – EDUCAÇÃO MUSICAL: FORMAÇÃO HUMANA, ÉTICA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO, 29., 014, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: ABEM, 2014. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sudeste/regional_sudeste/paper/view/776. Acesso em: 7 mar. 2015.
- BELING, Rafael; CALANCA, Kleber. Conceituação de talento e musicalidade: breve análise histórica com reflexões para a educação musical. *In*: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNISO, 1., 2014. Sorocaba. **Anais [...]**. Sorocaba: UNISO, 2014. Apresentação de Trabalho (Comunicação). Disponível em: <https://www.uniso.br/publicacoesnais-semu/pdfs/beling-calanca.pdf> Acesso em: 17 jan. 2017.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petropolis: Vozes, 2003.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2009.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**. Edição reformulada. 2. ed. São Paulo: FTD, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1931. Legislação informatizada. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942**. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfônico, e dá outras providências. Rio de Janeiro: 1942. Legislação informatizada. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 maio 2019.

BRASIL. **Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 19 mar. 2015.

BRASIL. **Lei 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. **Lei 12.826, de 5 de junho de 2013**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Cariri – UFCA, por desmembramento da Universidade Federal do Ceará - UFC, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12826.htm. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.494, de 22 de julho de 1922.** Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. Rio de Janeiro, 1922. Legislação informatizada. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9494-22-julho-1946-417580-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica.** Assunto: Teoria de Resposta ao Item: 18 de janeiro de 2012. Brasília, DF: INEP, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio.** Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7013-relatorio-seb-anlisepropostas-ef-em&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7013-relatorio-seb-analisepropostas-ef-em&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 set. 2019.

CAETANO, Érica. **Estudando para o teste de habilidade específica.** [S. l.]: Super Vestibular, 2015. Disponível em: <http://vestibular.mundoeducacao.bol.uol.com.br/dicas/estudando-para-teste-habilidade-especifica.htm>. Acesso em: 8 jan. 2017.

CARVALHO, Leonardo Dallacqua. **A eugenia no humor da Revista Ilustrada Careta: raça e cor no Governo Provisório (1930-1934).** 2014. 315 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/121974>. Acesso em: 17 jan. 2017.

CASTAGNA, Paulo. Prática musical religiosa na América Portuguesa. *In: Apostila do curso: História da Música Brasileira.* Instituto de Artes da UNESP. São Paulo: UNESP, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1889193/CASTAGNA_Paulo._Apostilas_do_curso_de_Hist%C3%B3ria_da_M%C3%BAsica_Brasileira_IA_UNESP._S%C3%A3o_Paulo_2003._15v. Acesso em: 23 jan. 2019.

CECCHIN, Andréa Forgiarini. **A problemática hereditariedade e ambiente enfocada a partir das teorias maturacionistas, comportamentalistas e interacionistas.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2009. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/afcechin/hereditariedade-x-ambiente>. Acesso em: 24 out. 2017.

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura.** 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CERQUEIRA, D. L. Estratégias para elaboração do Teste de Habilidade Específica em Música. *In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 11., 2012, Fortaleza. Anais [...].* Fortaleza: UFC, 2012. p. 465-473.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Teste de habilidades específicas em música: um relato de experiência. **Revista Música e Linguagem**, Vitória, v. 1.1 n. 4, p. 17-36, ago. 2015.

CUERVO, Luciane; BORNE, Leonardo. Musicalidade na Educação à Distância: Tecnologias a Serviço da Educação Musical. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE*, 15., 2010, Belo Horizonte, **Anais [...]**. Belo Horizonte: XV ENDIPE, 2010, p.13-25. Disponível em: <http://documents.tips/download/link/musicalidade-a-longo-da-vida-5652d9cb88aeb>. Acesso em: 31 jan. 2017.

CUNHA, Conceição de Maria. **Relações entre concepções de educação musical, formação e práticas docentes de professores de artes das escolas públicas do município de Fortaleza**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza (CE), 2011.

DALBERIO, Osvaldo; DALBÉRIO, Maria Célia. **Metodologia científica: desafios e caminhos**. São Paulo: Paulus, 2009.

DEL CONT, Valdeir. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Sci. Viga.**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-218, jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662008000200004. Acesso em: 15 jan. 2018.

ELIAS, Norbert. **Mozart: sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

ERTHAL, Tereza Cristina. **Manual de psicometria**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ESPIRIDIANO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica nos conservatórios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, p. 69-74, 2002.

ESTEBAN, Maria Tereza. A avaliação no cotidiano escolar. *In: AFONSO, Almerindo Janela (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 7-28.

FELIPE, Camila Barone; WECHSLER, Solange Muglia. Avaliação da consciência fonológica e raciocínio fluído entre músicos. *In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA*, 16.; *ENCONTRO DE INICIAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E INOVAÇÃO DA PUC-CAMPINAS*, 1., 2011, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: PUC, 2011.

FIGUEIREDO, Edson. O talento musical: uma investigação em três músicos brasileiros do período colonial. *In: FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE*, 6., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2009. p. 30-40.

FIUZA, Michelle; SAPIO, Gabriele. A origem do concurso público. *In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC: CIÊNCIA, CULTURA E SABERES TRADICIONAIS PARA ENFRENTAR A POBREZA*, 64., São Luís, 2012. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2012. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/64ra/resumos/resumos/6228.htm>. Acesso em: 25 set. 2016.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Capital cultural *versus* dom inato: questionando sociologicamente a trajetória musical de compositores e intérpretes brasileiros. **Opus**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 79-97, jun. 2008. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/download/237/217>. Acesso em: 10 maio 2015.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações. *In*: ESTEBAN, Maria Tereza (org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 29-49, 2001.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano**: um estudo psicológico artístico. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GARDNER, Howard. **Mentes extraordinárias**: perfis de quatro pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós. Tradução de Gilson B. Soares. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

GEMBRIS, Heiner. Historical phases in the definition of musicality. **Psychomusicology**, Halle-Wittenberg, v. 16. p. 17-22, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLDIM, José Roberto. Eugenia. **Bioética**, Porto Alegre, p. 97-97, 1998. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bioetica/eugenia.htm>. Acesso em: 15 jan. 2018.

GORDON, Edwin E. **Teoria de aprendizagem musical**: competências, conteúdos e padrões. Trad. de Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GORDON, Edwin. The legacy of Carl E. Seashore. *In*: GORDON, Edwin E. **Introduction to research na psychology of music**. Chicago: GIA, 1998. Disponível em: <http://library.sc.edu/music/gordon/107.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2017.

GUENTHER, Zenita Cunha; RONDINI, Carina Alexandra. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 237-266, Mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4698201200010001. Acesso em: 19 ago. 2017.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Versão 2.0a. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2007. Aplicativo.

HULTGREN, Arland J. **The parables of Jesus: A commentary**. [S. l.]: Eerdmans Publishing, 2002. p. 271-281. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=P2UvmRVLF18C&pg=PA271&redir_esc=y&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 17 fev. 2017.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Da arte à educação: a música nas escolas públicas 1838 – 1971**. 2008. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LÚCIA, Régia; MELO, Rogério Barata. A Psicologia da Educação Musical: Musicalização. **Maiêutica**, Belém, ano 1, n. 1, p.38-43, jan. 2013. Disponível em: https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/ART_EaD/article/download/315/59. Acesso em: 27 jan. 2018.

LUEDY, Eduardo. **Discursos acadêmicos em música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior**. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

LUEDY, Eduardo. Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 49-55, set. 2009b.

LUGE, V.; SILVA, I. S. O Teste de Habilidade Específica enquanto cerceador do acesso à licenciatura em artes visuais: um estudo de caso na UFRR. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, ano VI, n. 11, p. 221-231, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/9047/pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

MACHADO, Nilson. **Educação, projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2006.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalidade ao Longo da Vida. *In: Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, Belo Horizonte, 2010, p.13-25. Disponível em: <http://documents.tips/download/link/musicalidade-ao-longo-da-vida-5652d9cb88aeb>. Acesso em: 31 jan. 2017.

MAGALHÃES, Luiz César Marques. A interface música e psicologia: uma perspectiva histórico-analítica. **Revista Música**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 127-146, 2015. DOI 10.11606/rm.v15i1.114706. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/114706>. Acesso em: 24 fev. 2017.

MATOS, Elvis de Azevedo. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Musical. *In: DIAS, Ana Maria Iorio et al. (org.). Projeto pedagógico de curso: graduação em pedagogia*,

educação musical e educação física da Faculdade de Educação. Fortaleza: UFC/ Pró-Reitoria de Graduação, 2007. (Série Acadêmica, n. 14).

MATOS, Elvis de Azevedo. **Um inventário luminoso ou alumiário inventado**: uma trajetória humana de musical formação. Fortaleza: Diz Editor(a)ção, 2008.

MESQUITA, Raúl; DUARTE, Fernanda. **Dicionário de psicologia**. 1. ed. Portugal: Plátano, 1996. Disponível em:
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxubHBzaTAxNHxneDo1ZmI5MTg3Nm0Y2VmZmEy>. Acesso em: 21 abr. 2018.

MONTEIRO, Rachel Rachelley Matos. História dos Cursos de Licenciatura da UECE. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais [...]**. Natal: CONEDU, 2016. Disponível em:
http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID901_09082016183520.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do; SOUSA, Renan Santiago de. Qual é o perfil de quem pode entrar? Uma análise dos testes de habilidades específicas de cursos de licenciatura em música de universidades federais. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 14, n. 4, p. 194-220, out./dez. 2018. ISSN 1984-3178.

MORAES, Izaíra Silvino. **...ah, se eu tivesse asas...** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007.

MORETTO, Vasco Pedro. Educar para competências: o desafio do professor no novo contexto social. Explicando o Enem, [s. l.], p. 9-12, 27 jul. 2013. Disponível em:
http://www.abrileducacao.com.br/especiais/enem/Artigo_Vasco.pdf. Acesso em: 30 out. 2017.

MOTOOKA, Débora Yumi. **Para viver juntos**: história. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

OLIVEIRA, Beatriz. **Teste psicológico de aptidões específicas**: DAT teste de aptidões específicas. Local: [s. n.], 2015. Disponível em:
<http://www.psicoloiananet.com.br/teste-psicologico-de-aptidoes-especificas-dat-teste-de-aptidoes-especificas/2110/>. Acesso em: 11 fev. 2017.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. **A aprendizagem musical compartilhada e a didática do violão**: uma pesquisa-ação na licenciatura em música da UFC em Sobral. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

PEREIRA, M. V. M. **Ensino superior e as licenciaturas em música**: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

PEREIRA, Marcos Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/464/388>. Acesso em: 22 jul. 2016.

PIÉRON, Henri. **Dicionário de psicologia**. 10. ed. São Paulo: Globo, 1996.

PINHEIRO, Marta. Comportamento humano: interação entre genes e ambiente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 10, p. 53-57, dez. 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601994000100007. Acesso em: 24 Out. 2017.

RAPOSO, Mírian Barbosa Tavares; SOARES, Sílvia Lúcia. **Didática geral**. Brasília, DF: CESPE/UnB, 2010.

RIDGEWAY, William, Measures and Weights. In: WHIBLEY, Leonard (ed). **A Companion to Greek Studies**. Cambridge: U. P., 1905. p. 444.

ROCHA, A. C. S. **O Profissional da música em Fortaleza**. Fortaleza: WEBARTIGOS, 28 set. 2010. Disponível: <http://www.webartigos.com/artigos/o-profissional-da-musica-em-fortaleza/48305>. Acesso em: 27 fev. 2019.

ROGÉRIO, Pedro. **A viagem como um princípio na formação do *habitus* dos músicos que na década de 1970 ficaram conhecidos como “Pessoal do Ceará”**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

RODRIGUES, Helena. Avaliação da aptidão musical: viagem em torno de questões históricas e epistemológicas rumo a uma reflexão sobre a actualidade. **Revista Portuguesa de Musicologia**, Lisboa, n. 12, p. 181-210, 2012.

SALLES, Vicente. **Memória histórica do Instituto Carlos Gomes**. Brasília, DF: Microedição do autor, 1995. Disponível em: <https://vicentesalles.wordpress.com/as-microedicoes/>. Acesso em: 23 fev. 2017.

SANCHEZ, André. Explicando as parábolas de Jesus: parábola dos talentos. **Esboçando Ideias**: Cristianismo simples, Ribeirão Preto, 1 ago. 2012. Disponível em: <https://www.esbocandoideias.com/2012/08/as-parabolas-de-jesus-parabola-dos-talentos.html/print/>. Acesso em: 9 set. 2016.

SCHEEFFER, Ruth. **Introdução aos testes psicológicos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1968.

SCHRADER, Erwin. **O canto coral na cidade de Fortaleza: 50 anos (1950-1999) na perspectiva dos regentes**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 109-118, mar. 2004.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade**: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, Eduardo Teixeira da. **Um projeto de educação musical e de canto coral na UFC**: o protagonismo pedagógico de Izaíra Silvino. 2012. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SILVA, Janaína Giroto. **“O Florão mais belo do Brasil”**: o Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro / 1841 – 1865. 2007. 248f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Valdeci Gonçalves da. **Os testes psicológicos e as suas práticas**. Portugal: [s. n.], 2008. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0448.pdf> Acesso em: 26 jun. 2016.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Fink; SÉRGIO, Figueiredo. **A formação do professor de música no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte, Fino Traço, 2014.

SOUSA, Renan Santiago; MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga. Qual é o perfil de quem pode entrar? Uma análise dos testes de habilidades específicas de cursos de licenciatura em música de universidades federais. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 194-220, out./dez. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/download/11577/pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

STRATTON, Peter; HAYES, Nicky. **Dicionário de psicologia**. Tradução de Eméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, L. H. P. Coros de empresa: desafios do contexto para a formação e a atuação de regentes corais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.13, p. 57-64, set. 2005.

TRAVASSOS, Luiz Carlos Panisset. Inteligências Múltiplas. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, Aracajú, v. 1, n. 2, s/p., 2001. ISSN 1519-5228. Disponível em: http://joaootavio.com.br/bioterra/workspace/uploads/artigos/inteligencias_multiplas-5155df31baceb.pdf. Acesso em: 07 nov. 2018.

UFCA. **Projeto Pedagógico do Curso**: PPC de Música – Licenciatura. Juazeiro do Norte: UFCA, 2014. Disponível em: <https://www.ufca.edu.br/portal/ensino/cursos-de-graduacao/musica/projeto-pedagogico>. Acesso em: 25 abr. 2019.

UFC. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música**. Fortaleza: UFC, 2015. Disponível em: https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657465. Acesso em: 8 jun. 2016.

UFC. **Projeto pedagógico do curso de Música – Licenciatura (campus Sobral)**. Sobral: UFC, 2014. Disponível em: <http://www.musicasobral.ufc.br/v2/wp->

content/uploads/2016/03/Projeto-Ed-Musical-Sobral-NDE-2014-vers%C3%A3o-26mar15.pdf. Acesso em: 27 abr. 2019.

UNIPAMPA. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música**. Bagé: UNIPAMPA, 2014. Disponível em: http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/licenciaturaemmusica/files/2014/11/PPC_CURSO_DE_MÚSICA3.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

VANDENBOS, Gary R. **Dicionário de psicologia da APA**. Tradução: Daniel Bueno, Maria Adriana Veríssimo Veronese, Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música de Belém do Pará**. 2000. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas, 2000.

VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 141-150, mar. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643816/11305>. Acesso em: 16 jan. 2019.

VINCENTINO, Cláudio. **Projeto Radix: História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido: uma outra história das músicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZORZAL, R. C. Uma breve discussão sobre talento musical. **Música Hodie**, Goiânia, v. 12 n. 2, p. 201-209, 2012.

ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Teoria da Resposta ao Item: uma análise crítica dos pressupostos epistemológicos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, p. 56-76, 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1785/1785.pdf>. Acesso em: 2 out. 2016.

ANEXO A – PROGRAMA DE ESTUDOS PARA A PROVA DE APTIDÃO ESPECÍFICA EM MÚSICA DO VESTIBULAR DA UECE DE 2000



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ARTES

PROGRAMA PARA A PROVA DE APTIDÃO ESPECÍFICA EM MÚSICA - 010 (BACHARELADO GERAL EM MÚSICA)

I - DO PROGRAMA

1. ASPECTOS TEÓRICOS

- 1.1- Notação de altura (claves de Sol e Fá)
- 1.2- Notação rítmica
- 1.3- Intervalos (maiores, menores, aumentados e diminutos)
- 1.4- Notação harmônica (cifragem popular, gradual e funcional)

2. ASPECTOS HISTÓRICOS-MUSICÓLOGOS

- 2.1- Os períodos da História da Música (Idade Média, Renascimento, Barroco, etc.)
- 2.2- Apreciação musical de uma peça executada (redução de 15 linhas)

3. ASPECTOS PRÁTICOS

- 3.1- Intervalos melódicos
- 3.2- Intervalos harmônicos
- 3.3- Ditado rítmico (1 voz)
- 3.4- Ditado rítmico-melódico (1 voz)
- 3.5- Ditado harmônico
- 3.6- Solfejo tonal
- 3.7- Execução de uma peça instrumental ou vocal (livre escolha)

4. SUGESTÃO DE BIBLIOGRAFIA

- 4.1- *BENNETT*, Roy - Cadernos de Música, Universidade de Cambridge
- 4.2- *LACERDA*, Osvaldo - Elementos de Teoria Musical
- 4.3- *LACERDA*, Osvaldo - Exercícios de Teoria Musical
- 4.4- *CHEDIAK*, Almir - Dicionário de Acordes Cifrados
- 4.5- *WILLEMS*, Edgar - Solfejo
- 4.6- *POZZOLI*, Ettore - Guia Técnica e Prática

II - DAS PROVAS

- 1- Prova Teórica - Escrita e Oral
- 2- Prova Prática - Oral e Individual

* *PARA A PROVA ESPECÍFICA EM BACHARELADO EM INSTRUMENTO - PIANO*

I. DAS PROVAS

- 1- Prova Escrita - semelhante a prova do Bacharelado Geral em Música
- 2- Prova Prática - O aluno deverá executar ao piano perante uma Banca Examinadora
 - 2.1- 1 peça Polifônica - Bach, Scarlatti
 - 2.2- 1º movimento de uma Sonata Clássica
 - 2.3- 1 peça Romântica
 - 2.4- 1 peça Brasileira