



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

ROBERTA ALVES GOUVEIA

CERTIFICAÇÃO DE HABILIDADE ESPECÍFICA:
perspectivas de professores e estudantes do curso de Música
da Universidade Federal de Uberlândia - MG

UBERLÂNDIA
2016

ROBERTA ALVES GOUVEIA

CERTIFICAÇÃO DE HABILIDADE ESPECÍFICA:
perspectivas de professores e estudantes do curso de música
da Universidade Federal de Uberlândia - MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Artes/Mestrado do Instituto de Artes, da Universidade Federal de Uberlândia (MG), como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Artes, subárea: Música.

Linha de pesquisa: Práticas e Processos em Artes.

Tema para Orientação: Certificação de habilidade específica.

Orientadora: Dra. Sônia Tereza da Silva Ribeiro

Uberlândia
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

G719c
2016 Gouveia, Roberta Alves, 1978-
 Certificação de Habilidade Específica: perspectivas de professores e
 estudantes do curso de música da Universidade Federal de
 Uberlândia - MG / Roberta Alves Gouveia. - 2016.
 100 f. : il.

 Orientadora: Sônia Tereza da Silva Ribeiro.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-Graduação em Artes.
 Inclui bibliografia.

 1. Música - Instrução e estudo - Teses. 2. Avaliação - Teses.
 3. Teoria musical - Teses. 4. Percepção musical - Teses. I. Ribeiro, Sônia
 Tereza da Silva. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
 Pós-Graduação em Artes. III. Título.

CDU: 78



UFU Universidade
Federal de
Uberlândia

PPG ARTES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - MESTRADO**

CERTIFICAÇÃO DE HABILIDADE ESPECÍFICA: perspectivas de professores e estudantes do
curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia - MG.

Dissertação defendida em 17 de agosto de 2016.

Profª. Drª. Sônia Tereza da Silva Ribeiro – UFU - Orientador(a)

Participou por meio de vídeo conferência

Profª. Drª M. Cristina de C. C. de Azevedo – UNB

Profª. Drª. Profª. Drª. Cintia Thais Morato –UFU

À grande orientadora deste trabalho, que me guiou durante todo o processo de pesquisa com sua serenidade e dedicação, com sua experiência e conhecimentos, ensinando-me, acima de tudo, a importância de cada pesquisa realizada!

RESUMO

O tema dessa pesquisa situa-se no campo da Educação Musical. O interesse aqui é investigar as perspectivas de professores da área de Teoria da Música e/ou Percepção Musical e de estudantes formandos do curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia – MG (UFU), quanto à Certificação de Habilidade Específica (CHE). A temática da CHE, como processo de avaliação, encontra-se imbricada em outros temas relevantes como a avaliação em música, avaliação em educação musical e o acesso ao ensino superior de música. A pesquisa tem como objetivo geral compreender como os professores e estudantes percebem a CHE no âmbito das provas de *leitura musical e testes auditivos*. Os objetivos específicos são entender as perspectivas dos professores quanto à CHE, especificamente no que diz respeito às provas de *leitura musical e testes auditivos*, em relação ao curso de música, à formação dos egressos e, por extensão, à música na educação básica. Visa-se também entender as perspectivas dos estudantes quanto aos sentidos dados à CHE, finalidades, relação com currículo e nível de exigência e efeitos das provas. Para isso, adotamos o fundamento de Dias Sobrinho (2013, 2008, 2003) em que a avaliação é prática educativa complexa, política, relacional, intersubjetiva e carregada de valores, tensões e ambiguidades. Quanto à educação musical, tomamos como referência Small (1999) e Swanwick (2003), considerando a CHE como um processo de avaliação participativo, que é prática social com produção de sentidos, aberto e reflexivo. Com essas abordagens teóricas, compreendemos que a CHE, como campo de relações abertas e como atividade formativa, pode ser trabalhada de diferentes modos e em distintas situações. A opção metodológica é o estudo exploratório. A pesquisa é contributiva para com os professores, os estudantes e demais envolvidos com o ensino de música, no que implica em problematizar sentidos e usos da CHE com funções exclusivas de classificar, medir e selecionar os candidatos aptos em suas habilidades musicais específicas. Ao reconhecer que a avaliação possui variadas dimensões, a CHE, para além de selecionar, permite problematizar o que se quer avaliar, como e por que e também compreender que sentidos os candidatos e envolvidos produzem na/pela avaliação de acesso ao ensino superior de música. Os resultados contribuem para uma abordagem da avaliação em música e da educação musical que contemplem ideias de complexidade, relatividade, abertura, intersubjetividade e formação, por ser assim o modo como os sujeitos vivem suas experiências e aprendizagens musicais na escola e na vida.

Palavras-chave: Educação musical. Avaliação. Certificação de Habilidade Específica.

ABSTRACT

The theme of this research lies in the field of music education, investigating the perspectives of teachers who teach Music Theory and / or Musical Perception and graduating students of the course of Music of the Federal University of Uberlândia - MG (UFU) about Specific Skill Certification (Certificação de Habilidade Específica - CHE). The theme of CHE, as an assessment process, is dependant on other relevant issues in the evaluation of music, assessment in music education and access to higher music education. The general objective of the research is to understand how teachers and students achieve the CHE qualification in the context of music reading and listening tests. The specific objectives are to understand; the perspectives of teachers within the CHE, evidence of musical reading and listening tests, the comparison between the course of music and the training of graduates. All of which are compared with basic music education. Understanding the perspectives of students and the meaning given to CHE, study objectives related to the curriculum and level of demand for the course. We adopted the foundations of the study by Dias Sobrinho (2008) in which the assessment is complex educational practice, political, relational, intersubjective and with loaded values, tensions and ambiguities. In music education subsidies are small (1999) and Swanwick (2003) to consider the CHE as an evaluation process that is participatory, it is a social practice that has meaning, it is open and reflective. With these theoretical approaches, we understand that the CHE opens the field of relationships and is a formative activity which can be worked in different ways and situations. The methodological option was the exploratory study. The research is contributory to the teachers, students and others involved with music education in order to question meanings and uses of the CHE with exclusive functions to classify, measure and select suitable candidates in their specific musical skills. Recognizing that the assessment has varied dimensions, CHE beyond selecting allows problems to be evaluated. Also understanding the candidates and senses involved in producing / the evaluation of access to higher music education. The results contribute to an evaluation of the approach in music and music education that address the complexity of ideas, relativity, opening, intersubjectivity, training, the way subjects lives, their experiences and musical learning in school and in life.

Keywords: Music Education. Evaluation. Certification.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEMCPC – Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli”

CHE – Certificação de Habilidade Específica

FMCG – Faculdade de Música Carlos Gomes

PAS – Processo de Avaliação Seriado

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPeI – Universidade Federal de Pelotas

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rei

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNIMONTES – Universidade de Montes Claros

Sumário

1.	INTRODUÇÃO	1
1.1	O TEMA.....	1
1.2	CERTIFICAÇÃO DE HABILIDADE ESPECÍFICA.....	3
1.3	A PROVA DE LEITURA MUSICAL E TESTES AUDITIVOS NA CHE	4
1.4	A INQUIETAÇÃO	6
1.5	PERGUNTA DE PESQUISA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA.....	8
1.6	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	10
2.	A UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, O CURSO DE MÚSICA E A CHE	11
2.1	BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.....	11
2.2	A REFERÊNCIA DO SENTIDO PÚBLICO DO CURSO DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.....	12
2.3	O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MÚSICA	14
2.4	AS DISCIPLINAS TEORIA DA MÚSICA E PERCEPÇÃO MUSICAL NO PROJETO PEDAGÓGICO.....	16
2.5	A CERTIFICAÇÃO DE HABILIDADE ESPECÍFICA E A ABORDAGEM DE PARADIGMAS	17
3.	REVISÃO DE LITERATURA	22
3.1	DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO EM MÚSICA NA CHE	22
3.2	A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS NA AVALIAÇÃO DA CHE.....	27
4.	REFERENCIAL TEÓRICO	30
4.1	AVALIAÇÃO EM MÚSICA, EDUCAÇÃO MUSICAL E CHE: PROCESSOS DA PRÁTICA SOCIAL, SIMBÓLICO, PARTICIPATIVO, PRODUTOR DE SENTIDO, ABERTO E FORMATIVO	31
4.2	PARADIGMAS DA PRÁTICA SOCIAL, CULTURAL E EDUCATIVO MUSICAL.	35
5.	METODOLOGIA	40
5.1	TIPO DE PESQUISA	40
5.2	MÉTODO DE PESQUISA	40
5.2.1	<i>O estudo exploratório como opção</i>	<i>40</i>
5.2.2	<i>Delimitando o estudo exploratório.....</i>	<i>41</i>
5.3	COLETA DE DADOS	41
5.3.1	<i>A entrevista e o questionário.....</i>	<i>42</i>
5.3.2	<i>Preparando a entrevista e o questionário</i>	<i>43</i>
5.4	REGISTRO DOS DADOS	44
5.4.1	<i>Realizando as entrevistas e o questionário da pesquisa</i>	<i>44</i>
5.4.2	<i>Transcrevendo as entrevistas e reunindo os dados do questionário</i>	<i>44</i>
5.4.3	<i>Apresentando os participantes da pesquisa.....</i>	<i>45</i>
5.5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	46
5.6	REDAÇÃO DO RELATÓRIO	47
6.	A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À CHE E PROVAS DE LEITURA E TESTES AUDITIVOS.....	49
6.1	COMO OS PROFESSORES PERCEBEM A CHE?	49
6.2	COMO OS PROFESSORES ENTENDEM AS PROVAS DE LEITURA E TESTES AUDITIVOS?.....	52
6.3	COMO OS PROFESSORES PERCEBEM A RELAÇÃO ENTRE CHE E O CURSO DE MÚSICA?	54
6.4	COMO OS PROFESSORES PERCEBEM A FORMAÇÃO MUSICAL DOS EGRESSOS E A CHE?	57
6.5	COMO OS PROFESSORES PERCEBEM A RELAÇÃO ENTRE CHE E MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA?	58
6.6	QUE QUESTÕES DA CHE TRAZEM OS PROFESSORES?.....	61
7.	A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO À CHE E PROVAS DE LEITURA E TESTES AUDITIVOS.....	64
7.1	COMO OS ESTUDANTES DÃO SENTIDOS À CHE?	64

7.1.1	<i>Finalidades e relação com o curso de música da UFU</i>	64
7.1.2	<i>Preenchimento de vagas ociosas e perfil das turmas iniciantes</i>	66
7.2	QUE SENTIDOS OS ESTUDANTES DÃO ÀS HABILIDADES MUSICAIS, ÀS PROVAS DE LEITURA, AOS TESTES AUDITIVOS E AO NÍVEL A EXIGÊNCIA DAS PROVAS?	68
7.3	QUAIS OS EFEITOS DA CHE?	71
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	79
	APÊNDICES	84
A.	APÊNDICE – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES	85
B.	APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	86
C.	APÊNDICE – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS ALUNOS.....	87
	ANEXOS	88
A.	ANEXO – CERTIFICAÇÃO DE HABILIDADE ESPECÍFICA – 2013/2 – UFU	89
B.	ANEXO – GRADE CURRICULAR	91
C.	ANEXO – MANUAL DO CANDIDATO.....	95
D.	ANEXO – EDITAL	97

1. Introdução

1.1 O tema

O tema desta pesquisa situa-se no campo da educação musical a fim de investigar as perspectivas de professores da área de Teoria da Música e/ou Percepção Musical e de estudantes formandos do curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia – MG (UFU) quanto à Certificação de Habilidade Específica (CHE).

Compreender tais “perspectivas” desses sujeitos, no âmbito das provas de *leitura musical e testes auditivos*, é uma desafiadora tarefa, tendo em vista a temática estar imbricada em outros temas relevantes: a avaliação em música e em educação musical e o acesso ao ensino superior de música. Na UFU, nos últimos cinco anos, a CHE é um processo de avaliação que, no âmbito das provas de *leitura musical e testes auditivos*, tem tido seu modelo e conteúdos musicais específicos mantidos em suas questões.

Os estudos de Dias Sobrinho (2003) permitem entender que uma avaliação que em geral utiliza, ao longo do tempo, provas padronizadas para medir habilidades e sucessos dos estudantes pode estar criando, entre outros aspectos, mecanismos de manutenção de ideologias e paradigmas de currículo. O autor afirma ainda que “a tradição de exames, ou seja, a repetição, a cada ano, de certo tipo de provas, pode produzir o efeito da definição de currículos por meio desses mecanismos” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 120). Em outras palavras, os exames acabam definindo o currículo e “cada resposta se vincula a uma concepção de avaliação, que por sua vez tem suas raízes em marcos de referência filosóficos, políticos e científicos”, aponta Dias Sobrinho (2003, p. 91).

Esse autor colabora para entendermos a avaliação como uma atividade humana complexa e intersubjetiva. Ela envolve, de forma bem aproximada, professores, estudantes e demais membros da comunidade, com seus posicionamentos políticos, educativos e ideológicos quanto aos modos de ensinar, avaliar, definir currículo e curso.

No campo da Educação Musical, a avaliação se constitui do contexto das diferentes concepções de sistemas avaliativos vinculados às aprendizagens, práticas musicais e pedagógico-musicais de criação, execução, apreciação, dentre outros aspectos. Também se articula com as tensões entre a formação e a atuação de professores no exercício de ensinar e avaliar. Ainda possui vínculos com as expectativas e ansiedades dos estudantes em conquistar a vaga, permanecer e graduar no curso

superior de música. Com isso, reconhecemos a avaliação em música como um campo importante de estudo e a CHE como um processo avaliativo constituído de dimensões e valores relacionados à elaboração de critérios, realização e julgamento de provas, que não são neutros nem a-históricos, os quais, portanto, necessitam ser aprofundados.

Swanwick (2003, p. 84) reconhece que a avaliação musical possui diferentes dimensões e registra que os estudantes deveriam ter acesso a um âmbito cada vez maior de possibilidades musicais, inclusive composição e apreciação. De acordo com este autor (2003, p. 97), “somente assim poderemos ter certeza de que eles são capazes de mostrar e desenvolver todo o potencial de sua compreensão musical”.

No tocante às provas de *leitura musical e testes auditivos* o tema da CHE circunda a avaliação em termos da percepção musical. Grossi (2001, p. 49) destaca que na avaliação da percepção musical dos cursos de licenciatura em música existe ainda uma valorização dos aspectos técnicos relativos aos materiais da música. Para a autora, são testes voltados mais para uma apreciação e menos para considerar a experiência que as pessoas vivem e se relacionam com as músicas.

Esse modo de pensar a avaliação sublinha a importância de ampliar a abordagem das provas de *leitura musical e testes auditivos* da CHE com a introdução de critérios que avaliem a capacidade dos candidatos de reconhecer variados aspectos musicais e o modo como esses aspectos interagem no todo do contexto musical. Segundo o estudo feito, a autora também concebe que categorias de “‘caráter expressivo’, de ‘relações estruturais’, ‘materiais do som’ e ‘contextual’ podem ser tratadas como dimensões distintas envolvidas nas respostas musicais e passíveis de ser avaliadas” (GROSSI, 2001, p. 55).

No que se refere à questão do acesso ao ensino superior de música, de um lado, o tema pode ter uma discussão mais técnica, do ponto de vista que considera os mecanismos do processo da CHE, as provas de *leitura musical e testes auditivos*. Ou seja, pode ser uma problemática técnica de medir e julgar as habilidades específicas de candidatos. Por outro lado, o problema pode ser ampliado para uma discussão cujo enfoque diz respeito a estudos que envolvem a equidade e qualidade da educação musical ao longo da vida escolar. Nesse âmbito, refere-se à redução da desigualdade de conhecimentos musicais entre os diferentes candidatos no acesso ao curso superior de música.

Vê-se então que as temáticas mencionadas são pertinentes ao estudo da Certificação de Habilidade Específica. O estudo delas tem muito a contribuir para as investigações e reflexões na/da área da Educação Musical.

1.2 Certificação de Habilidade Específica

A CHE diz respeito a um processo de avaliação dos ingressantes aos cursos superiores de música. Refere-se a uma seleção dos candidatos aptos aos cursos de graduação em modalidades de licenciatura e/ou bacharelado.

Um levantamento apresentado, em Mateiro (2009), diz que a Certificação de Habilidade Específica acontece em diversas universidades do Brasil e de formas variadas:

Dos 15 cursos¹ analisados somente dois (UFC e UFES) não exigem conhecimentos musicais prévios. A maioria dos cursos (nove) exige uma prova prática que, normalmente, constitui-se de uma prova instrumental e/ou vocal e uma prova teórica. Esta última pode incluir também aspectos de percepção musical e/ou questões dissertativas sobre educação musical, como é o caso da UFSCar. Apenas quatro cursos (UFRN, UFSCar, UEL e UEM) realizam somente a prova de teoria musical. Alguns cursos incluem uma entrevista como, por exemplo, UFAL, UFSM, UDESC e FMCG. A maior parte das informações sobre as provas específicas foram encontradas nas páginas web das respectivas instituições. Poucos são os projetos que incluem a informação completa com a descrição de cada uma das provas: como se constituem, conteúdos exigidos, bibliografia recomendada, repertório, duração das provas, avaliação, entre outras. (MATEIRO, 2009, p. 60).

Examinamos que o Estado de Minas Gerais conta com seis universidades além da UFU e em todas que possuem o curso superior de música é necessário que o candidato seja considerado apto na Certificação de Habilidade Específica para cursá-lo.

A UFJF² oferece o curso de bacharel em Música em seis instrumentos e seu currículo aborda a música erudita e a música popular, buscando habilitar o aluno para uma formação musical diversificada.

A UFMG³ possui os cursos de bacharelado e licenciatura. A CHE é comum a todas as habilitações em Música e avalia a habilidade do candidato em compreender, identificar e relacionar elementos e estruturas musicais, além do domínio da escrita, da teoria e da leitura musical.

¹ As instituições que foram foco da pesquisa de Mateiro (2009) são: FMCG, UEMG, UDESC, UEL, UEM, UERGS, UFAL, UFG, UFMS, UFPel, UFSM, UFSCar, UFC, UFES, UFRN.

² <http://www.ufjf.br/musica/>

³ http://www.musica.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=101

O curso de licenciatura em Música da UFSJ⁴ visa formar um profissional competente e versátil para atuar como educador musical em escolas do ensino básico (Fundamental e Médio) e como músico educador em agremiações musicais, escolas de música e conservatórios, desenvolvendo atividades diversas e lecionando o canto ou o instrumento musical para o qual foi habilitado.

O curso de Música da UFOP⁵ propõe uma formação abrangente, em que o profissional possa desenvolver habilidades que o permitam atuar como professor, músico e pesquisador.

A UEMG⁶ também possui os cursos de bacharel e licenciatura com habilitação em instrumento ou canto e ainda licenciatura com habilitação em Educação Musical Escolar. Para ingresso em qualquer um destes cursos, o candidato precisa ser considerado apto na prova de CHE.

Na UNIMONTES⁷ é oferecido o curso de licenciatura em Artes/Música, com a preocupação em capacitar profissionais para a atuação no ensino regular, em escolas especializadas e em outros contextos.

1.3 A prova de leitura musical e testes auditivos na CHE

Em geral, verificamos nos documentos disponíveis nos sites das universidades que a avaliação da *leitura musical e testes auditivos* requer leituras rítmicas em compassos simples e compostos, solfejos melódicos tonais a uma voz em compassos simples e compostos, intervalos, acordes, afinação e memória melódica e rítmica, conteúdos estes que norteiam as disciplinas obrigatórias de teoria da música e percepção musical que fazem parte da graduação em Música.

Existe uma bibliografia considerável a respeito de testes e/ou avaliações. Especificamente sobre testes musicais, citamos pesquisadores como Otutumi (2011), Grossi (2001, 2009), Azevedo (2012) e Wisnik (2007).

Otutumi (2011), em seu estudo, apresenta aspectos gerais da leitura à primeira vista e da memorização, destacando serem aspectos que fazem parte do cotidiano da percepção musical. Refere-se a uma ferramenta de avaliação de leitura métrica e/ou solfejo e o uso da memória na escrita de trechos, peças musicais e na preparação do repertório. A leitura à primeira vista é um esboço sonoro em tempo restrito, sendo a

⁴ <http://www.ufsj.edu.br/cmusi/>

⁵ <http://www.ifac.ufop.br/demus/>

⁶ <http://www.esmu.uemg.br/>

⁷ <http://unimontes.br/index.php/centro-de-ciencias-humanas-cch/4756-artes-musica-montes-claros>

execução realizada neste tempo e com uma expressão razoável. Essa leitura pode acontecer em situações de avaliação e/ou seleção e possui grande importância conferida à sua percepção visual e em como se processa a apreensão dos conteúdos, descreve a autora. Sobre a memória, a autora diz que esta se subdivide em três estágios: memória sensorial de curto prazo, memória de curto prazo e memória de longo prazo. Para reconhecer padrões e fazer uso do processo de recuperação da memória é preciso conhecimento prévio e familiaridade com o material.

Grossi (2009) trata da avaliação em música, dentre outros aspectos, daquela que diz respeito aos testes auditivos, cujas habilidades enfatizam os aspectos técnicos e analíticos em uma concepção de conhecimento musical fragmentada. Para a autora, nos testes de avaliação auditiva aplicados aos candidatos ao curso de Música a ênfase recai nos aspectos técnicos (ênfase no conhecimento dos materiais, acompanhados de forte valorização do conhecimento da grafia sistematizada na música da tradição europeia clássica) e analíticos. Pesquisas como a de Grossi (2001) e Azevedo (2012) já apontam que em CHE a música vem sendo tratada de forma específica e, por vezes, isolando-se características determinadas para avaliar o candidato.

Os estudos realizados por essas autoras corroboram com o posicionamento de Wisnik (2007, p. 21), que apresenta que em música “ritmo e melodia, durações e altura apresentam-se ao mesmo tempo”. Assim, percebemos que é importante visualizar e compreender essas questões abordadas nesta etapa de ingresso ao curso de Música. Os parâmetros sonoros não acontecem de maneira isolada e, sim, concomitantemente. Wisnik ainda diz que um parâmetro depende necessariamente do outro, um funcionando como portador do outro.

O modo de conceber e praticar as escalas musicais, nas mais diferentes culturas, é decisivo para a administração da relação entre som e ruído, e define o caráter mais estável ou instável dos materiais sonoros (Wisnik, 2007, p. 31).

Segundo o autor, para fazer música, as culturas precisam selecionar alguns sons dentre outros. Numa infinidade de escalas musicais possíveis, as culturas estão fundadas na intuição de um fenômeno acústico decisivo, que é a série harmônica subjacente a cada som. O modo de conceber e praticar as escalas musicais, nas mais diferentes culturas, é decisivo para a administração da relação entre som e ruído, e define o caráter mais “estável” ou “instável” dos materiais sonoros, aponta Wisnik (2007).

A leitura da música de concerto, segundo Wisnik (2007), vem de uma tradição que ainda se faz presente nos dias atuais, em que ela se constitui pela criação de uma

linguagem, a música tonal, e pela exploração até seus limites extremos dessa linguagem, no quadro de um grande arco evolutivo que vai do século XV ao fim do XIX. Ao pesquisar sobre a evolução da música europeia, o autor mostra que a escrita musical se tornou indispensável à medida que as melodias deixaram de ser monofônicas e tornaram-se polifônicas, deixaram de acompanhar a estrutura rítmica da frase e entoação do cantochoão para dar lugar para um emaranhado de informações rítmicas e melódicas. O meio sonoro hoje não é mais simplesmente acústico, mas eletroacústico, abarcando a música modal, o mundo tonal, o pós-tonal para citar alguns exemplos.

Os estudos aqui mencionados são importantes para entender que há diferentes concepções e modos de avaliar a leitura musical e outros conhecimentos musicais dos candidatos, incluindo suas experiências expressivas com a música. É possível entender que uma prova mais abrangente avaliaria um conjunto maior das vivências do candidato ao se utilizar de música real. Com isso, seriam avaliadas tanto capacidades intersubjetivas quanto modos de discriminar, reconhecer e comparar os sons relacionados à altura, timbre, dinâmica, harmonia, e assim por diante, de forma contextualizada.

1.4 A inquietação

O interesse pelo tema e sua delimitação surgiu da experiência docente na área de Percepção Musical no Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Capparelli”, (CEMCPC) na cidade de Uberlândia – MG. Como professora dessa disciplina do ensino fundamental, nessa instituição, de 2007 a 2015, foi possível verificar que o programa da prova de *leitura musical e testes auditivos* é tanto conteúdo curricular da disciplina ministrada quanto de disciplinas do currículo do curso superior de música.

Os alunos que desejam ingressar no curso Técnico em instrumento e/ou canto no conservatório precisam realizar uma avaliação teórica e uma avaliação prática no instrumento pretendido. A parte teórica exige conhecimentos que englobam a decodificação da notação musical, como nomenclaturas, leituras rítmicas e melódicas e também aspectos perceptivos. Todo o conteúdo avaliado na transição de níveis de ensino (fundamental para médio) é ministrado pelo corpo docente da disciplina de percepção musical ao longo do ensino fundamental no CEMCPC.

Situação similar acontece quando os candidatos do ensino médio pretendem optar pelo ingresso no curso de graduação em Música da Universidade Federal de

Uberlândia e realizam o processo seletivo, que é a Certificação de Habilidade Específica (Anexo A).

Em vista disso, a inquietação que motiva o presente trabalho se instaura em experiências que vivi como docente no conservatório e também das lembranças como candidata da CHE. Como professora, da disciplina percepção musical, ministrei conteúdos solicitados na CHE a alguns dos candidatos da CHE que são ou foram alunos do CEMCPC. Como candidata participei desse processo seletivo realizando a prova teórica que englobava conteúdos de teoria musical e de história da música e uma avaliação prática em que se executava um repertório no instrumento. A ansiedade fez-se presente naqueles momentos avaliativos e a expectativa pela aprovação foi bem grande.

Acreditava ter ido preparada para realizar essa Certificação, pois estava finalizando no conservatório de Ituiutaba o curso Técnico em instrumento Piano e, dentre as disciplinas obrigatórias, havia aulas de história da música e percepção musical. O estudo nesta escola gratuita de ensino específico de música foi crucial para que conseguisse ingressar no curso superior, isso em 1997.

Lembrando parte dessa trajetória da minha escolarização entendo que os conhecimentos gerais e os da formação musical são construídos ao longo da vida. E que as instituições públicas, em especial o conservatório e a UFU, têm sido referências na minha formação e atuação profissionais.

Observamos, hoje, a presença de uma demanda crescente de jovens interessada em ingressar e realizar o curso superior de música. Com a ampliação das vagas e da oferta de cursos na área de música na UFU (em especial com o REUNI, em 2007)⁸, muitos candidatos ficaram motivados a ingressar no curso superior. A universidade, nesse sentido, cumpre, de certa forma, com a democratização da educação musical na comunidade ao ampliar as vagas.

No entanto, nem todos os candidatos da CHE têm oportunidades semelhantes de estudar música durante a educação básica com vistas a se ter o princípio da equidade do acesso ao curso superior. Logo, é fundamental a música no currículo da educação básica para que o acesso desenvolva esse objetivo.

A música é um direito de todos e a Lei n. 11.769/2008 (BRASIL, 2008) determinou a obrigatoriedade do seu ensino nos diferentes níveis da educação básica.

⁸ O Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007 institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ele foi motivado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo objetivo é o de duplicar a oferta de vagas no ensino superior público.

Com a homologação, em 05 de maio de 2016, do Parecer CEB/CNE n. 12/2013 que propôs a Resolução referente às Diretrizes de Operacionalização do Ensino de Música nas escolas, acreditamos ser possível vislumbrar que as instituições escolares realizem, com mais amplitude, a qualidade necessária do ensino de música para os estudantes da educação básica. Essa homologação ajudará, em médio prazo, a minimizar as desigualdades que ocorrem atualmente quanto à preparação musical daqueles que são candidatos ao curso superior de Música e desejam ser aprovados na CHE.

Assim, atuando na área de Percepção Musical, cheguei ao Mestrado em Artes com a inquietação de investigar com mais profundidade os estudos relacionados à temática da CHE. Em vista disso, esta pesquisa investiga como professores e estudantes formandos do curso de Música percebem a CHE. Quais conceitos e/ou sentidos, finalidades, relação com o curso de música, com a formação dos egressos, com a música na educação básica, professores e estudantes dão a esse processo.

Com base no estudo bibliográfico e nas respostas dos sujeitos colaboradores da pesquisa, pudemos refletir melhor sobre essa etapa do processo seletivo e compreender a avaliação em música e a CHE como processo, o qual produz sentidos e valores, é relacional, complexo, aberto e formativo. Com isso, pretendemos contribuir com o debate acerca do tema na área da Educação Musical.

1.5 Pergunta de pesquisa, objetivos e justificativa

As lembranças da preparação para a participação na CHE, o ingresso na universidade e a conclusão do curso superior de música da UFU, bem como algumas situações da experiência profissional que estão ligadas à responsabilidade de preparar candidatos para realizar a certificação, me levaram a adentrar no campo da pesquisa.

Nesse sentido, foi sendo construído o objeto de estudo, a partir da escolha do tema, que tem relação com minha trajetória de formação e atuação profissional, tendo em vista que todo o processo de construir o objeto de estudo implica em abordar um foco e buscar o olhar teórico que fundamente a investigação.

Diante disso e ao longo do mestrado, a temática foi se tornando mais evidente como objeto de pesquisa à medida que procuramos fundamentá-lo por meio de bibliografias que trataram de temas relacionados à avaliação, CHE, leitura musical, testes auditivos, paradigmas da educação musical e políticas de acesso ao ensino superior. Buscamos entender o que seria e poderia avaliar uma CHE e também qual objetivo da prova de *leitura musical e testes auditivos*. Com isso, procuramos

compreender alguns pontos de vista sob os quais a CHE se apresenta aos professores e estudantes do curso de Música da UFU e contribuir com algumas possíveis reflexões para a realização desse processo na instituição.

Então, a questão de pesquisa que passou a orientar a dissertação é a seguinte: Quais as perspectivas dos professores de Teoria da Música e/ou Percepção Musical e estudantes formandos do curso de Música da UFU relacionada a CHE no âmbito das provas de *leitura musical e testes auditivos*?

Partindo dessa questão de pesquisa, o objetivo geral é: compreender quais as perspectivas de professores de Teoria da Música e/ou Percepção Musical e estudantes formandos do curso de música da UFU relacionada a CHE no âmbito das provas de *leitura musical e testes auditivos*.

Para alcançar esse objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Entender as perspectivas dos professores quanto à CHE, provas de leituras e testes auditivos, relação com o curso de música, formação dos egressos, relação com a música na educação básica.
- Entender as perspectivas dos estudantes formandos quanto aos sentidos dados a CHE, finalidades, vagas ociosas, perfil das turmas, relação com currículo, efeitos da certificação, nível de exigência das provas.

À medida que buscamos compreender de modo específico tais perspectivas, esta pesquisa é relevante em diferentes âmbitos. Um deles é para o curso de música da UFU, no sentido de conhecer quais significados professores e estudantes atribuem à CHE e que resultados da CHE atendem melhor às expectativas do curso. Também podemos contribuir no sentido de revelar o que professores e estudantes destacam como as competências e habilidades musicais mínimas para a entrada no curso superior visando à formação do egresso. Para o CEMCPC e outras instituições específicas, que de certa forma preparam candidatos para a CHE, é relevante discutir quais orientações seriam importantes para os estudos dos candidatos com vistas a realizar as provas da Certificação de Habilidade Específica no Curso de Música da UFU e de outras universidades. Seguimos o pensamento de Hentschke e Souza (2003) para entender quais aspectos dos conhecimentos musicais podem ser identificados e compreendidos nos conteúdos objetivos e subjetivos que emergem das provas e da CHE. Ainda podemos contribuir para intensificar o debate sobre a inserção da música no ensino médio e outros níveis sob o princípio da qualidade e equidade da educação musical na educação básica. Por fim, o presente estudo pode ampliar os conhecimentos sobre a

temática das políticas de acesso ao curso superior de música que, segundo um estudo do estado da arte feito por Galízia e Lima (2014), ainda é tímido.

1.6 Estrutura da dissertação

A presente dissertação possui oito capítulos. Na introdução, apresentamos o tema seguido da motivação para realizar a pesquisa, destacando como a experiência pessoal docente na disciplina de Percepção Musical interferiu na escolha do objeto de estudo. Na sequência, sublinhamos a pergunta, os objetivos e as justificativas da investigação.

No segundo capítulo apresentamos o contexto institucional da UFU, breve histórico, considerações sobre o projeto pedagógico, algumas disciplinas e as características da CHE com a intenção de destacar o campo que delimitou o estudo exploratório.

O terceiro é dedicado à revisão da literatura e o quarto ao referencial teórico. No quinto capítulo, mencionamos o caminho metodológico percorrido pela investigação.

O sexto e sétimo capítulos são específicos da interpretação dos dados coletados da entrevista com os professores e questionário com os estudantes que participaram dessa investigação. Por fim mostramos as considerações finais.

2. A Universidade Federal de Uberlândia, o curso de música e a CHE

2.1 Breve histórico do curso de música da Universidade Federal de Uberlândia

Segundo Dias Sobrinho (2013, p. 121), nos últimos quinze anos no Brasil, vem ocorrendo a expansão de instituições de ensino superior (algumas públicas e a maioria privadas) e o conseqüente aumento de matrículas. Foram criados vários programas de ações afirmativas com propósito de democratizar o acesso ao ensino superior.

O efeito da educação superior na sociedade é bem reconhecido, tendo em vista que, no Brasil, finalizar a graduação aumenta as perspectivas de emprego e renda. Sobretudo, consolida culturalmente e economicamente as nações democráticas com a formação humana e integral dos jovens brasileiros. Para o autor, a expansão da educação superior “deve se dar prioritariamente pela via pública, especialmente num país cuja população ainda apresenta altas taxas de pobreza” (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 124).

O autor registra que a universidade é uma instituição historicamente definida e com características que destacam sua complexidade diante dos diferentes universos de variadas áreas, formação humana e produção científica e cultural com qualidade. Nesse sentido, a criação do curso de Música no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia teve importante destaque para a cidade e região. Merecem reconhecimento os diferentes atores da sociedade que, com seus propósitos acadêmicos, políticos e institucionais, tiveram grande centralidade na criação e consolidação do curso de Música.

Uberlândia possui uma localização privilegiada, a construção de Brasília na segunda metade de 1950, fez do nosso município um ponto de entrecruzamento do sul, norte e nordeste com o centro-oeste do país. Conforme aponta Alfonso (2009, p. 141), “investimentos federais passavam a ser canalizados para Uberlândia como forma de viabilização da integração nacional contida no projeto desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek”.

Nesta perspectiva, a música e a educação foram inseridas nesse cenário e o ideal de criar escolas superiores foi surgindo e passou a ser “questão de honra” para a cidade. Para a autora, em 1957, a musicista uberlandense graduada pelo Conservatório Musical de São Paulo, Cora Pavan Capparelli faz-se presente neste cenário e recebe autorização do Ministério da Educação para fundar o conservatório, que passa a funcionar a partir do dia 13 de julho de 1957. Nesta data, então, é criado o Curso Superior de Música em Uberlândia, com a fundação do Conservatório Musical, sendo a instituição oficializada

em 1961. A escola de música atuou nos níveis fundamental, médio e superior, sendo assim a primeira escola superior de Uberlândia.

Inicialmente os cursos oferecidos foram os de piano, violino, acordeão e de canto, sendo reconhecidos como cursos superiores a partir de treze de fevereiro de 1967 pelo Decreto nº 61.479 de cinco de outubro de 1967.

Segundo Alfonso (2009), em 1968, Cora Pavan Capparelli, diretora do conservatório musical, apresentou uma petição ao Conselho Federal de Educação solicitando a mudança do nome do conservatório para Faculdade de Música. Nesse momento, organizava-se em Uberlândia o processo de criação da universidade e os ministros Rondon Pacheco e Tarso Dutra sugerem a Cora Pavan a integração do curso de Artes Plásticas. A sugestão foi acatada e a instituição passou a ser Faculdade de Artes.

Alfonso (2009) ainda cita que as faculdades isoladas de Música (1957), Direito (1959), Filosofia, Ciências e Letras (1960), Faculdade Federal de Engenharia (1961) e Ciências Econômica (1963) e seus respectivos diretores unem-se para que se torne uma universidade, a Universidade de Uberlândia. E, o Conservatório, transformado em Faculdade de Artes, passou a integrar a Universidade de Uberlândia. Pelo Decreto nº 762 de 14 de agosto de 1969 foi criada a Universidade Federal de Uberlândia sendo a instituição federalizada em 1978.

2.2 A referência do sentido público do curso de música da Universidade Federal de Uberlândia

Dias Sobrinho (2013) sublinha que as instituições educativas, especialmente as universidades, devido aos seus processos de federalização, passaram a buscar o entendimento de que era preciso reconhecer que o conhecimento socialmente construído deveria ter qualidade pública e social.

Com isso ganham os indivíduos incluídos que se beneficiam da educação para seu crescimento pessoal e uma inserção mais favorável no mundo do trabalho; e ganha a sociedade, que passa a incorporar mais gente com maior capacidade de participar construtivamente nas esferas públicas da vida social e política e nos âmbitos profissionais [...] (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 117).

Com o passar do tempo, o autor mostra que as instituições e os sistemas de educação superior foram se tornando mais variados e complexos. Segundo ele, atualmente a população estudantil vem sendo composta de indivíduos provenientes de

diferenciados grupos sociais e de diferentes níveis quanto à qualidade e quantidade de conhecimentos relativos às variadas áreas. “Esse novo cenário da educação superior impõe a necessidade das instituições compreenderem os impactos que os novos contingentes de estudantes vêm produzindo no cotidiano universitário” (DIAS SOBRINHO, 2013, p.118).

Atualmente, o curso de música vive contextos diferenciados da época da federalização. Em especial, convive com a problemática da complexidade do momento atual. Mencionamos aqui alguns cenários importantes dessa complexidade. O curso tem enfrentado algumas situações do não preenchimento de todas as vagas. A CHE de certa forma exclui candidatos com escasso desenvolvimento de habilidades musicais mínimas relativas ao instrumento e/ou canto para cursar o ensino superior, seja no bacharelado ou licenciatura. De um lado, o curso percebe a importância de ocupar todas as vagas que a universidade ampliou como exercício de exercer a democratização do acesso ao curso superior de música. Por outro, as dificuldades acontecem quando os jovens, ao entrar com carências de estudos musicais, necessitam de esforço e dedicação para alcançar o perfil do egresso que o curso espera. Se não for assim, tais estudantes, mesmo considerados aptos ao curso de música, em geral não se adequam ao perfil do egresso conforme o projeto pedagógico. Vivem as incertezas da conclusão da graduação. Disputam também uma luta simbólica em relação aos considerados de maior talento musical ou se autoexcluem.

Dias Sobrinho (2013) faz um alerta acerca desses casos. O autor sugere que cada curso repense de forma coletiva a nova demanda de estudante no âmbito do projeto pedagógico. Analisa que não basta a ampliação do número de matrículas no curso superior sem uma devida preparação do corpo docente e da instituição para enfrentar essa complexidade.

As instituições e os sistemas de educação superior estão se tornando crescentemente mais complexos e diversificados [...] Necessário que as instituições repensem seus novos papéis frente ao conjunto de demandas que a sociedade lhes determina cumprir (DIAS SOBRINHO, 2013, p.118).

Compreendemos que a educação superior de Música é importante para a democratização do acesso à música e cultura, a coesão social e a melhoria da formação musical e pedagógico-musical da sociedade. No entanto, para o enfrentamento da problemática da permanência de estudantes do curso (que é um bem público e social) é preciso que o mesmo esteja bem preparado e qualificado (cultural, acadêmica,

politicamente) para entender os novos problemas de ensino (acesso, preenchimento de vagas, nível de exigência, perfil, permanência, evasão). É importante trabalhar uma organização e gestão do curso considerando tal complexidade.

Do ponto de vista das políticas públicas e da importância da educação superior no contexto dessas abordagens é preciso um esforço conjunto. A comunidade, as instituições escolares locais e regionais, a universidade e o curso de música são quem decidirão pelo compromisso com o sentido público da educação musical. Daí, caso queiram, é possível requererem a realização efetiva do princípio da equidade com a devida qualidade da educação musical nos diferentes níveis da educação básica.

Carmo et al. (2014) sublinham sobre a criação e a ampliação das políticas públicas darem garantia de que “desde a primeira década do século 21, a demanda pela formação profissional qualificada e pelo ensino de nível superior cresceu vertiginosamente” (CARMO et al., 2014, p. 306), mas que ainda é necessário a ampliação de programas de democratização de acesso ao ensino superior. Nesta perspectiva, temos o ensino médio e devemos reconhecer sua relevância na formação escolar dos brasileiros, sendo “direito universal a todos os cidadãos”, apontam os autores.

Portanto, consideramos que tal etapa da educação é um desafio, pois é necessária a aproximação da escola com a nova realidade nacional, como destaca os Parâmetros Curriculares Nacionais. Carmo et al. (2014, p. 315) enfatizam que “as deficiências não sanadas no ensino médio dificilmente serão resolvidas no ensino superior, onde a abordagem e a complexidade dos conteúdos são diferentes”. O ideal seria providenciar, no âmbito nacional, a equalização dos conhecimentos para todos os estudantes de um mesmo nível educacional.

O espaço entre a escola e a universidade é um profundo e fértil caminho a ser percorrido pelos estudantes, a ser pesquisado pelos acadêmicos e a ser acompanhado, aferido e aprimorado pela estrutura de gerenciamento das políticas públicas educacionais. [...] o ensino médio e o ensino superior precisam ser vistos como níveis complementares, carentes de ações conjuntas que abarquem o adolescente o jovem como categoria universal de estudante, não os separando em ações isoladas ou em níveis distintos de formação (CARMO et al., 2014, p. 323).

2.3 O projeto pedagógico do Curso de Música

O curso de música da UFU

visa promover o aprendizado avançado de música formando profissionais habilitados para: atuarem como intérpretes solistas e em grupos musicais; realizar pesquisa em música; utilizar tecnologias musicais; atuarem como professores na rede pública e privada; atuarem em projetos sociais e culturais; e, realização e produção de eventos culturais e musicais, formando bacharéis e licenciados (UFU)⁹.

O projeto pedagógico (UFU, 2006) disponível no site da instituição data de 2006, tendo sido editado em 2012. Nesse documento encontramos algumas informações que aqui são destacadas. O curso superior de Música, a princípio com cunho técnico instrumental, foi revisado a fim de atender às necessidades sociais, bem como capacitar os profissionais a atenderem aos mais diversificados campos musicais. O graduado desse curso será bacharel ou licenciado. Com o bacharelado espera-se que o egresso seja capaz de fazer música como executante; de atuar profissionalmente como intérprete-pesquisador; esteja apto a compreender e traduzir as necessidades dos indivíduos, grupos sociais e comunidades com relação a problemas artístico-musicais e culturais (UFU, 2006, p. 17), formando assim cantores e instrumentistas.

Com a licenciatura espera-se que o licenciado

seja capaz de promover o aprendizado musical; atuar profissionalmente como músico-educador-pesquisador; compreender e traduzir as necessidades dos indivíduos, grupos sociais e comunidades com relação a problemas artístico-musicais e educacionais (UFU, 2006, p. 17),

formando professores de música.

Os princípios que norteiam a formação, de acordo com o projeto pedagógico (UFU, 2006, p. 15-16) são a articulação entre teoria e prática (prática como referência, teoria e reflexão como possibilidade de expansão e aprimoramento); contextualização e a criticidade do conhecimento (o conhecimento musical é socialmente construído e historicamente situado); indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; flexibilização curricular (autonomia do aluno na sua formação); interdisciplinaridade (superação da fragmentação curricular); rigor no trato teórico-prático, histórico e metodológico no processo de elaboração e socialização dos conhecimentos; ética como orientadora das ações educativas; ênfase na performance/criação/apreciação musicais (formar musicalmente a partir da própria prática musical); e, avaliação como prática de

⁹ <http://www.iarte.ufu.br/musica/sobrecurso>

ressignificação na forma de organização do trabalho docente e de aperfeiçoamento do projeto pedagógico do curso.

Em especial enfatizamos a importância de destacar o projeto pedagógico contextualizado para a formação de docentes. Esse destaque envolve o reconhecimento da importância que o curso de licenciatura em música da UFU tem na formação de docentes para a educação básica.

Nessa instituição se forma importante parcela dos professores que terão a tarefa de efetivar a educação musical escolar na cidade de Uberlândia e região. A instituição e o curso assumem as responsabilidades quanto a discutir e regulamentar um currículo de qualidade, supervisionar e avaliar atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como preparar os editais de Certificação de Habilidade Específica e realizar as provas, entre outras. O acesso de candidatos a esse bem social e educativo musical, que é da esfera da instituição pública, conforme o projeto pedagógico, também tem, a nosso ver, princípios da equidade. É a comunidade como um todo que se enriquece à medida que mais estudantes têm acesso à música e podem chegar ao curso superior como opção profissional para suas vidas.

2.4 As disciplinas teoria da música e percepção musical no projeto pedagógico

Para compreender a CHE no âmbito das provas de *leitura musical e testes auditivos* é importante conhecer informações sobre a estrutura curricular que é encontrada no projeto pedagógico do curso de música da UFU. Em anexo, grade curricular (Anexo B). Focalizamos as disciplinas de teoria da música e percepção musical, uma vez que o foco da pesquisa diz respeito a esses conteúdos na certificação, além disso, professores da área foram colaboradores da pesquisa.

Com carga horária de 30h, o objetivo da disciplina de Teoria da Música 1 é levar o aluno a dominar os conceitos e a simbologia da teoria musical por meio de uma abordagem analítica de seus significados e uma abordagem prática de suas regras, com vistas à aplicação efetiva do conhecimento na percepção do fenômeno musical e suas formas de representação. A ementa da disciplina é o estudo dos fundamentos da teoria da música a partir do nível elementar até o intermediário.

A Percepção Musical 1, disciplina obrigatória e com carga horária de 30h, possui uma ementa em que se verifica a introdução ao desenvolvimento de habilidades perceptivas auditivas e visuais, da percepção corporal expressiva e da coordenação motora, bem como o desenvolvimento da concentração e da memória com vistas à

leitura e execução musicais. Nessa perspectiva, a disciplina tem como objetivo desenvolver: a atenção, concentração e memória; a coordenação motora; a acuidade auditiva e habilidades de execução vocal; a compreensão de estruturas rítmicas; a fluência na leitura métrica e, ainda, a habilidade da escrita rítmica e melódica por meio de ditados.

Na grade curricular obrigatória constam também as disciplinas: Teoria da Música 2, Percepção Musical 2, Percepção Musical 3, Percepção Musical 4, Percepção Musical 5, Percepção Musical 6, Harmonia 1, Harmonia 2, Análise Musical 1, Análise Musical 2. Todas são disciplinas ligadas diretamente à parte teórica da música que tangenciam o tema desta pesquisa, mas que, neste momento, não fazem parte da investigação.

2.5 A Certificação de Habilidade Específica e a abordagem de paradigmas

O processo seletivo de Certificação de Habilidade Específica da UFU compõe-se de duas provas distintas: prova de *leitura musical e testes auditivos* e uma prova de *instrumento*. Nenhuma das provas é pública.

A partir do estudo de editais do processo seletivo da UFU e dos manuais do candidato dos últimos três anos, é possível interpretar que a CHE não teve mudanças significativas durante esse período. O candidato é avaliado em cem pontos, dos quais sessenta pontos são atribuídos à prova de instrumento, que possui um conteúdo programático específico previamente estabelecido pelo manual do candidato (Anexo C).

Já na prova de *leitura musical e testes auditivos* são atribuídos quarenta pontos distribuídos em cinco questões, nas quais se avaliam o aspecto melódico (contorno melódico, senso tonal, relação intervalar, afinação, precisão rítmica, fluência) e o aspecto rítmico (pulsção métrica, conhecimento da célula rítmica a ser reproduzida, fluência). Como conteúdo programático, o manual do candidato apresenta leituras rítmicas em compassos simples e compostos, solfejos melódicos tonais a uma voz em compassos simples e compostos, intervalos, acordes, afinação, memória melódica e rítmica.

Segundo o edital (Anexo D), a avaliação da prova de *leitura musical e testes auditivos* ocorre por meio de uma banca, geralmente de dois professores, e consta de cinco questões no total. A primeira questão, que envolve afinação e memória é avaliada em oito pontos, a segunda questão avalia a imitação e a memória do candidato e vale dez pontos. Avaliada em onze pontos está a terceira questão, que analisa os

conhecimentos sobre harmonia musical, já os intervalos são avaliados em cinco pontos, essa prova se finaliza com questões de leitura à primeira vista, rítmica e melódica com o total de seis pontos.

Detectamos por meio do estudo das provas de *leitura musical e testes auditivos* que, no âmbito do conteúdo programático, alguns fundamentos acerca das habilidades musicais podem ter base em estudos de Sloboda (2008). Aspectos da simbologia musical são solicitados no programa da CHE, “[...] embora a maioria das pessoas adquira a habilidade de entender e usar a linguagem falada sem nenhum treino específico, a leitura e a escrita geralmente têm que ser ensinadas depois que a pessoa se torna um usuário competente da língua falada” (SLOBODA, 2008, p. 26) criando assim os “rótulos verbais”.

As habilidades musicais, segundo o autor, são construções advindas da interação do indivíduo com o meio musical, tendo também como fundamento dois processos, denominados enculturação e treino. A enculturação é a aquisição de habilidades musicais, geralmente sem esforço autoconsciente ou instrução explícita, que acompanha as crianças do nascimento até por volta dos dez anos, e o treino é o processo que exige o desenvolvimento de habilidades musicais específicas e mais aprofundadas por meio de um esforço autoconsciente.

Para o autor, a linguagem musical possui estrutura específica e seu aprendizado requer esforço para sua assimilação. Apesar de muitos indivíduos fazerem música sem o conhecimento do código específico para a graduação em música, a decodificação dos símbolos musicais é necessária. O candidato precisa também decodificar a simbologia musical, Sloboda (2008) escreve sobre as consequências de se dispor de uma notação:

1. a existência da notação escrita permite uma recuperação, palavra por palavra, e extensa de materiais significativos complexos;
2. a notação permite a proliferação e a migração do material, de modo a exceder a capacidade de um único indivíduo de saber tudo;
3. a notação estimula a separação do conteúdo de um enunciado de seu contexto, facultando que um enunciado seja tratado como ‘uma coisa em si’;
4. a notação seleciona alguns aspectos do som para preservá-los e, assim, fazendo não só materializa a teoria corrente, mas ainda tende a restringir o desenvolvimento da música de algumas maneiras (SLOBODA, 2008, p. 321).

A notação já foi a única forma de dar aos executores a oportunidade de produzir repetições nota a nota de obras mais longas, escreve Sloboda. “A notação permite a construção de formas complexas e longas, em que são planejadas, em detalhes, relações

que se estabelecem à distância de centenas de notas” (SLOBODA, 2008, p. 326) e, ela pode ser observada apenas como umas das várias influências que se compõem no desenvolvimento de uma forma. Assim, o autor entende que há outros modos, “muito embora a notação não seja a única maneira possível de promover a sincronia, sem sombra de dúvidas, ela contribuiu para o rápido desenvolvimento da complexa polifonia da cultura ocidental” (SLOBODA, 2008, p. 330).

Essa linguagem da música se vincula, em alguns aspectos, à abordagem de fundamentos advindos do paradigma que destaca a tradição musical e seu modelo de ensino. Esse pode ser entendido como conservatorial. Importante mencionar que de forma geral, currículos de cursos de música receberam forte influência de modelos estrangeiros e, especificamente, adotam ou tendem a adotar o uso deste paradigma.

Galizia e Lima (2015) destacam que o modelo conservatorial de ensino pode estar assentado em três premissas: divisão do currículo em duas seções, teoria musical e prática instrumental; ensino do conhecimento musical erudito acumulado; e ênfase no ensino do instrumento, cuja meta consiste no alcance do virtuosismo. Os autores discutem ainda sobre a separação entre teoria e prática, que leva a um problema particularmente importante. Esse consiste no ato de atrelar a execução de uma música à necessidade de dominar códigos musicais, em especial a notação tradicional de partituras.

O código musical deveria ser um meio para outro fim, a execução ou composição musical. Porém, pelo modelo de ensino descrito, passa a ser um fim em si mesmo, confundindo-se ensino de Música com o ensino da leitura e escrita de partituras. Esta característica do modelo conservatorial é particularmente importante porque a partitura tradicional, base do código musical ensinado neste modelo, foi criada para uma determinada Música, representativa de uma determinada cultura: a música erudita europeia, particularmente dos séculos XVII a XIX. Dessa forma, basear o ensino de Música neste código significa privilegiar essa cultura musical, desconsiderando-se as Músicas atuais, locais, populares e, principalmente, as culturas musicais dos alunos. Em outras palavras, o ensino conservatorial é monocultural (GALIZIA; LIMA, 2015, p. 4).

Essa padronização de conceitos assentados na crença que privilegia a “abstração do código em detrimento do som e a autonomia das regras em detrimento da música” (VIEIRA, 2001, p. 17) é tratada como um modelo de ensino musical considerado o mais legítimo pela maioria das escolas contemporâneas. Tal sistema de ensino é chamado de modelo conservatorial que tende a “preservar as bases musicais com as quais se identifica e que correspondem à música erudita europeia dos séculos XVIII e XIX”

(VIEIRA, 2001, p. 18). Uma importante característica desse modelo, apontada pela autora e presente no conteúdo programático da CHE, é a separação da prova de instrumento.

Vieira (2001) avalia que músicos e professores das Universidades, mantêm modos de dividir teoria e prática na graduação em Música devido ao padrão acadêmico e musical pelo qual se desenvolveram. Os fundamentos do paradigma conservatorial em algumas práticas acadêmicas de cursos superiores de música têm visibilidade em aulas de percepção, escolha de programas de repertório, seleção de critérios de provas, entre outras atividades.

Otutumi, acerca das aulas de percepção do currículo, aponta que existe

a preferência pela utilização de repertório ocidental, por meio de obras eruditas, especialmente de origem europeia e com parâmetros tonais [...]. E, simultaneamente, há o pouco (mesmo que crescente) uso da música popular nas aulas de Percepção Musical e nos cursos superiores de música brasileiros em geral (OTUTUMI, 2013, p. 171).

Segundo Bernardes (2000), o exame dos programas de repertório exigidos e divulgados nos manuais de candidatos de cursos de Música pelo país, além dos currículos e do cotidiano institucional, caracteriza que “[...] o repertório estudado também é, em sua grande maioria, estrangeiro, privilegia a produção musical dos séculos XVII a XIX e escolhe como centro do fazer musical o tonalismo” (BERNARDES, 2000, p. 27).

Segundo Penna (2010), a civilização europeia, que é nossa referência musical, utiliza-se, durante vários séculos, da música estruturada exclusivamente a partir das sete notas musicais e dos princípios da tonalidade, que possui funções distintas e hierarquizadas. Entretanto, há “possibilidades de sons que não se enquadram nas alturas definidas das notas musicais e que são utilizados por outras culturas em sua música” (PENNA, 2010, p. 22 - 23), pois a

civilização europeia, em sua evolução, consolidou a música tonal, com base no sistema temperado, delimitando, entre todas as possibilidades sonoras, certo leque de sons como “material musical” e estabelecendo as regras para sua manipulação (PENNA, 2010, p. 31).

A autora aponta que a música erudita como um padrão que tem norteadado o ensino na área de música: “é o padrão a alcançar, legitimado pela escola, que a estabelece como *a* música digna de ser admirada” (PENNA, 2010, p. 42 grifo da autora), sendo o modelo dominante de ensino musical, em que “saber música ou ser

músico corresponde à capacidade de ler uma partitura. Esse tipo de concepção, dominante em muitos espaços sociais, desvaloriza a vivência musical cotidiana de quem não tem estudos formais na área” (PENNA, 2010, p. 52), e a partitura musical se apresenta “como valor simbólico de *status* ou prestígio” (PENNA, 2010, p. 54).

A autora menciona que

dentro dessa tradição, portanto, mantém o direcionamento do ensino de música para o domínio da leitura e escrita musicais, em função da prática de instrumentos tradicionais, num modelo que é atrativo na medida em que serve para a perpetuação de algo estabelecido. (PENNA, 2010, p. 56).

Por fim, é importante “entender o que temos de outras identidades”, ou em que sentido queremos nos desviar de fundamentos de paradigmas da tradição europeia, “seja com o apagamento do virtuosismo, ou do ensino técnico, ou dos processos de leitura e escrita, ou das experimentações em oficinas etc.” (SANTOS, 2005, p. 55).

É fundamental e imprescindível discutir coletivamente na sociedade e na instituição, em especial dentro do curso superior de Música, que a natureza da música e seu ensino são dinâmicos, diversificados e complexos. Essa complexidade perpassa o debate da Certificação de Habilidade Específica no âmbito de considerar as competências e habilidades musicais, as quais devem ser avaliadas atualmente e examinadas sob tais paradigmas na CHE.

3. Revisão de literatura

A revisão da literatura nesta pesquisa diz respeito a um levantamento de trabalhos já realizados e relacionados ao objeto de estudo aqui investigado. Segundo Stake (2011), isso ajuda a “compreender os problemas antes e a interpretar as descobertas posteriores”. Para o autor, é por meio da revisão de literatura que “apresentamos os materiais teóricos e as publicações de pesquisa como base conceitual para o estudo proposto”, (STAKE, 2011, p. 118). Nesse aspecto, é importante mapear campos abrangentes, mencionar conteúdos, identificar autores e fazer uso de citações que configuram as características de uma revisão de literatura, destaca o autor.

3.1 Dimensões da avaliação em música na CHE

Ao buscarmos estudar na literatura trabalhos cujo tema da avaliação se vincule tanto ao desempenho de estudantes em cursos de música e/ou quanto às provas da CHE para o acesso aos cursos superiores de Música, nos deparamos com pesquisadores que reconhecem que a avaliação possui diferentes dimensões. Conforme o contexto do seu uso, dos sujeitos e instituições envolvidas, a avaliação se relaciona a variadas abordagens. Esse tópico da revisão de literatura destaca trabalhos que mencionam a abordagem da avaliação se realizar por meio de testes com propósitos de medir e classificar. Também apresentamos trabalhos que mencionam a dimensão de diagnosticar para se conhecer o nível de desempenho em que o estudante se encontra.

A questão da certificação como um ato mais técnico-classificatório de examinar, medir, excluir e/ou com finalidade formativa, e/ou com propósitos de diagnosticar a compreensão musical contextualizada de estudantes e candidatos aos cursos superiores de música foi citada nessa revisão. Ribeiro et al. (2009), França (2004), Diel e França (2008), Cacione e Souza (2005), Ramos (2007), Tourinho (2010) e Azevedo (2011) apresentam algumas dessas dimensões e colaboram com a pesquisa.

Vale ressaltar que para alguns pesquisadores a avaliação se propõe a analisar um processo de ensino/aprendizagem, ou o levantamento de aptidões, ou as estratégias que cada indivíduo utiliza e manifesta, aponta Ribeiro et al. (2009). Para os autores avalia-se para conhecer ou examina-se para excluir.

França (2004) realizou uma pesquisa com os vestibulandos da UFMG¹⁰, e estudou que avaliação pode se apresentar por diferentes abordagens, entre elas a

¹⁰ A Universidade Federal de Minas Gerais também exige do candidato ao curso de música **Provas Específicas de Habilidades por curso ou habilitação** (Teoria da Música e Percepção Musical).

diagnóstica, a formativa e a somativa. A autora estudou e apresentou alguns critérios de avaliação que descreve de maneira qualitativa o desenrolar da compreensão dos elementos do discurso musical, utilizando-se da teoria espiral de Swanwick (2003). Os critérios devem preencher vários pré-requisitos, a saber:

- (a) serem claros;
- (b) serem qualitativamente diferentes uns dos outros;
- (c) serem breves o suficiente para serem compreendidos rapidamente, mas consistentes o bastante para serem significativos;
- (d) poderem ser ordenados hierarquicamente em uma sequência clara e justificável;
- (e) serem úteis em diferentes situações, níveis e estilos musicais;
- (f) refletirem a natureza essencial da atividade – no nosso caso, a natureza da música.

Os itens de (a) a (d) são indispensáveis para conferir confiabilidade aos critérios; os dois últimos, (e) e (f), são intrinsecamente ligados à validade do *constructo* que eles representam: a *compreensão musical*. Em suma, critérios devem prover bases explícitas para julgamento e ao mesmo tempo ser coerentes com a natureza da música. (FRANÇA, 2004, p. 34, grifo da autora).

Os estudos dessa autora ajudam a pensar e compreender a CHE em fundamentos qualitativos e mais significativos para os estudantes e candidatos aos cursos de Música. Esses critérios abordariam, entre outros aspectos, qual a compreensão musical que os estudantes têm, utilizando-se, nessas provas, de situações contextualizadas de estilos de música diversos e de reflexões sobre o entendimento deles acerca desses contextos, da natureza e das funções que a música tem em dada realidade social.

Importante destacar que a autora estuda a relação entre a avaliação formal de uma instituição e o desempenho dos alunos, a partir da perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo, em que os resultados “convergem para a importância da utilização de critérios de avaliação apoiados em claras bases psicológico-musicais”. (FRANÇA, 2004, p. 31).

Além de testes objetivos, é importante compreender que uma prova de leitura musical e testes auditivos, em CHE, podem estar fundamentados em critérios mais subjetivos e, no entanto, não menos válidos. Diel e França (2008) abordam a avaliação da apreciação musical em questão aberta do Vestibular de Música da UFMG de 2008. Segundo eles,

Os aspectos observados pelos candidatos incluem: instrumentos, dinâmica, relações melódico-tonais, rítmica, caráter expressivo, estrutura, textura, idioma e período. A abrangência perceptiva observada nas respostas dos candidatos pode contribuir para a ampliação da chave de respostas para a correção da questão de apreciação no Vestibular, bem como para a elaboração das provas dos

anos subsequentes. Acreditamos que a apreciação musical será um indicador válido do nível musical dos candidatos na medida em que também forem musicalmente válidos os critérios de avaliação empregados (DIEL & FRANÇA, 2008, p. 1).

Identificar o uso dos testes em abordagens da avaliação pode revelar o posicionamento político e ideológico, juntamente com o próprio juízo de valor que os cursos de graduação vão construindo ao longo dos anos. Segundo Gatti (1987), a pesquisa sobre testes educacionais, que avaliam candidatos ao ensino superior em todo o Brasil, requer atenção por ser de importância social e carente de fundamentação teórica quanto ao entendimento da concepção de avaliação, qualidade dos testes avaliativos e o impacto deles nos cursos superiores. Sob a ótica da avaliação, a autora destaca as situações educacionais em que a avaliação é necessária podendo ter diferentes objetivos e abordagens. A autora apresenta a avaliação como necessária desde que se estabeleça a abordagem da questão observando-se o sistema, programa, pesquisa ou sala de aula e tendo claro o objetivo da avaliação. Assim temos com Gatti que

O uso de testes educacionais de modo mais generalizado se deu no Brasil a partir de meados da década de **60**. Seu emprego em nosso meio está muito associado a exames vestibulares, através dos quais esta maneira de avaliar conseguiu ampla divulgação. É, também, neste período que uma perspectiva mais tecnicista e economicista começa a dominar na área educacional, principiando a proliferação de textos mais específicos sobre medidas educacionais, nos quais se discutem as técnicas de elaboração das chamadas questões e provas objetivas e as questões estatísticas envolvidas na teoria das medidas. (GATTI, 1987, p. 34)

Ela ainda ressalta que:

a interpretação, análise e crítica de um processo avaliativo requer algumas condições que passam não só pelo conhecimento e domínio de técnicas de medidas educacionais e modelos de avaliação, como pelo Conhecimento dos conteúdos envolvidos, da realidade a que se reportam, dos pressupostos educacionais em que se baseiam e dos objetivos de ensino privilegiados (GATTI, 1987, p. 39).

Ao percorrermos na literatura a trajetória da avaliação, percebemos abordagens e usos de testes em contextos ideológicos e educativos conforme a época, como podemos verificar com Dias Sobrinho:

Se ainda no século XIX os testes tiveram enorme importância para a evolução posterior da avaliação, em seus primórdios identificada quase exclusivamente com medidas psicológicas, e da própria psicologia, em grande monta dedicada à psicometria, é só no começo do século XX que a avaliação começou, gradualmente, a se

desenvolver como prática aplicada à educação (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 17).

Cacione e Souza (2005) realizaram uma pesquisa cujos dados analisados revelaram que, apesar dos inúmeros estudos que vêm sendo desenvolvidos e divulgados sobre avaliação da aprendizagem, predomina a concepção classificatória, vinculada à problemática da aprovação ou retenção, bem como uma perspectiva de mensuração enquanto finalidade maior dos processos e práticas avaliativas. As autoras da pesquisa relataram a necessidade de uma formação adequada dos educadores musicais, tanto no que se refere ao ato de ensinar música, como ao ato de avaliar as atividades musicais.

A contribuição desses trabalhos é importante, dentre outros aspectos, para o entendimento dessa pesquisa quanto à avaliação se articular aos estudos da formação docente em cursos de licenciatura em música. Compreender o curso superior de música como um bem público, social e culturalmente de qualidade faz parte do reconhecimento da responsabilidade do mesmo, não apenas com a formação técnica musical do indivíduo, mas também no que diz respeito a consolidar a formação humana, ética e da pesquisa, inserindo candidatos e estudantes no plano mais amplo do processo educativo e musical da nossa sociedade. Esse pensamento envolve a temática da avaliação em música no sentido de ser ela uma atividade que se articula com a formação docente e qualidade da educação musical na sociedade.

Ramos (2007) apresenta uma pesquisa sobre o processo seletivo para a carreira de Música da Universidade Estadual de Campinas, em que também é necessário se submeter a uma prova de aptidão musical ou de habilidade específica. Como aponta em seu artigo, é necessário que o candidato possua conhecimentos musicais específicos para realizar a prova e consequentemente entrar na universidade. Na pesquisa, os candidatos questionaram sobre a necessidade do vestibular, uma vez que disciplinas como física, biologia e química não fazem parte do conteúdo curricular do curso de música. Eles acreditam que a aprovação na prova específica seria suficiente para o ingresso ao curso de Música.

Tourinho (2010) escreve que

o ato de examinar continua sendo usado como forma de reprovar, classificar. Continuamos na cultura do exame: os cursos das universidades são classificados pelo MEC, os alunos do ensino médio são classificados pelo ENEM. As classificações são sim, úteis e necessárias em muitas situações, em concursos e em onde poucas pessoas serão escolhidas para ocupar um posto, um trabalho, ganhar

um prêmio de concurso, não para educar de forma geral (TOURINHO, 2010, p. 309).

A autora ainda diz “que cultivar a cultura do exame como forma de avaliar tem ajudado pouco a aprendizagem musical” (TOURINHO, 2010, p. 309). Para ela, a avaliação diagnóstica ainda poderia servir de um meio, tanto para o candidato quanto para o professor; tanto para o curso quanto para a escola. Especificamente, a avaliação em percepção, leitura e performance pode avaliar que grau de relação o estudante faz entre a leitura e os conceitos teóricos, ressalta.

Os estudos dessa autora colaboram com a presente pesquisa quando ajudam a pensar e vislumbrar que seria possível trabalhar um processo avaliativo da CHE numa dimensão diagnóstica. No que se refere ao diagnóstico, a leitura de Sloboda (2008) tem outra abordagem. O autor destaca a necessidade de procedimentos em que professores de música possam descobrir em que ponto um determinado indivíduo se encontra, em relação ao rendimento médio para a sua idade. Segundo esse autor, o objetivo é o diagnóstico no sentido de tentar colocar em evidência determinadas dificuldades, as quais seriam trabalhadas em estudos suplementares. O autor ainda coloca que “há pouca clareza sobre as habilidades específicas que estão sendo estudadas em diversos testes de habilidades, e a validade do prognóstico é geralmente baixa” (SLOBODA, 2008: xviii).

A dimensão da avaliação em diagnosticar a compreensão e a prática musical, utilizando-se de provas, poderiam se dar não em uma única etapa de CHE, a exemplo da UFU. Esse modo de avaliar em diferentes momentos da educação básica poderia resultar em um diagnóstico da compreensão musical mais contextualizada.

Um modo de avaliação por etapas ocorre na Universidade de Brasília, em que o processo se caracteriza pela avaliação seriada. Azevedo (2012), em seu artigo, discute a proposta da música para o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB). A referência é a participação da autora nesse processo nos programas de 2001 e 2006, nos grupos de sistematização, elaboração e revisão dos programas dos períodos citados. O estudo mostra o programa, concepção de avaliação, bem como fundamentos pedagógico-musicais que orientam a inserção do conhecimento musical como objeto de avaliação obrigatório nesse tipo de concurso.

Entender que princípios norteiam uma prova de certificação é interessante para essa pesquisa. O programa do PAS e as considerações da autora, ao adotar uma matriz de avaliação que integra competências, habilidades e objetos de conhecimento, são

aspectos muito interessantes para se vislumbrar alternativas da CHE em outros programas de vestibular.

Segundo a autora, o desenvolvimento de competências e habilidades na música,

é orientado por um repertório musical que delimita o conteúdo e possibilita a realização de práticas e experiências musicais por meio de atividades de produção musical (execução, improvisação e composição musical), recepção (apreciação musical) e contextualização. Nesse processo, cabe às escolas e aos professores de música criar situações de ensino e aprendizagem musical em que a experiência musical seja *celebrada* no sentido de permitir a aprendizagem significativa e favorecer o sucesso dos alunos nas provas do PAS/UnB. (AZEVEDO, 2012, p. 107, grifo da autora)

Por fim, a inclusão não apenas da música, mas de outras modalidades das artes no PAS busca o entendimento, continua a autora, da definição e elaboração de competências e habilidades a serem avaliadas questionando-se o porquê, o quê e como avaliar.

3.2 A seleção dos conteúdos na avaliação da CHE

Neste tópico da revisão de literatura apresentamos alguns trabalhos de pesquisadores que destacam a seleção dos conteúdos na relação/afinidade da avaliação com a educação formal, a cultura dominante e a tradição musical no curso superior de Música. Tais estudos ajudam a entender a seleção como certa autoridade que mantém, ao longo da história, conteúdos da tradição musical nos currículos superiores de Música e em provas da CHE.

O estudo de Silva (2007, p. 15) permite o entendimento de que a seleção de conhecimentos e saberes, seja para certificação ou para outra finalidade acadêmica, é sempre o resultado seletivo de algum “universo mais amplo de conhecimentos e saberes”. A tarefa de selecionar, para o autor, não é uma atividade neutra de quem separa. Separa-se “aquela parte que vai constituir precisamente” ou o currículo, ou o sistema de avaliação do curso, ou repertório, ou os conteúdos específicos para vestibular, dentre outros.

Para o autor, ao optar por utilizar ou inserir determinado conhecimento em avaliação ou seleção estamos privilegiando um tipo de conhecimento, exercendo nesse contexto uma operação de poder com o objetivo de garantir o consenso, de obter hegemonia, conforme Silva (2007, p. 16), o qual ainda aponta que “as teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões teóricas” (SILVA, 2007, p. 16).

No campo da educação geral, a seleção é importante para o sistema educacional caso ele possa estabelecer quais são seus objetivos, pois “[...] deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta” (SILVA, 2007, p. 23). Entretanto, para o autor (2007, p. 35), o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante.

Segundo Santos (2005), a seleção pode se caracterizar no âmbito da organização do currículo. A cultura organizacional é historicamente instituída e se refere a um pensamento educacional “que está em nós, nos toma de assalto, nos constitui [...] conta com toda uma maquinaria escolar [...]” (SANTOS, 2005, p. 53).

Para a autora, essa cultura se relaciona a um desejo de administrar um conhecimento único e para todos referindo-se ao conhecimento estabelecido como ideal. Nesse sentido, pode ser organizado em sequências e níveis, sendo fragmentado para melhor controlar a ordem que parte do simples para o complexo (SANTOS, 2005, p. 54).

A cultura organizacional do curso superior de música integra alguns discursos sobre o currículo, entendido como a grade de disciplinas bem como sobre alguns binarismos, como “conhecer musical x fazer musical”; “executar-compor x conhecer teoria e história”. Para a autora também faz parte dessa organização ter a sala de aula como lugar do ensino transmissivo e de proposição (SANTOS, 2005, p. 54).

Uma mudança de paradigma passa pela compreensão de que o professor detentor do saber deve dar lugar ao professor orientador e motivador de aprendizagens (MASETTO, 2003; ZABALZA, 2004). Esse professor tem a função de sensibilizar seu aluno para nova seleção de conteúdos contextualizados, para a construção do conhecimento formal, mas sem desconsiderar o conhecimento do senso comum que cada aprendiz traz consigo. Significar o científico a partir do popular por si só representa um desafio, e isso se torna ainda mais complexo quando o professor tem que conciliar as perspectivas de alunos de diferentes trajetórias, origens e necessidades.

Gatti (2010) acrescenta que, apesar dos esforços para vencer concepções menos atualizadas em relação à formação e à atuação do professor da educação básica, observa-se que a ênfase na formação inicial desses professores ainda recai no conhecimento científico, já que análises curriculares de diferentes cursos de licenciatura mostram que, neles, disciplinas relacionadas aos procedimentos didáticos têm pouco

espaço. Isso mostra que os currículos dos cursos de graduação ainda falham em articular os conteúdos da formação específica aos conteúdos da formação educacional.

Para Santos (2005), há um equívoco em se querer perpetuar e caracterizar algumas práticas musicais tomadas como bem patrimonial advindo da cultura europeia e da ideia superior de elite cultural (homem culto). Para a autora, a materialidade desse pensamento está nos manuais escolares, nas grandes obras e compositores para serem transmitidos, preservados e distribuídos.

Do ponto de vista de Corazza (2005), nós não podemos negar e destruir a tradição musical. Segundo a autora, “nós, que somos filhos reais, simbólicos, imaginários, de tantos pais, mestres, guias, autores, crenças, sabemos que é assim que essa coisa da filiação funciona” (CORAZZA, 2005, p. 7). No entanto, essas práticas não existem por si mesmas e elas são “à medida que se revelam como um por-fazer, como um esforço de conquista e de reconquista dos percursos da educação” (CORAZZA, 2005, p. 8). Nessa direção, há uma perspectiva de pensar que se pode “desaprender o aprendido para poder ser partícipe das forças de transformação, transfiguração, procriação e criação da educação” (CORAZZA, 2005, p. 8).

Por fim, os estudos aqui examinados colaboram com o entendimento de que a tarefa da seleção de conteúdos para a CHE pode representar uma espécie de autoridade que avalia, dá a nota e separa os candidatos aptos dos não aptos, e pode ser entendida como uma marca de poder que é dada à certificação para escalonar os melhores candidatos. Nesse sentido, as políticas de seleção fundamentadas na cultura dominante tendem a surgir como instrumento de hegemonia, em que a racionalidade técnica e o pensamento da cultura musical europeia podem continuar a ser um meio interessante para promover um consenso acerca dos candidatos que melhor se adequam ao curso superior de música.

4. Referencial teórico

Alvarez Méndez (2002) examina a avaliação em diferentes dimensões e destaca que ela pode exercer várias funções, como classificar, selecionar, diagnosticar, aprender, formar, entre outras. Para o autor, a avaliação precisa priorizar a busca por responder o porquê, o para quê e o como realizá-la. Ao reconhecermos que a avaliação possui variadas dimensões, concordamos com Dias Sobrinho (2003, p. 92) quando diz que ela não é neutra ou inócua e por isso temos avaliações sob variadas concepções e dimensões. Há avaliações que têm objetivos mais técnicos, ou mais pedagógicos ou mais formativos, ou outros. Podemos entender que existem ainda avaliações cujos objetivos estão mais ligados à consolidação dos interesses políticos de grupo no poder, acrescentado que nenhuma delas é natural. Tal concepção é confirmada pela afirmação de que “a avaliação faz parte dos contextos humanos, que estão sempre inevitavelmente mergulhados em ideologias e valores e, portanto, em jogos de interesses contraditórios e disputas de poder” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 92). O autor concebe a avaliação como um ramo de conhecimento que envolve a ação de sujeitos contextualizados em um tempo e espaço históricos, além disso é participativa, reflexiva, aberta, e produtora de significados e sentidos.

Seguindo o pensamento do autor compreendemos que a avaliação da educação musical e a CHE se caracterizam como processos da prática social. Nessa perspectiva, são abertos e não necessitam de explicações definitivas acerca dos conhecimentos e habilidades musicais que estudantes vivem e trazem para a CHE. Candidatos e estudantes sempre viverão situações de continuar construindo conhecimentos musicais antes de entrar no curso, durante e após a sua conclusão.

De acordo com o pensamento de Dias Sobrinho (2008, p. 197), não é que a CHE não possa utilizar da linguagem objetiva e não busque estabelecer conclusões, “o que se deve compreender do processo avaliativo é que a objetividade é parte de um processo que, ‘para além de explicar, busca ‘pôr em questão’ e ‘produzir significados’”. Vale observarmos também que

A avaliação educativa é uma prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, carregada de valores. Por tratar da educação, precisa ter compromisso com os princípios e valores que mais plenamente realizam as finalidades essenciais da vida humana. Deve ser uma reflexão radical sobre os significados dos fenômenos educativos; portanto, sobre os sentidos dos valores que estão sendo realizados na educação (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 197).

4.1 Avaliação em música, educação musical e CHE: processos da prática social, simbólico, participativo, produtor de sentido, aberto e formativo

No capítulo anterior, a revisão de literatura destacou, dentre outros aspectos, alguns trabalhos que estudaram a influência dos testes na educação em geral, na área de música e áreas afins. Com isso pudemos entender que nas provas de habilidades específicas para a educação musical e para o acesso ao ensino superior a presença de testes se deve, principalmente, à abordagem da natureza objetiva que eles têm.

Os testes podem medir respostas advindas de estímulos musicais oferecendo critérios para avaliar a competência dos candidatos para examinar a música no sentido do ouvir, pensar e responder de maneira “sensorial e compartimentalizada” (GROSSI, 2003, p. 136).

Nesta pesquisa buscamos estudar fundamentos cuja dimensão da CHE não se justificasse com exclusividade aos testes. Segundo a autora, nos testes, a tendência é a de que os estímulos musicais não estabeleçam uma relação efetiva com a música da maneira como ela é, ou como é a sua natureza de estabelecer relações com o indivíduo ou pessoas que as realizam. Tais estímulos se referem a um modo mais reduzido de pensar em sons fragmentados e descontextualizados.

Small (1999, p. 1) sublinha que o conhecimento exclusivamente objetivo não é algo possível, pois tudo que podemos saber sobre algo é mediado pela forma como nós conhecemos esse algo. Em *Musicking — the meanings of performing and listening* a expressão musicando é explicada no sentido de ser uma performance musical que envolve ação, não só o executar e o ouvir, mas o compor, o ensaiar. Refere-se, portanto, a uma prática musical que pode afetar a natureza da música como um sentido, um modo de relação e um encontro entre humano e músicas. “Musicando”, para o autor, diz respeito a pensar que o objeto de estudo musical não se determina na música, mas sim nas relações entre as pessoas com a vivência dessa prática sem deixar de considerar que essas relações ocorrem sob os mais variados modos como ouvir, cantar, dançar, ensaiar.

Com esse entendimento do autor, fundamentamos que a relação música e pessoas é participativa, é prática social, é ação em processo. Por meio dessa ação, os participantes envolvidos vivem a experiência de aprender e avaliar a música que fazem e pensam. De semelhante forma, entendemos que a avaliação em música e da educação musical é participativa, prática social com produção de sentidos e finalidade de formação musical dos sujeitos envolvidos. A avaliação é aberta e articulada a um contexto mais amplo e compreensivo de seus diferentes aspectos constitucionais, como:

conhecimentos musicais específicos, da formação humana, das condições da produção musical, dos procedimentos pedagógicos etc.

Considerando as ideias de Small (1999), o foco de entender a CHE não seria apenas encontrado no sentido entre os sons organizados, ou convencionalmente colocados e pensados nas obras, no âmbito do material musical, mas também na relação entre os indivíduos (compositor, músicos envolvidos, ouvintes envolvidos, espaços de atuação, produtores, entre outros) que participam da prática musical. Sendo assim, Small considera

evidente que o lugar para começar a pensar sobre o significado de música e sua função na vida humana não é com obras musicais em tudo, mas com desempenho e ouvir. Se existe alguma coisa que é clara sobre como executar e ouvir é que eles são ação, eles são algo que as pessoas fazem (SMALL, 1999, p. 12)¹¹.

Alvarez Méndez (2002, p.13) destaca a intenção formativa da avaliação tendo em vista que ela é como construção de conhecimento e demonstra aprendizado no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento. Para o autor, em se tratando de avaliação formativa – mudam as expressões, mudam as formas de dizer e quem avalia - buscando conhecer a qualidade dos processos e dos resultados.

Com isso, reconhecemos a dimensão formativa e reflexiva da avaliação e entendemos que é importante transformar o exercício de avaliação em atividade de conhecimento, numa formação continuada, como atividade didática, a qual se busca conhecer, contrastar, dialogar, indagar, argumentar, deliberar, raciocinar e aprender. Na avaliação formativa, a avaliação tem a função de melhorar e desenvolver o objeto em foco (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 45).

Swanwick (2003, p. 80) argumenta que a música é uma atividade simbólica e de significados formativos complexos. E o julgamento dessa atividade, com base exclusivamente em critérios quantitativos, pode se caracterizar como pobre de significação e ainda oferecer um entendimento de exatidão da avaliação. O autor afirma também que

de toda forma, devemos evitar cair na tentação do nível pobre de significado embutido em notas e ser cautelosos com a falsa impressão

¹¹ So it seems to me self-evident that the place to start thinking about the meaning of music and its function in human life is not with musical works at all, but with performing and listening. If there is anything that is clear about performing and listening it is that they are action, they are something that people do.

da exata quantificação que os números podem dar. Tampouco devemos assumir que a superioridade em alguma coisa (por exemplo, mais agilidade musical) necessariamente significa ser melhor (performance) [...] isso poderia induzir os executante em mergulhar em águas tecnicamente muito profundas para o bem de seu desenvolvimento musical (SWANWICK, 2003, p. 84).

O autor sublinha que a avaliação musical é “a chave para uma educação musical efetiva” e, nesse sentido, essa atividade é formativa, podendo ser trabalhada amplamente e de vários modos. Segundo o autor, para o exame no setor educacional, particularmente é necessário entender o que se pensa dele, quais práticas podem ser melhoradas, sendo “possível desenvolver caminhos mais sensíveis e efetivos para avaliar a aprendizagem musical” (SWANWICK, 2003, p. 81). Segundo o autor, os critérios para a avaliação musical devem estar de acordo com a experiência musical, que é complexa, ampla e formativa.

As diferentes experiências vivenciadas pelos candidatos em seu cotidiano social são elementos que poderiam ser explorados, como aponta Candau (2012), colocando a ênfase na interação entre distintos grupos socioculturais, favorecendo o diálogo entre seus sujeitos, seus saberes e práticas sociais. A partir dessa interação, “enfrentar a conflitividade inerente a essas relações favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de fronteira, híbridas, plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social” (CANDAU, 2012, p. 51). Para a autora, ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas.

Acerca das particularidades das experiências musicais de cada candidato, podemos nos fundamentar em Swanwick (2003), registrando que

“sotaques” diferentes são percebidos como igualmente válidos, e nenhum é, essencialmente, bom. Em vez disso, pergunta-se o que é bom *para* um contexto social específico. O significado e o valor da música nunca podem ser intrínsecos e universais, mas estão ligados ao que é socialmente situado e culturalmente mediado. Sob esse ponto de vista, o valor musical reside em seus usos culturais específicos, no que é “bom para” na vida das pessoas. A música é “boa”, “certa” ou “oportuna” dependendo de quão bem ela funciona em ação, como *práxis* (SWANWICK, 2003, p. 39).

Como prática social, a avaliação, para Dias Sobrinho (2008), busca compreender o conjunto, ou o todo em uma “visão de sistema”. Devido ainda à natureza reflexiva da avaliação, ela poder ser realizada em níveis do individual (autorreflexão) ou ser coletiva

(quando a reflexão ocorre e se socializa envolvendo os diferentes sujeitos da instituição e comunidade).

Os sentidos de reflexão e de processo aberto da CHE permitem o entendimento de que tais sentidos devem ser sempre relacionais e tendendo a novas implicações. Não se referem a uma exclusiva meta de “explicar” (que é uma maneira de concluir), mas também à de “implicar” (que é meta de abertura para renovadas significações).

No âmbito desses aspectos, reconhecemos o potencial social, complexo e aberto pelo qual a CHE, na área de Música e Educação Musical, pode estar caracterizada. Nesse âmbito, a CHE permite tanto a autoavaliação musical dos candidatos quanto a reflexão e comunicação dessas reflexões entre os sujeitos que participam dela, sendo uma atividade intersubjetiva, que envolve compreender e dar valores aos diferentes conhecimentos que candidatos trazem de uma dada realidade social e musical.

A partir de Dias Sobrinho, podemos caracterizar a avaliação da educação possuidora de relações que não se fecham, havendo ainda as dimensões de valores ligados à equidade e justiça social. A justiça social inclui e respeita a diversidade musical que candidatos vivem na sociedade. A equidade refere-se a ampliar condições menos desiguais de acesso ao ensino superior de Música. A CHE, como “um feixe de relações abertas” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 198), permite compreender o simbólico imbricado nas relações de materialidade quantificável e objetiva dos objetos musicais.

Nos estudos que fundamentam o contexto da CHE, faz sentido relativizar o uso da noção do teste que segue a abordagem exclusiva de estímulos e respostas fragmentadas de sons e que não guardam relação com a música da forma como ela é realmente vivenciada. Também é necessário relativizar a ideia de que as habilidades para a educação musical se devem, entre outros, aos critérios objetivos desenvolvidos para medir e julgar as repostas aos estímulos. Abreu (2012) reconhece que avaliar, no vestibular, com objetivos exclusivos de testar, selecionar e classificar os candidatos dentro das vagas determinadas pelas instituições superiores, por meio da prova, refere-se a uma concepção que tenta unificar o conhecimento/saber científico com o conhecimento/saber crítico e de mundo dos candidatos que realizam estas provas.

No entanto, Demo (2002) coloca que tanto a LDB quanto o Ministério da Educação consagram o princípio da avaliação, no sentido de que a qualidade da educação depende muito dela. Apesar de a história repetir certas estruturas dadas, é importante se pensar histórias alternativas, para tanto, segundo o autor, é necessária competência acadêmica, política e cultural. “Assim, processos educativos democráticos

não suprimem a concorrência, mas buscam torná-la melhor administrada” (DEMO, 2002, p. 11).

Compreender que o mundo mudou e que, conseqüentemente, os jovens universitários também mudaram nos obriga a rever nossas concepções avaliativas e superar uma visão estática no tempo quando nos referimos à avaliação. Sordi (2006, p. 238) acredita “que devemos buscar por uma avaliação universitária cidadã, includente, dialógica. Isso implica um novo olhar e uma nova postura diante dos alunos”.

Nessa perspectiva, pede-se uma mudança paradigmática, buscando romper com o modelo positivista de avaliação de que usamos e abusamos, aponta Sordi (2006). Para a autora

A avaliação reúne todas as condições para ser usada em favor da aprendizagem, em favor do aluno, em favor de má formação profissional que justifique a responsabilidade histórica que recai sobre os ombros de todos aqueles que logram acesso ao ensino superior e eticamente devem sentir-se estimulados a dizer a serviço de quem colocarão suas competências técnicas, humanas e políticas. A avaliação a que nos referimos pretende ser instrumento útil a todos os envolvidos no processo universitário, negando-se a ser apenas atividade concebida para selecionar, classificar, comparar e excluir. (SORDI, 2006, p. 241).

4.2 Paradigmas da prática social, cultural e educativo musical.

Segundo Santos (2011, p. 229), o termo paradigma (do grego *paradeigma*) foi utilizado por Platão para designar “formas ou ideias [...], ou seja, arquétipos, modelos perfeitos, eternos, imutáveis dos objetos no mundo natural que são cópias desses modelos e que de algum modo participam deles”.

A palavra é retomada pelo filósofo da ciência Thomas Kuhn (1998) em sua obra *A estrutura das Revoluções Científicas*, em que analisa a “revolução na ciência”. Para o autor, o termo paradigma “indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada”, enfim, “é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (KUHN, 1998, p. 218; 219).

A conceituação proposta por Dias Sobrinho (2003) considera paradigma “um conjunto de fundações filosóficas, axiológicas, epistemológicas e suas respectivas constelações de significados que sustentam duas atitudes básicas diante da vida” (2003, p. 175). Há uma relação contraditória e tensa entre uma visão mecanicista (analítica), que procura reduzir a complexidade a aspectos analisáveis e não contraditórios, e uma visão holística (biológica), em que predominam as ideias de complexidade, de

imprevisibilidade, das contradições, do polissêmico, do relativo, da dialética, conforme aponta o autor. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 175-176).

As experiências musicais cotidianas estão trabalhadas culturalmente, isto é, por normas, valores, significados e costumes próprios de uma determinada comunidade da qual fazemos parte. Como as culturas são simbólicas e estruturadas em ação, a ação humana, no processo artístico musical, tende a ser regulada por quadros de sentido e padrões simbólicos que também já foram determinados culturalmente. Quadros que também são representações sociais dos comportamentos estéticos manifestados coletivamente, bem como relações de comunicação e relações de poder social simbólico.

Os fundamentos da abordagem sociocultural da educação musical têm base na noção de que as músicas são construções socioculturais, devendo ser estudadas como processo. A educação musical, para Jorgensen (1997, p. 66), é um conjunto de crenças e práticas em que é necessária compreensão acerca desse conjunto. Para ela, há inúmeras maneiras pelas quais se pode conduzir a educação musical com integridade, não se devendo buscar uma única teoria e prática de instrução musical aceita universalmente.

Na Educação Musical, com fundamentos da prática social e cultural, há o olhar para o processo educativo em que a construção de conhecimentos acontece em diferentes atividades contextualizadas. A abordagem da avaliação e compreensão das habilidades musicais também se torna um processo contextualizado.

Então, avaliar os candidatos ao curso de Música levaria em conta tratar de aspectos ligados aos contextos socioculturais em que eles aprendem música. Também contemplar espaços e tempos do fazer musical vivido pelos candidatos nas comunidades de práticas como família, aulas de música em escolas específicas, conjuntos musicais religiosos, bandas e ambientes recreativos, a exemplo de parques, praças e outras. O fazer e pensar música, trazido pelos candidatos, precisa estar compreendido em relação às práticas musicais a que eles têm acesso. Quando situação se distingue disso, questionamentos importantes necessitam perpassar a certificação quanto aos seus princípios, modos de entender as aprendizagens e a seleção das habilidades específicas. Quando “têm-se indícios que a ordem vigente já não responde às necessidades que se apresentam [...] então, decorre a necessidade de adoção de procedimentos em rede no exercício da educação musical” (FONTEERRADA, 2005, p. 265). Isso representa um desafio complexo para a educação musical que deseja estar fundamentada na prática social no âmbito dos cursos superiores de Música. Para isso, por um lado, é necessário

promover uma avaliação adequada no sentido de certificar os candidatos que querem entrar no curso superior de Música. Porém, por outro, é fundamental o exercício permanente de desenvolver uma formação de qualidade para os estudantes que conseguiram ser selecionados.

Ao concordamos que a música se altera conforme o espaço ou o momento histórico consideramos que o fazer musical humano também varia e, nesse sentido, entenderemos que a música “é uma atividade essencialmente humana, intencional, de criação de significações” (PENNA, 2010, p. 22) e, esse aspecto dinâmico e social da música e da educação musical, é essencial para compreendermos sua riqueza e complexidade. Assim,

[...] as manifestações musicais são extremamente diversificadas: um concerto de orquestra sinfônica, um grupo de rock, de rap, de pagode... um grupo de ciranda, de maracatu, de reisado... o coral da igreja, o canto na procissão... a roda de amigos que canta e batuca na mesa de bar, o violão na varanda da fazenda... São manifestações musicais diferenciadas: produções populares, eruditas (a chamada música “clássica”) ou da indústria cultural – todas são músicas (PENNA, 2010, p. 19).

Especificamente no Brasil, encontramos uma imensa variedade de práticas musicais, “exatamente porque a música é uma linguagem cultural” (PENNA, 2010, p. 23). Em nosso país convivem práticas musicais distintas, uma vez que podemos pensar nas manifestações culturais e artísticas eruditas, e nas diversas formas de arte e cultura populares, uma vez que, “se os esquemas de percepção das linguagens artísticas são desenvolvidos pelas experiências da vida de cada um, torna-se claro que não é apenas a escola que musicaliza” (PENNA, 2010, p. 33).

No ambiente universitário, como aponta Santos, devemos:

[...] abrir frestas nas diretrizes da educação maior (a instituída), trabalhar na fissura, minar espaços, oferecer resistências, insistir em *outras possibilidades de se fazer currículo e pedagogia da música, nos projetos de formação*. Um *deviroutro*. Isso, porque a aula universitária pode estar instaurando um modelo já cansado, viciado, e que acaba sendo repetido pelos docentes no ensino fundamental, ao mesmo tempo em que se pede desses profissionais uma atuação cotidiana pautada por critérios diferentes daqueles que o formaram (SANTOS, 2005, p. 51, grifos da autora).

Escola e educação escolarizada são dois fenômenos que ultrapassam o âmbito da transmissão da cultura como conjunto de significados “desinteressados” que compõem o currículo escolar. São respostas práticas às necessidades de um tipo específico de sociedade a determinados modelos de vida e a certa hierarquia de valores.

Para Santos et al. (2007), estamos em uma fase de transição paradigmática, em que o pós-modernismo deve ser entendido como um conceito amplo por se referir à adoção de novos pensamentos e sentimentos em reação ao modernismo ou em afastamento dele. Na educação, o pós-modernismo permite a contestação de práticas educativas arraigadas em direção a práticas educativas mais emancipatórias. O educador da pós-modernidade reflete sobre seu papel como intelectual e está aberto a outras formas de saber além das “institucionalizadas”.

Se objetivarmos uma mudança paradigmática, devemos buscar por uma educação que promova a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, favorecendo experiências da produção cultural e de ampliação do horizonte cultural, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade, aponta Candau (2012).

Identificamos múltiplos perfis culturais quando se tratam de repertório, práticas e carreiras musicais, entretanto, conforme aponta Santos et al:

Historicamente a educação musical tem sido marcada pela lógica dos conservatórios, instituição moderna de ensino de música criada com a Revolução Francesa. O conservatório elege carreiras e ideais de formação, com base na figura do solista-virtuoso; toma como base um repertório dado pelos critérios de verdade e essencialidade, segmenta e hierarquiza o “popular” e o “erudito”, seleciona o conhecimento considerado válido a partir de descrições sobre uma identidade ideal a ser atingida (SANTOS et al., 2007, p. 62).

Se aceitarmos que tanto os indivíduos quanto o modelo educacional mudaram, que adentrarmos ao período pós-moderno na educação entenderemos que o ensino tradicional já não nos atende mais, assim, continuamos “gerando currículos fragmentados e que não respondem às transformações aceleradas do mundo contemporâneo e às novas exigências dos mercados de trabalho” (SANTOS, 2003, p. 64). Nesse contexto, podemos ampliar e utilizar a colocação de Santos (2003, p. 66) quando este diz que “o debate sobre pós-modernidade afeta o pensamento sobre currículo ao trazer para o centro as questões sobre imprevisibilidade, incerteza e paradoxo inerentes ao cotidiano do ensino”.

Diante disso, a pós-modernidade abraça diferentes conceitos de cultura e aponta a responsabilidade da universidade na criação de currículos multiculturais. Em uma proposta da pós-modernidade, o ensino institucionalizado da música deve prever o contato com os códigos estéticos ditos “eruditos” e “não eruditos”, a fim de promover o

exercício da reflexão para que a arte se constitua como uma forma de conhecimento capaz de levar o sujeito à emancipação.

Nos tempos pós-modernos, os saberes são provisórios, o conceito de profissão não é estático, a identidade dos grupos ocupacionais profissionais se altera. Está presente, neste modelo, um profissional diferenciado, que seja criador, que rompa com os modelos ultrapassados, que invente uma solução.

Por fim, a utilização dos saberes cotidianos trazidos pelos alunos para a sala de aula e dos saberes científicos produzidos neste mesmo ambiente, explorando a união da teoria com a prática, pode contribuir para a eficácia da prática pedagógica e, conseqüentemente, produzir aprendizagens mais marcantes que poderão ser observadas na/pela própria sociedade. Logo uma mudança de paradigma passa pela prática das compreensões estudadas.

5. Metodologia

5.1 Tipo de pesquisa

Na sua origem, quando das etapas da delimitação do tema, da elaboração da questão e dos objetivos, esta pesquisa foi assumindo características da investigação qualitativa. O objetivo geral, de compreender as perspectivas dos professores das disciplinas de teoria da música e/ou percepção musical e estudantes formandos do curso de música da UFU em relação a Certificação de Habilidade Específica e provas de *leitura musical e testes auditivos*, apresenta a caracterização da pesquisa qualitativa.

Como escreve Freire (2010), desde a formulação das questões, a pesquisa já define que tipo de abordagem conduzirá a investigação, pois “o enfoque de pesquisa a ser empregado antecede, de certa forma, o início da investigação, pois reflete a visão de mundo do pesquisador, que está implícita nas questões que ele formula, nos objetivos e delimitação que estabelece” (FREIRE, 2010, p. 14).

É importante destacar a minha relação com o tema de investigação e a abordagem da pesquisa qualitativa, afinal considera-se que os pesquisadores qualitativos possuem intimidade com o que estudam. Isso porque “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (Denzin e Lincoln, 2006, p. 23) também caracterizam o modo qualitativo de fazer pesquisa. Ainda segundo esses autores, os pesquisadores estudam e tentam entender ou interpretar os significados das coisas em ambientes naturais. E, no presente estudo, interpretamos o material empírico colhido das falas e respostas dos colaboradores.

Ressalta Freire (2010) que a pesquisa se caracteriza qualitativa uma vez que desloca o foco central da pesquisa do objeto para o sujeito. Nessa perspectiva, “uma pesquisa dita qualitativa não pressupõe uma exclusão da realidade nem a ausência de certa dose de objetividade, mas sim, o olhar presente e amplo do pesquisador bem como dos propósitos investigativos” (FREIRE, 2010, p. 15).

5.2 Método de pesquisa

5.2.1 O estudo exploratório como opção

A opção metodológica foi o estudo exploratório. Para Gil (2008, p. 26), “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Conceitua nesse sentido, a pesquisa social que

decorre de razões de ordem intelectual e nos enquadrando assim na pesquisa exploratória, segundo o autor.

O objetivo da pesquisa exploratória é o de “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27), sendo o produto final deste processo um problema mais esclarecido. Para Gil,

as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento (GIL, 2008, p. 27)

e, habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas e utilizamos também de questionários.

Nesse sentido, permite ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema, afirma Trivinos (1987), em que o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo de uma realidade específica.

5.2.2 Delimitando o estudo exploratório

Nessa investigação o estudo está relacionado às perspectivas de professores e estudantes do curso de música acerca da Certificação de Habilidade Específica realizada na UFU. Para delimitar a exploração definimos um grupo de professores da disciplina de teoria da música e/ou percepção musical, bem como um grupo de estudantes formandos do segundo semestre de 2014, dispostos a colaborar com a pesquisa.

Importante lembrar que a delimitação envolveu o espaço da Universidade Federal de Uberlândia, o curso de Música e o processo de CHE realizado nessa instituição.

5.3 Coleta de dados

Trivinos (1987, p. 109) destaca que na pesquisa exploratória, “não exime a revisão de literatura, a entrevista e o emprego do questionário”. Como a unidade de pesquisa foi constituída de professores e estudantes da UFU, partimos da leitura de documentos, como editais e manuais de candidatos bem como do projeto pedagógico do curso de música dessa instituição. Após a leitura dos documentos, consideramos outros dois procedimentos de coleta de dados: a entrevista e o questionário.

5.3.1 A entrevista e o questionário

A entrevistas foi utilizada para o grupo de três professores das disciplinas de teoria da música e/ou percepção musical e dizem respeito a procedimentos metodológicos que abrem possibilidade de prestar esclarecimentos ao depoente sobre o tema e eventuais dúvidas, afirma Freire (2010).

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 195) a entrevista é um encontro entre duas pessoas, “a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” e efetuada face a face de maneira metódica. Tem como objetivo principal, segundo as autoras, a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema. Dentre os diferentes tipos de entrevista, que variam de acordo com o propósito do entrevistador, optamos pela entrevista semiestruturada devido à flexibilidade da sua natureza.

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica, relata Freire (2010). Na entrevista semiestruturada pode existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta. Segundo Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam com tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa ainda que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

O questionário foi elaborado e utilizado para um grupo de quatro estudantes que passaram pela experiência da Certificação de Habilidade Específica e ainda, ao longo do curso, continuam desenvolvendo suas habilidades musicais. Os formandos, contatados por *e-mail*, foram convidados a colaborar com a pesquisa respondendo um questionário com questões relacionadas a CHE.

O questionário, para Marconi e Lakatos (2003, p. 201), “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante pelo correio ou por um portador, ou de outro modo.

Em se tratando de questionário, este consta de questões abertas, permitindo comentários dos estudantes acerca do que percebem da CHE para o ingresso no Curso de Música na Universidade Federal de Uberlândia. O processo de criação do questionário é longo: “exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração sua importância, isto é, se oferece condições para obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 202-203).

5.3.2 Preparando a entrevista e o questionário

A preparação da entrevista é uma etapa importante da pesquisa, segundo Marconi e Lakatos (2003), requer tempo (o pesquisador deve ter uma ideia clara da informação de que necessita) e exige algumas medidas, como o planejamento da entrevista: - deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; - objetiva conhecer o grau de familiaridade dele com o assunto; - garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade; - organizar roteiro ou formulário com as questões importantes, dentre outras.

Nesta perspectiva, para a entrevista foi elaborado um roteiro (apêndice A), o qual se fez a partir de quatro eixos básicos: avaliação do significado da Certificação de Habilidade Específica; avaliação do significado da leitura musical e testes auditivos; estrutura e questões da prova; e certificação de habilidades específicas para o curso.

Os professores participantes da pesquisa também receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice B), sendo, posteriormente assinado por eles e por mim. Este termo enfatizou os procedimentos éticos em relação às etapas da pesquisa, os procedimentos em relação à participação, bem como o ato de preservar a identidade de cada um dos participantes.

A coordenação do curso de Música forneceu uma lista com os nomes dos possíveis formandos de 2014/2. Expliquei sobre a pesquisa em andamento salientando a importância da colaboração de cada um deles. Nesse mesmo contato foi anexado o questionário (apêndice C) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

5.4 Registro dos dados

5.4.1 Realizando as entrevistas e o questionário da pesquisa

No que referiram aos professores, a entrevista foi marcada no lugar e dia de preferência dos participantes e, coincidentemente, todas ocorreram no Campus Santa Mônica, duas no bloco 3M e uma no bloco 5E.

Ao entrevistado foi informado sobre o objeto da pesquisa e pedido para que lesse e assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A seguir, foi explicado sobre o roteiro da entrevista para em seguida dar prosseguimento a ela.

Percebi que, a cada início de nova entrevista, ia me familiarizando melhor com o procedimento. Os entrevistados foram muito solícitos. Alguns falavam mais amplamente sobre os temas abordados, ampliando por vezes o assunto e enriquecendo a entrevista. Um deles foi mais sucinto e objetivo nas respostas, fazendo com que fosse necessário a realização de outras perguntas para aprofundar o tema proposto e, assim, permitindo que o entrevistado pudesse me fornecer mais informações.

Quanto aos estudantes, tivemos a informação de que no segundo semestre de 2014 havia a previsão de onze formandos no curso de Música, entretanto, apenas seis concluíram a graduação. Esses graduandos receberam por *e-mail* o questionário da pesquisa e, destes, quatro estudantes aceitaram colaborar com a mesma retornando o *e-mail* com o questionário preenchido. A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2014 e, por esse motivo, optamos por buscar os alunos que se formariam neste período. Buscamos por formandos que pudessem apresentar suas experiências antes do ingresso ao curso e que ainda tivessem concluído as disciplinas de teoria da música e percepção musical da graduação. Acreditamos também, que estariam mais maduros, em decorrência das experiências vividas no ensino superior e poderiam colaborar mais significativamente com a pesquisa.

5.4.2 Transcrevendo as entrevistas e reunindo os dados do questionário

As três entrevistas foram gravadas por meio de um dispositivo eletrônico, *tablet*. Em todas as entrevistas, antes de iniciar o procedimento de gravação eu solicitava o consentimento do entrevistado. Nenhum dos três fez objeção e, conseqüentemente, foram então gravadas as entrevistas para posterior transcrição, que foram organizadas em cadernos com paginação individual.

A partir do retorno do *e-mail* dos quatro formandos, os questionários respondidos foram reunidos em um caderno com paginação individual. Eles foram lidos e seus dados reunidos para análise.

Após a transcrição das entrevistas e revisão dos questionários, bem como terminada a categorização do material empírico, foi feita a textualização dos trechos aqui utilizados pelos professores e estudantes formandos. O texto redigido, que veio da fala registrada na gravação, possui características do falar. Então, a textualização teve como objetivo traduzir a fonte oral em trecho escrito. Isso, para tentar tornar a leitura mais compreensível e com certa fluidez, buscando não prejudicar o conteúdo das falas gravadas.

5.4.3 Apresentando os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são três professores que atuam na UFU e trabalham e/ou trabalharam com a disciplina de teoria da música e/ou percepção musical. O contato com os participantes se deu em conversas via *e-mail*. O endereço eletrônico dos professores foi fornecido pela coordenação do curso de Música, após minha solicitação também por *e-mail*, pedindo o contato dos professores que trabalham e/ou trabalhavam com as disciplinas mencionadas.

Na tabela abaixo indico as datas das entrevistas, duração e os nomes fictícios dos professores participantes da pesquisa:

Nome	Data da entrevista	Duração da entrevista
Sérgio	05/11/2014	43min12s
Célio	13/11/2014	30min21s
Marina	18/11/2014	27min35s

Dos professores entrevistados, Sérgio está ministrando aulas há seis anos na UFU e durante todo esse tempo trabalhou com as disciplinas de teoria da música e/ou percepção musical. Célio possui seis anos de docência nessa universidade e nas disciplinas mencionadas apenas um ano e seis meses. Já Marina possui doze anos de exercício, tanto na UFU quanto nas disciplinas. Ressaltamos que após a textualização dos trechos usados das entrevistas, estes foram disponibilizados para os participantes para fins de conferência dos dados coletados, transcritos e utilizados.

Na tabela abaixo indico as datas de retorno dos *e-mails* e os nomes fictícios dos estudantes participantes da pesquisa:

Nome	Data da resposta do <i>e-mail</i>
Renato	04/02/2015
Paulo Ricardo	23/02/2015
Laura	23/02/2015
Mariane	24/02/2015

Renato ingressou na UFU em 2009, para cursar o instrumento flauta doce, o estudante estava, na época do questionário, com 55 anos de idade. Paulo Ricardo, com 21 anos, iniciou a graduação em trombone em 2011. Ingressando em 2009 para cursar violão, temos a estudante Laura, com 24 anos de idade, e Mariane, com 23 anos, que iniciou sua graduação em piano no ano de 2010. Entre os alunos formandos há bacharéis e licenciados.

5.5 Análise e interpretação dos dados

Depois da transcrição das entrevistas e de explorar o texto dos questionários, foi realizada a etapa do processo de análise do material empírico. É uma etapa que diz respeito a “tratar” o material, com vistas a buscar e organizar de forma sistemática os dados coletados.

Segundo Freire (2010, p. 40), “a análise de documentos (escritos, fonográficos ou outros) é, também, um procedimento metodológico empregável em pesquisas qualitativas, a partir dos pressupostos que as caracterizam”. E ainda, “as informações obtidas através de documentos escritos (ou outros), nessas pesquisas, são levantadas, sistematizadas e interpretadas pelo pesquisador, com base no referencial teórico adotado” (FREIRE, 2010, p. 40-41). Esta etapa é constituída pela seleção, leitura e reflexão bibliográfica, que para Freire (2010) é a análise de documentos empregável em pesquisas qualitativas.

A técnica utilizada para a interpretação dos dados foi a análise de conteúdo. Para tanto foi feita inicialmente uma leitura cuidadosa de todas as entrevistas e questionários visando descobrir e destacar os aspectos mais importantes encontrados, tomando como base o roteiro.

O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, segundo Franco (2008), seja ela verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, assentando-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem.

Então, junto das mensagens expressas nas falas e escritas dos participantes buscamos os autores do referencial teórico e outros para serem abordados ao longo dessa etapa, pois

o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos (FRANCO, 2008, p. 16).

Após a reunião dos textos escritos advindos da transcrição e da redação dos questionários, procuramos reunir ideias comuns entre os textos. Dessa reunião fomos organizando e classificando os dados em categorias a partir de questões relacionadas aos objetivos específicos. Conforme o material empírico se apresentava reunido em temáticas específicas, surgia uma questão/categoria temática.

Segundo Franco, na realização da análise de conteúdo é necessária a criação de categorias, sendo que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2008, p. 59).

Importante destacar que o referencial teórico e as questões elaboradas dos objetivos específicos, foram importantes para realizarmos o percurso da elaboração da interpretação dos dados.

Posteriormente, a triangulação foi o caminho para elaborarmos um plano de escrita (redação do relatório) com a interpretação dos dados. A triangulação “é uma técnica metodológica que visa a ampliar o leque de informações (dados), colocando informações provenientes de diferentes fontes em interação, na interpretação realizada pela pesquisa” (FREIRE, 2010, p. 32).

5.6 Redação do relatório

Segundo Gil (2002) no delineamento do estudo exploratório está previsto, por fim, a redação do relatório final. Segundo o autor é uma etapa trabalhosa, pois é difícil determinar com precisão os elementos que deverão constar no relatório. Para tanto, seguindo as recomendações do autor, é fundamental dar clareza ao relatório sobre como

foram coletados os dados. Quanto à categorização dos dados, é importante que se vincule um diálogo com o campo teórico com vistas a fundamentar a interpretação. Isso para que o leitor do relatório compreenda o percurso da pesquisa e possa analisar os resultados apresentados.

É importante destacar, ainda, que a ordem das etapas metodológicas aqui delineadas, na realidade, não se desenvolveu de forma rígida e sofreram mudanças e adaptações ao longo do processo investigativo como um todo.

6. A perspectiva dos professores em relação à CHE e provas de leitura e testes auditivos

6.1 Como os professores percebem a CHE?

O curso superior de música da UFU oferece modalidades distintas de licenciatura e bacharelado, estando constituído de um conjunto de conteúdos teóricos e práticos distribuídos em disciplinas que atendem a variados objetivos e finalidades. Os diferentes eixos da formação musical específica, formação humana, formação pedagógica e para a pesquisa constituem aspectos do projeto pedagógico conforme as modalidades. A capacitação musical que se deseja como competência da prática musical e social é uma atividade que envolve muitas ênfases e considerações acerca das atuações do profissional da música. Sobre isso, podemos refletir a partir do posicionamento da entrevistada Marina, a qual afirma que

o programa que a gente tem para formar músicos, músicos-professores, pesquisadores é realmente para que o aluno tenha possibilidade de atuar de forma ampla. No âmbito de executar, seria conseguir na performance realizar um repertório para que ele possa desenvolver a profissão dele, seja como professor ou como performer, instrumentista, ou outra. (Entrevista, Marina, p. 17).

Marina comenta ainda que

para a entrada no curso de música são observadas algumas habilidades e conhecimentos dos candidatos ao curso. Especialmente, há habilidades que o candidato já precisa ter para que ele possa conseguir acompanhar as disciplinas e conseguir atingir os objetivos de cada uma delas. A CHE avalia habilidades musicais dos candidatos para que os alunos não entrem no curso leigos no assunto (Entrevista, Marina, p. 15).

Os dados mostraram que a CHE é percebida como “uma etapa de ingresso na universidade em que o candidato tem que demonstrar já ter o conhecimento mínimo musical para poder cursar o curso superior de Música” (Entrevista, Sérgio, p. 01). E também como “um documento que certifica que o aluno, o provável ingressante, tenha determinadas habilidades específicas e mínimas necessárias” (Entrevista, Célio, p. 9).

Para os professores, por meio da CHE, é possível observar algumas habilidades que o curso julga essenciais para que o estudante tenha e possa acompanhar as disciplinas do curso e atingir os objetivos de cada uma delas. Nesse sentido, a CHE classifica quais candidatos possuem fragilidades quanto às habilidades musicais necessárias para a realização do estudo de graduação da instituição. Célio disse que percebe uma dificuldade geral dos alunos no primeiro ano de curso.

Apesar da CHE ser uma fase importante para o acesso ao curso superior de Música, ela não traz garantia de que os candidatos selecionados possuam as habilidades mínimas necessárias para a permanência no curso.

Aqueles que não tiveram formação musical anterior e mesmo assim foram selecionados porque conseguiram passar na prova, o professor precisará incentivar esses alunos para que eles estudem, paralelamente as disciplinas do curso. Eles irão precisar de um reforço para conseguir chegar ao nível que se espera do estudante e dar conta das disciplinas (Entrevista, Célio, p. 9).

Então, para Célio, torna-se fundamental o esforço dos estudantes visando superar as próprias dificuldades nas disciplinas. Isso significa entender que os professores percebem que a CHE produz efeitos no curso.

É importante destacar a percepção dos professores quanto à CHE ser uma atividade complicada e complexa. Para Célio (Entrevista, p. 13) “avaliar é complicado [...] você nunca avalia só a prova. Você avalia quem fez a prova, o objetivo da prova e da pessoa que fez. Avalia depois que o aluno entra [...] avalia como ele é tratado aqui dentro”, articulando-se com o posicionamento de Dias Sobrinho (2003, p. 135), no qual aponta que “a complexidade da avaliação tem muito a ver com a pluralidade de seus propósitos e com a complexidade das pessoas e instituições envolvidas, bem como com a pluralidade dos interesses individuais e sociais” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 135).

Essa complexidade pode ser entendida por meio da abordagem social e cultural da educação musical na dimensão dos sentidos que a música, presente na CHE, tem para os candidatos ao curso superior. Segundo essa abordagem, são os sentidos que orientam as práticas dos candidatos e desvelam aspectos das aprendizagens musicais que eles trazem para serem avaliadas nas provas.

Para a professora Marina (Entrevista, p. 20)

o curso de música tem um diferencial em relação aos demais cursos superiores tendo em vista que a habilitação se dá em um determinado instrumento ou canto. Com isso, desde o início do curso, o aluno tem aulas de instrumento (ou canto). Então, o diferencial para o candidato apto ao curso ou não apto, é a “habilidade que ele tem no instrumento, é o potencial que ele apresenta para fazer o curso”.

De acordo com o edital da CHE a prova de instrumento possui peso maior que a prova de *leitura musical e testes auditivos*. Com essa consideração compreendemos que há também a percepção dos professores quanto à CHE ser um processo de avaliação do potencial musical do candidato no instrumento ou canto, ou seja, uma etapa que

pretende verificar o desempenho dele no instrumento. Sobre o diferencial citado, o professor Sérgio também comenta:

Todos os nossos cursos são em instrumento. Isso significa que, quando o aluno se formar, ele terá uma noção de música, falará de música, conhecerá a parte da teoria, será um músico prático, mas ele vai ter um instrumento específico que ele tem uma habilidade maior (Entrevista, Sérgio, p. 02).

A CHE percebida pelo professor tem o objetivo de:

[...] conseguir filtrar candidatos que não tenham dificuldades dos conhecimentos musicais que estão na prova de habilidade. Esse será um aluno que vai ter mais facilidade nas disciplinas relacionadas a habilitação em instrumento e por consequência a disciplina vai fluir melhor (Entrevista, Sérgio, p. 02).

Com isso, reconhecemos que a CHE produz repercussões no curso, uma vez que as habilidades estão relacionadas com as disciplinas, com o perfil da demanda, com o diferencial do curso, com a formação e atuação do egresso. Entendemos a partir do estudo de Dias Sobrinho (2008), que há, por parte dos professores, a percepção da CHE como processo avaliativo que permite selecionar, classificar, filtrar, avaliar e diagnosticar o desempenho musical dos candidatos e que, tudo isso é uma atividade que produz sentidos acerca dos candidatos se caracterizarem aptos ou não para realizar o curso superior.

A CHE cumpre com o “propósito institucional” de ser processo avaliativo para o acesso ao curso superior de música. Segundo Dias Sobrinho (2008, p. 01), processos avaliativos têm variados propósitos e podem se caracterizar, dentre outros aspectos, como “uma produção de sentidos sobre o cumprimento, pelos sistemas e pelas instituições” das suas diferentes finalidades.

Compreendemos que os professores também percebem a CHE como processo que “produz efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 136). Segundo esse autor, a avaliação é um importante campo de estudos, sendo a educação o espaço em que ela encontrou “seu lugar privilegiado”, também como “prática política e pedagógica”. O autor enfatiza que

a avaliação é uma palavra que faz parte do nosso dia a dia, seja de maneira espontânea, seja de modo formal. Com grande intensidade e com significados particulares, está incorporado ao cotidiano de professores, estudantes e escolas, de tal forma que é geralmente considerada um patrimônio das instituições educativas (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 13).

Por fim, o autor, chama atenção para que a avaliação não fique tão naturalizada devido a sua prática ser muito realizada pela comunidade acadêmica.

6.2 Como os professores entendem as provas de leitura e testes auditivos?

Os professores trazem uma concepção sobre o que consideram *leitura musical* e *testes auditivos* e comentam sobre as questões que envolvem esse tipo de habilidade. De maneira geral, eles consideram que essa parte da CHE, apesar de simples execução, não impede que sejam verificadas as habilidades dos candidatos, os quais, no caso, exploram a afinação e a memória/imitação. Sobre o que consideram leitura musical e sobre as questões que envolvem este tipo de habilidade, Sérgio explicita:

Os candidatos, na parte de leitura, devem ter conhecimentos mais teórico musical. A própria escrita, que é uma linguagem específica da área de música, eles têm que ter estudado música para conhecer. E também questões mais profundas eu diria, ligadas à análise musical. Têm que conhecer um acorde, intervalos, saber olhar na partitura e identificar esse intervalo, as notas e saber ler os ritmos musicais (Entrevista, Sérgio, p. 02).

No que se refere aos testes auditivos, Marina destaca:

Os testes auditivos, que vem primeiro na prova, eles são bem gerais e eles não medem conhecimento musical e, sim, apenas a capacidade do candidato de ouvir e reproduzir o que ouviu, seja um único som ou uma sequência de sons, seja um ritmo, uma célula rítmica ou uma frase inteira rítmica. [...] É a capacidade dos candidatos de reproduzir. Algumas questões pedem que os candidatos cantem livremente um trecho, uma canção. O trecho dessa canção, o que a gente vai avaliar com isso? Nessa música a habilidade dos candidatos, o quanto eles são afinados ou não, mas não para medir essa afinação, mas o senso musical que eles têm [...] se conseguem fazer pelo menos uma frase musical de forma inteligível para quem está ouvindo. Então, mesmo que tenham um pouco de desafinação ou se o ritmo não está muito seguro, esperamos ver, se esses candidatos têm o mínimo de musicalidade (Entrevista, Marina, p. 15).

As questões que abordam conteúdos musicais específicos são ressaltadas pela professora Marina quando ela afirma o seguinte:

As questões de leitura são poucas, é uma questão rítmica e uma melódica. Os padrões são bem básicos. A leitura melódica basicamente é dentro de um pentacorde ou maior ou menor em graus conjuntos ou em saltos de um arpejo. Saltos de terças dentro de um arpejo. Isso exige do candidato leitura rítmica e leitura melódica que ele tem que fazer com a altura correta, com nome de notas e tudo. Então são dois itens das cinco questões e o candidato tem que demonstrar se ele sabe ler. Isso na verdade, não o exclui da prova. O candidato tem outras tantas questões que ele pode fazer sem saber ler [...] ele pode fazer de ouvido. Então essas questões conseguem mostrar pra gente se esse

candidato tem alguma leitura ou se ele só faz de ouvido, mas isso também não o elimina da prova (Entrevista, Marina, p. 15-16).

Sobre as questões de leitura, o professor Sérgio (Entrevista, p. 04) também argumenta que “é até uma maneira de ver se o aluno sabe ler partitura, se ele tem alguma noção mínima necessária ali de saber o que são aqueles códigos ali”. Sérgio comenta ainda que “a parte teórica relacionada aos solfejos e leituras à primeira vista está interligada com a parte prática, pois o candidato pode demonstrar o domínio da leitura musical técnica já que a performance é avaliada na parte prática da CHE” (Entrevista, Sérgio, p. 02).

A parte de *leitura musical e testes auditivos* da CHE são simples e permitem que sejam verificadas as habilidades dos candidatos. Algumas questões exploram a notação musical, com leituras rítmicas e melódicas, que são consideradas por eles de fácil realização, por conta do material escolhido. Para a professora Marina, a CHE, atualmente, possui um grau de dificuldade menor, pois “já houve, em outras épocas, certificações mais complexas, inclusive contando com questões de história da música” (Entrevista, Marina, p. 16).

Mesmo assim, os professores da instituição têm identificado que os alunos têm chegado com dificuldades ao curso e nesse contexto as disciplinas do primeiro ano têm sido mais “básicas”, com o intuito de minimizar os problemas e dificuldades dos alunos ingressantes.

Para o professor Sérgio:

A avaliação sempre vai ser falha. A gente nunca consegue fazer uma avaliação perfeita, não só no quadro de habilidades específicas, mas mesmo qualquer avaliação. Eu acho, de maneira geral, ser possível conseguir identificar pelo menos se o aluno tem as condições mínimas do conteúdo mínimo necessário (Entrevista, Sérgio, p. 1).

Para o professor Célio, a CHE consegue avaliar, mas num nível muito básico. Ele acrescenta que: “[...] não necessariamente é positivo ou negativo, mas é em um nível bastante básico. Dependendo da expectativa do aluno e do professor que vai recebê-lo essa questão básica pode ser ruim ou pode ser suficiente” (Entrevista, Célio, p. 9).

Ao indagar os professores sobre o que seriam habilidades musicais, o professor Célio disse “[...], esse é um problema para música e para os músicos em geral, porque depende do projeto pedagógico, depende de como a universidade entende, ou melhor,

depende de como o curso de Música entende o que deva ser a formação musical” (Entrevista, Célio, p. 09).

As considerações desse professor permitem refletir sobre a fundamental importância de saber “como se define essa habilidade específica”, pois, na visão dele, “uma habilidade sonora musical básica não necessariamente tem a ver com a leitura do código musical tradicional” (Entrevista, Célio, p. 09). O professor Célio (Entrevista, p. 09) entende “que a parte específica da licenciatura difere razoavelmente da parte específica do bacharelado, e a CHE dá uma perspectiva geral do candidato não deixando claro se ele está mais apto para um ou para o outro curso”.

Portanto, os dados mostraram que, em geral, os professores percebem que as provas de *leitura musical e testes auditivos* têm como principal propósito ser uma avaliação básica ou mínima das habilidades de ler e ouvir. Dentre as finalidades estão avaliar o senso musical do candidato, a musicalidade, os conhecimentos de leitura e discriminação auditiva. Pelos dados encontrados essas provas não eliminam o candidato da CHE.

6.3 Como os professores percebem a relação entre CHE e o curso de música?

Ao perguntar sobre algumas justificativas da realização da CHE, compreendemos que o entendimento dos professores diz respeito a uma importância de se manter uma estrutura de avaliação relacionada com o próprio curso e o currículo. Assim, é necessária uma relação entre a avaliação e conhecimentos mínimos necessários aos candidatos para entrar no curso de graduação em música caracterizado pela habilitação em instrumento e/ou canto. O professor Célio diz que: “como tem a certificação, o candidato, quando entra no curso, já sabe que vai ter aquele conteúdo. Os professores também sabem e seguem dando o repertório que contemple as possibilidades daquele aluno” (Entrevista, Célio, p. 13).

Célio relaciona a necessidade da CHE com o currículo do curso citando como exemplo que

se existisse o curso de musicologia histórica ou filosofia da música, ou crítica musical, talvez não precisasse de uma certificação dessa que fazemos na CHE. Bastava que o indivíduo gostasse de música, e ouvisse música (Entrevista, Célio, p. 13).

A diversidade de conhecimentos musicais que os candidatos trazem da vida social é observado pela professora Marina. Para ela, a CHE está relacionada com o “mercado”, “as características da nossa região, dos músicos que a gente tinha em

determinada época”. Então, a manutenção da CHE ainda hoje se justifica “porque temos um público ainda mais diverso que está interessado em obter um diploma de graduação” (Entrevista, Marina, p. 17).

Encontramos uma justificativa que mostra uma relação entre a CHE e o perfil da demanda dos candidatos. Um perfil heterogêneo na demanda de candidatos tende a justificar a CHE com vistas a filtrar candidatos com perfis mais homogêneos. O professor Célio (Entrevista, p. 10) comenta sobre a heterogeneidade da turma: “essa disparidade de níveis acaba com a paciência de quem já sabe ou dando pânico em quem não sabe”. Ele aponta que seria interessante a turma mais homogênea, “todo mundo num nível muito baixo ou todo mundo num nível alto” (Entrevista, Célio, p. 10). Para o professor “na aula de teoria da música 1 você resolveria essas possíveis lacunas, desde que você tivesse uma classe razoavelmente homogênea. Se for muito heterogênea fica complicado” (Entrevista, Célio, p. 11).

Os dados dão a compreender que o perfil heterogêneo da demanda dos candidatos torna-se uma justificativa para a necessidade da CHE que deseja classificar turmas mais homogêneas. Todavia, interpretamos, de um lado, que a CHE não é capaz de dar conta da seleção de turmas homogêneas. E o curso precisa aprender a trabalhar a diversidade de perfis com o professor buscando caminhos para enfrentar os conflitos e tensões na sala de aula. Por outro, refere-se a uma ideia de manutenção da hegemonia dos conhecimentos musicais solicitados, tanto no curso quanto nas provas de classificação das habilidades musicais de leitura e testes auditivos.

Ao se buscar por uma turma mais homogênea, como aponta Dias Sobrinho (2003, p. 57), busca-se criar “provas padronizadas para medir habilidades e sucessos dos estudantes”, em outras palavras, “o objetivismo em avaliação só deixará de ser tão avassalador se e quando uma outra racionalidade vier a modificar a concepção de sociedade [...]” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 89). O autor ainda coloca que “a avaliação faz parte dos contextos humanos” e, enfatiza que “é um mecanismo ligado a tantos outros para obtenção, manutenção ou ampliação da hegemonia” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 92-93).

É importante entender que os critérios da seleção também permitem enxergar relações com a exclusão de candidatos.

[...] a gente vê, participando dos vestibulares, candidatos que têm muita facilidade em algumas questões e não sabem outras [...] Também tem alguns candidatos que não estudaram música e chegam na hora do vestibular e falam que não conhecem partitura. Não é aprovado, o que

é uma pena, porque essa pessoa pode ter musicalidade ou pode ser profissional que atua como músico prático (Entrevista, Sérgio, p. 1)

Os dados mostraram que, na visão dos professores a certificação é necessária e importante para o curso, este tem necessidade da manutenção da CHE. Na UFU o processo se realiza há muitos anos, segundo a professora Marina.

Então eu não sei te dizer como que começou, como que foi no começo, mas há muitos anos ela é assim e foi escolhido e discutido entre os professores algumas das questões. Então essa prova se mantém assim já **há mais de 10 anos** que essa prova tem essa mesma estrutura, com os testes auditivos que é só para perceber se o aluno consegue ouvir e reproduzir algum som ou sequência melódica ou rítmica (Entrevista, Marina, p. 16, grifos nossos).

No que se refere à manutenção por determinado tempo do mesmo modelo de avaliação pudemos compreender que isso reflete diretamente na produção de sentidos dos professores que se vinculam ao currículo, dessa forma, “a repetição, a cada ano, de certo tipo de provas, pode produzir o efeito da definição de currículos por meio de mecanismos avaliativos”. Em outras palavras, os exames acabam definindo o currículo, e “[...] não só os conteúdos ficam definidos, mas também as formas de ensinar e aprender” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 120).

Para Marina, ao longo dos anos, a CHE foi se adaptando ao entorno social no qual a universidade está inserida. No âmbito dessa relação entre o curso e a CHE, existe outra importante justificativa da parte do professor Sérgio, que destaca que de maneira geral:

[...] é bem básica e bem simples [...] até gostaria que ela fosse um pouco mais complexa, um pouco mais difícil. Não para prejudicar qualquer aluno, mas para garantir que ingressasse no curso alunos que tenham uma capacidade cada vez maior (Entrevista, Sérgio, p. 03).

Dois dificultadores para a implementação de uma CHE ‘um pouco mais densa’ são, para este professor, o contexto precário de ensino musical que existe, pois, de maneira geral, mesmo os alunos que passaram pelo conservatório, por escolas particulares e tudo mais, mesmo assim ainda chegam com muitos problemas na formação. O outro fator é que os estudantes são na maioria adolescentes e “eles querem tocar o instrumento, se divertirem com o instrumento e não ficarem aprendendo toda a parte teórica e tudo mais” (Entrevista, Sérgio, p. 03).

Por fim, os dados da pesquisa permitem entender uma relação aproximada entre a necessidade e importância da manutenção da CHE, bem como a necessidade e

importância da manutenção do curso de música. O entendimento desta relação é a de uma via de mão dupla.

6.4 Como os professores percebem a formação musical dos egressos e a CHE?

Os dados mostraram uma relação entre certificação, preenchimento das vagas e qualificação da formação. Interpretamos um vínculo entre avaliação no acesso, qualidade na formação do egresso e a qualificação docente, assim,

preocupa-me a situação de algum dia não termos aprovados. Como fazer se ninguém passar nessa prova? Mesmo sendo do nível que ela é não termos aprovados? Talvez chegue o momento que será preciso tirar essa CHE. Não sei. Se acontecer, aí sim, precisaremos repensar o curso universitário em que o candidato se inicie em termos das habilidades musicais e consiga se formar um profissional em mais tempo de curso. Acredito que será preciso aumentar dois anos. Importante será reconhecer que nós professores é que teremos que iniciar o aluno e ir até o nível superior dentro do próprio curso (Entrevista, Sérgio, p. 07).

A preocupação do professor Sérgio tem a ver com o reconhecimento da educação musical como responsabilidade pública e institucional e a relação entre responsabilidade com a qualidade profissional do corpo docente para enfrentar a situação que o professor vislumbrou.

Esse aspecto da educação é estudado por Dias Sobrinho (2008, p. 109): “educação como bem público é essencial para a formação de cidadãos conscientes e, correlativa e inseparadamente, de profissionais qualificados”. Isso significa pensar a avaliação para além de concepções de medidas ou como um instrumento exclusivamente técnico, e reconhecer a abordagem da avaliação da educação musical com dimensões social, cultural e política.

Também compreendemos, por meio dos dados, que aos professores será importante reconhecer que a aprendizagem da prática é uma habilidade musical que envolve o devir, a subjetividade e outros conhecimentos, conforme observado por Sérgio:

se o aluno ingressasse no curso de música sem nunca ter tocado o instrumento, sem ter noção alguma do instrumento, os professores precisariam de pelo menos uns dois, três anos pra ensinar a técnica básica, para o aluno conhecer e se adaptar ao instrumento. Isso porque o estudo do instrumento tem que ter o tempo da prática. Não é só falar o conteúdo e o aluno aprender e já sair fazendo. Ele tem que ter ali as horas diárias de trabalho com o instrumento. O estudante precisa aprender a condicionar seu corpo. Então, por mais que ele tenha

entendido como toca, precisa trabalhar seu corpo para fazer aquilo e, esse condicionamento exige tempo (Entrevista, Sérgio, p. 02-03).

Kastrup (2008, p. 166) destaca que “a aprendizagem é como a de uma habilidade, no sentido que, num trabalho em longo prazo, ocorre um processo de estabilização”. O professor Sérgio justifica que a execução instrumental necessita de um tempo maior que a aprendizagem teórica musical. O sentido da aprendizagem como habilidade é criar um campo estável de sedimentação, que é um devir, não envolve apenas a técnica, tendo em vista que o estudante traz experiências afetivas, inesperadas e fora do contexto de educação formal. Isso porque “[...] o devir consciente é uma prática e sua efetuação não pode ser aprendida nos livros” (KASTRUP, 2008, p. 166).

Reconhecemos que o devir não caracteriza apenas a execução instrumental, mas o processo da educação musical como um todo. É possível interpretar, para além dos dados, que a formação em música é um campo aberto e, de semelhante forma, a avaliação em música e outros processos avaliativos podem ser assim caracterizados.

De um modo geral, os professores mencionaram a preocupação com a formação do professor, como verificamos na afirmação de Sérgio, “[...] o graduado vai dar aula e a criança de repente quer saber ler e conhecer a partitura. Então, esse professor saberá como fazer para poder dar aula para a criança” (Entrevista, Sérgio, p. 01-02). Para o professor Sérgio, os egressos devem ter formação consistente e abrangente no sentido de que poderão atuar em diferentes campos do mercado musical. Segundo ele, o curso de música, como graduação plena, desenvolverá diferentes competências além daquelas que são solicitadas na CHE, para uma formação que envolve o erudito, a partitura e outras músicas.

6.5 Como os professores percebem a relação entre CHE e música na educação básica?

A obrigatoriedade do ensino de música, determinada pela Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), é resultado de uma grande mobilização de professores, estudantes, pesquisadores e interessados em torno do reconhecimento da importância da música como prática social, compreendida como direito de todos e promotora de uma formação qualitativa da cidadania.

As diretrizes curriculares de música na educação básica, os pressupostos e discussões de variados modelos para a avaliação em música têm sido campo de estudos e de práticas diversas em diferentes localidades em que a música vai sendo

regulamentada no currículo escolar. Em Uberlândia, o processo de construção dessa regulamentação ainda não ocorreu de forma efetiva. Há ainda um caminho de lutas a ser percorrido para que as políticas públicas vinculadas à regulamentação sejam alcançadas coletivamente na sociedade. Entre o interesse de realizar a educação musical como bem público e a realidade de efetivá-la nos diferentes níveis da educação básica tem grande distância.

Sendo a educação musical um bem social e importante para a vida coletiva das pessoas, é direito cultural de todos. Então, a responsabilidade do Estado, do Município e das instituições deve se realizar em um contexto de cooperação para regulamentar e consolidar a música e seu ensino nas escolas.

O acesso ao ensino superior de música, diz respeito ao acesso a esse bem público. Isso, segundo Dias Sobrinho (2013), não exclui o direito de outros. Para Kindall-Smith et al. (2011, p. 2), pesquisadores de música e educação musical demonstraram conclusivamente que uma ampla participação de diferentes grupos sociais em espaços da escola tem contribuído para a cultura musical americana. As contribuições de diferentes tradições culturais enriquecem e qualificam o sistema educativo. Esse âmbito político e de justiça social da avaliação envolve a temática da CHE.

Os dados mostraram que atualmente há dúvidas entre os professores acerca da CHE e música na escola. O professor Sérgio diz que “os conhecimentos mínimos de música não são trabalhados no ensino médio, quem opta por fazer a graduação em música precisa construir os conhecimentos musicais, fora da escola regular se quiser ingressar no curso de música” (Entrevista, Sérgio, p. 01).

O professor Célio (Entrevista, p. 14) argumenta que “se tivesse música na escola então não precisaria ter prova de certificação”. Por um lado, destaca que “a música no ensino médio não ensina a técnica ou instrumento, ou seja, não necessariamente eles vão ser instrumentistas”. Por outro reconhece que “se o candidato aprovado entra com uma base boa para começar ou se entra com o limite dele, importante pensar que foi tudo o que ele conseguiu aprender para fazer a CHE”.

No âmbito desse contexto está o debate de uma problemática, também carregada de ideologia, valores, interesses e outras perguntas: Que funções têm a educação musical na educação básica? Quais conteúdos musicais mínimos poderiam ser afirmados no ensino médio para a realização da CHE? E as vagas ociosas do curso de música, o que fazer?

O professor Célio considera:

Sinceramente eu não sei se a CHE foi preparada com certo medo de ninguém passar. Se utilizar um nível muito alto e ninguém passar, você não terá aluno, se não tiver aluno daqui a pouco acaba o curso. Não sei se a gente, no ensino público, deveria ter esse medo ou se esse medo é real mesmo (Entrevista, Célio, p. 10-11).

O medo, as dúvidas e a preocupação dos professores fazem sentido, tendo em vista que o propósito de construir níveis mais qualificados de ensino de música é um compromisso social, acadêmico e de interesse público. A educação superior de Música tem, dentre os seus objetivos, aprofundar e fortalecer a qualidade do ensino de música os quais são fundamentais para a vida social. A sociedade como um todo, ao criar as instituições visa que estas cumpram com qualidade a formação musical, pedagógico-musical, científica e cultural dos cidadãos.

Uma instituição federal pública tem exigências e dentre as exigências que o governo toma como princípio é que não devem existir vagas ociosas. Se você faz uma prova de habilidade que está impedindo ingresso de aluno e você começa a ter vagas ociosas, realmente, vai ser um problema para o curso. Então a solução é facilitar o nível de exigência da prova. E a prova acaba ficando mais fácil. Estamos hoje identificando que, cada vez mais, os alunos têm chegado com dificuldades. Estamos pensando em disciplinas para o primeiro ano que são mais básicas. Isso, realmente, para tentar minimizar as dificuldades dos estudantes. Temos consciência da importância de oferecer um curso de qualidade. Os alunos precisam se tornar profissionais qualificados. Para isso precisam ter base sólida e um conteúdo mínimo (Entrevista, Sérgio, p. 05).

Quanto à produção e socialização dos conhecimentos musicais na escola de nível médio, compreendemos que se refere a outra problemática, destacada pelos docentes participantes da pesquisa, que necessita ser debatida. Os professores mencionaram que os conteúdos previstos para a prova de acesso à graduação em Música da UFU normalmente não são trabalhados durante a escolaridade do estudante no nível médio. E o estudo de música, por meio do instrumento, deverá ser buscado pelo próprio indivíduo em escolas específicas de música, como os conservatórios, em aulas particulares, entre outros.

Por fim, Dias Sobrinho (2013) sublinha que também decorre do princípio da responsabilidade coletiva a melhoria dos processos de formação e qualificação de docentes e pesquisadores vinculados às universidades e demais instituições. Com base no pensamento do autor, havendo a qualidade da formação musical de professores para as escolas e a efetivação da prática e ensino da música na educação básica como bem

público e social, torna-se possível vislumbrar possibilidades menos desiguais quanto à construção de conhecimentos musicais que os candidatos trazem para provas de acesso à educação superior de Música. E nesse âmbito há maior demanda para preenchimento das vagas ofertadas por meio da equidade no acesso ao curso superior. A equidade e justiça social em processos avaliativos para acesso ao ensino superior é um tema denso e amplo que interessa a área da educação musical.

6.6 Que questões da CHE trazem os professores?

Nessa seção destacamos quatro tópicos que reúnem parte dos relatos dos professores os quais mostraram importantes questões trazidas por eles e estão vinculadas à CHE em diferentes abordagens. Não são questões simples de serem respondidas. Cada uma delas permite o desafio de adentrar em outras perguntas e mergulhar nos estudos que concebem a CHE como processo de avaliação que produz sentidos, valores, interesses, tensões, ambiguidades.

a) Formação profissional do egresso: qual formação?

Então a licenciatura, realmente, ela é uma área muito importante dentro dos cursos universitários. Mas qual perfil de licenciando está sendo formado? Será que é um aluno que chega à escola e está preparado para ensinar a música que é feita e produzida atualmente? O que as crianças ouvem em casa e tudo mais? Ou é um aluno (universitário) que chega lá na escola e quer ensinar um instrumento de orquestra para outro aluno? (Entrevista, Sérgio, p. 08).

b) Habilidades musicais para outras leituras: quais habilidades?

Tem outras coisas que me incomodam além dessa parte técnica que é saber ler uma partitura. Ler a partitura é um tipo de habilidade que é necessária para um tipo de música específica até o século XIX metade do século XX. Depois disso, com a música eletroacústica [...], você precisa de mais coisa. E aí? Como é que você faz para ler essa música que a pauta não dá conta? (Entrevista, Célio, p. 13).

c) Conhecimentos musicais: quais?

Ele trocou. Errou? Errou. Mas no final das contas o candidato sabe distinguir o que é um e outro. Ele sabe que são coisas diferentes. Então se eu falasse: - Olha você só trocou o nome. Já não estaria resolvido esse problema dele pelo resto da vida? Mas ele sabe a diferença. Eu acho que o mais importante, na música em geral, e talvez aqui, é a questão da relação, das relatividades. Você saber que uma sobe e outra desce mesmo que você dê nomes diferentes. A nomeação... agora o que me preocupa no nível universitário... se só isso basta. Precisa o candidato saber diferenciar ou ele tem de fato saber nomear? Saber o termo técnico? Saber tudo isso? (Entrevista, Célio, p. 10).

Você entra no *Google*, digita e vai achar o que procura. Hoje em dia tem vídeo-aulas que ensinam a maneira de tocar o instrumento de modo mais fácil e mais rápido. Não precisa aprender a teoria musical e você consegue tocar um, dois, três acordes. Cada vez mais as pessoas estão atrás desse conhecimento que se consegue fácil e rápido (Entrevista, Sérgio, p. 06).

d) Curso de música: qual avaliação?

Qual papel que o curso de música da universidade quer assumir? Quer ser o segundo estágio do conservatório ou alguma outra coisa? É preciso repensar [...]. Como chamaria esse segundo estágio? Ou quer ser outra coisa? De repente, precisaria da Certificação? (Entrevista, Célio, p. 14).

Se fosse para deixar essas pessoas com dificuldades nesses conteúdos ingressarem, o curso teria que ser outro? Assim, a gente precisa avaliar [...] talvez a gente esteja num momento em que essa prova de habilidade, essa metodologia, que vem de anos talvez ela já não funcione mais. Mas também, para ela deixar de existir, a gente tem que repensar os cursos, o ensino de música nas universidades para além da música da tradição europeia [...] rever o formato do curso, das disciplinas percepção, teoria [...] Será que de repente o curso hoje não precisaria ter uma outra cara? (Entrevista, Sérgio, p. 06).

A gente vê aqui no Brasil que cada vez mais há menos orquestras e a maioria dos cursos são voltados para a formação de músicos de orquestra. Então será que estes cursos estão certos de permanecer neste formato? Hoje em dia a gente vê surgindo tantas áreas diferentes de atuação na área de música. Eu lido com essa área. A tecnologia está abrindo tantos novos caminhos. Hoje em dia você tem a trilha sonora, toda feita digitalmente, os estúdios, as gravações, um campo gigante hoje que é a produção de trilha sonora para jogos, talvez seja um dos maiores mercados atualmente para a área de música é a produção, criação de trilha sonora para jogos. Uma coisa que é recente. Os jogos surgiram no século passado. Então uma área completamente nova. Eu acho que existem novas possibilidades que os cursos precisam olhar para elas e começar a se transformar (Entrevista, Sérgio, p. 08).

Deparamo-nos, então, com um quadro em que a CHE em si, já é um dilema para os professores. Ela se movimenta em um ambiente de incertezas e inquietações. Nessa direção, pode ser também ponto de partida para mudanças.

Compreendemos que as dúvidas e questões se entrecruzam em um contexto de desafios colocados pela realidade atual: tecnologia, currículo, formação, educação básica, modelo de avaliação, entre outros. O estudo de tudo isso é provocativo e necessário de ser fomentado com os sujeitos envolvidos no curso, na instituição e comunidade.

Pudemos compreender, a partir de Small (1999), Swanwick (2003) e Dias Sobrinho (2013, 2008, 2003), entre outros, que a CHE, como processo de avaliação na

contemporaneidade, precisa ter fundamentos mais abertos, dinâmicos, formativos e simbólicos da avaliação em música e da educação musical com vistas a compreender as indecisões, os questionamentos de paradigmas, as ambiguidades, entre outras considerações, as quais constituem uma tendência que emerge do pensamento dos professores.

7. A perspectiva dos estudantes em relação à CHE e provas de leitura e testes auditivos

Foi solicitado à coordenação do curso de música o contato dos possíveis formandos do semestre 2014/2. Após o contato, por *e-mail*, quatro estudantes enviaram o questionário respondido. Os estudantes que responderam ao questionário ainda se lembram da prova realizada, apesar de relatos de ansiedade e nervosismo.

7.1 Como os estudantes dão sentidos à CHE?

7.1.1 Finalidades e relação com o curso de música da UFU

A aluna Mariane acredita que é

[...] de extrema importância a CHE, pois essa certificação avalia a competência do aluno em relação aos conteúdos solicitados. Como o perfil do curso é a música erudita, ele deve ser capaz de ler uma partitura. Os conteúdos cobrados na CHE ajudam a banca a avaliar se o aluno terá um bom desempenho durante o curso (Questionário, Mariane, p. 01 - 02).

Esse modo de entender a CHE como processo importante de avaliação que serve para identificar quais candidatos seguirão, a contento, com o curso de música até ao seu final é semelhante ao que nós destacamos com os relatos dos professores que participaram da pesquisa no capítulo anterior.

Destacamos que Mariane, nesse momento, chama atenção para relacionar a prova com o perfil do curso sob a abordagem erudita. A questão do perfil do curso ser enfatizado assim, de um lado, pode se referir ao campo da identidade em sua relação com o currículo. Silva (2007, p. 15-16) destaca o perfil como uma questão de identidade que “busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo”. Também Travassos (2005, p. 11) menciona ser a “música um dos caminhos de produção de identidades culturais que congrega e identifica, mas também diferencia, classifica e hierarquiza”. Por outro, esse aspecto se refere a uma justificativa que a aluna julga importante para a decisão do conteúdo da prova ter questões ligadas à música erudita e para a banca eliminar aqueles que realmente possuem fragilidades que comprometem a permanência deles no próprio curso. Compreendemos que talvez, para Mariane, esse aspecto tenha características mais objetivas para uma prova de habilidade específica.

Penna (2010, p. 55) trata da questão do perfil erudito fundamentar modelos institucionalizados de cursos de música, de avaliação e provas no âmbito da leitura e escrita: “por sua vez, a ‘academia’ – guardiã da música erudita e notada – é o

‘conservatório’, que aqui tomamos como o padrão das escolas especializadas em música, esse modelo privilegia a escrita como fonte do conhecimento musical” e mais, é “um padrão cultural tradicional de ensino de música, bastante difundido e ainda dominante, cujas práticas são muitas vezes encontradas, inclusive, em departamentos de música de universidade (em certas disciplinas)” (PENNA, 2010, p. 56). O aluno Renato confirma que “a maioria dos ingressantes já teve uma passagem pelos conservatórios estaduais” (Questionário, Renato, p. 08).

A autora colabora com o entendimento de encaminhar discussões para outra interpretação para CHE, no sentido de envolver aspectos para além da música erudita. Para Penna (2010), a música é uma prática viva e social. Seu processo educativo também o é. Nesse sentido, a avaliação deve também ser dinâmica e aberta, “pois sendo uma linguagem da cultura e historicamente construída, a música é viva e está em constante movimento” (PENNA, 2010, p. 28). Em lugar de se prender a um determinado “padrão” musical, é necessário encarar a música em sua diversidade e dinamismo, aponta a autora. E também é importante discutir sobre a notação tradicional que, segundo Penna (2010, p. 26), é insuficiente para o registro de novas alternativas sonoras. Atualmente a música concebida, “exige, portanto, inovações na grafia musical”.

Os dados permitiram entender o reconhecimento da educação musical como uma prática social que é diversificada, aberta e formativa. De semelhante forma, é importante dar ao processo de CHE marcas do diverso, da reflexão, abertura e participação por serem dimensões que fazem parte das atividades de avaliação da educação musical como um todo.

Para Renato, há também aqueles candidatos que não estudaram em conservatórios e, por isso, “foram iniciados em outras metodologias, buscando outros interesses estilísticos que não são contemplados nessa certificação” (Questionário, Renato, p. 08). Com essa consideração, o estudante destaca a importância de rever os critérios da CHE, e concorda que a certificação é uma etapa importante ao curso superior de Música.

O aluno Paulo Ricardo aponta que o formato da CHE “é bem formulado, mas pode melhorar [...]”. O candidato que não obtiver um resultado bom na certificação sofrerá durante o curso” (Questionário, Paulo Ricardo, p. 04).

Renato apresenta uma sugestão para ser acrescentada na CHE:

Acho que também poderia ser avaliada a intuição musical de uma forma básica para que esses alunos concluam o curso podendo criar, compor e improvisar (Questionário, Renato, p. 09).

Esse modo de entender a avaliação em música demonstra para Renato que o conhecimento intuitivo seja algo possível de entrar na CHE. Renato, além do ouvir e executar, práticas ligadas à criação, composição e improvisação. Lembramos que esses são outros modos das pessoas se relacionarem com a música que, segundo Small (1999), promovem o encontro entre humano e música de maneira participativa e social. É a ação que possibilita experiências de aprendizagens diferentes.

Os dados mostraram que, em geral, os alunos defendem, assim como os professores, que a CHE é necessária ao curso de música. Dentre as justificativas, ressaltam a relação direta com o projeto pedagógico e a estrutura curricular encontrada no curso da UFU. Os estudantes revelaram a importância da manutenção da CHE e também disseram ser favoráveis e abertos às mudanças e reformulações necessárias.

O fato de Paulo Ricardo dizer que a CHE pode melhorar, Mariane sublinhar que há possibilidades para reformulação e Renato sugerir outras práticas, nos levar a interpretar que eles enxergam indícios de que a seleção possa ter finalidades outras, ou reflexões que merecem ser debatidas.

Acreditamos que tudo isso tem sentidos significativos para os estudantes e por isso são encaminhamentos importantes para a discussão do tema, na comunidade acadêmica, quanto às mudanças que se desejam para o curso de música. Nesse sentido, a discussão envolver: avaliação, CHE, currículo, entre outros.

Por fim, interpretamos que tanto professores quanto estudantes detectaram exigências e problemas que eles enfrentam na CHE e no dia a dia das disciplinas no curso. A participação dos estudantes e professores é fundamental para efetivar mudanças acadêmicas e institucionais significativas. Fonterrada (2005) chama atenção acerca de percepções de professores e de estudantes para a necessidade de reformular ou mudar “a ordem vigente” quando há necessidades de tomar novas decisões.

7.1.2 Preenchimento de vagas ociosas e perfil das turmas iniciantes

No que diz respeito ao preenchimento das vagas ociosas, a aluna Mariane destaca:

não tem que ficar preocupados se não terá candidatos ou não, quem tem desejo de fazer um curso superior em Música verá que a CHE é necessária e importante. O candidato irá se preparar o suficiente para

realizar uma boa prova, claro se tiver uma boa instrução para isso (Questionário, Mariane, p. 02).

Entendemos que Mariane tem preocupações com o curso mais voltadas para a formação específica. No nosso entendimento é necessário envolver os estudantes em questões que vão além dos conhecimentos musicais específicos e abordar questões filosóficas, históricas e políticas que também constituem a educação musical. Dias Sobrinho (2008) lembra que a avaliação é produção de sentidos, intersubjetiva, carregada de valores que podem colocar em questão os significados dos fenômenos. Mariane, em princípio, articula a CHE no âmbito das principais habilidades para realizar a execução instrumental.

Os dados revelaram considerações importantes acerca do perfil das turmas, no início do curso. A perspectiva de Paulo Ricardo é que, na turma que participou desde o início do curso, houve alguns estudantes que se destacaram de “forma positiva” e outros de “forma negativa”. O estudante entendeu que existiu um equilíbrio nesse contexto. Para ele, os conteúdos cobrados na parte teórica da CHE foram “bons para preparar o aluno para a graduação” (Questionário, p. 04). Já para Mariane (Questionário, p. 02), a turma na qual estava inserida foi homogênea, no entanto estavam empenhados a “correrem atrás do prejuízo”.

Laura concorda com Paulo Ricardo ao apontar que “tinha alunos que se destacaram na turma, por terem mais experiência e até mesmo mais facilidade” (Questionário, p. 06).

Sobre a turma, Renato disse que a achou um pouco misturada por “possuírem uma bagagem de experiências e expectativas diferentes em relação à música erudita e também popular” (Questionário, p. 08-09). Ele ainda disse ter estudado, além da música erudita, a música popular e a étnica. Segundo ele, os ingressantes que já realizavam um estudo regular da música erudita eram diferentes daqueles que trabalhavam apenas com o repertório popular.

As considerações dos estudantes são ambivalentes. Eles valorizam as turmas mais homogêneas e equilibradas. E mencionam que há destaques de estudantes estrelas como algo natural. Parecem acreditar em um sentido homogêneo/heterogêneo em que a heterogeneidade não prejudica o desempenho da turma. Paulo Ricardo inclusive percebe que a diversidade traz experiências mais amplas para as turmas de estudantes.

É imprescindível avaliar que a diversidade tem se revelado mais comum não apenas nas salas de aula. Segundo Silva (2007, p. 85), “tornou-se lugar-comum destacar

a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo”. No entanto o autor comenta que isso é um fato paradoxal, pois há o entendimento que diversidade convive com “fenômenos igualmente surpreendentes de homogeneização cultural”.

7.2 Que sentidos os estudantes dão às habilidades musicais, às provas de leitura, aos testes auditivos e ao nível a exigência das provas?

Quanto aos sentidos que os estudantes dão as habilidades musicais, compreendemos que, para a aluna Mariane (Questionário, p. 01), essa habilidade específica seria “conhecimentos teóricos e habilidades ao instrumento”, e tem por objetivo avaliar a capacidade do aluno em relação à leitura de partitura e compreensão do texto musical, segundo a aluna. Já Paulo Ricardo entende que habilidade musical é “tudo aquilo que você possui de técnica, seja teórica ou prática” (Questionário, Paulo Ricardo, p. 03).

A aluna Laura (Questionário, p. 05) acredita que a habilidade musical tem a ver “com o domínio que o candidato possui, em se tratando de música [...] é o conhecimento, a interpretação por meio do instrumento, voz, ritmo, melodia, expressão”.

Laura comenta acerca dos estudantes desenvolverem as habilidades musicais porque o curso necessita. As habilidades musicais são “o grande diferencial dos cursos de música [...] Acredito que sem a prova das habilidades musicais, o curso não seria tão produtivo. Eu mesma sou um exemplo disso, pois prestei a prova duas vezes sem sucesso. Consegui passar apenas na terceira vez, e hoje eu entendo isso numa boa” (Questionário, Laura, p. 06).

Para os estudantes, a leitura musical é necessária. É indispensável devido à estrutura do curso ser baseada no repertório erudito, o que requer o domínio prévio dos símbolos musical. Quanto à finalidade dos testes auditivos, eles revelaram que servem para diagnosticar o grau de percepção melódica, harmônica e rítmica dos alunos.

Renato considera que a leitura musical, presente na certificação, tem por objetivo “estabelecer uma sincronia entre a técnica instrumental e a interpretação”, e os testes auditivos servem para “diagnosticar o grau de percepção melódica, harmônica e rítmica do candidato” (Questionário, Renato, p. 07-08).

O objetivo é avaliar se o aluno é apto a diferenciar intervalos, acordes, cadências ou caminhos harmônicos, que acho de extrema importância, pois o aluno lida com isso o tempo todo no seu estudo do instrumento,

mas muitas vezes não trabalha separadamente esse aspecto (Questionário, Mariane, p.1, grifos nossos).

Pelos apontamentos de conteúdo expostos por Mariane podemos identificar que a educação musical nas escolas brasileiras (especializadas ou não) tem sido o da música erudita europeia, de base tonal, o que Penna (2010, p. 35) considera o padrão – referência e modelo – que tem direcionado os estudos musicais. Pesquisas como de Azevedo (2011, 2012) e de Grossi (2003) abordadas na revisão da literatura colaboram com o argumento acima.

É fundamental destacar a perspectiva de conteúdos apontados por Mariane, uma vez que caracteriza o perfil do curso como sendo erudito que articula com Santos (2003, p. 63) que aborda a questão sobre os currículos caracterizados como “uma seleção da cultura, um projeto situado, respondendo a um dado entendimento e organizados segundo metas políticas e educacionais, visando à construção de destrezas”.

A aluna Mariane (Questionário, p. 02) também destacou que os testes auditivos correspondem à parte mais difícil da CHE. Ela apontou que essa dificuldade é devida à falta de vivência nesse quesito. Ela revelou que se preparou melhor na parte instrumental.

Entendemos, assim, que o processo avaliativo da CHE não se caracteriza como um processo com tanta objetividade capaz de filtrar os bons e eliminar aqueles que têm dificuldades. Os que conseguem aprovação na CHE e continuam com dificuldades mostram, a partir dos dados, que continuam construindo habilidades musicais durante o curso. Esse é o entendimento da avaliação que se caracteriza como reflexiva, cujo propósito estimula cada estudante a melhorar o objeto em foco, segundo Dias Sobrinho (2003).

Paulo Ricardo acredita que as questões que envolvem a leitura musical servem para “nivelar o aluno ao mínimo exigido no curso superior e os testes auditivos para medir a capacidade de cada candidato” (Questionário, Paulo Ricardo, p. 03). Laura entende que as questões que envolvem leitura musical servem para “analisar se o candidato tem domínio da partitura, já que a leitura da partitura musical se fará necessária no decorrer do curso e os testes auditivos servem para analisar se o candidato reconhece o que ouve” (Questionário, Laura, p. 05). A aluna ainda comenta que sua maior dificuldade foi nas questões que envolviam a leitura musical.

Pelos dados coletados, a dificuldade de Paulo Ricardo tem justificativa naturalizada: Como “[...] arpejar acordes definidos, a exemplo do acorde de Dm7 (Ré menor com sétima menor), se eu não possuo ouvido absoluto”? (Questionário, Paulo Ricardo, p. 4). Para Paulo Ricardo, não ter ouvido absoluto tende a explicar as suas dificuldades. Todavia estudamos na literatura que as dimensões reflexivas da avaliação permitem questionamentos e, no caso de Paulo Ricardo, novas implicações em relações às dificuldades dele. Isso levaria a mudanças nos seus modos de pensar e aprender. Assim, concordamos com Penna (2010), em que “as profundas e rápidas mudanças da contemporaneidade exigem um contínuo questionamento das noções que embasam nossa prática, como aquelas relativas à própria concepção de música e de cultura” (PENNA, 2010, p. 102).

Quanto ao entendimento dos estudantes acerca da relação CHE e nível de exigência das provas, os dados revelaram, de um modo geral, que os alunos acreditam que a prova demonstrou o nível de conhecimento que o candidato possuía segundo o conteúdo exigido no manual do candidato. Um dos alunos disse que a prova foi fácil. Outra aluna informou que o nível de exigência é mais baixo para preencher todas as vagas que o curso oferece. No entanto, Mariane percebe que é preciso aumentar a dificuldade da prova para melhorar o nível do curso. Para ela se os estudantes forem mais qualificados isso representaria melhora no curso e na atuação do profissional.

Mariane destaca:

É uma forma de o curso avaliar o possível ingressante. E isso é de grande significância, pois o aluno bem capacitado tem maiores chances de crescimento e consequentemente é bom para o curso ter um nível de excelência alto (Questionário, Mariane, p. 1).

Renato ainda se lembra da CHE e diz que esperava por uma certificação “um pouco mais complicada e acredita que é uma avaliação que verifica o domínio mínimo no instrumento em conjunto com a percepção auditiva” (Questionário, Renato, p. 07).

Este assunto também é abordado por outro aluno

A CHE devia ser um pouco mais complexa e elaborada em termos de dificuldade, mas a questão em si é que o curso precisa completar a turma, nesse ponto alguns alunos no curso desnívelados. Isso gera um grande número de abandono e poucos alcançam a formatura. (Questionário, Paulo Ricardo, p.4).

Compreendemos que a questão do nível de exigência tem relação com a melhoria da qualidade do curso superior no trato da qualificação dos estudantes. Os estudantes entendem que o corpo discente tem responsabilidade na qualificação.

Interpretamos que os alunos almejam a sólida formação musical, pedagógico-musical e para a pesquisa nas modalidades de licenciatura e bacharelado que o curso oferece. A aluna ainda comenta: “deveria aumentar o nível de exigência, porque o edital é divulgado com bastante antecedência” (Questionário, Mariane, p. 2).

No que se refere à mudança da estrutura ou modelo da CHE no âmbito das provas de leitura e testes auditivos, a aluna também acredita que a CHE deve ser mantida, mas também “com possibilidades de ser reformulada [...]” (Questionário, Mariane, p. 2).

Portanto, os estudantes destacaram um ambiente propício para reformas e mudanças. Compreendemos que, de modo geral, os participantes da pesquisa perceberam uma dimensão complexa, aberta e reflexiva da avaliação e da CHE. Os dados permitiram dar visibilidade às reflexões obtidas aqui e colaborar para “dar andamento às práticas, sem nos tornamos prisioneiros de um novo paradigma ou enfeitados por um determinado modelo curricular que nós próprios criamos”, escreve Santos (2003, p. 68), e ainda afirma que:

romper com o modelo vigente implica romper com as metodologias que instalam o conhecimento fragmentado e que pouco operam com o trabalho coletivo e o compartilhar. É hora de se buscar a prática de metodologias problematizadoras e o exercício da avaliação como uma possibilidade para a construção de instrumentos compartilhados entre alunos e professores (SANTOS, 2003, p. 65).

7.3 Quais os efeitos da CHE?

Os efeitos da CHE provocam emoções variadas nos estudantes. A aluna Laura fala da ansiedade e nervosismo que sentiu ao participar desta etapa da seleção para o curso de Música e de como essas sensações interferem no resultado esperado. Observamos nas respostas deles, que alguns repetiram a CHE mais vezes até conseguir aprovação.

Compreendemos que tais efeitos possuem diferentes sensações, tendo em vista os conflitos vividos por eles, em um momento importante da vida, no que diz respeito às escolhas profissionais. Saber o que escolher já gera tensão. Pensar em ter sucesso na CHE é desafiador. Achar que tem que passar na prova, é um enfrentamento difícil. Quando não aprovado e tendo que decidir o que fazer depois, não é menos complexo. Assim, entendemos que os estudantes sofrem pressão antes das provas, e vivem momentos de impaciência e desânimo de um lado, mas também de alegria e comemoração se conseguirem a vaga.

Pelos registros, também compreendemos que a CHE, no âmbito das provas de *leitura musical e testes auditivos*, têm efeitos nos conteúdos que são trabalhados na disciplina de teoria da música 1. Laura (Questionário, p. 06) aponta que “a disciplina, de teoria musical, é uma espécie de revisão daquilo que foi solicitado na CHE”. Lembramos que os professores, em vários momentos dos relatos, ressaltaram que os estudantes têm tido muitas dificuldades nas disciplinas do início do curso. Eles trazem dificuldades desde a CHE, segundo os professores.

As aulas que incluem os conteúdos ligados aos aspectos teóricos da leitura, prática musical e afins do curso superior parecem ainda estar assentadas no modelo que Santos (2005) chamou de viciado. A autora admite que, mesmo com esse modelo, há algumas frestas no curso, em disciplinas de outros eixos e atividades acadêmicas capazes de ampliar diretrizes de uma educação da prática musical mais ampla.

Segundo esse pensamento, é preciso adotar sentidos na comunidade acadêmica para refletir acerca das práticas educativas arraigadas e torná-las mais emancipatórias. A instituição deve aproveitar qualquer brecha para levantar o debate sobre essa reflexão. Corroborando com essa proposta, Lühning (2013) aponta que

precisamos ouvir o que os alunos têm a dizer e quais as suas vivências para, a partir disso, estabelecer um diálogo com estas e outras tidas como tradicionais, mas com bastante cautela para construir algo significativo para eles, sem a ideia de que alguém esteja levando a “verdadeira” música, algo ainda bastante enraizado na cabeça de muitos educadores. Pois, a música já está em todos os lugares, mas ainda não conseguimos trabalhar com ela como deveríamos, de forma dialógica, criativa e sempre aberta (LÜHNING, 2013, p. 31)

Concordamos que estudantes e professores da atualidade devem refletir sobre as diferentes linguagens e produções culturais e efetivar o diálogo, nesse caminho, temos Silva (2007, p. 139) destacando que “tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação de identidade e da subjetividade”. A educação musical, com fundamentos da prática social reconhece que as aprendizagens não ocorrem somente no local da escola especializada de música. As dificuldades são enfrentadas no cotidiano da escola e fora dela. Os variados contextos socioculturais que os estudantes vivem estão imbricados nesse ambiente de construção de saberes musical e de outros.

Importante dizer que essas ideias emancipatórias da educação musical também perpassaram os relatos dos professores no âmbito das preocupações com ampliar o horizonte cultural, científico e acadêmico do curso aproveitando o que os estudantes e

professores trazem das suas experiências com a música e seu ensino. Sobre isso, Penna (2010, p. 38) diz que “a escola, ao mesmo tempo em que forma alguns, exclui outros [...]”. O ensino da música, especificamente, não escapa do quadro geral do sistema de ensino brasileiro, que ainda é excludente e elitista”.

Por fim, reconhecemos que a presente pesquisa, ao considerar as perspectivas de professores e estudantes, entendeu a CHE em suas diferentes dimensões. Dentre elas gostaríamos de ressaltar a formativa, tendo em vista que esta desencadeou reflexões importantes acerca da avaliação em todos nós sujeitos participantes da pesquisa.

8. Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender quais as perspectivas dos professores de Teoria da Música e/ou Percepção Musical e estudantes formandos do curso de Música da UFU relacionada a CHE no âmbito das provas de *leitura musical e testes auditivos*. Para tanto, realizamos um levantamento e revisão de trabalhos já feitos que estivessem relacionados ao objeto de estudo aqui investigado.

A revisão de literatura foi fundamental para entender a problemática da pesquisa e colaborar com a interpretação dos dados empíricos. Por meio da revisão, importantes publicações de pesquisa acerca da temática tiveram visibilidade. A dimensão da avaliação em música na CHE foi revisada na literatura. Compreendemos que a avaliação possui diferentes dimensões e abordagens conforme o contexto do seu uso, dos sujeitos e instituições envolvidas. Entendemos que os estudos da revisão colaboraram com a pesquisa quando ajudaram a refletir sobre possibilidades de trabalhar um processo avaliativo da CHE em dimensões mais contextualizadas com a prática musical dos estudantes. A seleção dos conteúdos na CHE também foi revisada na literatura. Pudemos entender que a tarefa de selecionar, não é uma atividade neutra de quem separa. Reconhecemos que se separa ou o currículo, ou o sistema de avaliação do curso, ou repertório, ou os conteúdos específicos para vestibular, dentre outros.

Adotamos o conceito de avaliação de Dias Sobrinho (2013, 2008, 2003) como uma prática social, intersubjetiva, relacional, e carregada de valores. Fundamentamos o conceito da avaliação em música e educação musical constituído pelo entendimento do conceito que Small (1999) concebe para a música: uma ação que é relacional, envolve pessoas numa abordagem que é participativa, é prática social, é ação em processo. Por meio dessa ação, os participantes envolvidos vivem experiências de aprender e avaliar a música que fazem e pensam.

O pensamento de Swanwick (2003) subsidiou a concepção de a avaliação musical ser chave para uma educação musical efetiva e, nesse sentido, se revelou como atividade que é reflexiva e formativa podendo ser trabalhada amplamente e de vários modos.

A partir desses fundamentos consideramos a CHE com bases teóricas e práticas de um processo avaliativo de música e educação musical que também é participativo, é prática social com produção de sentidos e finalidade de formação musical dos sujeitos envolvidos que ultrapassa a objetividade de julgar o certo e o errado.

Consideramos, assim, a educação musical um bem público e a Certificação de Habilidade Específica como uma atividade política, acadêmica e ideológica.

O campo empírico aqui investigado consistiu de professores e estudantes do curso de música da UFU. As respostas e relatos apresentaram a tendência da concepção de conhecimento como construção social em que a CHE permite enxergar potencialidades musicais de candidatos, no sentido de ser uma característica que nega a noção de estar pronto ou possuir todos os requisitos necessários ao curso.

Os estudos do referencial articulados com os dados desse campo permitiram que compreendêssemos que a CHE cumpre com o propósito institucional de ser processo avaliativo para o acesso ao curso superior de música. É uma produção de sentidos sobre o cumprimento, pelos sistemas e pelas instituições de suas diferentes finalidades.

Algumas considerações de professores e estudantes são carregadas de ambiguidades. Compreendemos que no contexto da CHE, faz sentido relativizar o uso da noção do teste quando se refere à abordagem exclusiva de estímulos e respostas fragmentadas de sons e quando não guardam relação com a música da forma como ela é realmente vivenciada. Logo, é necessário flexibilizar o uso de critérios exclusivamente objetivos e desenvolvidos para medir e julgar as repostas dos estudantes, bem como ampliar outros saberes e conhecimentos do mundo musical, extraescolar advindos dos candidatos.

Os dados mostraram que, em geral, os professores e estudantes percebem uma dimensão complexa, aberta e reflexiva da avaliação e da CHE, no entanto, observamos a presença da tendência de um discurso que reforça a concepção naturalizada do candidato em saber os conteúdos mínimos e básicos da área e ter destrezas musicais consideradas como essenciais para o curso superior de música. A partir da aprovação nesta CHE o aluno deve se ajustar ao modelo do curso.

Lembramos Alvarez Méndez (2002, p.13), que destaca a intenção reflexiva da avaliação. Segundo seu pensamento, avaliar é construir conhecimentos, assim, como prática social, a CHE, no entendimento de professores e estudantes, buscou compreender o conjunto desse processo entendendo que os sentidos dados à CHE eram relacionais e tendendo a novas implicações.

Os estudantes, assim como os professores, defenderam que a CHE é necessária ao curso de música. Dentre as justificativas para isso, o perfil do curso ser erudito foi muito citado pelos estudantes, que também ressaltaram a relação direta com o projeto pedagógico e a estrutura curricular encontrada no curso da UFU. A questão “erudita” do

curso pareceu significar a justificativa, tanto para selecionar quanto para excluir os candidatos que não atendessem esse perfil. Numa perspectiva sociocultural, os currículos são caracterizados como “uma seleção da cultura”, um projeto situado, respondendo a um dado entendimento dos conhecimentos produzidos socialmente e organizados segundo metas políticas e educacionais, visando à construção de destrezas, ao atendimento ao mercado de trabalho e à formação de cidadãos (SANTOS, 2003, p. 63).

Os dados deram a compreender que a caracterização heterogênea da demanda dos candidatos foi outra justificativa para a necessidade da CHE que deseja classificar turmas mais homogêneas. Ao se buscar por uma turma mais homogênea, como aponta Dias Sobrinho (2003, p. 57), busca-se criar provas padronizadas para medir habilidades e sucessos dos estudantes. Compreendemos que a questão do nível de exigência citado pelos estudantes tem relação com a melhoria da qualidade do curso superior no trato da qualificação dos estudantes.

Pelos dados, interpretamos que os efeitos da CHE não são apenas no curso. Os estudantes registraram que sentem emoções e sensações de nervosismo, ansiedade, tendo em vista os conflitos, contradições, medos vividos por eles, em momentos de escolha da vida profissional.

Tanto professores quanto os estudantes detectaram exigências e problemas que eles enfrentam na CHE e no dia a dia das disciplinas no curso. Professores trouxeram dúvidas e perguntas ligadas à avaliação em música, certificação, currículo, música na educação básica, conhecimentos musicais da contemporaneidade entre outros.

Podemos considerar que os resultados da pesquisa sublinharam a importância de ampliar a abordagem das provas de leitura e testes auditivos da CHE e introduzir critérios, os quais avaliariam as capacidades dos candidatos em reconhecer variados aspectos musicais contemporâneos e o modo como esses aspectos estariam interagindo com o contexto musical em seu todo.

Entendemos que a CHE não precisaria estar exclusivamente presa ao modelo musical erudito europeu e reconhecer a música em sua diversidade e dinamismo, podendo-se avaliar, segundo um aluno, “a intuição musical de uma forma básica”. Com isso, compreendemos possibilidades da CHE conceber categorias de expressividade tratadas como dimensões distintas e presentes nas respostas musicais. Considerando as ideias de Small (1999), é importante conceber categorias que estão também na relação entre os indivíduos (compositor, músicos envolvidos, ouvintes envolvidos, espaços de

atuação, produtores, entre outros) que participam da prática musical. Isso fundamentaria a ideia da ação e experiência da música que as pessoas vivenciam. Talvez um modo de trabalhar esses critérios pudesse ser o diálogo com o candidato, ou entrevista ou perspectivas de autoavaliação.

A pesquisa mostrou que a avaliação em música e educação musical possui variadas dimensões e a CHE pode assumir, além de selecionar, o exercício de problematizar o que avaliar, como e por quê. Os resultados deram a entender uma abordagem da CHE que contemple ideias de complexidade, relatividade, abertura, intersubjetividade e formação, por ser assim o modo como os sujeitos vivem suas experiências e aprendizagens musicais na escola e na vida.

Para além dos dados, acreditamos que um dos maiores desafios dessa avaliação se refere a algumas ações, como trazer para CHE novos modos de avaliar conhecimentos e aprendizagens de práticas musicais construídas em contextos não escolares, bem como recriar práticas de avaliação na educação musical escolar, fundamentadas na ampliação da visão de educação musical. Os dilemas e dúvidas são, a nosso ver, perspectivas de mudanças para ampliar o horizonte avaliativo da CHE.

Os dados permitiram pensar no desencadeamento de uma série de reflexões que estimularão a realizar pesquisas no futuro. De modo específico, gostaríamos de aprofundar a CHE no âmbito da qualidade e equidade do acesso ao curso superior de música. O estudo da qualidade da educação musical na educação básica, na dimensão da equidade do acesso ao ensino superior de música, permite entender que não basta garantir a oferta de vagas a todos os candidatos ao curso superior. É necessário construir a qualidade da educação musical na escola e em outros espaços. Essa noção de equidade se fundamenta em Dias Sobrinho (2013), segundo seu pensamento:

o princípio da equidade está na base de uma sociedade democrática, é um valor a ser realizado também nos processos ditos de democratização da educação superior [...] a educação precisa ter qualidade pública e social [...] é imprescindível que contribua para a construção de um mundo melhor [...] culturalmente e socialmente mais justo. (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 116-117).

A realização da pesquisa contribuiu significativamente para que, como docente de escola específica de música, repensasse minha prática avaliativa. É importante que as avaliações realizadas propiciem ao discente o conhecimento de seus progressos e dificuldades, permitindo que busque solucionar as lacunas tanto apontada pelo professor quanto por ele mesmo. O diálogo é um fator que deve estar presente antes e após

qualquer atividade avaliativa para que ambos, professor e aluno, possam construir caminhos para as lacunas que encontramos na vida escolar. As mudanças nos tiram da “zona de conforto” ao nos obrigar rever nossos posicionamentos, valores e paradigmas.

Em nível superior, a pesquisa realizada pode contribuir para ajudar no debate sobre o currículo com novas diretrizes sendo apresentadas ao curso de música e saibamos aproveitar o momento para vislumbrar uma nova perspectiva avaliativa de ingresso à graduação em música e também no currículo buscando musicalizar a sociedade e os discentes da educação básica.

Esperamos que os resultados dessa pesquisa sejam contributivos para com os professores, os estudantes e demais envolvidos com o ensino de música, no que concerne a problematizar sentidos e usos da CHE com funções exclusivas de classificar, medir e selecionar os candidatos aptos em suas habilidades musicais específicas. Acreditamos contribuir também para o curso de música da UFU quanto a considerar os significados que professores e estudantes atribuem à CHE e encaminhar o debate sobre as mudanças que atendem melhor às expectativas do curso e da instituição. Por fim, esperamos também contribuir para que haja subsídios de estudos acerca de políticas de educação musical para a educação básica.

Referências

- ABREU, Kélvya Freitas. A avaliação da leitura em língua estrangeira em provas de acesso. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 7., 2012, Palmas. **Anais...** Palmas, 2012 p. 1-8 Disponível em: <<http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/326/1890>>. Acesso em: 15 de jun. 2014.
- ALFONSO, Sandra Mara. **O violão, da marginalidade à academia:** trajetória de Jodacil Damaceno. Uberlândia, EDUFU, 2009. 268 p.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer examinar para excluir.** Tradução de Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. 133 p.
- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. “Música em PAS”: a música como objeto de avaliação do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB). **Educação (UFSM)**. Santa Maria: UFSM, v. 37, n. 1, p. 107-122, jan./abr. 2012.
- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli. Música no PAS sob a perspectiva de programas e provas. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 21, 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Edufu, 2011. p. 480-485.
- BERNARDES, Virgínia. **A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção.** 2000. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Brasília: MEC, 2008.
- CACIONE, Cleusa, SOUZA, Nadia Aparecida de. Avaliação da aprendizagem: desvelando concepções de licenciandos em música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2005. p. 650-658.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.) **Didática crítica intercultural:** aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012. 251 p.
- CARMO, Erinaldo F.; CHAGAS, José Aercio S.; FIGUEIREDO FILHO, Dalson B.; ROCHA, Enivaldo C. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. In: **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014
- CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM.** Porto Alegre, n. 12, p. 7-10, mar. 2005.
- DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação:** de como ignora, em vez de enfrentar problemas. 2. ed, Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 84 p.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. (org) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**. Campinas: Sorocaba, SP, v. 18, n.1, p. 107-126, mar. 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**. Campinas: Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003. 198 p.

DIEL, David; FRANÇA, Cecília Cavalieri. A pergunta não respondida: avaliação da apreciação musical no Vestibular da UFMG. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2008. p. 1-8.

FONTEIRADA, Marisa Trechn de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2005.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Dizer o indizível?: considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulando e graduando em música. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.10, p. 31-48, jul./dez. 2004.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Vanda Bellard (org.). **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010. 172 p.

GALIZIA, Fernando, S.; LIMA, Emilia F. de. Ensino superior de música: possíveis contribuições da Didática Crítica Intercultural para a superação do paradigma tradicional. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22, 2015, Natal. **Anais...** Natal, 2015. s.p.

GALIZIA, Fernando, S.; LIMA, Emilia F. de. Ensino superior de música: levantamento e análise na Revista da Abem (1992-2013). . **Revista da ABEM**. Londrina, v. 22, n. 33, p. 77-93, jul-dez 2014.

GATTI, Bernardete A. Testes e avaliações do ensino no Brasil. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 16, p. 33-41, 1987. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/125.pdf>>. Acesso em: 26 maio. 2014.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400016&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 maio 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GROSSI, Cristina de Souza. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (orgs.) **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p.124-139.

GROSSI, Cristina de Souza. Avaliação da audição musical: perspectivas de estudantes de graduação e compositores brasileiros. Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília Ano III, v. 1, dezembro de 2009 Grossi, C. Avaliação da audição musical... **Musica em contexto**, Brasília, n. III, v. 1, 2009, p. 61-92.

GROSSI, Cristina de Souza. A avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 6, p. 49-58, set. 2001.

HENTSCHKE, Liane e SOUZA, Jusamara. **Avaliações em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Editora Moderna, 2003. 160 p.

JORGENSEN, E. **In search of music education**. Urbana: University of Illinois Press, 1997.

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

KHUN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998. 257 p.

KINDALL-SMITH, M.; MCKOV, C. L.; MILLS, S. W. Challenging exclusionary paradigms in the traditional musical canon: Implications for music education practice. In: **International Journal of Music Education November**. 2011, vol. 29, n. 4. p. 374-386.

LÜHNING, Angela E.. Na Encruzilhada dos Saberes e Fazeres Musicais: leis, conhecimentos tradicionais, educação, música e espaço(s). In: Lia Braga; Cristina Tourinho; Lucas Robatto. (Org.). **Trânsito entre fronteiras na música**. 1 ed. Belém: PPGArtes/ UFPA, 2013, v. 1, p. 11-54.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003. 112 p.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 57-66, set. 2009.

OTUTUMI, Cristiane H. Vital. O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos. In: **REVISTA**

VÓRTEX: Revista Eletrônica de Música – n.2, dezembro 2013 – Curitiba: Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2013.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. Considerações iniciais sobre leitura à primeira vista, memorização e a disciplina Percepção Musical. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP. p. 5, 2011, Paraná. **Anais...** Paraná, 2011. p. 1-18.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2 ed. ver e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010. 246 p.

RAMOS, Danilo. Reflexões sobre o vestibular para a carreira de música da UNICAMP um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 8, n. um, p. 59-69, jun. 2007.

RIBEIRO, Fábio Henrique; OLIVEIRA, Mário André Wanderley; CARVALHO, Tiago de Quadros Maia. A avaliação da individualidade e do pertencimento sociocultural dos candidatos às vagas dos cursos do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández – CELF. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina, 2009. p. 31-36.

SANTOS, Regina Marcia Simão (org.). **Música cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2011. 278 p.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, n. 12, p. 49-56, mar. 2005.

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

SANTOS, Regina M. S.; GREIF, Elza L.; ALFONSO, Neila, R.; SANSÃO, Sérgio S. A dimensão cultural no composto música, educação e currículo. In: AMORIM, Antonio Carlos R. de. PESSANHA, Eurize. (orgs.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP. GT Currículo da ANPed, 2007. 92 p.

SLOBODA, John A. **A mente musical: psicologia cognitiva da música**. Tradução Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008. 384 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 154 p.

SMALL, Christopher. Musicking – the meanings of performing and listening. A lecture. **Music Education Research**, vol. 1, n. 1, 1999. p. 9-21.
<<http://dx.doi.org/10.1080/146138099001010247>> Acesso em 15/06/2016.

SORDI, Maria Regina Lemes de. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugenia L. M. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: A aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2006, 4ª Ed, p. 231-248

STAKE, Robert. E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011. 263 p.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. 128 p.

TOURINHO, Cristina. Caminhos para avaliar a performance musical dos alunos de violão em um curso de licenciatura em música a distância. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2010. p. 309-313.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 11-19, mar. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico.** 2006.

Disponível em:

<http://www.iarte.ufu.br/sites/iarte.ufu.br/files/Projeto_Pedagogico_Graduacao_em_Musica.pdf> Acesso em 26 maio. 2014

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música:** o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará. Belém: Cejup, 2001. 248 p.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido.** 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 283p.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239 p.

APÊNDICES

A. APÊNDICE – Roteiro das entrevistas com os professores

Nome: _____ Idade: _____

Habilitação do entrevistado: _____

Tempo na UFU: _____

Tempo na disciplina: _____

1 - Avaliação do significado da Certificação de Habilidade Específica

1.1 - O que significa a CHE?

1.2 - O que você entende por habilidades musicais?

1.3 - Quais habilidades musicais são esperadas dos candidatos?

1.4 - Para você a CHE avalia, de fato, as habilidades e competências musicais dos candidatos?

2 - Avaliação do significado da leitura musical e testes auditivos

2.1 - Qual sua compreensão acerca de LM e TA?

2.2 - Qual o objetivo da LM nesta certificação?

2.3 - Qual o objetivo dos TA nesta certificação?

3 - Estrutura e Questões da prova

3.2 - Algumas questões enfatizam a memória/imitação/afinação e outras harmonia, intervalos e leitura à primeira vista. Comente acerca desses conhecimentos envolvidos na CHE.

3.1- As provas de 2011 a 2013 mantiveram a mesma estrutura: teste de afinação e audição; teste de imitação e memória; harmonia; intervalos, leitura à primeira vista. Antes de 2011 houve uma outra estrutura? Como era? Como você avalia a estrutura ocorrida no decorrer destes três anos?

3,1 - A maioria dos cursos de música tem como política a certificação. A UFU mantém essa política. Você concorda com ela?

4 - Certificação de habilidade específica para o curso

4.1 - Comente sua avaliação sobre a relação da prova de LM e TA com as disciplinas do currículo do curso de música.

4.2 - Para você a realização e a aprovação na prova de LM e TA é necessária para o ingresso no curso? Comente.

4.3 - Você gostaria de acrescentar alguma informação além das que foram abordadas?

B. APÊNDICE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada ***Leitura musical e testes auditivos: a prova de Certificação de Habilidade Específica sob a perspectiva dos professores de percepção do curso de música na Universidade Federal de Uberlândia – MG*** sob a responsabilidade das pesquisadoras **Roberta Alves Gouveia e Sônia Tereza da Silva Ribeiro**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender a perspectiva avaliativa dos professores de percepção do curso de música da UFU na *prova de leitura musical e testes auditivos* a que são submetidos os candidatos que pretendem ingressar no curso superior de música.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Roberta Alves Gouveia no Bloco 3M do Campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia em data e hora definida com o participante.

Na sua participação você participará de uma entrevista gravada para ser transcrita para ser utilizada na pesquisa.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Roberta Alves Gouveia (8842-7213) ou Sônia Tereza da Silva Ribeiro (9199-9495)**.

Uberlândia, ____ de _____ de 20__ .

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

C. APÊNDICE – Questionário enviado aos alunos

Nome: _____ Idade: _____
Curso/Instrumento: _____
Ingresso na UFU: _____

1 – Avaliação do significado da Certificação de Habilidade Específica

- 1.1 Você se lembra da prova de CHE? O que mais chamou sua atenção?
- 1.2 Para você o que significa a CHE?
- 1.3 O que você entende por habilidades musicais?
- 1.4 Você acredita que a CHE cumpre sua função de avaliar as habilidades e competências musicais dos candidatos?

2 – Avaliação do significado da leitura musical e testes auditivos

- 2.1 Para você qual o objetivo das questões da CHE que envolvem a leitura musical?
- 2.2 Para você qual o objetivo das questões da CHE que envolvem os testes auditivos?

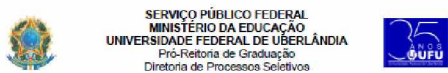
3 – Estrutura e Questões da prova

- 3.1 Algumas questões enfatizam a memória/imitação/afinação e outras harmonia, intervalos e leitura à primeira vista. Você considera a avaliação nestes itens fundamentais para o ingresso no curso de música?
- 3.2 Você acredita que a CHE deve ser mantida para o ingresso no curso de música? Hoje, ao finalizar o curso, você possui uma visão diferente sobre a necessidade da CHE? Comente.
- 3.3 O que foi mais difícil e mais fácil na prova de *leitura musical e testes auditivos*?

4 – Certificação de habilidade específica para o curso

- 4.1 Como foi sua preparação (estudo) para esta CHE?
- 4.2 Toda sua turma ingressou relativamente no mesmo nível de conhecimento, já que todos foram aprovados na CHE?
- 4.3 A prova de leitura musical e testes auditivos está relacionada com os conteúdos que são abordados na teoria da música 1? É fundamental a aprovação nela para que você curse a graduação em música?
- 4.4 Se desejar, acrescente alguma informação que não foi abordada mas que você julgue importante relacionado a CHE.

ANEXOS

A. ANEXO – Certificação de Habilidade Específica – 2013/2 – UFU

CERTIFICAÇÃO EM HABILIDADES ESPECÍFICAS
2013-2

24 de novembro de 2013

EDITAL nº 10/2013

MÚSICA

QUESTÃO 01

Testes de afinação e audição

- a) O examinador tocará duas vezes cada trecho melódico. Após a escuta, o candidato deverá classificar o movimento como ascendente ou descendente.



- b) O candidato deverá entoar uma escala maior ou menor.
- c) O candidato deverá cantar um trecho de uma música de sua escolha.

Música

1

QUESTÃO 02

Teste de imitação e memória

- a) O examinador percutirá três vezes a frase rítmica abaixo. Ao final da terceira exposição, o candidato deverá imitar, percutindo-a.



- b) O examinador tocará ao piano três vezes a melodia apresentada abaixo. Em seguida, o candidato deverá imitar esta melodia, cantando.



Música

2

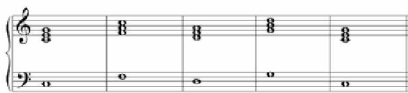
QUESTÃO 03

(Obs.: Nas questões 3, 4 e 5 o candidato seguirá a partitura)

- a) O examinador tocará duas vezes cada tríade (uma vez em bloco e outra arpejando). Após a escuta, e lendo a partitura, o candidato deverá classificar cada tríade como "maior", "menor", "aumentada" ou "diminuta".



- b) O candidato ouvirá, três vezes, uma sequência harmônica em blocos. Durante a terceira repetição, e lendo a partitura, o candidato indicará, oralmente, a harmonia empregada, utilizando-se da denominação que preferir: cifra, grau ou função.



QUESTÃO 04

O examinador tocará uma vez cada intervalo, após a escuta, e lendo a partitura, o candidato deverá somente classificar os intervalos apresentados abaixo.



QUESTÃO 05

- a) Leitura rítmica à primeira vista.



- b) Leitura melódica à primeira vista.





Música

5

Música

B. ANEXO – Grade Curricular

FLUXOGRAMA DO CURSO DE MÚSICA: HABILITAÇÃO EM CANTO (BACHARELADO) ► indica pré-requisitos

1º	2	3	4	5	6	7	8
Teoria da Música 1 30hs	Teoria da Música 2: Introd. a Harmonia ► 30hs	Harmonia 1 ► 60hs	Harmonia 2 ► 60hs	Análise Musical 1 (a) 60hs	Análise Musical 2 (b) 60hs		
Percepção Musical 1 30hs	Percepção Musical 2 ► 30hs	Percepção Musical 3 ► 30hs	Percepção Musical 4 ► 30hs	Percepção Musical 5 (c) 30hs	Percepção Musical 6 (c) 30hs		
Hist. e Apreciação da Música: IM, Renasc. e Barroco 45hs	Hist. e Apreciação da Música: Clássica e Romântica 45hs	Hist. e Apreciação da Música: Pós-Român., Séc. XX e XXI 45hs	Hist. e Apreciação da Música Erudita Brasileira 1 45hs	Hist. e Apreciação da Música Erudita Brasileira 2 45hs	Hist. e Apreciação da Música Brasileira Popular 45hs	Filosofia da Música 30hs	TCC 60hs
					Pesquisa em Música 1 30hs	Pesquisa em Música 2 ► 30hs	Pesquisa em Música 3 ► 15hs
Introdução ao canto 30hs	Canto 1 30hs	Canto 2 30hs	Canto 3 30hs	Canto 4 30hs	Canto 5 30hs	Canto 6 30hs	Canto 7 30hs
Técnica Vocal 1 15hs	Dicção 1 Italiano 15hs	Dicção 2 Alemão 15hs	Dicção 3 Francês 15hs	Marcação Cênica 1 15hs	Marcação Cênica 2 15hs		
Formação do profissional da música 30hs		Anatomia e Fisiologia da Voz 30hs			Metod. Ensino e Aprend. do Canto 1 30hs	Metod. Ensino e Aprend. do Canto 2 30hs	
PIPE 1 30 hs					PIPE 6 30hs		
		Canto Coral 1 30hs	Tópicos em Perform. Musical 1 30hs	Literatura do Canto 1 30hs	Literatura do Canto 2 30hs		
	OPTATIVA	Prática de Conjunto 1 30hs	Prática de Conjunto 2 30hs	Prática de Conjunto 3 30hs	Prática de Conjunto 4 30hs	Estágio Bacharelado 1 60hs	Estágio Bacharelado 2 60hs
OPTATIVA	OPTATIVA		Antropologia Cultural 60hs	Sociologia 60hs		OPTATIVA	OPTATIVA
OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA			OPTATIVA	OPTATIVA

ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES

(a): Pré-requisito Harmonia 1; (b): Pré-requisito Teoria da Música 2; (c): Pré-requisito Percepção Musical 3

FLUXOGRAMA DO CURSO DE MÚSICA: HABILITAÇÃO EM INSTRUMENTO (BACHARELADO) ► indica pré-requisito

1º	2	3	4	5	6	7	8
Teoria da Música 1 30hs	Teoria da Música 2: Introd. a Harmonia ► 30hs	Harmonia 1 ► 60hs	Harmonia 2 ► 60hs	Análise Musical 1 (a) 60hs	Análise Musical 2 (b) 60hs		
Percepção Musical 1 30hs	Percepção Musical 2 ► 30hs	Percepção Musical 3 ► 30hs	Percepção Musical 4 ► 30hs	Percepção Musical 5 (c) 30hs	Percepção Musical 6 (c) 30hs		
Hist. e Apreciação da Música: IM, Renasc. e Barroco 45hs	Hist. e Apreciação da Música: Clássica e Romântica 45hs	Hist. e Apreciação da Música: Pós-Român., Séc. XX e XXI 45hs	Hist. e Apreciação da Música Erudita Brasileira 1 45hs	Hist. e Apreciação da Música Erudita Brasileira 2 45hs	Hist. e Apreciação da Música Brasileira Popular 45hs	Filosofia da Música 30hs	TCC 60hs
					Pesquisa em Música 1 30hs	Pesquisa em Música 2 ► 30hs	Pesquisa em Música 3 ► 15hs
Introdução ao Instrumento 30hs	Instrumento 1 30hs	Instrumento 2 30hs	Instrumento 3 30hs	Instrumento 4 30hs	Instrumento 5 30hs	Instrumento 6 30hs	Instrumento 7 30hs
Técnica Instrumental 1 30hs		Prática de Conjunto 1 30hs	Prática de Conjunto 2 30hs	Prática de Conjunto 3 30hs	Prática de Conjunto 4 30hs		OPTATIVA
Formação do profissional da música 30hs	Preparação Vocal 30hs	Canto Coral 1 ► 30hs	Tópicos em Perform. Musical 1 30hs	Literatura do Instr. 1 30hs	Literatura do Instr. 2 30hs		OPTATIVA
PIPE 1 30 hs							
	OPTATIVA				Metod. Ensino e Aprend. do Instrumento 1 30hs	Metod. Ensino e Aprend. do Instrumento. 2 30hs	
					PIPE 6 30hs		
OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	Antropologia Cultural 60hs	Sociologia 60hs		Estágio Bacharelado 1 60hs	Estágio Bacharelado 2 60hs
OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA		OPTATIVA	
ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES							

(a): Pré-requisito Harmonia 1; (b): Pré-requisito Teoria da Música 2; (c): Pré-requisito Percepção Musical 3

FLUXOGRAMA DO CURSO DE MÚSICA: HABILITAÇÃO EM CANTO (LICENCIATURA) ► indica pré-requisitos

1º	2	3	4	5	6	7	8	9
Teoria da Música 1 30hs	Teoria da Música 2: Introd. a Harmonia ► 30hs	Harmonia 1 ► 60hs	Harmonia 2 ► 60hs	Análise Musical 1 (a) 60hs	Análise Musical 2 (b) 60hs	Antropologia Cultural 60hs	Sociologia 60hs	
Percepção Musical 1 30hs	Percepção Musical 2 ► 30hs	Percepção Musical 3 ► 30hs	Percepção Musical 4 ► 30hs	Percepção Musical 5 (c) 30hs	Percepção Musical 6 (c) 30hs			TCC 60hs
Hist. e Apreciação da Música: IM, Renasc. e Barroco 45hs	Hist. e Apreciação da Música: Clássica e Romântica 45hs	Hist. e Apreciação da Música: Pós-Român., Séc. XX e XXI 45hs	Hist. e Apreciação da Música Erudita Brasileira 1 45hs	Hist. e Apreciação da Música Brasileira Popular 45hs		Pesquisa em Música 1 30hs	Pesquisa em Música 2 ► 30hs	Pesquisa em Música 3 ► 15hs
Introdução ao Canto 30hs	Prática Instrumental 1 - Canto 30hs	Prática Instrumental 2 - Canto 30hs	Prática Instrumental 3 - Canto 30hs	Prática Instrumental 4 - Canto 30hs	Prática Instrumental 5 - Canto 30hs	Prática Instrumental 6 - Canto 30hs	Prática Instrumental 7 - Canto 30hs	
Técnica Vocal 1 15hs	Anatomia e Fisiologia da Voz 30hs	Canto Coral 1 30hs		Literatura do Canto 1 30 hs	Prática de Conjunto 1 30hs	Prática de Conjunto 2 30hs		
Formação do profissional da música 30hs	Metodol. Ens. e Aprend. Musicais 1 45hs	Metodol. Ens. e Aprend. Musicais 2 30hs	Metodol. Ens. e Aprend. Musicais 3 30hs	Psicologia do Desenv. Musical 45hs	Metod. Ensino e Aprend. do Canto 1 30hs	Metod. Ensino e Aprend. do Canto 2 30hs		
PIPE 1 30hs	PIPE 2 30hs	PIPE 3 30hs	PIPE 4 30hs	PIPE 5 30hs	PIPE 6 30hs			
				Estágio Licenciatura 1 75hs	Estágio Licenciatura 2 (d) 75hs	Estágio Licenciatura 3 (d) 75hs	Estágio Licenciatura 4 (d) 90hs	Estágio Licenciatura 5 (d) 90hs
					Seminário de Prática Educativa 20hs			
		Didática Geral 60hs	Psicologia da Educação 60hs		Políticas e Gestão da Educação 60hs			
OPTATIVA	OPTATIVA						OPTATIVA	OPTATIVA
OPTATIVA	OPTATIVA		OPTATIVA			OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA
ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES 200 hs								

(a): Pré-requisito Harmonia 1; (b): Pré-requisito Teoria da Música 2; (c): Pré-requisito Percepção Musical 3; (d): Pré-requisito Estágio Licenciatura 1

FLUXOGRAMA DO CURSO DE MÚSICA: HABILITAÇÃO EM INSTRUMENTO (LICENCIATURA) ▶ indica pré-requisitos

1º	2	3	4	5	6	7	8	9
Teoria da Música 1 30hs	Teoria da Música 2: Introd a Harmonia ▶ 30hs	Harmonia 1 ▶ 60hs	Harmonia 2 ▶ 60hs	Análise Musical 1 (a) 60hs	Análise Musical 2 (b) 60hs	Antropologia Cultural 60hs	Sociologia 60hs	
Percepção Musical 1 30hs	Percepção Musical 2 ▶ 30hs	Percepção Musical 3 ▶ 30hs	Percepção Musical 4 ▶ 30hs	Percepção Musical 5 (c) 30hs	Percepção Musical 6 (c) 30hs			TCC 60 hs
Hist. e Apreciação da Música: IM, Renasc. e Barroco 45hs	Hist. e Apreciação da Música: Clássica e Romântica 45hs	Hist. e Apreciação da Música: Pós-Român., Séc. XX e XXI 45hs	Hist. e Apreciação da Música Erudita Brasileira 1 45hs	Hist. e Apreciação da Música Brasileira Popular 45hs		Pesquisa em Música 1 30hs	Pesquisa em Música 2 ▶ 30hs	Pesquisa em Música 3 ▶ 15hs
Introdução ao Instrumento 30hs	Prática Instrumental 1 30hs	Prática Instrumental 2 30hs	Prática Instrumental 3 30hs	Prática Instrumental 4 30hs	Prática Instrumental 5 30hs	Prática Instrumental 6 30hs	Prática Instrumental 7 30hs	
Técnica Instrumental 1 30hs	Preparação Vocal 30hs	Canto Coral 1 ▶ 30hs		Literatura do Instr. 1 30hs	Prática de Conjunto 1 30hs	Prática de Conjunto 2 30hs		
Formação do profissional da música 30hs	Metodol. Ens. e Aprend. Musicais 1 45hs	Metodol. Ens. e Aprend. Musicais 2 30hs	Metodol. Ens. e Aprend. Musicais 3 30hs	Psicologia do Descriv. Musical 45hs	Metod. Ensino e Aprend. do Instrumento 1 30hs	Metod. Ensino e Aprend. do Instrumento 2 30hs		
PIPE 1 30hs	PIPE 2 30hs	PIPE 3 30hs	PIPE 4 30hs	PIPE 5 30hs	PIPE 6 30hs			
				Estágio Licenciatura 1 75hs	Estágio Licenciatura 2 (d) 75hs Seminário de Prática Educativa 20hs	Estágio Licenciatura 3 (d) 75hs	Estágio Licenciatura 4 (d) 90hs	Estágio Licenciatura 5 (d) 90hs
		Didática Geral 60hs	Psicologia da Educação 60hs		Políticas e Gestão da Educação 60hs			
OPTATIVA	OPTATIVA							OPTATIVA
OPTATIVA	OPTATIVA		OPTATIVA			OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA
ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES 200 hs								

(a): Pré-requisito Harmonia 1; (b): Pré-requisito Teoria da Música 2; (c): Pré-requisito Percepção Musical 3; (d): Pré-requisito Estágio Licenciatura 1

Disciplinas Optativas para o Curso de Música*:

Disciplina	Carga Horária Total
Arranjo I (Pré-req.: Teoria da Música I e II)	30
Arranjo II (Pré-req.: Arranjo I)	30
Arranjo Vocal (Pré-req.: Teoria da Música I e II e Harmonia I)	30
Arranjo Orquestral	30
Bateria	30
Canto Coletivo 1	30
Canto Coletivo 2	30
Canto coral 2	30
Canto Coral 3	30
Canto Coral 4	30
Contraponto e Fuga 1	30
Contraponto e Fuga 2	30
Criação Musical	60
Dição IV – outra(s) língua(s)	15
Expressão Corporal	60
Harmonia Modal	30
Harmonia Tonal da Música Popular	30
Harmonia Avançada na Música Popular	30
Acompanhamento Instrumental - Piano / Violão	30
História da Educação Musical no Brasil	30
História e Apreciação do Jazz	30
História e Apreciação do Rock	30
Improvisação Livre	30
Improvisação Básica	30
Improvisação Avançada	30
Instrumento Complementar – Guitarra I	30
Instrumento Complementar – Flauta Doce	30
Instrumento Complementar – Percussão	30
Instrumento Complementar – Violão	30
Instrumento Complementar 1 – Teclado	15
Instrumento Complementar 2 – Teclado	15
Instrumento Complementar 3 – Teclado	15
Instrumento Complementar 4 – Teclado	15
Literatura do Instrumento 3 – Violão	30
Met. do Ensino e Aprendizagem do Instr. 3 – Piano	30
Música Computacional 1	60
Música Computacional 2	60
Música Eletroacústica Mista - Composição e Performance	60
Música Eletroacústica Mista - História, Estéticas e Composição	30
Técnicas de Estúdio - Música Computacional I e II	60
Musicalização Para Bebês	30
Orquestração	30
Pesquisa em Música 4	30
Prática de Conjunto 5	30
Prática de Conjunto 6	30
Prática de Conjunto 7	30
Prática de Conjunto 8	30
Prática de Orquestra 1	60
Prática de Orquestra 2	60
Prática de Orquestra 3	60
Prática de Orquestra 4	60
Princípios da Composição Musical	30
Regência	30
Ritmos e Instrumentos Brasileiros	30
Técnica Instrumental 2	30
Técnica Instrumental 3	30
Técnica Vocal 2	30
Técnica Vocal 3	30
Tópicos Especiais em Performance Musical 2	30
Tópicos Especiais em Performance Musical 3	30

* Depende da modalidade / habilitação.

C. ANEXO – Manual do candidato

CURSO DE MÚSICA MANUAL DO CANDIDATO PROCESSO SELETIVO DE CERTIFICAÇÃO EM HABILIDADES ESPECÍFICAS UFU 2015-2 EDITAL UFU/PROGRAD/DIRPS 10/2015

Composição da Certificação

A Certificação de Habilidades Específicas para o Curso de Música constará de duas provas distintas:

- Prova de Lettura Musical e Testes Auditivos;
- Prova de Instrumento ou Canto.

Nenhuma das provas será pública.

Devido ao extenso tempo das atividades previstas, é importante que os candidatos tragam algum tipo de lanche rápido (biscoitos, sucos, frutas), para se alimentarem nas intervalos entre as atividades (manhã e tarde). Entre os dois períodos, haverá um tempo para almoço.

A) PROVA DE LETURA MUSICAL E TESTES AUDITIVOS

A Prova de Lettura Musical e Testes Auditivos será realizada dia 18 de outubro de 2015, das 08h às 12h.

À Prova de Lettura Musical e Testes Auditivos serão atribuídos 40 (quarenta) pontos.

A Prova de Lettura Musical e Testes Auditivos será constituída de 5 (cinco) questões nas quais serão avaliados:

1) Aspecto melódico:

- Contorno melódico;
- Senso tonal;
- Relação intervalar;
- Afinação;
- Previsão rítmica;
- Fluência.

2) Aspecto rítmico:

- Pulsagem métrica;
- Conhecimento da célula rítmica a ser reproduzida;
- Fluência.

Conteúdo Programático para a Prova de Lettura Musical e Testes Auditivos

- Leituras rítmicas em compassos simples e compostos.
- Solfejos melódicos tonais a uma voz em compassos simples e compostos.
- Intervalos.
- Acordes.
- Afinação.
- Memória melódica e rítmica.

. Reconhecimento e percepção dos graus no campo harmônico

Bibliografia para a Prova de Lettura Musical e Testes Auditivos:

- BENNETT, Roy. *Forma e estrutura na música*. 3. ed. Trad. Luis Carlos Ceálio. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- BRESCOLA, Cyro Monteiro. *Princípios de harmonia funcional*. São Paulo: Novas Mitas, 1979.
- COPLAND, Aaron. *Como ouvir e entender música*. Trad. Luis Paulo Horta. Rio de Janeiro: Arquivo, 1974.
- HINDEMIT, Paul. *Tratamento elemental para músicos*. São Paulo: Ricordi, 1975.
- HINDEMIT, Paul. *Curso condensado de harmonia tradicional*. 9. ed. Trad. Souza Lima. São Paulo: Imago Vitae.
- HINES, Robert; TRUBITT, Allen. *Ear training and sight singing*. New York: Schirmer, 1979.
- LACERDA, Oswald. *Teoria elemental da música*. São Paulo: Ricordi, s/d.
- MED, Bohumil. *Teoria da música*. 3. ed. Brasília: Musimed, 1980.
- POZZOLI, Heitor. *Guia teórico-prático para o ensino do duto musical*. São Paulo: Ricordi, 1988.
- PRINCE, Adamo. *Método Prince Lettura e percepção – ritmo*. v.1. Rio de Janeiro: Lumiar, s/d.
- PRINCE, Adamo. *Método Prince Lettura e percepção – ritmo*. v.2. Rio de Janeiro: Lumiar, s/d.
- PRINCE, Adamo. *Método Prince Lettura e percepção – ritmo*. v.3. Rio de Janeiro: Lumiar, s/d.

Critérios de avaliação na Prova de Lettura Musical e Testes Auditivos:

Os 40 (quarenta) pontos da prova serão distribuídos da seguinte forma:

- Questão 1: Teste de afinação e memória, 8 (oito) pontos
- Questão 2: Teste de imitação e memória, 10 (dez) pontos
- Questão 3: Harmonia, 10 (dez) pontos
- Questão 4: Intervalos, 6 (seis) pontos
- Questão 5: Letra à primeira vista rítmica e melódica, 6 (seis) pontos

B) PROVA DE INSTRUMENTO OU CANTO

A Prova de Instrumento ou Canto será realizada dia 18 de outubro de 2015, das 14h às 18h.

A Prova de Instrumento ou Canto serão atribuídos 60 (sessenta) pontos.

A Prova de Instrumento ou Canto será constituída da execução, pelo candidato, dos 3 (três) itens do respectivo programa.

O candidato deverá trazer seu planilha corretpedidor (quando necessário) e uma cópia de cada obra de programa a ser executada.

Conteúdo Programático para a Prova de Instrumento ou Canto:

a) Programa de canto:

- Madrigal – Música de Lorenzo Fernandez; Texto de Octavio Kelly.
- Uma ária de ópera (língua original, tonalidade original).
- Uma canção erudita em língua estrangeira (Lied alemão, melode francesa, canzonetta italiana ou vândico-espanhol).

- 2 - Prelúdio ou Alegria da Suite nº 3 para Violoncelo (BWV 1009) de J. S. Bach, versão de Jedadi Damasceno.
- 3 - Uma obra a escolher entre:
Villa Lobes - Choros nº 1.
Garoto - Jogo do Fuso.

k) Programa de violino:

- 1 - Uma escala e um arpejo em 3 (três) oitavas.
- 2 - 1ª Movimento do Concerto em Lá menor BWV 1041, de Johann Sebastian Bach ou 1ª Movimento do Concerto em Lá menor, de Jean Baptiste Arcady.
- 3 - Estudo Nº 2, dos 40 estudos, de Rodolphe Kreutzer.

a) Programa de violoncelo:

- 1 - Um prelúdio de uma das 6 Suites para Violoncelo solo, de Johann Sebastian Bach.
- 2 - Estudo no. 1 dos 40 estudos Op. 73, de David Popper.
- 3 - Escala e arpejo de: Dó maior, em quatro oitavas (Dó 1 a Dó 5) e Sol maior, em três oitavas (Sol 1 a Sol 4).

Crerios de avaliação do candidato na Prova de Instrumento ou Canto:

O candidato será eliminado (com nota zero) se não apresentar integralmente o programa exigido ou se acender com a solicitação do manual.

Passado pelo critério acima, o candidato será avaliado em um máximo 60 (sessenta) pontos, de acordo com seu desempenho técnico interpretativo instrumental em cada um dos três itens, com base em dois grupos de critérios classificatórios:

1) Aspectos gerais (39 pontos):

- Fluência: 15 pontos;
- Dinâmica: 12 pontos;
- Predição rítmica e melódica: 12 pontos.

2) Aspectos específicos (21 pontos):

- canto: postura, empolgação e dição; 6 + 15 = 21 pontos.
- cordas (viola, violão, violino e violoncelo): postura, técnica de arco, técnica de mão esquerda (afinação e vibrato); 6 + 15 = 21 pontos.
- percussão: técnica na calafaria, técnica na marimba ou xilofone; 6 + 15 = 21 pontos.
- piano: postura, adequação no uso dos pedais, tratamento das mãos esquerda e direita na realização das diversas texturas musicais; 6 + 15 = 21 pontos.
- sopros (flauta doce, flauta transversal, trombone, trompete e saxofone): postura, homogeneidade na coluna de ar, afinação; 6 + 15 = 21 pontos.

O anexo traz o cronograma da Certificação de Habilidades Específicas UFU – 2015-2.

UFU - História de Processos Seletivos




CURSO DE MÚSICA
PROCESSO SELETIVO DE CERTIFICAÇÃO EM HABILIDADES
ESPECÍFICAS – 2015.2

CRONOGRAMA


EVENTO	DATA	ITEM DO EDITAL
1. Publicação do Edital	20/08	1.7.
2. Inscrição	09/09 às 23h59 de 17/09	3.1.
3. Encaminhamento do relatório médico a DHEPS	Até 17/09	3.5.1.
4. Solicitação para anuenciamento	Até 17/09	3.5.5.
5. Resultado da solicitação de anuenciamento	09/10, a partir das 17h	3.5.9.
6. Pagamento da taxa de inscrição de R\$ 25,00	03 a 18/09	4.1.
7. Solicitação de isenção da taxa de inscrição	09/09 às 23h59 de 17/09	4.1.4.1.
8. Resultado da solicitação de isenção da taxa	Até 18/09	4.1.4.2.
9. Período para procurar a DHEPS no caso de pagamento não confirmado	Até 25/09	4.1.5.
10. Confirmação e retificação de dados	09/09 às 23h59 de 17/09	4.1.6.
11. Disponibilização da Ficha do Candidato	A partir de 09/10	4.1.7.
12. Aplicação das provas	18/10, das 8h às 12h e das 14h às 18h	5.2. e Manual do Candidato
13. Disponibilização do Manual do Candidato	A partir de 27/08	5.17.
14. Divulgação do resultado da certificação	09/11, a partir das 17h	6.3.
15. Contratações a ações da UFU na aplicação das provas	Até as 11h de 19/10	7.1.
16. Recurso contra o resultado das certificações	Das 20h de 09/11 às 23h59 de 11/11	7.2.
17. Resposta aos recursos	19/11, a partir das 17h	7.3.
18. Recursos contra este Edital	Até às 16h de 27/08	8.10.

D. ANEXO – Edital

<div data-bbox="279 280 343 347"></div> <div data-bbox="399 280 630 347"> <p>SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA Pró-Reitoria de Graduação Diretoria de Processos Seletivos</p> </div> <div data-bbox="678 280 742 347"></div> <div data-bbox="399 347 630 392"> <p>EDITAL UFU/PROGRAD/DIRPS Nº 08/2015 PROCESSO SELETIVO 2015-2</p> </div> <p>A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) faz saber que estarão abertas as inscrições para a seleção de candidatos para ingresso nos Cursos de Graduação da UFU, no segundo semestre de 2015 por meio do Processo Seletivo (PS) 2015-2, de acordo com o disposto neste Edital.</p> <p>1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES</p> <p>1.1. Este Edital regulamenta a realização do Processo Seletivo 2015-2 da UFU.</p> <p>1.2. O Processo Seletivo 2015-2 será executado em duas fases de caráter classificatório e eliminatório: a primeira, somente com questões de múltipla escolha e a segunda com questões discursivas e uma prova de redação; as duas de inteira responsabilidade da Universidade Federal de Uberlândia, a quem cabe planejar, realizar e divulgar todos os atos relativos ao Processo Seletivo 2015-2.</p> <p>1.3. É de responsabilidade exclusiva do candidato a observância dos procedimentos e prazos estabelecidos nas normas que regulamentam o Processo Seletivo 2015-2, bem como a verificação dos documentos exigidos para a matrícula e acompanhar, por meio do endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br, eventuais alterações referentes ao Processo Seletivo 2015-2.</p> <p>1.4. Todos os horários citados neste Edital são de acordo com o horário oficial de Brasília-DF.</p> <p>1.5. Este Edital estará disponível no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br a partir de 09 de fevereiro de 2015.</p> <p>1.6. O Manual do Candidato, que contém os Conteúdos Programáticos das Disciplinas e outras informações sobre o Processo Seletivo para preenchimento da vaga nos cursos de graduação, estará disponível no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br a partir de 09 de fevereiro de 2015.</p> <p>1.7. Os candidatos aos cursos de Música e Teatro terão seus Certificados de Habilidades Específicas validados no ato da inscrição. Os candidatos que ainda não possuem a Certificação só poderão concorrer aos cursos supracitados se estiverem com a inscrição confirmada no Processo Seletivo de Certificação em Habilidades Específicas 2015-1.</p> <p>1.8. Para os candidatos que, durante o período da inscrição ainda não estiverem de posse do Certificado, a Diretoria de Processos Seletivos/UFU, após o Processo Seletivo de Certificação em Habilidades Específicas 2015-1, validará a inscrição para aqueles que foram habilitados no referido processo de certificação.</p> <p>2. DAS INSCRIÇÕES</p> <p>2.1. Antes de efetuar sua inscrição, o candidato deverá ler este Edital e certificar-se de que preenche todos os requisitos exigidos para participação no Processo Seletivo 2015-2.</p> <p>2.2. Período: As inscrições iniciam-se no dia 23 de fevereiro de 2015 e se encerram às 23h59min do dia 09 de março de 2015.</p> <p>2.3. O candidato que prestar qualquer informação falsa ou inventar ao se inscrever no Processo Seletivo 2015-2, ou que não satisfizer todas as condições estabelecidas neste Edital e demais instrumentos normativos, terá sua inscrição indeferida e serão anulados todos os atos dela decorrentes.</p>	<div data-bbox="853 280 917 347"></div> <div data-bbox="973 280 1204 347"> <p>SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA Pró-Reitoria de Graduação Diretoria de Processos Seletivos</p> </div> <div data-bbox="1252 280 1316 347"></div> <p>2.4. A UFU não se responsabilizará por inscrição não recebida por motivos de natureza técnica associados a computadores, a falhas de comunicação, a congestionamento de linhas de comunicação e a quaisquer outros motivos de ordem técnica que impossibilitem a transferência de dados para consolidação da inscrição.</p> <p>2.5. Atendimento Especial: O candidato com necessidades especiais será atendido em setores destinados para este fim, exclusivamente na cidade de Uberlândia, no Campus Santa Mônica, devendo informar o tipo de necessidade no ato da inscrição.</p> <p>2.5.1. O candidato deverá preencher e encaminhar à UFU até o dia 09 de março de 2015, Relatório Médico atualizado, datado, assinado e carimbado pelo médico e o requerimento de solicitação de atendimento especial para realização das provas, disponibilizado no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br.</p> <p>2.5.2. Nesse requerimento, deverão ser especificadas as indicações as condições necessárias para a realização das provas. Na ausência do relatório ou do requerimento, o candidato não terá assegurado o atendimento requerido. O relatório e o requerimento poderão ser entregues pelo candidato ou seu procurador na Diretoria de Processos Seletivos, bloco 1A, sala 111, Campus Santa Mônica, ou enviados por fax para o número (34) 32.89-4400, ou por SEDEX.</p> <p>2.5.3. O candidato que necessitar de atendimento especial poderá solicitar:</p> <ol style="list-style-type: none"> Provas ampliadas com fonte Arial 12; Auxílio leitor; Ampliação do tempo de realização das provas em até 1 (uma) hora; Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para sanar eventuais dúvidas ou fornecer informações sobre o Processo Seletivo durante a aplicação da prova, sempre que solicitado pelo candidato surdo ou com deficiência auditiva. <p>2.5.4. A UFU não se responsabilizará por qualquer tipo de deslocamento do candidato com necessidades especiais.</p> <p>2.6. A candidata que tiver necessidade de amamentar durante a realização das provas, além de solicitar atendimento especial para tal fim, deverá encaminhar à DIRPS, cópia da certidão de nascimento da criança até o dia 09 de março de 2015 e deverá levar, nos dias da prova, um acompanhante, que ficará em sala reservada para essa finalidade e que será responsável pela guarda da criança.</p> <p>2.6.1. A candidata que não levar acompanhante não realizará as provas. A UFU não disponibilizará acompanhante para guarda da criança.</p> <p>2.6.2. A candidata que tiver necessidade de amamentar poderá solicitar ampliação do tempo de realização das provas em até 1 (uma) hora.</p> <p>2.7. Atendimento Específico: A UFU oferecerá atendimento específico para candidatos sabatistas (pessoas que por motivo religioso guardam o sábado apenas em Uberlândia).</p> <p>2.7.1. O candidato sabatista deverá comparecer no local de prova nas mesmas datas e nos mesmos horários dos demais participantes nas duas fases.</p> <p>2.7.2. Nos sábados 18 de abril de 2015 (Primeira fase) e 09 de maio de 2015 (Segunda fase) os candidatos sabatistas aguardarão no seu local de prova para iniciar a prova às 19h (Horário Oficial de Brasília).</p>
<div data-bbox="279 963 343 996"></div> <div data-bbox="367 963 606 996"> <p>Assinatura do Reitor: Prof. Dr. Carlos Roberto Moura – Reitor (A) – UFU Data: 24/02/2015. 16:40 em Uberlândia – MG http://www.ingresso.ufu.br</p> </div> <div data-bbox="622 963 702 996"></div> <p>1</p>	<div data-bbox="853 963 917 996"></div> <div data-bbox="941 963 1181 996"> <p>Assinatura do Reitor: Prof. Dr. Carlos Roberto Moura – Reitor (A) – UFU Data: 24/02/2015. 16:40 em Uberlândia – MG http://www.ingresso.ufu.br</p> </div> <div data-bbox="1197 963 1276 996"></div> <p>2</p>
<div data-bbox="279 1153 343 1220"></div> <div data-bbox="399 1153 630 1220"> <p>SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA Pró-Reitoria de Graduação Diretoria de Processos Seletivos</p> </div> <div data-bbox="678 1153 742 1220"></div> <p>2.7.3. Nos sábados, os candidatos sabatistas aguardando o início da prova, estarão sujeitos ao estabelecido no item 5 deste Edital.</p> <p>2.8. As solicitações de que tratam os subitens 2.5, 2.6, e 2.7, ou qualquer outro tipo de solicitação de atendimento especial, deverão ser indicadas na solicitação de inscrição, nos campos apropriados.</p> <p>2.9. A UFU divulgará o resultado da solicitação de atendimento especial e o resultado da solicitação de atendimento específico na ficha do Candidato (Primeira Fase).</p> <p>2.10. Procedimentos para inscrição: O candidato deverá acessar no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br, com a indicação do número do CPF, o Sistema de Inscrição Online e seguir rigorosamente todas as instruções nele contidas, observando o seguinte:</p> <p>2.10.1. Preencher o Formulário de Inscrição Online com as informações necessárias, a opção de curso, a cidade escolhida para realização do mesmo (Uberlândia, Itatiba, Monte Carmelo ou Patos de Minas), a modalidade de vaga de acordo com o discriminado no Manual do Candidato, a opção de Língua Estrangeira, e a cidade de realização de sua prova.</p> <p>2.10.2. Os candidatos aos cursos de Música e Teatro deverão indicar a opção de curso no ato da inscrição. O curso de opção será o de concordância caso o candidato não possua o Certificado de Habilidades Específicas.</p> <p>2.10.3. O Formulário de Inscrição Online deverá ser preenchido com toda a atenção, de modo que nele constem informações exatas e verdadeiras, sob pena de cancelamento da inscrição.</p> <p>2.10.4. O candidato deve ter em mãos e informar, no ato da inscrição, o seu número de Cadastro de Pessoa Física (CPF) e o seu número de documento de identidade (RG).</p> <p>2.10.5. O CPF e RG do candidato são requisitos obrigatórios para a realização da inscrição.</p> <p>2.10.6. No ato da inscrição no Processo Seletivo 2015-2, o candidato deverá indicar as opções de curso. Para inscrição em curso oferecido nos Campi de Uberlândia, poderão ser indicados, no ato da inscrição, como 2ª opção, cursos equivalentes, definidos como:</p> <ol style="list-style-type: none"> Os cursos do Campus Monte Carmelo (Cidade de Monte Carmelo – MG), de mesmo nome; Os cursos do Campus Patos de Minas (Cidade de Patos de Minas – MG), de mesmo nome. <p>2.10.7. O Questionário Socioeconômico-cultural deverá ser preenchido eletronicamente. As informações fornecidas no preenchimento desse questionário serão o banco de dados do candidato. O candidato se responsabiliza pelos dados informados e estará sujeito às penalidades da lei e a eventuais perdas de oportunidade em decorrência de dados inválidos e inverídicos.</p> <p>2.10.8. O simples ato de inscrição para o Processo Seletivo 2015-2 obriga o candidato a observar as normas contidas neste Edital, no Manual do Candidato e no Regulamento Geral da UFU, constituindo aceitação expressa e plena de todo o regulamento pertencente ao evento.</p> <p>2.11. A UFU disponibilizará computadores para a realização de inscrição, no Bloco 1A, sala 111, no Setor de Atendimento ao Público, da Diretoria de Processos Seletivos, Campus Santa Mônica, de segunda a sexta-feira, das 9h às 11h e das 14h às 17h, durante o período de inscrições.</p>	<div data-bbox="853 1153 917 1220"></div> <div data-bbox="973 1153 1204 1220"> <p>SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA Pró-Reitoria de Graduação Diretoria de Processos Seletivos</p> </div> <div data-bbox="1252 1153 1316 1220"></div> <p>3. DAS TAXAS</p> <p>3.1. O valor da inscrição será de R\$ 105,00 (cento e cinco reais) para todos os candidatos e o pagamento deverá ser efetuado na rede bancária no período de 23 de fevereiro a 10 de março de 2015.</p> <p>3.1.1. Não será permitida a transferência do valor pago como taxa de inscrição para outra pessoa, assim como a transferência da inscrição para pessoa diferente daquela que a realizou e, em nenhuma hipótese, a taxa de inscrição será de devolução.</p> <p>3.1.2. Não serão aceitas inscrições condicionais, via fax, via correio eletrônico ou por qualquer outro meio.</p> <p>3.1.3. Isenção: Candidato oriundo de família de baixa renda poderá solicitar isenção de pagamento da taxa de inscrição, nos termos do Decreto nº 6.598, de 02 de outubro de 2008 e Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007, se estiver inscrito no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico).</p> <p>3.1.4. A isenção deverá ser solicitada no ato da inscrição, no período de 23 de fevereiro a 09 de março de 2015, indicando em seu dados cadastrais o Número de Identificação Social-NIS associado ao candidato, atribuído pelo CadÚnico, e também a documentação necessária para comprovação de renda de que trata o Anexo I deste edital.</p> <p>3.1.5. O candidato de baixa renda que ainda não possui o Número de Identificação Social-NIS deverá providenciá-lo no Setor de Serviço Social da Prefeitura Municipal de sua cidade.</p> <p>3.1.6. O candidato só terá seu pedido de isenção confirmado se o NIS estiver validado pelo Órgão Gestor do CadÚnico até o dia 09 de março de 2015.</p> <p>3.1.7. O candidato que se enquadrar nos termos da Lei nº 12.794/2013 e não possuir o CadÚnico deverá encaminhar à DIRPS cópia digital da documentação relacionada no Anexo I deste Edital para comprovar renda familiar bruta per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio e, ainda, ter cursado todo o ensino médio em escola da rede pública ou como bolsista integral em escola da rede privada.</p> <p>3.1.8. Os procedimentos, prazos e documentação para aqueles que se enquadrarem nos termos da Lei nº 12.794/2013 serão divulgados no Anexo I deste Edital a partir do dia 23 de fevereiro de 2015.</p> <p>3.1.9. Não caberá recurso contra o indeferimento do requerimento de isenção da taxa de inscrição.</p> <p>3.1.10. Caberá ao candidato realizar consulta no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br para verificar o resultado de seu pedido de isenção da taxa de inscrição até o dia 09 de março de 2015.</p> <p>3.1.11. O candidato que tiver seu pedido de isenção indeferido, deverá efetuar o pagamento da taxa devida no prazo estipulado no subitem 3.1.1 deste Edital.</p> <p>3.1.12. O candidato que tiver o seu pedido de isenção indeferido e que não efetuar o pagamento da taxa de inscrição, na forma e no prazo estabelecido no subitem 3.1.1, terá sua inscrição indeferida no Processo Seletivo 2015-2.</p> <p>3.2. O comprovante de pagamento deverá ser mantido com o candidato, pois poderá lhe ser solicitado pela Diretoria de Processos Seletivos – DIRPS.</p> <p>3.3. Confirmação do Pagamento da Taxa de Inscrição: O candidato poderá verificar a confirmação do pagamento da taxa de inscrição no Sistema de Inscrição Online, em até 5 (cinco) dias úteis a partir da data em que o boleto foi pago. Caso o pagamento do candidato não tenha sido</p>
<div data-bbox="279 1836 343 1870"></div> <div data-bbox="367 1836 606 1870"> <p>Assinatura do Reitor: Prof. Dr. Carlos Roberto Moura – Reitor (A) – UFU Data: 24/02/2015. 16:40 em Uberlândia – MG http://www.ingresso.ufu.br</p> </div> <div data-bbox="622 1836 702 1870"></div> <p>3</p>	<div data-bbox="853 1836 917 1870"></div> <div data-bbox="941 1836 1181 1870"> <p>Assinatura do Reitor: Prof. Dr. Carlos Roberto Moura – Reitor (A) – UFU Data: 24/02/2015. 16:40 em Uberlândia – MG http://www.ingresso.ufu.br</p> </div> <div data-bbox="1197 1836 1276 1870"></div> <p>4</p>



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Pró-Reitoria de Graduação
 Diretoria de Processos Seletivos



confirmado, ele deverá entrar em contato com a UFU/DIRPS até o dia 17 de maio de 2015. Se não efetuar a inscrição, o pagamento não será confirmado pela UFU.

3.4. Conferência e verificação de dados. O candidato que deseja corrigir dados incorretos de sua inscrição poderá fazê-lo no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br, através do Sistema de Inscrição Online, durante o período de inscrição usando o número de seu CPF. O candidato poderá solicitar sua opção de curso, modalidade de concorrência, reapêlo, 2ª opção, local de realização da prova, opção de língua estrangeira e dados pessoais. Não será possível a modificação do número do CPF do candidato. Após o período de inscrição, não serão aceitas quaisquer modificações em nenhum dos dados informados pelo candidato.

3.5. Ficha do Candidato (Primeira Fase). A Ficha do Candidato (Primeira Fase), que será a convocação do candidato para realização das provas da Primeira Fase, estará disponível no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br, a partir do dia 31 de maio de 2015. Além de informações sobre a sua identificação, nela também constará da data, hora, tempo de duração e local onde o candidato realizará suas provas (nome de estabelecimento, endereço e setor), opção de curso para o qual o candidato concorre (nome, modalidade, turno, campus e cidade).

4. VAGAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

4.1. A relação com os nomes dos cursos da Universidade Federal de Uberlândia, grupo de acordo com as áreas de conhecimento, grau, turno de funcionamento e as vagas totais e por modalidade para o Processo Seletivo 2015-2 não apresentados no Manual do Candidato.

5. DA APLICAÇÃO DAS PROVAS MULTIDISCIPLINARES

Primeira Fase:

5.1. Data, horário e locais de realização da prova. As provas da Primeira Fase do Processo Seletivo 2015-2 serão aplicadas nas cidades de Goiânia (GO), Iturubá (MG), Monte Carmelo (MG), Patos de Minas (MG), Riberião Preto (SP) e Uberlândia (MG), nos dias 18 e 19 de abril de 2015, com início previsto para as 13h30min e término previsto para as 17h30min para os dois dias de prova.

5.1.1. O tempo de duração da prova inclui o tempo necessário para o preenchimento da Folha de Respostas.

5.1.2. Na data das provas, o candidato deverá comparecer ao local de realização informado na Ficha do Candidato (Primeira Fase) com, pelo menos, 45 (quarenta e cinco) minutos de antecedência do horário de início da realização da prova.

5.1.3. Os portões de acesso aos locais onde serão realizadas as provas serão abertos às 12h45min e fechados, pontualmente, às 13h30min.

5.1.4. Em nenhuma hipótese, será permitida a entrada de candidato e acompanhantes após as 13h30min.

Segunda Fase

5.2. Data, horário e locais de realização da prova. As provas da Segunda Fase do Processo Seletivo 2015-2 serão aplicadas nos Campi da Universidade Federal de Uberlândia nas cidades de



Av. Antônio Carlos, 6625 - 13º andar - Setor de Informática - Uberlândia - Minas Gerais - 38400-900
 Fone: (35) 3240-9100 - Fax: (35) 3240-9101
<http://www.prograd.ufu.br>



6




SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Pró-Reitoria de Graduação
 Diretoria de Processos Seletivos





Av. Antônio Carlos, 6625 - 13º andar - Setor de Informática - Uberlândia - Minas Gerais - 38400-900
 Fone: (35) 3240-9100 - Fax: (35) 3240-9101
<http://www.prograd.ufu.br>



6



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Pró-Reitoria de Graduação
 Diretoria de Processos Seletivos



5.5. Somente será permitido o uso de aparelho auditivo àquele candidato que tiver declarado necessidade auditiva no ato de inscrição e enviado comprovação médica, de acordo com o estabelecido no item 2.5. O aparelho poderá ser usado somente nos momentos em que seja necessária a comunicação verbal entre o fiscal e o candidato.

5.6. As folhas de caderno de questões não poderão ser destacadas. Além das Folhas de Respostas, nenhum outro papel poderá ser utilizado.

5.7. O candidato deverá verificar se os dados contidos nas Folhas de Respostas (número de inscrição, número de documento de identidade) estão corretos. Não serão fornecidas folhas adicionais de respostas em razão de folha do candidato.

5.8. Salvo nos casos de candidatos com necessidades especiais, em nenhuma outra hipótese haverá aplicação da prova em horários diferentes dos estabelecidos neste Edital.

5.9. Uma vez na sala de realização da prova, o candidato deverá:

a) Conferir se não está portando aparelhos celulares ou qualquer dispositivo eletrônico ou outros objetos proibidos;

b) Ouvir atentamente as instruções dos fiscais;

c) Aguardar o recebimento do caderno de questões da prova;

d) Ler com atenção as instruções contidas na capa do caderno;

e) Verificar, quando autorizado pelo fiscal, se há folhas de impressão em seu caderno de questões; caso haja, solicitar ao fiscal a troca do caderno, se possível, ao iniciar a prova.

5.10. Nos locais onde estiver realizando as provas, o candidato deverá permanecer por, pelo menos, duas horas e trinta minutos após o início da prova.

5.11. Final da Prova e entrega das folhas de Respostas. Antes de expedir o prelo para realização das provas, deverão permanecer na sala de provas pelo menos 3 (três) candidatos, a fim que todos entreguem suas provas.

5.11.1. Ao término da prova, os candidatos deverão assinar, novamente, a lista de presença.

5.11.2. Expirado o prazo para realização das provas, os fiscais solicitarão aos candidatos a interrupção definitiva da execução das provas e a entrega das folhas de Respostas. O candidato que se recusar a atender à solicitação terá sua prova automaticamente anulada.

5.12. De acordo com a legislação vigente (Art. 2º da Lei 9.294, de 15/07/1996 e Art. 3º do Decreto 2.018, de 12/07/1995), não será permitido aos candidatos fumarem durante a realização das provas.

5.13. O candidato que provocar qualquer tumulto, prejudicando o regular andamento da prova ou se recusar a atender ao que lhe for solicitado pelos fiscais, conforme norma da UFU, será retirado da sala e terá automaticamente sua prova anulada.

5.14. Durante a realização das provas, não poderão ser prestados esclarecimentos sobre as questões.

6. DAS PROVAS MULTIDISCIPLINARES DA PRIMEIRA FASE

6.1. Na Primeira Fase, as provas serão formuladas com dez questões objetivas por disciplina, valendo 1 (um) ponto cada questão, totalizando 130 (cento e trinta) pontos.



Av. Antônio Carlos, 6625 - 13º andar - Setor de Informática - Uberlândia - Minas Gerais - 38400-900
 Fone: (35) 3240-9100 - Fax: (35) 3240-9101
<http://www.prograd.ufu.br>



7



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Pró-Reitoria de Graduação
 Diretoria de Processos Seletivos




Av. Antônio Carlos, 6625 - 13º andar - Setor de Informática - Uberlândia - Minas Gerais - 38400-900
 Fone: (35) 3240-9100 - Fax: (35) 3240-9101
<http://www.prograd.ufu.br>



8

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Pró-Reitoria de Graduação
Diretoria de Processos Seletivos

6.6. Correção. As questões serão corrigidas por processo opto-eletrônico, a partir do gabarito oficial definitivo. Cada acerto, que é a resposta coincidente com o gabarito oficial, equivale a um ponto.

6.7. Em caso de alteração do gabarito, os pontos da questão serão considerados apenas a favor dos candidatos, cujas respostas coincidirem com as do gabarito alterado.

6.8. Anulação de questão

6.8.1. Caso alguma questão seja anulada, conter-se-á, para todos os candidatos, a correspondente pontuação.

6.8.2. Para as provas de uma das três línguas estrangeiras, devido à anulação, as questões que possuem mesmo número na prova Tipo 1 das outras duas línguas serão também anuladas e conter-se-á, para todos os candidatos, a correspondente pontuação.

6.9. Divulgação dos resultados da Primeira Fase

6.9.1. As imagens digitais (cópia das folhas de Respostas da Primeira Fase e as notas obtidas por todos os candidatos na Primeira Fase) estarão disponibilizadas no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br, sem necessidade de solicitação prévia, no dia 27 de abril de 2015, após as 08h.

6.9.2. A relação dos candidatos classificados para a Segunda Fase do Processo Seletivo 2015-2 será divulgada no dia 30 de abril de 2015, após as 17h, nos muros da Diretoria de Processos Seletivos, no Campus Santa Mônica, bloco 34, sala 111, e no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br.

6.10. Ficha do Candidato (Segunda Fase). O candidato deverá imprimir a Ficha do Candidato (Segunda Fase), que estará disponível a partir de 17h do dia 07 de maio de 2015 no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br.

6.10.1. Na Ficha do Candidato (Segunda Fase), além de informações sobre a sua identificação, nela também constarão: data, horário, tempo de duração e local onde o candidato realizará suas provas da Segunda Fase (nome do estabelecimento, endereço e setor), opção de curso para o qual o candidato concorre (nome, modalidade, turno, campus e cidade).

6.10.2. Esta ficha deverá ser apresentada pelo candidato nos dias das provas da Segunda Fase.

7. DAS PROVAS MULTIDISCIPLINARES DA SEGUNDA FASE

7.1. As provas multidisciplinares serão a mesma para todos os cursos e abordarão os conteúdos das seguintes disciplinas: Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira (no ano de inscrição, deverá ser indicada uma das seguintes opções: Espanhol, Francês ou Inglês), Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia e Redação.

7.2. As provas serão formuladas com quatro Questões Discursivas, por disciplina, valendo 20 (vinte) pontos cada questão, e uma Redação em Língua Portuguesa, valendo 80 (oitenta) pontos.

7.3. As provas terão duração máxima de 5 (cinco) horas, com os conteúdos distribuídos conforme a Tabela 2.

PROGRAD
Anexo 10 - Versão 06 - 17/2011 - Campus Santa Mônica - Uberlândia - MG
Diretoria de Processos Seletivos - UFU
www.ingresso.ufu.br

DIRPS
Anexo 10 - Versão 06 - 17/2011 - Campus Santa Mônica - Uberlândia - MG
www.ingresso.ufu.br

9

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Pró-Reitoria de Graduação
Diretoria de Processos Seletivos

Tabela 2 – Dia de prova e conteúdos – Segunda Fase

Dia	Conteúdo
19 dia	Biologia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira (Espanhol, Francês ou Inglês) e Redação.
29 dia	Filosofia, Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Química e Sociologia.

7.4. Na realização das provas, o candidato deverá registrar suas respostas nos formulários (folhas de Respostas) separados do caderno de questões. Haverá 02 (uma) Folha de Redação e 02 (duas) Folhas de Respostas (frente e verso) para cada uma das disciplinas, totalizando 06 (seis) questões. Cada questão terá um campo apropriado e delimitado para o candidato redigir sua resposta.

7.5. O candidato não deverá destacar qualquer parte da Folha de Respostas nem escrever nos espaços reservados à UFU.

7.6. Nos campos para resolução das questões, as respostas consideradas as respostas escritas com caneta esferográfica (tinta azul e de corpo transparente). No espaço para resolução, deve constar toda a resolução da questão, explicitando-se o raciocínio que levou à resposta.

7.7. Será atribuída nota zero à questão cujas respostas estiver escritas nos campos reservados à UFU ou que ultrapassar o limite dos campos reservados para resposta.

7.8. Será atribuída nota zero à questão de uma disciplina cuja resposta tenha sido escrita em campo de resolução de questão de outra disciplina.

7.9. As folhas dos cadernos de questões não poderão ser destacadas. Além das folhas de Respostas, nenhum outro papel poderá ser utilizado.

7.10. As questões serão corrigidas anonimamente, e, no campo de resolução delas, não poderão constar assinaturas, nomes, pseudônimos ou quaisquer sinais que, de alguma forma, identifiquem o candidato. O candidato receberá nota zero na questão caso infrinja o que foi determinado neste item.

7.11. Instruções e observações adicionais sobre a Prova de Redação. Na Prova de Redação serão apresentadas três situações que servirão de motivação para o texto a ser produzido. O candidato deverá optar por uma delas. A Folha de Redação terá 19 (dezenove) cm na horizontal e 20,4 (vinte, virgula quatro) cm na vertical, com 34 (trinta e quatro) linhas espaçadas de 0,6 (seis, virgula seis) cm.

7.11.1. O candidato deverá utilizar o espaço apropriado, na Folha de Redação, para a escrita da redação definitiva. Se desejar, poderá fazer rascunho no caderno de questões.

7.11.2. O candidato não deverá realizar nenhuma marcação na Folha de Redação nos espaços reservados à UFU.

7.11.3. O candidato automaticamente receberá nota zero nos seguintes casos:

- a) fuga à situação enunciada;
- b) texto sob a forma de diálogos, poesia ou outra que não a indicada;
- c) redação com menos de 12 (doze) linhas no corpo;
- d) constatação de assinaturas, rubricas, nomes ou quaisquer sinais que possam identificá-lo.

PROGRAD
Anexo 10 - Versão 06 - 17/2011 - Campus Santa Mônica - Uberlândia - MG
Diretoria de Processos Seletivos - UFU
www.ingresso.ufu.br

DIRPS
Anexo 10 - Versão 06 - 17/2011 - Campus Santa Mônica - Uberlândia - MG
www.ingresso.ufu.br

10

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Pró-Reitoria de Graduação
Diretoria de Processos Seletivos

7.11.4. Será eliminado o candidato que obtiver nota zero na prova de Redação.

7.12. Correção das provas. As provas de Redação e as questões discursivas serão corrigidas observando-se os itens abaixo:

- a) As provas de Redação e as questões discursivas serão corrigidas por duplas de corretores e de modo individual;
- b) As atribuições de nota a uma questão discursiva ou à redação, um corretor da dupla não terá conhecimento da nota atribuída pelo outro corretor;
- c) Casos de discordância, diferença de notas maior que 20% (vinte por cento) do valor total da questão serão objeto de nova correção;
- d) A Redação a que for atribuída nota zero por um ou pelos dois corretores será objeto de nova correção.

7.13. Gabaritos

7.13.1. Os gabaritos oficiais preliminares das questões das provas da Segunda Fase serão divulgados no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br no dia 18 de maio de 2015, após as 20h.

7.13.2. Os gabaritos oficiais definitivos utilizados na correção das provas da Segunda Fase serão divulgados no endereço eletrônico www.ingresso.ufu.br no dia 06 de junho de 2015, após as 17h.

7.14. Anulação de questão

7.14.1. Caso alguma questão seja parcial ou totalmente anulada, conter-se-á, para todos os candidatos, o valor correspondente ao da fração anulada. A questão passará a ser corrigida com o valor igual à diferença entre o valor inicial da questão e os pontos contados para todos os candidatos, devido à anulação.

7.14.2. Para as provas de uma das três línguas estrangeiras, as questões de mesmo número das outras duas línguas passadas a ser corrigidas com o valor igual à diferença entre o valor inicial da questão e os pontos contados para todos os candidatos, devido à anulação.

8. DA DETERMINAÇÃO DA NOTA E CLASSIFICAÇÃO

8.1. A Nota final do candidato no Processo Seletivo 2015-2 será determinada pela composição dos escores padronizados obtidos na Primeira Fase e na Segunda Fase.

8.2. Padronização é a operação utilizada para cálculo dos denominados escores padronizados (EP), que são a referência para a comparação dos escores brutos (EB) de um candidato, com os escores brutos dos demais candidatos às mesmas vagas (Curso e Modalidade). Essa padronização será utilizada porque a classificação final dos candidatos no Processo Seletivo não será baseada na soma de seus escores brutos das duas fases, mas na posição de cada candidato em relação aos demais concorrentes às mesmas vagas, considerando-se o princípio da formação geralista, como requisito para ingresso na UFU. A fórmula estatística que permite calcular um escore padronizado (EP) é apresentada na equação 1. O desvio padrão (S) é uma medida da dispersão dos escores brutos em torno da média (X); escores concentrados em torno da média possuem pequeno desvio padrão; escores afastados da média, grande desvio padrão.

PROGRAD
Anexo 10 - Versão 06 - 17/2011 - Campus Santa Mônica - Uberlândia - MG
Diretoria de Processos Seletivos - UFU
www.ingresso.ufu.br

DIRPS
Anexo 10 - Versão 06 - 17/2011 - Campus Santa Mônica - Uberlândia - MG
www.ingresso.ufu.br

11

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Pró-Reitoria de Graduação
Diretoria de Processos Seletivos

$$EP = \frac{EB - \bar{EB}}{S} \quad X, Y, Z \quad (Equação 1)$$

Onde:

EP: Escore padronizado do candidato às vagas de um curso/modalidade, por conteúdo (disciplina).

EB: Escore bruto do candidato (nota obtida em uma disciplina).

X: Média dos escores brutos (EB) de todos os candidatos concorrentes (não eliminados) às mesmas vagas, por conteúdo (disciplina).

Y: Desvio padrão dos escores brutos (EB) de todos os candidatos concorrentes (não eliminados) às mesmas vagas, por disciplina.

A Equação (1) permite verificar de quantos pontos padronizados a nota do candidato difere da nota média.

8.3. O número de candidatos classificados para a Segunda Fase será função da relação Candidato/Vaga para cada curso/modalidade de: Na Tabela 3, essa relação (11 colunas) permite determinar o Fator (2ª coluna) que, multiplicado pelo número de vagas de um curso/modalidade, fornecerá a quantidade de candidatos a serem classificados para a Segunda Fase.

Tabela 3 – Fator de classificação considerando a relação candidato/vaga para cada curso/modalidade oferecido

Relação candidato/vaga por curso/modalidade	Fator de Classificação (Candidatos por vaga de curso)
Menor que 15	3
Igual ou maior que 15 e menor que 25	4
Igual ou maior que 25	6

8.4. Classificação para a Segunda Fase. A classificação do candidato para a Segunda Fase do Processo Seletivo 2015-2 dar-se-á, considerando o escore bruto da Primeira Fase (EBF1) e o fator de classificação (Tabela 3) que define a quantidade de candidatos a serem classificados, por curso/modalidade, para a Segunda Fase.

$$EBF1 \times \frac{11}{213} \times EB_{disciplina} \quad (Equação 2)$$

Onde:

EBF1: Escore Bruto para cada uma das disciplinas da Primeira Fase.

k: Índice de cada uma das 11 (onze) disciplinas aplicadas na Primeira Fase.

8.5. Escores de classificação da Primeira Fase. Todos os candidatos empatados na nota final mínima estão classificados para a Segunda Fase do Processo Seletivo 2015-2.

PROGRAD
Anexo 10 - Versão 06 - 17/2011 - Campus Santa Mônica - Uberlândia - MG
Diretoria de Processos Seletivos - UFU
www.ingresso.ufu.br

DIRPS
Anexo 10 - Versão 06 - 17/2011 - Campus Santa Mônica - Uberlândia - MG
www.ingresso.ufu.br

12



9.2. Freqüência às aulas obrigatórias: 90%. Ausência a partir de 10 aulas, durante as férias ou em caso de afastamento, ao longo do 1º semestre. Primeira chamada: 15 de maio de 2015, às 13h; Segunda chamada: 20 de maio de 2015, às 13h; e 3ª chamada: 25 de maio de 2015, às 13h.

9.3. Para recorrer contra os gabaritos oficiais preliminares das provas da Segunda Fase, o candidato deverá acessar o endereço eletrônico www.inqreso.ufu.br e seguir as instruções de consulta. Saliente-se que, para a impugnação, a UFU pedirá, assim que o candidato estiver no gabarito.

9.4. As contestações aos gabaritos oficiais preliminares para a prova da Primeira Fase, deverão ser feitas a partir das 10h do dia 19 de abril de 2015 até às 23h59min do dia 22 de abril de 2015.

9.5. A UFU disponibilizará em seu endereço eletrônico www.inqreso.ufu.br as contestações recebidas nos gabaritos oficiais preliminares para a prova da Primeira Fase e as respectivas respostas no dia 27 de abril de 2015, às 10h.

9.6. As contestações contra os gabaritos oficiais preliminares para as provas da Segunda Fase, deverão ser feitas a partir das 10h do dia 18 de maio de 2015 até às 23h59min do dia 20 de maio de 2015.

9.7. A UFU disponibilizará em seu endereço eletrônico www.inqreso.ufu.br as contestações recebidas nos gabaritos oficiais preliminares para as provas da Segunda Fase e as respectivas respostas no dia 24 de maio de 2015, às 10h.

9.8. O candidato deverá ser claro, consistente e objetivo em seu pleito. Recursos inconsistentes ou imprecisos serão indefinidos.

9.9. Todos os recursos serão analisados e as justificativas e eventuais alterações serão divulgadas no endereço eletrônico www.inqreso.ufu.br. Não serão encaminhadas respostas individuais aos candidatos.

9.10. Não será aceita a renúncia ao pleito, sob pena de cancelamento ou anulação do pleito.

9.11. Em nenhuma hipótese, serão aceitos pedidos de revisão de recursos ou recurso de gabarito oficial definitivo.

9.12. Recorrer ao recurso de impugnação a banca será indefinido.

9.13. As contestações aos gabaritos oficiais da Primeira Fase deverão ser feitas a partir da 10h do dia 19 de abril de 2015 até às 23h59min do dia 22 de abril de 2015, por meio do endereço eletrônico www.inqreso.ufu.br.

9.14. A UFU disponibilizará em seu endereço eletrônico www.inqreso.ufu.br as contestações recebidas aos gabaritos da Primeira Fase e as respectivas respostas no dia 20 de abril de 2015, às 10h.

9.15. As contestações aos gabaritos das notas brutas obtidas na Segunda Fase, deverão ser feitas a partir das 10h do dia 07 de julho de 2015 até às 23h59min do dia 09 de julho de 2015, por meio do endereço eletrônico www.inqreso.ufu.br.

9.16. A UFU disponibilizará em seu endereço eletrônico www.inqreso.ufu.br as respostas às contestações recebidas às notas brutas obtidas na Segunda Fase no dia 23 de julho de 2015, às 10h.



9.17. Candidatos poderão contestar as questões, apenas em seu número de inscrição e CPF.

10. DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS E DA MATRÍCULA

10.1. As vagas destinadas para os diversos cursos/funções serão preenchidas pelos candidatos mais bem classificados, que tenham comparecido em todos os dias de realização das provas das duas fases e também aos candidatos habilitados, isto é, que tenham concluído o 1º curso de graduação em Nível Superior.

10.2. Os inscritos em primeira opção terão a prioridade de preenchimento das vagas.

10.3. Candidatos poderão ocupar vagas de sua segunda opção que foram geradas após todos os chamados sucessivos dos candidatos da primeira opção.

10.4. Para preenchimento das vagas, a UFU promoverá chamadas chamadas sucessivas, formadas por inscritos, e designação das vagas de Graduação.

10.5. As chamadas sucessivas a primeira ocorrência nas datas, horários e locais a serem divulgados em Edital Complementar.

10.6. A UFU pedirá, a seu critério, promotor chamadas chamadas sucessivas, bem como outras, caso ocorra a falta de candidatos para o preenchimento das vagas registradas no 1º dia.

a) Quando não houver candidatos suficientes para preencher as vagas, a UFU poderá, a seu critério, promover chamadas chamadas sucessivas, bem como outras, para a primeira ocorrência nas datas, horários e locais a serem divulgados em Edital Complementar.

b) Quando não houver candidatos suficientes para preencher as vagas, a UFU poderá, a seu critério, promover chamadas chamadas sucessivas, bem como outras, para a primeira ocorrência nas datas, horários e locais a serem divulgados em Edital Complementar.

c) Candidatos que forem dispensados de cumprir todos os componentes curriculares referentes ao primeiro semestre ou primeiro ano letivo, conforme o regime de ensino do curso;

d) Candidatos que tiver sua matrícula cancelada por não ter frequentado, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária total das disciplinas curriculares nas quais estiver matriculado, matriculado durante o 1º (primeiro) semestre das férias de semestre anterior, e não tiver concluído o curso de graduação no 1º (primeiro) semestre de matrícula, a partir da data de publicação do Edital Complementar.

10.7. As matrículas das chamadas sucessivas a primeira ocorrência ocorrerão no 1º dia letivo imediatamente anterior à data correspondente a 125% (cento e vinte e cinco por cento) dos dias letivos do Calendário Acadêmico.

10.8. Os procedimentos gerais da matrícula, bem como datas, horários e locais serão divulgados em Edital Complementar.

11. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

11.1. Não serão aceitos, como comprovantes, quaisquer documentos emitidos da Internet, cujos dados estejam diferentes dos constantes nos arquivos da UFU.

