

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE MÚSICA

MARILANE BORGES CARVALHO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM MÚSICA NO CONTEXTO DA SALA DE
AULA: UM ESTUDO DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE UMA
ESCOLA BÁSICA**

São Luís

2019

MARILANE BORGES CARVALHO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM MÚSICA NO CONTEXTO DA SALA DE
AULA: UM ESTUDO DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE UMA
ESCOLA BÁSICA**

Monografia apresentada ao curso de Música da
Universidade Federal do Maranhão para obtenção do
grau de Licenciatura em Música

Orientadora: Prf^a Ma Gabriela Flor Visnadi e Silva

São Luís

2019

Carvalho, Marilane Borges.

Avaliação da aprendizagem em música no contexto da sala de aula : um estudo das concepções e práticas de professores de uma escola básica / Marilane Borges Carvalho. - 2019.

66 p.

Orientador(a): Gabriela Flor Visnadi e Silva. Monografia (Graduação) - Curso de Música, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Avaliação em música.
2. Concepção dos professores.
3. Educação Básica.

I. Silva, Gabriela Flor Visnadi e.
II. Título.

MARILANE BORGES CARVALHO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM MÚSICA NO CONTEXTO DA SALA DE
AULA: UM ESTUDO DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE UMA
ESCOLA BÁSICA**

Monografia apresentada ao curso de Música da
Universidade Federal do Maranhão para obtenção do
grau de Licenciatura em Música

Aprovada em: _____ / _____ / 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Ma. Gabriela Flor Visnadi e Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Profa Ma Mônica Luchese
Universidade Federal do Maranhão

Prof Dr João Fortunato Soares de Quadros Júnior
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por se fazer presente em todos os momentos desta trajetória acadêmica.

Agradeço aos meus pais Francisco e Alzira pelas suas orientações e imenso apoio. Meu mais profundo respeito, admiração e agradecimento sempre.

Agradeço aos meus irmãos Jurandir, Alzenira, Juari, Rosenira e Juraí pelo companheirismo, incentivo, pela confiança e pela disponibilidade em ouvir e compartilhar suas ideias.

Agradeço aos amigos Henrique e Doris pelo seu apoio durante esta trajetória e pela disponibilidade em ouvir e compartilhar suas ideias.

Agradeço à querida professora Ma. Gabriela Flor Visnadi e Silva pelo incentivo, pelas valiosas contribuições, pela paciência, pela generosidade e disponibilidade.

Agradeço a todos os professores que com maestria contribuíram para construção de uma musicista em formação, em especial aos professores Dr. Ricardo Bordini, Ma. Mônica Luchese, Ma. Risaelma Cordeiro e Me. Roberto Fróes.

Agradeço a todos os amigos e amigas que sempre estiveram presentes em cada etapa desta caminhada acadêmica.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, muito obrigada.

RESUMO

O presente trabalho aborda a avaliação da aprendizagem em música no contexto da escola de Educação Básica. Objetiva compreender como pensam e como se configuram as práticas avaliativas de professores de música atuantes no contexto do Ensino Fundamental e Ensino Médio de uma escola de Educação Básica da cidade de São Luís – Maranhão. Discute a avaliação no campo da Educação e da Educação Musical. O método utilizado foi o estudo de caso com a utilização de questionários e entrevistas semiestruturadas. Os resultados mostram que os professores concebem a avaliação em música como um processo contínuo, realizado durante as práticas e vivências musicais dos estudantes, sendo empregados diversos instrumentos avaliativos conforme os perfis da turma e os objetivos que se almeja alcançar. Conclui que a avaliação da aprendizagem em música representa um desafio para os profissionais da área, sobretudo em início de carreira, e apesar de ser uma temática bastante discutida no campo da Educação, em Educação Musical pouco tem sido abordada.

Palavras chave: Avaliação em Música. Educação Básica. Concepção dos professores.

ABSTRACT

This presents job addresses the assessment of learning in music in the context of the Basic Education school. It aims to understand how they think and how the evaluative practices of music teachers acting in the context of elementary and high school of a Basic Education school in the city of São Luís - Maranhão. Discusses the assessment in the field of Education and Music Education. The method used was case study using questionnaires and semi-structured interviews. The results show that the teachers conceive the evaluation in music as a continuous process, performed during the students' musical practices and experiences, being used several evaluative instruments according to the class profiles and the objectives to be achieved. It concludes that the assessment of learning in music represents a challenge for professionals in the field, especially at the beginning of their careers, and despite being a subjective widely discussed in the field of Education, in Music Education has been little addressed.

Keywords: Evaluation in Music. Basic Education. Conception of teachers

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	13
2.1 Concepções de Avaliação.....	16
2.1.1 Avaliação como sinônimo de exame	18
2.1.2 Avaliar como ato de medir	19
2.1.3 Avaliação como instrumento de classificação	20
2.1.4 Concepção qualitativa de avaliação.....	21
3 AVALIAÇÃO EM MÚSICA: UM BREVE PANORAMA.....	24
3.1 Aproximações da Educação Musical com Avaliação em Larga Escala	24
3.2 Avaliação da aprendizagem em Educação Musical.....	26
3.3 Avaliação da Aprendizagem a partir da concepção de professores e licenciandos em Música.	29
3.4 Avaliação em atividades musicais	31
3.5 A avaliação em Educação Musical e as dimensões da Avaliação educacional	32
4 METODOLOGIA	35
4.1 Natura eza qualitativa da pesquisa	35
4.2 Coleta de dados.....	36
4.3 Análise de dados	38
5 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES DE MÚSICA.....	39
5.1 A Avaliação na Escola Pesquisada	39
5.2 Avaliação em Música e os Planejamentos de aulas	42
5.3 Avaliação Diagnóstica.....	43
5.4 Avaliação Processual	45
5.5 Avaliação das Habilidades Musicais	46
5.6 Subjetividades.....	48
5.7 Resultados das Avaliações	49
5.8 Importância da Avaliação	50
5.9 Desafios	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERENCIAS.....	57
APÊNDICES	60

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca compreender como pensam e como se configuram as práticas avaliativas de professores de Música atuantes no contexto do Ensino Fundamental e Ensino Médio de uma escola de Educação Básica de São Luís – MA. O estudo pretende localizar e analisar as discussões relacionadas à avaliação no campo da Educação, apresentar um panorama de pesquisas sobre avaliação em Música e compreender avaliação da aprendizagem em música a partir das concepções e práticas avaliativas dos professores atuantes em uma escola Básica.

Avaliação é uma prática presente e necessária no nosso dia a dia. Está presente em várias e diferentes situações do cotidiano, como uma atividade fundamental para a manutenção e desenvolvimento da humanidade. O termo *avaliar*, conforme o dicionário Ruth Rocha, significa “1. Calcular o valor de. 2. Estimar com aproximação. 3. Fazer a apreciação” (ROCHA, 2010, p. 86), indicando uma ação que envolve análise. Neste sentido, as práticas avaliativas são inerentes à vida humana, ocorrendo nas diversas situações cotidianas - ao escolhermos os alimentos que degustaremos; os adereços que irão complementar nosso *look*; ou ao propor uma atividade de leitura rítmica em uma aula de música. Neste sentido, entendemos que as práticas avaliativas estão relacionadas a todas as atividades do dia a dia, direcionando as nossas decisões e desempenhando um papel norteador das nossas ações, de modo que possamos alcançar os objetivos almejados (FERNANDES, 2010; FETZNER, 2010).

As motivações para realização deste estudo decorreram da necessidade de aprofundamento e interesse pessoal pelo tema “avaliação”, uma vez que, no âmbito da graduação, pouco se tem discutido acerca deste assunto, que é de fundamental importância para o professor de Música, quer seja atuante no ensino individual de um instrumento; quer atue em práticas musicais coletivas ou no ensino de conteúdos teóricos; em espaços não escolares de ensino de música, como projetos sociais, organizações não governamentais/ONG’s, igrejas, manifestações da cultura popular; como também nas escolas especializadas em música e no contexto da Educação Básica. Neste sentido, consideramos um tema de extrema relevância na formação de professores e professoras de música, necessitando ser abordado de forma mais aprofundada no âmbito da graduação, para que os futuros docentes tenham a compreensão acerca de questões relacionadas à temática da avaliação da aprendizagem especificamente no ensino de música.

A Educação brasileira apresenta um contexto bastante heterogêneo e diversificado, sendo a avaliação uma prática estruturada em três níveis, a saber: avaliação de sistema; avaliação institucional e avaliação da aprendizagem (FERNANDES; FREITAS, 2007). No caso específico da avaliação da aprendizagem musical no contexto escolar, esta é uma prática que permite diversas possibilidades, variando de acordo com as especificidades da instituição e com as concepções dos(as) professores(as) – tanto em relação à música e à educação, quanto em relação à avaliação. Também é preciso levar em conta que a música é uma área do conhecimento que possibilita diferentes perspectivas e possibilidades de práticas, envolvendo aspectos inerentes e delineados, conforme Green (2000), o que também contribui para as diferentes possibilidades de práticas avaliativas em relação ao desenvolvimento musical de estudantes.

Pelo fato de ser um tema que causa insegurança e dúvidas por parte de estudantes e futuros(as) professores(as) de música, torna-se relevante conhecer as concepções e as práticas avaliativas de profissionais atuantes na escola básica, a fim de compreender como se configura a avaliação em música no contexto da escola, a maneira como professores(as) estruturam suas práticas avaliativas e como a avaliação reflete nas suas ações pedagógicas. Na cidade de São Luís, a música (como conteúdo curricular) não está contemplada em todas as instituições de ensino básico, tanto nas escolas de poder público como na rede privada. Para a realização desta pesquisa, buscou-se uma instituição na qual a música estivesse inserida como disciplina curricular, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, e que fosse ministrada por professores(as) especialistas em música. Assim, o campo de pesquisa foi selecionado de acordo com estas especificidades, além da anuência da escola e dos(as) professores(as) participantes.

A avaliação da aprendizagem é abordada no capítulo 2 a partir de temáticas como estruturação da avaliação no contexto educacional brasileiro e da apresentação de diferentes concepções presentes nas práticas avaliativas escolares no contexto da sala de aula, tais como as concepções de avaliação como sinônimo de exame, como ato de medir, como instrumento de classificação e as concepções qualitativas de avaliação. Estas discussões apresentam as ideias que fundamentam tais práticas.

O capítulo 3 traz um panorama da avaliação em educação musical no contexto da escola básica a partir da análise das publicações do ano 1990 e do século XXI, sendo abordadas as seguintes temáticas: avaliação da aprendizagem em educação musical, as

práticas avaliativas na perspectiva dos professores, avaliação em atividades musicais e a dimensão formativa da avaliação em música.

O capítulo 4 apresenta a metodologia utilizada para realização do trabalho. No capítulo 5 são apresentadas as análises dos dados a partir da concepção dos professores da escola estudada, sendo discutidas as seguintes temáticas: avaliação na escola pesquisada, avaliação em música e os planejamentos de aulas, avaliação diagnóstica, avaliação processual, avaliação das habilidades musicais, subjetividades, resultados das avaliações, importância da avaliação e desafios. Por fim, são apresentadas as considerações finais com base na pesquisa realizada.

2 AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO

As discussões que envolvem a formulação do conceito de avaliação em educação consideram os significados atribuídos ao termo *avaliar* que sejam mais pertinentes ao presente campo de estudo. Desta forma, Luckesi (2010) ressalta que o termo *avaliar* “[...] tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer ‘dar valor a’” (LUCKESI, 2010, p.76). Com isto comprehende-se que o conceito de avaliação em educação começa a ser construído a partir da compreensão do ato de *avaliar* como atribuição de valor ou qualidade a alguma coisa, ato, ou curso de ação.

Conforme Fernandes, 2010; Fetzner, 2010, avaliamos para tomar decisões que tenham o objetivo de melhorar nossas ações e fazer com que elas alcancem ou se aproximem das metas estabelecidas. Outra concepção de avaliação é apresentada por Haydt (2000) ao afirmar que “[...] avaliar é basicamente comprovar se os resultados desejados foram alcançados, isto é, verificar até que ponto as metas previstas foram atingidas” (HAYDT, 2000, p.21). Estas ideias expressam visões diferenciadas sobre a avaliação e sua relação com metas ou objetivos, a primeira comprehende a avaliação como uma forma de identificar as ações que possam oferecer subsídios para que se alcancem as metas estabelecidas e a segunda a comprehende como instrumento de verificação do alcance das metas estabelecidas.

Apesar de apresentarem visões diferenciadas, as duas concepções são complementares e reforçam o posicionamento de Vasconcelos (2011) que amplia a discussão afirmando que a avaliação deve, “frente à realidade, tomar consciência dos avanços para fortalecer a caminhada e tomar decisão para suprir as necessidades identificadas” (VASCONCELOS, 2011, p. 154). Esta concepção considera a verificação do alcance das metas como uma tomada de consciência dos avanços contribuindo para o fortalecimento e estímulo no percurso empreendido.

Como elemento integrante das atividades alusivas à vida cotidiana, a avaliação se faz presente nas mais diversas instituições existentes na sociedade. Segundo Oliveira (2002), as instituições sociais se organizam em: instituição familiar; instituição educativa; instituição religiosa; instituição jurídica; instituição econômica; instituição política. As instituições, por sua vez, integralizam os atos avaliativos considerando conceitos, técnicas e espaços específicos de atuação, desta forma, as instituições educativas integram a avaliação principalmente às práticas escolares (FETZNER, 2010).

A avaliação nas práticas escolares, no entendimento de Fernandes e Feitas (2007), apresenta-se como parte de uma ação conjunta na formação dos estudantes que ocorre em diferentes esferas e com objetivos diversificados. Desta forma, apresentam três níveis de avaliação:

Há a *avaliação da aprendizagem dos estudantes*, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária *avaliação da instituição* como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivos. E, finalmente, há ainda a *avaliação do sistema escolar*, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 18).

Numa situação ideal, estes três níveis de avaliação em educação não devem ocorrer de forma isolada, mas articulados entre si e executados em regime de permanentes trocas, considerando os principais atores envolvidos, de forma que haja legitimidade técnica e política (FERNANDES; FREITAS, 2007). A avaliação institucional processa-se em cada escola e é realizada pelo coletivo que engloba o todo da instituição, enquanto a avaliação do sistema escolar, de larga escala, é realizada nas redes de ensino (BOTIGLIERI; BORGES; ROTHEN, 2017). A avaliação da aprendizagem ocorre no contexto da sala de aula como um processo de verificação das aprendizagens dos estudantes.

Compreendendo aprendizagem como um sistema amplo, a avaliação é entendida como um processo contínuo e organizado integrante desse sistema. O processo avaliativo envolve julgamento ou apreciação sobre algo ou alguém com base numa escala de valores para orientar, reorientar ou mesmo aperfeiçoar as práticas inerentes ao processo de ensino aprendizagem (HATDY, 2008).

Contudo, o juízo de valor aplicado sobre determinado processo educativo consiste em prática orientada e organizada a partir de caracteres relevantes do cotidiano da sala de aula, portanto, apesar de qualitativo, não se apresenta como um processo subjetivo (LUCKESI, 2006). Nesta perspectiva, Chueiri (2008) afirma que “como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação no contexto escolar realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais” (CHUEIRI, 2008, p. 51). Neste sentido, a avaliação da aprendizagem promovida nas instituições educativas é estruturada a partir das especificidades escolares e seguem alinhadas às concepções a que elas são fundamentadas.

Com o intuito de reformular ou melhorar esse processo, as práticas avaliativas não se apresentam como um fim em si mesmas, mas um meio, um recurso para se alcançar os objetivos desejados (CALDEIRA, 1997). Como tal, não devem se configurar em ações esporádicas ou improvisadas, mas constantes e planejadas, uma vez que orientam e reorientam as práticas buscando aperfeiçoamento e por isso permeiam todo o processo (HATDY, 2008).

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, consequentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (CALDEIRA, 2000, p.122).

As relações entre as concepções de educação e as práticas de avaliação da aprendizagem ocorrem a partir dos significados atribuídos pelo professor a este processo, pois, como afirma Vasconcelos (2006) “evidentemente, o sentido dado pelo professor à avaliação está intimamente relacionado à sua concepção de educação” (VASCONCELOS, 2006, p. 56). Desta forma, comprehende-se que o professor exerce um papel importante nos atos avaliativos, uma vez que estes expressam sua visão mais ampla sobre educação.

Em conformidade com este posicionamento, Chueiri (2008) salienta que o professor “atribui sentidos e significados à avaliação escolar [...] com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimento” (CHUEIRI, 2008, p. 52). Assim, estas se apresentam de modo articulado à amplitude que se dá ao objeto da avaliação, ideia expressa nas falas de Lüdke e Mediano (1994) ao questionarem “o que o professor deve avaliar no seu aluno? Por sua vez, a resposta a esta questão está influenciada pela concepção que se tem da ação educativa” (LÜDKE E MEDIANO, 1994, p. 110).

As práticas avaliativas dos professores, portanto, estão relacionadas às suas concepções acerca de educação, construídas com base em sua visão de sociedade, sua postura filosófica, crenças pessoais, concepção de avaliação, daquilo que considera uma avaliação justa ou eficaz (PERRENOUD, 1999). Nesse sentido, apresentaremos as visões filosóficas e pedagógicas, bem como as características pertencentes às concepções de avaliação como exame, avaliação como medida, como instrumento de classificação e por fim a concepção qualitativa.

2.1 Concepções de Avaliação

Alguns autores explicam que as compreensões acerca das práticas avaliativas refletem as concepções teóricas constituídas a partir dos princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que permeiam as transformações da sociedade. No contexto filosófico, Fernandes (2010) destaca duas grandes e clássicas vertentes epistemológicas: o positivismo, empírico-racionalista e o pensamento crítico, denominado pela autora como “pensamento pedagógico da virada do século XX” (FERNANDES, 2010, p. 14).

De acordo com a autora, o positivismo considera a verdade como algo inquestionável, pois a realidade é expressa de forma científica através da matemática, um dos elementos de maior destaque na análise e lógica da investigação. Nesse pensamento, a aprendizagem dos alunos é contabilizada numericamente de forma objetiva e única, já que a verdade também é única. Portanto não considera as subjetividades dos sujeitos, ao contrário, oferece resultados objetivos e precisos como produto ao final de um processo de verificação (FERNANDES, 2010).

Por outro lado, considerando a ideia de que os fatos não ocorrem de forma linear, mas de modo contínuo, o pensamento crítico e interpretativo sugere que as verdades sejam construções provisórias. Têm como características de maior destaque a heterogeneidade, a existência de inúmeros padrões ou até mesmo a inexistência deles, além de considerar a subjetividade no ato de avaliar. A partir desta perspectiva, a avaliação passa a ser entendida como um elemento integrante dos processos de ensinar e aprender, e as aprendizagens – e não a sua medição – se tornam centrais no ato avaliativo (FERNANDES, 2010).

No campo da pedagogia, Luckesi (2006) apresenta duas vertentes pedagógicas: uma visando a conservação da sociedade, com seus valores e modelos de funcionamento; e outra visando a transformação da sociedade e levando em conta o dinamismo presente nas diferentes culturas. O autor aponta três modelos pedagógicos para a conservação da sociedade: pedagogias: tradicional, renovada ou escolanovista e tecnicista, e três que contribuem para a transformação da sociedade, que são as pedagogias: libertadora, libertária, e dos conteúdos socioculturais.

Na perspectiva pedagógica, o exercício da avaliação está a serviço de uma concepção de educação que, por sua vez, reflete determinada concepção teórica da sociedade. A ideia de educação como um mecanismo para conservação e reprodução da mesma propõe gerar igualdade social partindo do pressuposto de que todos são iguais perante a lei. Este objetivo,

porém, não é alcançado devido às características do próprio modelo social no qual esta concepção se insere. Portanto, ela oferece ao educando meios para que seja objeto de ajustamento e não sujeito desse processo no âmbito da avaliação educacional (LUCKESI, 2006).

Dentre os modelos pedagógicos que tem como objetivo conservar e reproduzir a sociedade na sua configuração, Luckesi (2006) apresenta as pedagogias: tradicional, centrada no intelecto, na transmissão de conteúdos, no professor; renovada ou escolanovista, mais centrada na espontaneidade da produção de conhecimento e no educando com suas diferenças individuais; e a tecnicista centrada nos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento. O modelo de conservação e reprodução da sociedade presente nestas concepções tem o autoritarismo como elemento necessário, logo a avaliação manifesta-se também de forma autoritária.

As pedagogias comprometidas com a educação como mecanismo de transformação social compõe um modelo que propõe igualdade entre os homens, não somente no âmbito da formalidade da lei, mas de forma mais aprofundada, incluindo igualdade no acesso a diferentes âmbitos de participação ativa na sociedade. Na prática educacional, este modelo se traduz na pedagogia libertadora, fundada e inspirada nas práticas pedagógicas de Paulo Freire e marcada pela ideia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares (LUCKESI, 2006).

Dentre as pedagogias de transformação social, a pedagogia libertária é aquela representada pelos antiautoritários e centrada na ideia de que a escola deve ser um instrumento de conscientização; a pedagogia dos conteúdos sócio culturais, representada por Demerval Saviani e centrada na ideia de igualdade e oportunidade para todos no processo de educação também apresenta a avaliação como instrumento a serviço de pedagogias comprometidas com a transformação social (LUCKESI, 2006).

Portanto, observa-se que as diferentes concepções de avaliação e práticas avaliativas refletem os princípios filosóficos e pedagógicos assumidos pelos professores e pelas instituições de ensino, atrelados à sua concepção de educação. Dentre as concepções de avaliação que permeiam os princípios citados, serão apresentadas as concepções de avaliação como sinônimo de aplicação de exames; como um ato de medição; como instrumento de classificação; e por fim a concepção qualitativa de educação que traz para a discussão novas perspectivas de práticas avaliativas.

2.1.1 Avaliação como sinônimo de exame

Uma concepção ainda muito presente nas escolas é a de que avaliar é examinar. Esta ideia remonta às práticas de avaliação realizadas através de exames e provas nos colégios católicos da Ordem dos Jesuítas no século XVI. Neste contexto, “os jesuítas (século XVI), nas normas para a orientação dos estudos escolásticos, seja nas classes inferiores ou nas superiores [...] tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames. Eram solenes estas ocasiões” (LUCKESI, p. 22, 2006). Estas práticas surgiram inicialmente como uma forma de estimular a aprendizagem, motivar e manter a atenção dos alunos, no entanto, “o argumento de que a avaliação serve para ‘motivar’ [...] significa uma distorção no sentido da avaliação, já que há uma predominância do medo, o que não é formativo¹” (VASCONCELOS, 2006, p. 45).

Os exames, nos moldes atuais, foram sistematizados com o advento da modernidade e com o desenvolvimento dos modos de produção capitalista, funcionando assim como uma peça do sistema, mediando o saber entre a sociedade civil e do estado (CHUEIRI, 2008). A avaliação, nesse sentido, considera as características da pedagogia tradicional e encontra-se a serviço do mecanismo de controle da sociedade, a seletividade escolar. Sobre este aspecto, Vasconcelos (2006) destaca a avaliação como instrumento de discriminação e seleção social como problema essencial da avaliação escolar:

A partir de uma análise mais profunda, faz-se, pois, essa descoberta: a avaliação escolar não é só avaliação! De instrumento de análise do processo educacional, a avaliação tornou-se instrumento de dominação, de controle, de seleção social, de discriminação, de repressão (VASCONCELOS, 2006, p.37).

No contexto das escolas brasileiras, Chueiri (2008) defende a tese de que ainda hoje são praticados exames escolares em vez de avaliação da aprendizagem dos estudantes. Esta prática é chamada por Luckesi (2006) de pedagogia do exame, a qual “centraliza a atenção nos exames; não auxilia na aprendizagem dos estudantes” (LUCKESI, 2006, p. 25). Portanto, apresenta características e objetivos bastante distintos da avaliação da aprendizagem, discutidos até então, cuja função é acompanhar, orientar e reorientar todo o processo auxiliando a aprendizagem dos alunos, sendo, portanto, um modelo ultrapassado de avaliação.

¹ Avaliação formativa realiza-se ao longo do processo de ensino para verificar da efetivação das aprendizagens, se está ocorrendo como o previsto. Ela busca identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos para que haja a possibilidade de readaptação do ensino de modo que os alunos superem as dificuldades (MARQUES, 2012).

2.1.2 Avaliar como ato de medir

A concepção de avaliação como medição teve início a partir das primeiras décadas do século XX, com o aperfeiçoamento dos instrumentos de medição de habilidade e aptidão dos alunos, graças aos estudos de Thorndike, sobre testes educacionais que, segundo Chueiri (2008) “prosperaram muito e resultaram no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos” (CHUEIRI, 2008, p. 55). A partir de situações previamente organizadas, os testes verificam o aproveitamento dos estudantes através das medidas, onde “medir significa determinar a quantidade, a extensão, o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais” (HAYDT, 1994, p. 289). Esta concepção apoia-se na vertente da epistemologia positivista, que segundo Esteban (2005):

[...] está articulada na proposição quantitativa da avaliação, em que a ênfase éposta nos resultados alcançados e na possibilidade de sua quantificação, o que prevê uniformização dos sujeitos e organização curricular que priorize um conhecimento objetivo e factual, mantendo e estimulando as fronteiras disciplinares e com uma atuação fortemente disciplinadora. Essa modalidade está em perfeita sintonia com as proposições do paradigma dominante (ESTEBAN, 2005, p. 24).

Dentre as características da avaliação compreendida como medida está a sua identificação com a pedagogia tecnicista, a qual considera a educação um ato de transmissão e acumulação de conhecimentos já prontos. Nesse sentido, “avaliar se confundia com medir – medir o número de informações memorizadas e retidas” (HAYDT, 1994, p.289). Portanto, nestes moldes, os atos avaliativos ocorriam por meio de testes que tinham objetivo de verificar a aprendizagem dos alunos medindo a quantidade de informações memorizadas.

Assim, nesta concepção a aprendizagem é analisada objetivamente de modo que os números confirmam legitimidade/ científicidade. Os resultados são expressos em forma de notas que são registradas nos boletins e histórico dos estudantes (FERNANDES, 2010). Entretanto, avaliar se distingue de nota, sendo a primeira compreendida como um ato que promove reflexão crítica sobre uma determinada prática, possibilitando identificação de avanços, resistências e dificuldades, visando uma tomada de decisão que possa superar os obstáculos. A nota, por sua vez, seja representada em número, conceito ou menção, representa uma exigência formal do sistema educacional (VASCONCELOS, 2006).

Atualmente os testes tem sido um dos recursos mais utilizados nos espaços escolares. Para Haydt (1994), os educadores precisam observar as limitações deste instrumento de avaliação, já que nem todos os resultados do ensino podem ser medidos através de testes. A medição, nesta concepção de avaliação, é compreendida como o aspecto quantitativo de um

fenômeno a ser analisado e “os testes constituem uma das formas de medida. Avaliar é mais abrangente que os outros dois, pois inclui a utilização tanto de instrumentos quantitativos quanto dados qualitativos” (HAYDT, 1994, p. 290). Portanto, avaliar deve ser compreendido de forma mais ampla do que medir, pois envolve tanto aspectos quantitativos, através do uso de instrumentos de avaliação, quanto uso de dados qualitativos.

2.1.3 Avaliação como instrumento de classificação

Dentre as concepções de avaliação analisadas, a compreensão de avaliação como instrumento que possibilita a classificação das aprendizagens dos estudantes representa uma das mais tradicionais no contexto educacional. Desta forma, são estabelecidos padrões desejáveis, favorecendo assim a possibilidade de se exercer comparações e classificações por meio da avaliação no contexto da sala de aula.

A avaliação é tradicionalmente associada na escola à criação de *hierarquias de excelência*. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos (PERRENOUD, 1999, p. 11).

São criadas pequenas hierarquias de excelência ao longo de todo o ano letivo através de provas e trabalhos, de modo que as notas funcionem como mensagens que tenham objetivo de transmitir ao aluno aquilo que possa lhe acontecer no final do ano, e não necessariamente o que ele sabe. Com isso, Perrenoud (1999) afirma que a nota é “mensagem tranquilizadora para uns, inquietante para outros, que visa também aos pais, com a demanda implícita ou explícita de intervir ‘antes que seja tarde demais’” (PERRENOUD, 1999, p. 12). Dessa forma, a avaliação como sinônimo de classificação exerce a função de prevenir ou advertir aos familiares, através das notas, sobre possíveis consequências dos encaminhamentos da aprendizagem do aluno.

Ao final do ano letivo ou do ciclo de estudos, as hierarquias de excelência escolar comandam o prosseguimento normal do curso ou, se houver seleção, a orientação para esta ou aquela habilitação. De modo mais global, ao longo de todo o curso, elas regem ao que se chama de êxito ou fracasso escolares (PERRENOUD, 1999, p. 13).

Outra função atribuída por este autor à avaliação é a de certificação, quando esta visa comprovar a aquisição de determinados conhecimentos, de modo que habilita um potencial empregador a contratar sem que o empregado submeta-se a novos exames. Conforme explica Perrenoud (1999) “uma forma de certificação análoga funciona no interior de cada sistema escolar, de um ciclo de estudos ao seguinte até mesmo entre anos escolares” (PERRENOUD, 1999, p.13). Portanto, a certificação apresenta características mais limitadas no tocante ao

fornecimento de informações detalhadas sobre saberes e competências adquiridos, porém, garante que um aluno saiba o suficiente para passar para as séries seguintes. Isto, porém, funciona como um sistema de regulação, como explica o autor:

Dentro do sistema escolar, a certificação é sobretudo um modo de regulação da divisão vertical do trabalho pedagógico. O que certifica ao professor que recebe os alunos oriundos do nível ou do ciclo anterior é que ele poderá trabalhar como de hábito. O que isso recobre não é totalmente independente do programa e das aquisições mínimas. Isso pode variar muito de um estabelecimento a outro, em função do nível efetivo dos alunos e da atitude do corpo docente (PERRENOUD, 1999, p. 13).

Neste pensamento, a avaliação escolar, colocada como instrumento de classificação que integra o processo didático, “serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir fluxos” (PERRENOUD, 1999, p. 13). Desta forma, esta concepção pode contribuir para um distanciamento dos objetivos mais gerais de avaliação da aprendizagem, aproximando-se da ideia de avaliação como criação de hierarquias de excelência.

2.1.4 Concepção qualitativa de avaliação

O movimento da avaliação qualitativa desenvolveu-se na década de 1960 a partir de inúmeras críticas aos modelos de concepções tecnicistas e quantitativas vigentes nas escolas. Estas críticas pautavam-se no reconhecimento de que os testes padronizados não ofereciam as informações necessárias que pudessem aferir o que os professores haviam ensinado e os alunos haviam aprendido (SAUL, 1988). Para tanto, incorpora em seus processos “um conjunto de técnicas, orientações e pressupostos da metodologia etnográfica, da investigação de campo” (SAUL, 1988, p. 47).

Para Esteban (2005), trata-se de um movimento de transição produzido pelos estudos da sociedade nos quais são ressaltadas as especificidades do humano, visando romper com paradigmas de caráter positivista, consolidando outro paradigma, ainda não plenamente definido.

Vemos, na escola, as provas únicas com questões objetivas serem substituídas por testes ou provas distribuídos ao longo de um período letivo trazendo questões mais abertas, que solicitam opiniões e reflexões dos estudantes, que propõe o estabelecimento de relações mais amplas. As questões pretendem estimular uma maior participação do sujeito que aprende na elaboração das respostas e captar o processo de aprendizagem; os exames passam a ser complementados pela observação da professora sobre o movimento dos alunos e alunas que aprendem (ESTEBAN, 2005, p. 27).

De acordo com Esteban (2005), as concepções qualitativas resultaram em mudanças significativas para as novas formas de avaliar, no entanto ainda apresentam a classificação como elemento mais básico. As notas são trocadas por conceitos, escalas de cores ou desenhos que representam valores diferentes, o boletim expressa conceitos, comentários e observações dos professores e boletins são substituídos por relatórios que, “com frequência, descrevem o processo do aluno ou aluna em relação ao que era esperado que ele ou ela fizesse” (ESTEBAN, 2005, p. 28). Desta forma, apesar das transformações significativas, a incorporação de aspectos subjetivos na avaliação de caráter quantitativo denota a valorização da concepção classificatória na avaliação da aprendizagem escolar.

Apesar de ter como base a classificação, a concepção de avaliação qualitativa, como partícipe de um processo de transição, apresenta “novos horizontes, traz desafios que podemos enfrentar vinculando nossa discussão ao movimento em que se tece o conhecimento-emancipação” (ESTEBAN, 2005, p. 29). A autora critica a avaliação qualitativa por se tratar de um pensamento dualista, não atendendo à dinâmica instaurada no cotidiano escolar. Ela defende a avaliação como uma prática de investigação, distanciando-se da concepção classificatória.

A avaliação no processo de superação dessa concepção, inscreve-se no conjunto de práticas escolares e sociais que enfatiza a produção de conhecimento como processo realizado por seres humanos em interação, que, ao conhecer, se conhecem; ao produzir o mundo no qual vivem, se produzem; ao viver vão esgotando suas possibilidades de vida individual e estreitando os laços que unem cada um e cada uma à infinita rede da vida. A avaliação realiza-se com compreensão de que o ato do conhecimento e o produto do conhecimento são inseparáveis (ESTEBAN, 2005, p. 30).

A partir desta perspectiva a autora sugere que sejam criados instrumentos que considerem as intenções de estabelecer melhor compreensão e interação e não de controlar e classificar, pois “avaliar como a ação de um sujeito sobre outro que se torna objeto na relação se mostra impossível. O que abre a possibilidade da avaliação com o outro” (ESTEBAN, 2005, p. 34). Portanto, a avaliação ocorreria através de um processo compartilhado, coletivo, em que todos buscam o autoconhecimento tendo como elemento indispensável e insubstituível a interação sujeito-sujeito (ESTEBAN, 2005).

A autora assinala que “a avaliação pretende promover uma reflexão que participe da experiência de ensinar com e aprender com, tecida coletivamente” (ESTEBAN, 2005, p. 35). Desta forma, a avaliação consistiria em processo de investigação compartilhado que pudesse promover a ampliação do conhecimento dos professores e professoras sobre os estudantes e

sobre suas ações como docentes, além da reflexão dos educandos sobre sua atuação no processo de *aprender ensinar*² ampliando seu conhecimento e autoconhecimento (ESTEBAN, 2005).

² Processo através do qual professor e educando atuam como sujeitos produtores de saber

3 AVALIAÇÃO EM MÚSICA: UM BREVE PANORAMA

Neste capítulo apresentaremos discussões sobre concepções e práticas relacionadas à avaliação em música no contexto da escola básica. Buscamos trabalhos que versam sobre este tema em publicações científicas do ano de 1990 e do século XXI, desta forma, foram analisados livros, teses, dissertações, e artigos organizados por categorias buscando apresentar um panorama da avaliação em música.

Foram analisados dois trabalhos que tratam da avaliação a nível nacional e sua relação com a área da educação musical (QUEIROZ, 2012; SOBREIRA, 2013); três que versam sobre a avaliação da aprendizagem em educação musical trazendo propostas e concepções (GLOVER, 1990; GREEN, 2000; SWANWICK, 2003); três trabalhos que propõem uma reflexão sobre as práticas de avaliação em música através da perspectiva dos professores e futuros professores (CACIONE, 2004; DEL BEN, 2003; MENEZES, 2010); dois que falam sobre a avaliação das atividades musicais no contexto da sala de aula (BEINEKE, 2008; RELVAS, 2013) e por fim três que versam sobre dimensão formativa de avaliação em Música (FERNANDES, 2016; FRANÇA, 2007; TOURINHO e OLIVEIRA, 2003).

3.1 Aproximações da Educação Musical com Avaliação em Larga Escala

A avaliação em Educação, abordada no capítulo anterior, apresenta três níveis: avaliação da aprendizagem; avaliação institucional; e avaliação de sistemas ou larga escala (FERNANDES; FREITAS, 2007). A avaliação de sistemas e sua relação com a Educação Musical é contemplada por Queiroz (2012) e Sobreira (2013), que apresentam visões distintas sobre o tema.

Através de pesquisas bibliográficas, pesquisas documentais e experiências adquiridas enquanto membro de comissões assessoras do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Queiroz (2012) analisa as diretrizes da avaliação em Educação a partir das políticas públicas, e fala sobre os impactos da avaliação educacional no sistema de ensino brasileiro e a importância da inserção da área de Educação Musical nesse contexto. De acordo com Queiroz e Marinho (2010, p. 1813) citado por Queiroz (2010, p.37) políticas públicas se referem a:

Conjunto de diretrizes, ações e programas diversos estabelecidos pelos setores governamentais municipal, estadual e, principalmente, federal para regulamentar, financiar, avaliar e desenvolver diferentes estratégias de atuação junto aos múltiplos segmentos da sociedade. No Brasil, essas políticas vêm sendo desenvolvidas em formas de programas e projetos que

abrangem campos como educação, saúde, cultura, ciência, tecnologia, entre outros. (QUEIROZ, 2010, p. 1813, apud QUEIROZ, 2010, p.37).

Conforme apontam as discussões da pesquisa, é através da avaliação de sistemas que se torna possível conhecer as realidades de ensino, sendo, portanto, um instrumento prioritário no âmbito das políticas educacionais. Para o autor, é necessário que cada área possa discutir sua participação, seu papel e sua inserção neste contexto. O autor sugere maior participação da área de Educação Musical nos processos de definição e implementação da avaliação educacional, o que favorece um maior fortalecimento para a área (QUEIROZ, 2012).

No entanto, Sobreira (2013) considera que as concepções norteadoras deste modelo acarretam em uma forma de regulação das instituições, de modo que fornecem informações reduzidas sobre os processos educativos, dando ênfase para resultados mensurados. Conforme estudado no capítulo precedente, a mensuração no processo de avaliação apresenta características específicas e caracteriza a concepção de avaliação como instrumento de classificação.

No âmbito das avaliações de larga escala, a concepção de avaliação voltada apenas para o que pode ser medido resulta na simplificação de um processo que é complexo e fundamental à ação escolar, não expressando em sua totalidade os conhecimentos adquiridos pelos alunos no processo de ensino aprendizagem (SOBREIRA, 2013). Porém, as críticas às concepções inerentes a este modelo parecem não impedir que “a lógica perversa embutida nos exames de larga escala passe a funcionar como agente propulsor para que a área da Música tente se enquadrar e ver justificada sua presença na escola” (SOBREIRA, 2013, p. 10).

Para Sobreira (2013), que estuda também as políticas envolvidas na criação da Lei 11.769/2008 que trata da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, as discussões sobre os processos avaliativos foram utilizados para validar o ensino de música nesses espaços, tendo em vista os discursos de desnaturalização da característica de subjetividade da música e defesa da objetividade do processo de avaliação, mas aponta que há, na literatura de avaliação em educação, autores como Fernandes (2010), que defendem a subjetividade nos atos avaliativos. Esta compreensão parte da ideia de que as verdades sejam construções provisórias fundamentadas pelo pensamento crítico interpretativo apresentado anteriormente. Segundo Fernandes (2010), “é possível compreender, partindo dessa perspectiva, que a subjetividade do ato de avaliar deve ser assumida e não rejeitada, pois em nada compromete a legitimidade das práticas” (Fernandes, 2010, p. 15).

3.2 Avaliação da aprendizagem em Educação Musical

As compreensões acerca das concepções que norteiam as práticas de avaliação da aprendizagem em Educação Musical estão relacionadas a diversos fatores, como as concepções que se têm de música; de aprendizagem musical; e das práticas de avaliação propostas (CACIONE, 2004; DEL BEN, 2003; GLOVER, 1990; GREEN, 2000; MENEZES, 2010; SWANWICK, 2003). Os autores oferecem contribuições para compreensão de duas propostas para avaliação da aprendizagem em música, além de discutirem avaliação a partir das concepções dos próprios atores envolvidos no processo, professores e futuros professores.

Green (2000) acredita que quase todo o tipo de música é uma arte de mídia, ou seja, de certo modo, depende de algum equipamento para que seja reproduzida, sendo muitas vezes utilizada de maneira funcional ao estar relacionada a determinadas formas de mídia, como programas de televisão ou filmes. No entanto, as concepções de que a música clássica é distante do cotidiano e de que a música popular é um produto dos mercados de massa, não considera o fato de que quase toda a música é manipulada tecnologicamente e que muitas vezes ela sobrevive graças ao mercado comercial. Os muitos estilos musicais são utilizados apenas para distinguir as mais diversas músicas existentes e esta diversidade musical se faz presente no dia a dia da maioria das pessoas inclusive dos alunos de música nas escolas.

No entanto, no ambiente da sala de aula, os alunos relacionam-se com as músicas ou atividades musicais especificadas pelo professor, e assim “cruzam o umbral entre o mundo musical diverso e grande e um mundo musical diferente na escola, toda vez que eles entram na sala de aula de música” (GLOVER, 1990, p. 89). Seja através de atividades de escuta, análise, execução ou composição de uma ampla diversidade de músicas ou daquelas especificadas pelo professor, ao se considerar a música como uma arte da mídia, a avaliação precisa considerar todo o universo musical (GREEN, 2000).

Green (2000) propõe uma discussão sobre avaliação musical a partir de três eixos, cada um com duas abordagens opostas entre si, que ao final são relacionadas às avaliações das salas de aula de música. O primeiro eixo sugere que a avaliação em música possa ser realizada a partir da abordagem das notas ou contexto. A primeira abordagem sugere uma avaliação realizada com base na análise de parâmetros musicais como melodia, harmonia, ritmo, dentre outros, e tende a considerar a relação das notas entre si e com as normas dos gêneros ou estilos nos quais se inserem observando como se articulam e se relacionam a gêneros musicais anteriores ou contemporâneos, sendo denominada, portanto, de notas. A segunda abordagem,

o contexto, propõe uma avaliação através da análise do contexto social, podendo ser abordada a partir da sociologia, antropologia ou de estudos culturais. Nesta abordagem evita-se mencionar as questões de caráter mais técnico relacionadas às notas, o que segundo a crítica omite o objeto de estudo que é a música. Porém, se aplica quando o objetivo é mediar a música, construir valores e organizar as práticas musicais. (GREEN, 2000)

O segundo eixo discute avaliação a partir de critérios limitados ou universais. A primeira abordagem consiste em avaliar considerando um conjunto de critérios o qual se limita à peça em avaliação. Nesta concepção, cada peça é avaliada conforme características próprias, não sendo considerada melhor e nem pior que outras. Para a autora, é possível avaliar conforme características específicas do gênero dentro de um estilo ao qual uma determinada peça faça parte por comparação a outras peças que o compõe. Por outro lado, na segunda abordagem, a avaliação de todo e qualquer tipo de música a partir da utilização de um conjunto de critérios caracteriza-se como abordagem de avaliação por critérios universais. Esta última, parte do princípio de que existem critérios que pertencem a toda música. (GREEN, 2000)

O terceiro eixo apresentado consiste em avaliação de peças individuais ou estilos *globais* ampliando a avaliação musical de peças específicas para estilos mais gerais comparando-os uns aos outros. As abordagens de avaliação propostas podem ser utilizadas pelo professor tanto para avaliar o repertório a ser trabalhado em sala de aula, quanto para avaliar a habilidade e/ ou conhecimento musical dos estudantes. Estes são explicitados pela autora ao exemplificar sua utilização nos processos de avaliação da execução e da composição dos estudantes.

A avaliação da execução no contexto da sala de aula precisa considerar a heterogeneidade com relação ao nível de desenvolvimento dos alunos. Sobre isso, a autora comenta sobre o sistema de avaliação que seleciona peças com graus de dificuldade diferenciados previamente determinados. Neste sistema de avaliação as notas obtidas são multiplicadas por um número denominado de ‘multiplicadores de dificuldade’ que equivale ao grau de dificuldade da peça executada pelos alunos. Desta forma, avalia-se a habilidade dos estudantes e o quanto bem ele pode tocar uma peça com musicalidade (GREEN, 2000).

Segundo a autora, enquanto na avaliação da execução uma peça musical considerada fácil pode ser boa, na avaliação da composição se consideram boas aquelas que apresentam maior grau de dificuldade. Normalmente são utilizados critérios universais, no entanto, Green

(2000) sugere que sejam utilizados os critérios limitados, pois assim se torna possível avaliar utilizando critérios individuais para cada estilo e estabelecendo ‘multiplicadores de dificuldade’.

Portanto, a autora sugere que sejam utilizados critérios que derivam dos três eixos apresentados, notas ou contextos, critérios limitados ou universais e peças individuais ou estilos globais. Do primeiro eixo, propõe-se avaliar considerando tanto os parâmetros como altura, ritmo e outros, como o valor que determinada música assume dentro de um contexto de produção e recepção. Com relação aos critérios, a autora sugere que sejam utilizados conjuntos limitados, específicos para cada estilo de modo que seja possível estabelecer os ‘multiplicadores de dificuldade’. E por fim, propõe considerar que existem níveis de habilidade técnica, expressiva e de originalidade para composição dos diferentes estilos musicais (GREEN, 2000).

Sempre haverá um nível no qual nós simplesmente não poderemos estar seguros de que estamos avaliando convincentemente a música, ou avaliando adequadamente habilidades e conhecimentos musicais. Mas pelo menos, a consciência da natureza e extensão de algumas das dificuldades envolvidas pode nos ajudar a trazer a diversidade musical estilística que tanto enriquece nossas vidas na contemporaneidade, em um tipo de contexto educacional representativo e justo (GREEN, 2000, p. 104– Trad: Viviane Beineke).

A avaliação da aprendizagem em música para Swanwick (2003) está relacionada com a própria concepção de música que o autor apresenta. Para ele, música é um discurso metafórico, que passa por três níveis:

O processo metafórico funciona em três níveis cumulativos. São eles: quando escutamos "notas" como se fossem melodias, soando como formas expressivas; quando escutamos essas formas expressivas assumirem novas relações, como se tivessem "vida própria"; e quando essas novas formas parecem fundir-se com nossas experiências prévias (SWANWICK, 2003, p. 28).

O primeiro nível consiste na conversão de ‘notas’ em melodias, uma manipulação intencional de materiais musicais (notas, ritmos, etc.) em formas expressivas, correspondente à fase inicial do desenvolvimento musical. O segundo nível consiste na transformação destas melodias, de modo que possa construir novas relações, novas estruturas, combinando repetições e contrastes – a que chamamos de forma musical; que ao terceiro nível serão acopladas às experiências já adquiridas formando assim experiências significativas (SWANWICK, 2003).

O autor propõe ainda três princípios de ação que podem ser utilizados nos mais diversificados contextos de ensino musical: compreender a música como um discurso; considerar o discurso musical dos alunos; e buscar a fluência musical do início ao final. Estes princípios, segundo Swanwick (2003), devem guiar o trabalho do professor em sala de aula, fazendo com que a música seja sempre o foco central da aula de música.

No primeiro princípio, “um dos objetivos do professor é trazer a consciência musical do último para o primeiro plano” (SWANWICK, 2003, p. 57). O segundo princípio implica em considerar os conhecimentos já adquiridos pelo aluno para então avaliar a fase em que se encontra estabelecendo novos caminhos, para que amplie seus horizontes musicais. Sobre este aspecto, Glover (1990), em sua reflexão sobre a importância de se compreender a bagagem musical das crianças, considera que o conhecimento não está apenas no que é definido pelo professor, mas nas relações entre o que é proposto aos alunos e os conhecimentos que estes já dispõem, num processo denominado de reinterpretação.

O terceiro princípio proposto por Swanwick (2003) é a valorização da fluência do discurso musical, ou seja, valorizar mais as experiências, as vivências musicais concretas. Conforme o exposto e considerando os níveis cumulativos propostos a partir da compreensão de música como discurso metafórico, bem como os três princípios que visam nortear a ação dos professores, Swanwick (2003) comprehende que o ato de avaliar musicalmente se estabelece através da inserção de procedimentos de avaliação durante todo o processo de aprendizagem dos estudantes.

Portanto, no âmbito da avaliação da aprendizagem em Música, Green (2000) apresenta três eixos norteadores das práticas avaliativas contendo duas abordagens opostas em cada eixo. Estas abordagens podem ser utilizadas de forma articulada às práticas musicais que se pretende avaliar visando melhor compreensão de como os alunos se desenvolvem musicalmente. Segundo Swanwick (2003) é durante o processo de aprendizagem que se torna possível avaliar musicalmente. Assim, a avaliação em Música comprehende um processo permeado por critérios previamente definidos e articulados às práticas musicais.

3.3 Avaliação da Aprendizagem a partir da concepção de professores e licenciandos em Música.

Autores como (DEL BEN, 2003; CACIONE, 2004; MENEZES, 2010) propõem uma reflexão sobre as concepções de avaliação da aprendizagem em educação musical a partir da perspectiva dos próprios atores envolvidos. Del Ben (2003) e Menezes (2010) investigaram o

ponto de vista de professores de música envolvidos no processo, e Cacione (2004) buscou conhecer as concepções de avaliação de licenciandos em Música.

Del Ben (2003) investigou as práticas de avaliação musical a partir da concepção de três professoras de música da rede particular de ensino de Porto Alegre. Ao identificar aspectos específicos e comuns das práticas de avaliação, a autora propõe uma análise crítico-reflexiva sobre o tema. Os resultados da pesquisa apontam uma estreita relação entre as concepções de avaliação e as concepções de aprendizagem musical, dos objetivos do ensino de música nas escolas, da natureza da música e do conhecimento musical. Para as professoras, o desenvolvimento musical se dá através das práticas e vivências musicais. No entanto, ao conceberem a música como uma forma de expressão, ligada à alma humana, às emoções e a dimensões pessoais, atribui-se um caráter de subjetividade ao fazer musical, o que dificulta, segundo as professoras, o processo de definição dos saberes a serem desenvolvidos e de investigação dos objetivos almejados. A autora propõe uma reflexão sobre os pressupostos que fundamentam as concepções e práticas como primeiro passo para implementação da música como disciplina nos currículos escolares.

Menezes (2010) investigou as práticas de avaliação musical a partir das concepções de um grupo de 35 professores de Música da rede de ensino público e privado de escolas básicas; de escolas especializadas em Música; e de ONG'S na cidade de Salvador (BA). Com base em informações como formação e atuação profissional, a música na escola e sua relação com as demais disciplinas, planejamento, tipos e critérios de avaliações conhecidas e praticadas pelos professores, conhecimento sobre bibliografia de avaliação em educação e em educação musical, a autora constata que 75% do grupo entrevistado têm dificuldade quanto à questão da avaliação e 40% afirma que a instituição não exige que a disciplina de Música seja avaliada. Em geral, os professores demonstram conhecer diversos instrumentos avaliativos, mas utilizam menos do que afirmam conhecer. Constatou-se que as formas mais comuns de avaliação são as apresentações musicais, avaliação intuitiva³ e utilização de notas e conceitos. Considerar a participação dos alunos no processo de avaliação é compreendido como prática mais “sensível” em relação à avaliação tradicional. Nas escolas públicas a avaliação é bastante utilizada como ferramenta de controle. A autora sugere que haja maior preocupação

³ Forma de avaliação mais defendida, a Avaliação Intuitiva, geralmente, não ocorre de forma planejada, mas a todo o momento. Por não utilizar registros de dados, o professor precisa recordar todo o processo de desenvolvimento dos alunos.

com a questão da avaliação ainda nos cursos de formação de professores, já que é um ponto no qual muitos professores demonstram insegurança e dúvidas (MENEZES, 2010).

Cacione (2004) estudou as concepções e práticas de avaliação a partir da perspectiva de licenciandos em Música da Universidade Estadual de Londrina (PR) e suas implicações na prática docente do futuro professor de Música. De acordo com sua pesquisa, a concepção classificatória de avaliação prevalece sobre as demais, apesar da divulgação de inúmeros trabalhos que discutem a temática, apresentando outras propostas de concepção de avaliação. Para o grupo investigado, a finalidade maior deste processo é a mensuração da aprendizagem dos alunos. A autora sinaliza a necessidade de se vislumbrar novas perspectivas através de uma prática reflexiva visando possíveis mudanças, como a observação mútua, isto é, colocar-se no lugar do outro na busca por superação das dificuldades encontradas na aprendizagem, escrever ou registrar visualmente as práticas além de incentivar a observação dos próprios alunos (CACIONE, 2004).

Conforme as pesquisas de Del Ben (2003) as concepções de avaliação dos professores estão diretamente relacionadas às suas concepções sobre música e de aprendizagem musical. Menezes (2010) destaca que um dos principais instrumentos musicais utilizados para avaliação dos estudantes é a avaliação intuitiva utilizada nas apresentações musicais. Cacione (2004) observa que a concepção classificatória de avaliação é bastante presente na concepção dos estudantes de licenciatura em música. Com base nestes estudos, foi possível conhecer as principais concepções que norteiam as concepções e as práticas dos professores e futuros professores de Música.

3.4 Avaliação em atividades musicais

Tratando de forma mais específica, a avaliação da aprendizagem em atividades musicais realizadas no contexto da sala de aula, serão apresentados trabalhos que versam sobre práticas avaliativas em atividades musicais nestes espaços.

Beineke (2008) realizou uma pesquisa bibliográfica sobre composição de crianças no contexto escolar, abordando, dentre outros aspectos, a avaliação das produções musicais dos estudantes. Através da análise de trabalhos de autores como (CUSTODERO, 2007; GREEN, 2000; MELLOR, 2000; PRIEST, 2006; SALAMAN, 1998; SWANWICK, 1998), entre outros, a autora constata que a maior questão é a forma como as composições podem ser avaliadas. Algumas discussões apontam para a construção de critérios universais para avaliar as composições, perpassando pela inclusão dos envolvidos no contexto de produção às

práticas de avaliação, pela auto avaliação, até a importância da interação entre professor e aluno no processo de compreensão musical, observando que as discussões sobre avaliação foram gradativamente reconhecendo novas possibilidades de avaliação da composição dos estudantes.

Relvas (2013) propõe uma investigação sobre como são avaliadas as práticas em Educação Musical. O autor critica a utilização de testes escritos no processo de avaliação das práticas musicais, argumentando que, por um lado, acredita-se realmente que os testes possam avaliar práticas musicais, e por outro, também há quem considere a avaliação das práticas como algo inconsistente e difícil de avaliar por conta do caráter imaterial da música. Para Relvas (2013), os testes escritos são adequados para avaliação de conhecimentos teóricos, no entanto, as atividades práticas - tais como cantar, tocar e outras - necessitam de instrumentos de avaliação condizentes com as características das atividades. Assim, apresenta uma proposta de avaliação das práticas musicais, desenvolvida durante uma prática docente junto a um grupo de estagiários, no contexto da sala de aula, utilizando tabelas descritoras de desempenho. Trata-se de um instrumento de avaliação construído pelo docente, o qual organiza as atividades musicais de forma progressiva, considerando as dimensões da diversidade, dificuldade e da qualidade no ato avaliativo.

Os descritores do desempenho são elaborados conforme os níveis de progressão e organizados em tabelas que, por sua vez, são apresentadas aos alunos desde o início do processo de aprendizagem, o que favorece sua participação através da prática da autoavaliação. Durante a utilização deste instrumento de avaliação, o autor observa grande disponibilidade de participação dos estudantes em perceber os problemas e interesse em ultrapassá-los, sendo assim um fator de motivação para os alunos (RELVAS, 2013).

Observa-se que a participação dos alunos no processo de avaliação, acompanhando o seu desenvolvimento desde o início promove um comprometimento com seu próprio desenvolvimento. O autor apresenta os resultados expressos numericamente, o que propõe a presença de uma concepção de avaliação – apesar de formativa – de característica classificatória.

3.5 A avaliação em Educação Musical e as dimensões da Avaliação educacional

A avaliação da aprendizagem no campo educacional se estrutura em três dimensões: diagnóstica, formativa e somativa. A primeira permite identificar o conhecimento inicial dos estudantes; a segunda ocorre durante o processo de ensino aprendizagem; e a última permite

verificar o alcance dos objetivos. Na área da Educação Musical, autores como (FERNANDES, 2016; FRANÇA, 2007; TOURINHO e OLIVEIRA, 2003), comentam sobre a avaliação da aprendizagem em música versando suas discussões em torno das dimensões da avaliação.

França (2007) discorre sobre estas dimensões no contexto escolar a partir dos descritores da matriz curricular. Segundo a autora, muitos descritores da matriz permitem a utilização de testes fechados com itens (questões fechadas), que por sua vez, devem ser elaborados de forma rigorosa e associados a um descritor da matriz curricular. Para a autora, os testes diagnósticos possibilitam detectar problemas de aprendizado de conteúdos específicos, contribuindo para avaliar o processo de ensino aprendizagem e para o desenvolvimento curricular, principalmente quando associado à avaliação formativa.

Para Tourinho e Oliveira (2003) a avaliação formativa possibilita aos professores conseguir melhores resultados, pois permite que estes indiquem para os alunos aspectos que podem ser melhorados durante o processo. A dimensão formativa é defendida também por Fernandes (2016) ao discutir as práticas de avaliação musical nas escolas, especificamente na Educação Infantil.

Segundo Fernandes (2016) é recorrente a utilização de instrumentos como as fichas de avaliação, portfólios e relatórios no processo de avaliação da aprendizagem para avaliar o desenvolvimento musical dos alunos. No entanto, apesar de sua importância para avaliação em música, a autora considera que estas não contribuem efetivamente para o desenvolvimento dos alunos dentro do processo de ensino aprendizagem, mas se configuram como práticas avaliativas estáticas e classificatórias, se tornando um meio para rotular as crianças e não atentando para suas reais necessidades. Portanto, considera ser mais coerente avaliar o desenvolvimento musical dos alunos de forma prática durante o processo.

A avaliação da aprendizagem dos alunos durante o fazer musical é comentada por França (2007) ao afirmar que “naturalmente, uma parcela importante do fazer musical só será avaliada através do próprio fazer musical e preferencialmente no processo de avaliação formativa” (FRANÇA, 2007, p. 91). Além disso, como explica Fernandes (2016) é mais coerente avaliar o desenvolvimento musical dos alunos de forma prática, através de recitais, saraus e eventos culturais, visto que é o momento em que equipe pedagógica da escola, pais e responsáveis, atestarão o retorno do processo de ensino-aprendizagem.

As discussões sobre avaliação do desenvolvimento através das práticas são ampliadas por França (2007) ao relacionar a avaliação formativa aos descritores da matriz curricular. Conforme explica a autora, a avaliação formativa ocorre quando são indicados descritores que envolvem aquisição de competências e habilidades e consiste em avaliar o fazer musical através das próprias práticas, sendo possível durante o processo de ensino aprendizagem.

Conforme o exposto, a avaliação da aprendizagem dos estudantes, especificamente quando envolve práticas musicais vivenciadas em sala de aula, torna-se mais eficiente e verdadeira quando realizada por meio da avaliação formativa durante todo o processo de ensino aprendizagem. Para isso se faz necessário que o educador musical encontre alternativas adequadas que possam garantir a qualidade da avaliação no contexto das práticas e das vivências musicais.

A partir das análises realizadas por meio de trabalhos que trataram especificamente sobre avaliação em música, tornou-se possível conhecer sobre avaliação no processo de ensino aprendizagem neste contexto. Entretanto para entender este tema por meio da compreensão dos professores de uma escola básica, o capítulo que segue apresentará os procedimentos metodológicos como forma de sistematizar o trabalho empreendido.

4 METODOLOGIA

Este trabalho se configura em uma pesquisa qualitativa e tem o objetivo de compreender como pensam e como se configuram as práticas avaliativas de professores de música no contexto da escola básica buscando entender como os professores de música compreendem e praticam a avaliação da aprendizagem no contexto da sala de aula? Para isto, foi realizado um estudo de caso em uma escola pública de Educação Básica que atende estudantes do Ensino Fundamental e Médio, sendo, o ensino de música, ofertado a alunos do 5º e 6º Ano do Ensino Fundamental compreendendo as faixas etárias de 09 (nove) a 11 (onze) anos de idade e a alunos do 2º Ano do Ensino Médio com idades entre 14 (quatorze) e 16 (dezesseis) anos.

A escolha da instituição ocorreu tendo em vista a presença da música no currículo escolar desde 2014, sendo um componente curricular ministrado por dois professores especialistas em música. O professor (Participante 1) iniciou sua formação musical em escola especializada, tendo atuado em contexto não escolar com atividades de regência e coordenação de coral, já em espaço escolar, o mesmo leciona música como componente curricular há 05 (cinco) anos, desenvolvendo atualmente atividades em turmas do 5º e 6º Ano do Ensino Fundamental. O professor (Participante 2) teve formação musical iniciada em projeto vinculado a conservatório musical, atuou como professor de música em contexto não escolar ministrando aulas de teoria musical, já no contexto escolar leciona música como componente curricular há 03 (três) anos. Atualmente desenvolve atividade em turmas do 2º Ano do Ensino Médio.

O presente capítulo trata dos encaminhamentos metodológicos do estudo realizado e se organiza em itens que falam sobre a natureza da pesquisa, instrumentos de coleta de dados e análise de dados. Os dados coletados pretendem aclarar aspectos relacionados à avaliação em música nesta instituição, em relação à organização e estrutura de avaliação proposta pela escola e as concepções e práticas dos dois professores de música atuantes neste espaço.

4.1 NATUREZA QUALITATIVA DA PESQUISA

Este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa, a qual, conforme explicita Bogdan e Biklen (1994), contempla cinco características: a fonte de dados é o ambiente onde ocorrem os fenômenos investigados; os dados e resultados são obtidos por meio de palavras e não em forma numérica; o enfoque é maior no processo do que simplesmente nos resultados ou produtos; a análise dos dados é feita de forma indutiva, ou seja, os dados não são colhidos

com objetivo de confirmar hipóteses, mas constrói-se um quadro que toma forma à medida que se recolhem e examinam as partes; na investigação qualitativa considera-se a perspectiva dos participantes aclarando dinâmicas, outrora invisíveis para um observador exterior, dando ênfase aos significados.

Para compreender melhor sobre a temática estudada e conhecer as concepções e práticas avaliativas dos professores de música de uma escola de educação básica, utiliza-se da técnica de estudo de caso. Segundo Lüdke e André (1986, p.17) “o estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico”, ou seja, trata de um caso delimitado observando suas particularidades. Em Educação e em Educação Musical, o estudo de caso é “uma alternativa adequada e produtiva para investigar diversos fenômenos pedagógicos, quando os problemas/questões de pesquisa estão voltados para conhecer e analisar uma situação educativa existente” (PENNA, 2015, p. 104).

Portanto, este trabalho, de abordagem qualitativa, se configura como um estudo de caso, que busca conhecer as concepções e práticas avaliativas dos professores de música de uma escola de educação básica, com objetivo de compreender melhor sobre as questões que envolvem a avaliação em música. Para tanto, foi realizado um levantamento aprofundado sobre aspectos referentes à avaliação da aprendizagem em Educação Musical, utilizando-se instrumentos de coleta de dados específicos, os quais serão detalhados no subitem seguinte.

4.2 Coleta de dados

Foi realizado um levantamento de dados sobre avaliação nas instituições educativas através de pesquisa bibliográfica que consiste, segundo Marconi e Lakatos (2011) em “bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.”. Com base nos autores discutidos, tornou-se possível estabelecer um panorama geral sobre a avaliação em seus diferentes níveis, aprofundando as discussões sobre avaliação da aprendizagem.

Para apoiar teoricamente este estudo, foram utilizados referenciais teóricos da área da Educação que versam sobre avaliação, bem como publicações do ano de 1990 e do século XXI que tratam sobre a temática da avaliação em Música. Este processo incluiu quatro fases: identificação, localização, compilação e fichamento, sendo que o último foi realizado em duas modalidades: citações e resumos (MARCONI e LAKATOS, 2018). Conhecer o panorama dos

estudos realizados sobre o tema foi importante para ampliar as possibilidades de discussões no campo de pesquisa sobre avaliação em Educação e em Educação Musical.

Os dados sobre a concepção de professores atuantes no ensino de música na Educação Básica foram coletados em uma escola da rede pública de ensino localizada na cidade de São Luís – MA. Os participantes da pesquisa foram docentes atuantes como professores de música neste espaço e os dados foram coletados através de questionários e entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa consistiu em fases como contato com os docentes através do envio de carta convite (Apêndice 1) por e-mail explicando os objetivos da pesquisa, envio de questionário por e-mail, elaboração do roteiro de questões para entrevista semiestruturada, definição de dias e horários para entrevistas e a realização da mesma.

O questionário foi elaborado com o intuito de coletar informações mais gerais em relação à organização, modelo de avaliação e documentos orientadores presentes na escola, além de dados pessoais de formação dos professores. Estas perguntas iniciais foram imprescindíveis para elaboração das questões da entrevista a serem realizadas posteriormente, uma vez que, possibilitou conhecer o contexto onde ocorrem as práticas avaliativas em Música.

As entrevistas semiestruturadas foram elaboradas com base nos objetivos da pesquisa e nas informações outrora fornecidas através do questionário, seguindo um “roteiro básico (com perguntas abertas) [...] para a condução da entrevista, mas sendo aplicado de forma flexível, conforme o desenvolvimento da interação” (PENNA, 2015, p. 137). Desta forma, possibilitou conhecer como pensam e como se configuram as práticas avaliativas dos professores de música abordando aspectos como possibilidades; importância; papel/função; planejamento da avaliação; desafios; e resultados das práticas avaliativas.

As entrevistas foram realizadas, em sala de aula e sala de música, de acordo com a sugestão dos professores e conforme sua disponibilidade de tempo, sendo realizada inicialmente breve apresentação do tema do trabalho, dos objetivos da pesquisa, solicitação de permissão para gravação garantindo anonimato e disponibilização tanto do áudio da gravação de voz quanto das análises posteriormente realizadas (SZYMANSKI, ALMEIDA, PRANDINI, 2002).

4.3 Análise de dados

Ao final da fase de coleta de dados, os mesmos foram transcritos, analisados e categorizados, sendo utilizadas as siglas (P1 – Participante 1) e (P2 – Participante 2) para referirmo-nos aos professores participantes da pesquisa. As informações coletadas foram organizadas nas categorias: avaliação na escola pesquisada, avaliação em música e os planejamentos das aulas, avaliação diagnóstica, avaliação processual, avaliação das habilidades musicais, subjetividades, resultados das avaliações, importância da avaliação e desafios.

5 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES DE MÚSICA

Neste capítulo serão apresentadas as concepções e práticas avaliativas relatadas pelos professores entrevistados, atuantes no contexto do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da escola estudada, de forma articulada às compreensões acerca da avaliação da aprendizagem a partir dos teóricos da área da Educação e da Educação musical. Desta forma, as análises realizadas estruturaram-se nas categorias que seguem.

5.1 A Avaliação na Escola Pesquisada

Como práticas formalmente organizadas e sistematizadas, os atos avaliativos, nas instituições educativas, ocorrem de forma articulada aos objetivos escolares implícitos ou explícitos, estruturando-se a partir das especificidades escolares de forma alinhada às concepções que a elas são fundamentadas (CHUEIRI, 2008). Desta forma, se torna oportuno conhecer a instituição analisando aspectos relacionados à elaboração dos planos de ensino e planos de aula, como ocorrem as práticas avaliativas na escola buscando entender como se organizam, quando ocorrem, os instrumentos tradicionalmente utilizados, a forma como os resultados são expressos, as atitudes em relação ao rendimento dos alunos, e o papel da instituição nesses processos.

Em relação ao processo de ensino aprendizagem o professor afirma “temos muita autonomia para desenvolver nossos planos de aula, planos de ensino, assim como pensar em várias possibilidades metodológicas para o desenvolvimento dos conteúdos escolares” (Participante 2). A escola não estabelece conteúdos, temas ou metodologias a serem trabalhados, com isso os(as) professores(as) tem autonomia para desenvolver seus próprios planos, bem como pensar os procedimentos metodológicos e temas abordados. Apesar de não estipular os conteúdos e nem propor referenciais, a instituição sugere a utilização de livros didáticos, ficando a critério dos(as) professores(as) a sua utilização, bem como, a forma de usá-los.

No que se refere ao momento em que ocorrem as avaliações na instituição estudada, o professor afirma: “Existem semanas específicas para a avaliação [...] realizamos 04 (quatro) avaliações anuais, com direito a 02 (duas) recuperações, sendo semestrais” (Participante 2). Nesse sentido são contabilizados seis momentos dedicados à avaliação, sendo dois para de recuperação. Em relação aos instrumentos avaliativos sugeridos pela escola, destaca que “a instituição não tem modelo de avaliação. Cada professor tem autonomia para pensar nas

formas de avaliar” (Participante 2). Entretanto, conforme explica Vasconcelos (1994) apud Silva, Bezerra e Ferrante (2013):

Avaliar é um ato extremamente complexo, cuja responsabilidade não é competência única do professor, mas de todos os elementos integrantes do processo educacional, alunos, pais e administradores. Essa centralização no professor apenas consolida o modelo econômico mundial e suas relações de poder, plenamente exercida em nossas escolas (VASCONCELOS, 1994 apud SILVA; BEZERRA; FERRANTE, 2013).

Com isso, destaca-se a importância do envolvimento de toda a comunidade escolar, uma vez que o processo é envolto em complexidades que refletem posicionamentos políticos e sociais. Entretanto, apesar de não estabelecer um instrumento específico de avaliação, na instituição estudada ocorre uma tendência para realização de provas cujo modelo avaliativo segue os parâmetros de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio / ENEM, conforme o exposto na fala seguinte:

No contexto do Ensino Médio [...] geralmente as avaliações são elaboradas dentro dos parâmetros – eu digo isso no contexto mais geral né? – são elaboradas dentro do que o Exame Nacional do Ensino Médio pede que é um trecho de algum livro [...] depois você faz uma pergunta com cinco alternativas (Participante 2).

A partir da fala do professor, na escola pesquisada, de modo mais geral, as provas tendem a seguir os parâmetros da avaliação em larga escala, elaboradas com questões de múltipla escolha. Este modelo de avaliação, cujo resultado segue uma linha que propõe a medição da aprendizagem e tem o objetivo de classificar os alunos, distancia-se do entendimento de avaliação como parte de um processo sendo percebido que “na tradição e no cotidiano das escolas, a medição tem sido mais valorizada do que a avaliação” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI 2012, p.264). No entanto, no âmbito das avaliações de larga escala em educação musical, a concepção de avaliação voltada apenas para o que pode ser medido resulta na simplificação de um processo que é complexo e fundamental à ação escolar, não expressando em sua totalidade os conhecimentos musicais adquiridos pelos alunos no processo de ensino aprendizagem (SOBREIRA, 2013).

O professor P1, atuante no contexto do Ensino Fundamental, afirma que “o que é convencional na escola é uma avaliação escrita, cheia de perguntas, e que os alunos tenham que responder” (Participante 1). Observa-se que no contexto do Ensino Fundamental são realizadas provas em larga escala com alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental, chamada de Prova Brasil (SAEB), que avalia as habilidades dos alunos buscando coletar dados sobre o corpo docente e discente, bem como da gestão escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI

2012). Com isso, entende-se que tanto no ensino médio, quanto no ensino fundamental são realizadas avaliações em larga escala como Prova Brasil (SAEB) e ENEM, servindo de parâmetro para realização das avaliações da aprendizagem na escola.

Contudo, as formas como tradicionalmente são conduzidas as práticas avaliativas na escola, ainda que estas não proponham um modelo de avaliação, podem trazer concepções diversas das concepções do professor, uma vez que este “atribui sentidos e significados à avaliação escolar [...] com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimento” (CHUEIRI, 2008, p. 52). Com isso, se faz necessário compreender a concepção dos professores de música acerca das práticas avaliativas a partir do cenário apresentado.

Para o professor do Ensino Fundamental:

Existem momentos adequados em que eles podem escrever de maneira muito fluida sem ser uma avaliação escrita num período, numa data X, né [...] então aqui a gente consegue fazer isso nos trabalhos que são pedidos diariamente de pesquisas de produções [...] escritas, mas não necessariamente a gente usa essa avaliação escrita nesse período do mês do bimestre destinado à semana de avaliação (Participante 1).

No contexto do Ensino Médio o professor P2 afirma que “geralmente é essa a tradição com as outras disciplinas [...] a gente foge um pouco com relação a esse tipo de avaliação.” (Participante 2). Entretanto, quanto aos resultados das avaliações, “a instituição trabalha com notas de 0 (zero) a 10 (dez)” (Participante 2). Desta forma, os mesmos são expressos em forma de numérica, no entanto, como afirma o professor P2:

Nem sempre esses números traduzem o que realmente os alunos sabem, porque eu não costumo quantificar assim, numerar, eu acho muito, muito forte, inclusive, a gente avaliar eles com um número de zero a dez, taxando os alunos com signos. Talvez seria interessante conceitos a partir da perspectiva de atender alguns critérios, a partir de quantos critérios esse aluno cumpriu né? se ele pode ter um insuficiente, um regular ou um bom excelente o que eu acho que já entra em uma outra dimensão de avaliação que é com relação a atitudes com relação a esse desenvolvimento (Participante 2).

A substituição de notas por conceitos exemplificam a concepção de avaliação qualitativa expressa por Esteban (2008), a qual entende que as concepções qualitativas resultaram em mudanças significativas para as novas formas de avaliar, no entanto ainda apresentam a classificação como elemento mais básico. As notas, como expressão dos resultados dos processos avaliativos, são registradas nos boletins e histórico dos estudantes. Assim, seja expressa em números, conceito ou menção, representa uma exigência formal do sistema educacional (VASCONCELOS, 2006; FERNANDES, 2010). Embora o professor

manifeste uma concepção mais ampla do processo avaliativo, manifesta em sua fala anterior, o mesmo necessita atribuir notas aos alunos para atender uma necessidade e exigência do sistema educacional ao qual a escola está inserida.

Compreende-se que na instituição pesquisada não se estabelece um instrumento específico de avaliação, no entanto, há uma tendência para realização de provas escritas com questões de múltipla escolha cujo resultado é expresso através de notas de 0 (zero) a 10 (dez). Isso, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), ocorre nas escolas em virtude das avaliações de larga escala à qual os alunos da educação básica são submetidos. No entanto, os professores têm autonomia para definir suas próprias formas e instrumentos de avaliação em sala de aula, com isso, os mesmos buscam alternativas de instrumentos avaliativos, sobre os diversos conteúdos.

Em relação aos resultados das provas, estes influenciam na forma como a instituição oportuniza meios para conduzir os processos educativos dos estudantes, conforme afirma Vasconcelos (2011) ao comentar que a avaliação serve para, “frente à realidade, tomar consciência dos avanços para fortalecer a caminhada e tomar decisão para suprir as necessidades identificadas” (VASCONCELOS, 2011, p. 154). Neste sentido, na escola pesquisada, os professores se reúnem com a coordenação pedagógica durante todo o período letivo para tratar sobre as questões referentes ao rendimento dos estudantes e para a organização do plano de recuperação dos alunos com baixo desempenho, buscando suprir as necessidades percebidas através da avaliação, como é possível verificar através da fala do professor: “são realizadas, todo o período, reuniões com a coordenação pedagógica para acompanhamento dos alunos e organização do plano de recuperação aos alunos com baixo desempenho” (Participante 2).

5.2 Avaliação em Música e os Planejamentos de aulas

Em relação aos planos de aula, especificamente à sua utilidade, o mesmo está diretamente relacionado à organização do trabalho do professor em um determinado período de tempo. Segundo Vasconcelos (2000), os mesmos consistem em “proposta de trabalho do professor para uma determinada aula ou conjunto de aulas por isto chamado também de Plano de Unidade” (VASCONCELOS, 2000, p. 148). Desta forma, dentre os itens que devem compor um plano, se encontra a avaliação, a qual coloca as estratégias que o professor utiliza para acompanhar a construção do conhecimento dos alunos, sendo registrados nos planos (VASCONCELOS, 2000). Na escola pesquisada, verifica-se que “todos os planos, tanto os

planos anuais quanto os planos de aula, têm um tópico só pra avaliação (os quais indicam) os critérios pra avaliação, o que vai ser levado em consideração" (Participante 2).

A necessidade de especificar um tópico para avaliação no plano decorre do auxílio proporcionado no encaminhamento das aprendizagens, uma vez que ao início são estabelecidos conteúdos e objetivos, caso o aluno alcance "todos os objetivos previstos, podem continuar avançando no conteúdo curricular [...]. Mas se um grupo não conseguiu atingir as metas propostas, cabe ao professor organizar novas situações de aprendizagem" (HAYDT, 2008, p. 292). Nesse sentido, o registro os processos avaliativos no ensino de música são fundamentais para verificação dos objetivos, o qual pode ser previsto por meio dos planos anuais ou de aula.

Então, quando a gente prevê um plano de aula, é necessário ter uma avaliação porque eu tenho um conteúdo que foi dado, eu tenho um objetivo que eu quero chegar e eu preciso ao final da minha aula ou durante a minha aula perceber se eu estou chegando naquele objetivo que eu tracei (Participante 1).

Portanto, os professores de música da escola pesquisada pensam a avaliação como parte integrante de um processo, parte esta que deve ocorrer de forma planejada, sendo especificada nos planos anuais e planos de aula. Para os professores não deve ser concebida como um processo subjetivo, mas ocorre de forma organizada especificando os critérios conforme os objetivos estabelecidos, de modo a facilitar o acompanhamento e o desenvolvimento dos alunos (LUCKESI, 2010). Desta forma, é perceptível a compreensão dos docentes acerca da necessidade e importância de prever e planejar o momento avaliativo de suas aulas, sendo o plano, seja de ensino ou de aula, o documento por excelência destinado a esse registro.

5.3 Avaliação Diagnóstica

Avaliar os conhecimentos musicais prévios dos estudantes é prática presente no momento inicial da práxis docente dos professores de música entrevistados. De acordo com França (2007) os testes diagnósticos possibilitam detectar problemas de aprendizado de conteúdos específicos, contribuindo para avaliar o processo de ensino aprendizagem e para o desenvolvimento curricular, principalmente quando associado à avaliação formativa. Neste sentido, a avaliação diagnóstica em música é uma importante ferramenta para desenhar o caminho conceitual e metodológico a ser traçado pelo docente e seus alunos, pois identifica as vivências e os conhecimentos musicais dos estudantes.

Eles não têm a disciplina de música todos os anos, então cada ano eles tem uma linguagem. Geralmente, no Ensino Médio, eles têm contato com a música em apenas um ano. Alguns já tiveram aulas de música no ensino fundamental e outros não (...). Então, pra resolver esse problema, eu sempre faço um diagnóstico escrito e conversado em forma de roda com eles (Participante 2).

Conhecer o que os alunos sabem é importante para organização e desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula, conforme sugere Swanwick (2003) ao propor três princípios norteadores da prática docente. Dentre eles, sugere considerar os discursos musicais dos alunos, o que consiste em acessar os conhecimentos já adquiridos pelos mesmos, para então avaliar em que momento da aprendizagem este aluno se encontra e estabelecer novos caminhos, para que amplie seus horizontes musicais (SWANWICK, 2003). Este processo pode ser observado através da fala do professor P1 ao afirmar que:

Quando a gente é professor de uma turma por um longo tempo a gente consegue perceber como eles chegam até nós, como se dá esse desenvolvimento e como a gente – no meu caso os alunos passam dois anos comigo – consegue perceber a diferença ao final desse período de dois anos, das habilidades que eles conseguem manifestar (Participante 1).

Através da fala precedente é possível observar ainda, uma relação entre a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa entendendo como uma forma de avaliar o processo de aprendizagem, que vai ao encontro do pensamento de França (2007), para quem os testes diagnósticos possibilitam detectar problemas de aprendizado de conteúdos específicos, contribuindo para avaliar o processo de ensino aprendizagem e para o desenvolvimento curricular, principalmente quando associado à avaliação formativa (FRANÇA, 2007).

A percepção de como o aluno chega até os professores é fundamental para a construção do conhecimento musical, conforme o entendimento de Glover (1990) entendendo ser importante conhecer a bagagem musical dos alunos, observando que o conhecimento não está apenas no que é definido pelo professor, mas nas relações entre o que é proposto aos alunos e os conhecimentos que estes já dispõem.

Preparo um questionário onde eles colocam nome, a idade, se já tiveram aula de música, como foi essa aula, onde foi se foi em igreja se foi na escola se foi em projetos sociais, se ocorreram em outro lugar, quais as expectativas deles com relação à aula de música (...) eu aproveito pra fazer uma pesquisa sobre gosto musical que geralmente eu começo por essa temática, gênero e estilo musical, discussões envolvendo a compreensão sobre o papel da música na escola, as discussões filosóficas e sociológicas envolvendo a música, o que eles ouvem o que eles estão acostumados a ouvir, porque eu também faço essa pesquisa né? Uma espécie de pesquisa com eles no início do ano. Então, é bem nesse sentido (Participante 2).

Para além do conhecimento prévio dos conhecimentos de conteúdos musicais, a descrição de uma prática de avaliação diagnóstica é apresentada como meio de conhecer as vivências musicais dos alunos, expectativas com relação às aulas de música, discussões sobre gênero e estilo, sobre o papel da música na escola, realizando uma pesquisa, aspecto que, conforme Haydt (2008) faz parte das características atribuídas à avaliação.

5.4 Avaliação Processual

De acordo com o Art. 24, inciso V. a, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB, os rendimentos escolares observarão os seguintes critérios: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, p.18). Nesse sentido, os professores entrevistados expressam em suas concepções, o entendimento de avaliação como um processo contínuo, destacando a sua dimensão formativa.

A avaliação não é uma punição, a avaliação não é uma culminância, ela é realmente processual [...]. Ela serve para, de fato, diagnosticar até onde a gente conseguiu chegar e o que falta para a gente chegar naquilo ali. Então, partindo desta concepção, é impossível fazer uma avaliação que puna o aluno. É necessário pensar essa avaliação que contemple o que esse aluno consegue fazer (Participante 1).

O entendimento acerca do que seja avaliação, a sua compreensão como um processo contínuo e sua aproximação com as práticas, especificamente com o fazer musical, é expresso nas fala anterior. Segundo Swanwick (2003), é durante o processo de aprendizagem que se torna possível avaliar musicalmente. Nesse sentido, a fala do professor P1 expressa o momento no qual a avaliação em música se faz presente em sua prática de sala de aula: “acontece todos os dias (...) eu preciso, ao final da minha aula, perceber se eu estou chegando naquele objetivo que eu tracei, então por isso que eu digo que ela é processual o tempo todo” (Participante 1).

Já o professor P2 entende a avaliação como um processo, que ocorre de forma mais geral, de modo mais abrangente, pensando em um período de tempo maior, conforme afirma:

Nas aulas que eu ministro, eu penso a avaliação como um processo contínuo, claro que nem toda a semana nós temos um controle maior sobre esse desenvolvimento dos alunos, até porque uma turma grande não tem como você fazer uma avaliação individual e coletiva. Geralmente você faz mais avaliações gerais, globais da turma (Participante 2).

Portanto, as concepções dos professores da escola pesquisada apresentam uma visão de avaliação como um processo, em consonância com as concepções indicadas pelas legislações nacionais da educação vigentes. Entretanto concebem de formas diferenciadas em relação ao momento no qual ela se faz presente em sua prática.

5.5 Avaliação das Habilidades Musicais

A avaliação das habilidades musicais está relacionada ao fazer, às práticas musicais, entretanto, diversas concepções podem ser consideradas quando se fala em avaliação das habilidades em música, atentando especificamente para forma como são concebidas no espaço da sala de aula. Conforme está explícito na legislação educacional brasileira vigente no Art. 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Título V – Organização curricular: conceitos, limites e possibilidades), “A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do país” (BRASIL, 2013 p.66).

Green (2000) propõe uma discussão sobre avaliação musical a partir de três eixos, cada um com duas abordagens opostas entre si, que ao final são relacionadas às avaliações nas salas de aula de música. O primeiro eixo sugere que a avaliação em música possa ser realizada a partir da abordagem das notas ou contexto. A primeira abordagem se refere à avaliação realizada com base em parâmetros da música como melodia, harmonia, ritmo, dentre outros. A segunda abordagem, o contexto, propõe uma avaliação através da análise do contexto social, podendo ser abordada a partir da sociologia, antropologia ou de estudos culturais (GREEN, 2000). Esta última concepção, avaliação através do contexto, pode ser observada nas concepções do professor P2, para quem é mais importante que o aluno saiba:

Valorizar essa manifestação, saber que existem os sotaques diferentes do bumba meu boi, eles saberem, por exemplo, manusear cada tipo de instrumento e saber como se toca cada instrumento, que técnica se utiliza em cada instrumento, saber como é [...] de que forma entoar cada toada, de que forma, por exemplo, se organizar pra fazer aquela prática, participar daquela prática coletiva com toda a turma (Participante 2).

O professor considera os conhecimentos específicos em cada gênero musical, a exemplo do Bumba Boi, como “a data de surgimento do Bumba Meu Boi, nomes dos principais grupos, personagens, o que cada um faz” (Participante 2) como conteúdos importantes. No entanto, prioriza mais aspectos do desenvolvimento humano, como afirma, “na avaliação eu não priorizo o conhecimento específico no conteúdo, eu priorizo mais os

aspectos do desenvolvimento humano” (Participante 2). Do primeiro eixo anteriormente apresentado, Green (2000) propõe que a avaliação considere tanto os parâmetros como altura, ritmo e outros, como o valor que determinada música assume dentro de um contexto de produção e recepção (GREEN, 2000).

Conforme as pesquisas de Del Ben (2003), as concepções de avaliação dos professores estão diretamente relacionadas às suas concepções sobre música e aprendizagem musical. A partir da concepção apresentada, o professor P2 comenta que sua prática avaliativa contempla elementos como apreciação, execução, performance, a sensibilidade musical e a técnica instrumental.

A performance dos alunos, seu comportamento com relação à aquela apresentação musical, a apreciação de outros grupos que estejam apresentando, a apreciação com relação ao repertório que a gente coloca para escuta, a capacidade, por exemplo, da sensibilidade dos alunos com relação à forma de tocar, à técnica, o manuseio dos instrumentos, com relação à discussão no sentido geral, o potencial que tem pra discutir o assunto e não o assunto em si, apesar de que também seja importante compreender né? Os conteúdos específicos daquele conteúdo, mas eles não são prioridades dentro da minha avaliação (Participante 2).

Para Relvas (2013), as atividades práticas – tais como cantar, tocar e outras – necessitam de instrumentos de avaliação condizentes com as características das atividades. Ao comentar acerca da avaliação das habilidades musicais dos alunos, o professor P1 comprehende que é possível perceber como os alunos chegam e o seu desenvolvimento durante o processo e ao final perceber as habilidades adquiridas. Para tanto, afirma que a avaliação deve ser realizada por formas diversas, mas para avaliar as habilidades utiliza-se do fazer musical.

A nossa avaliação sempre tem várias partes e uma delas é o fazer musical, então eles conseguem tocar uma célula rítmica, se a gente estudou isso e isso estava presente na aula, isso vai ser requerido também na hora da avaliação. Assim eles poderão manifestar esses conhecimentos musicais práticos [...] isso a gente consegue avaliar pensando em uma avaliação que contemple não apenas o falar, o escrever, mas o fazer musical (Participante 1).

Concepção que vai ao encontro do pensamento de França (2007) ao afirmar que “naturalmente, uma parcela importante do fazer musical só será avaliada através do próprio fazer musical e preferencialmente no processo de avaliação formativa” (FRANÇA, 2007, p. 91). A forma com a qual se acompanha as habilidades musicais é comentada também por Fernandes (2016), que considera ser mais coerente avaliar o desenvolvimento musical das habilidades dos alunos de forma prática durante o processo, do que através de instrumentos como fichas de avaliação, portfólios, relatórios, considerados instrumentos mais estáticos que

não necessariamente informam acerca das habilidades musicais práticas adquiridas pelos alunos (FERNANDES, 2016).

Observa-se que entre os professores entrevistados se apresentam semelhanças com relação à compreensão sobre o desenvolvimento musical através das práticas e vivências musicais, no entanto, a valorização do conhecimento musical, para um dos professores, está mais relacionada à compreensão do conteúdo com ênfase nas práticas, para o outro professor, a compreensão do conteúdo por meio das vivências musicais consiste em uma das formas de avaliação, dentre as várias possibilidades que dispõe.

5.6 Subjetividades

Para Sobreira (2013), os estudos em avaliação foram utilizados para validar o ensino de música nesses espaços, tendo em vista os discursos de desnaturalização da característica de subjetividade da música e defesa da objetividade do processo de avaliação. Entretanto, segundo Fernandes (2010), “é possível compreender [...] que a subjetividade do ato de avaliar deve ser assumida e não rejeitada, pois em nada compromete a legitimidade das práticas” (FERNANDES, 2010, p. 15).

Para o professor P2, os aspectos subjetivos extrínsecos à música devem fazer parte da avaliação dos estudantes, pois, para ele, os aspectos que envolvem a sensibilidade são fundamentais no sentido de “compreender a importância dessa manifestação, ter essa sensibilidade [...] com relação ao ouvir, com relação ao fazer musical no sentido mais geral” (Participante 2). Além disso, após as atividades avaliativas, o mesmo realiza uma roda de conversa para um momento de auto avaliação e avaliação coletiva, das experiências vivenciadas pelos alunos naquela prática. De acordo com esta compreensão, Vasconcelos (2000) comenta:

A partir da avaliação feita tem-se elementos para (re)planejar o trabalho. Se houver a participação dos alunos neste processo, todos podem se tornar *designers*, analisando a situação, estabelecendo objetivos e propostas de ação (MOREIRA, 1995, p. 17 apud VASCONCELOS, 2000, p. 150).

Conforme explica o professor P2, “a gente pode identificar esses aspectos emocionais que são subjetivos, então quando eles relatam, quando eles contam esse testemunho [...] da experiência vivida naquela avaliação, eles nos dão elementos para fazer essa avaliação que é subjetiva” (Participante 2).

Com relação às subjetividades extrínsecas à música, o professor P1 considera que a avaliação ocorre durante o processo de ensino aprendizagem, sendo mais um momento do seu percurso, possibilitando o acompanhamento do desenvolvimento deste aluno durante os trabalhos realizados em sala de aula, sendo necessário que seja organizada em momentos, conforme afirma: “uma avaliação precisa ter, precisa ser recheada de momentos para que apareça isso que é subjetivo” (Participante 1). Desta forma, para o professor P1, as subjetividades são percebidas através de uma avaliação organizada em momentos, conforme explica, entendendo-se com isso que estas sejam acessadas pelo professor por meio da forma como se organiza a prática avaliativa.

5.7 Resultados das Avaliações

Os professores da escola pesquisada apresentam suas visões acerca de como são percebidos e encaminhados os resultados das práticas avaliativas. O professor P2 comprehende as atividades avaliativas como instrumentos que proporcionam a expressão e o desenvolvimento musical dos estudantes. Para tanto, ressalta que o perfil da turma e as experiências outrora vivenciadas por ela precisam ser considerados durante o processo de escolha dos modelos avaliativos a serem aplicados.

Se a gente pensa no primeiro período que a avaliação principal será um seminário e se a gente tem uma experiência ruim com aquele seminário, se o perfil da turma não for um perfil que tem um desenvolvimento na exposição oral de um conteúdo escolar, a gente pensa em qual outro instrumento de avaliação a gente pode utilizar para que aquela turma consiga expressar ou se desenvolver musicalmente (Participante 2).

Os resultados das avaliações expressam a forma como os alunos conseguem expressar-se musicalmente, sendo utilizados para auxiliar na seleção dos próximos instrumentos avaliativos a serem utilizados. Neste sentido, observa-se que o professor comprehende a importância de serem aplicados os mais diversificados instrumentos de avaliação, de modo que sejam realizadas atividades que melhor se adequem ao perfil de cada turma, possibilitando, a cada aluno, demonstrar através de diferentes formas, a sua aprendizagem musical. Como exemplos de atividades avaliativas aponta “(...) é uma apresentação musical? É uma visita um lugar de cultura que eles tenham que produzir um relatório? É uma produção musical? É uma composição? É uma paródia?” (Participante 2).

Ao comentar sobre os resultados ou produtos das práticas avaliativas, o professor P1 comenta que não só os alunos são avaliados, o professor se avalia metodologicamente, avalia se o conteúdo é para aquela idade, se deu certo, ela direciona o que virá depois, faz com que o

professor perceba onde acertou, que pontos ele precisa ajustar da aula, do conteúdo, às vezes ela mostra que é necessário “dar um passo para trás para dar dois passos para frente” (Participante 1).

Para exemplificar, o professor P1 relata um momento de avaliação – e os encaminhamentos dos resultados – que consistiu na exposição oral de pesquisas realizadas e registradas pelos alunos em portfólios. A pesquisa iniciou-se com uma aula passeio em uma casa de cultura do estado, cujos resultados foram apresentados em sala de aula. Após a observação da exposição oral realizada pelos alunos, o professor comenta que, durante a avaliação, ficou claro que algumas informações como a sequência da lenda, as personagens, os acontecimentos, ainda não haviam sido bem compreendidos pelos estudantes.

A gente percebe claramente que houve uma falha na comunicação (...) então quando nós dermos o conteúdo agora no terceiro bimestre, será algo que a gente vai observar. Então, como ensinar essa história, a lenda, não é? Que é tão importante, de forma que as crianças assimilem a sequência da lenda, os personagens, os acontecimentos (Participante 1).

Nesse sentido, observa-se que esta prática está de acordo com o objetivo de avaliação apresentado por Vasconcelos (2000) ao afirmar que:

A avaliação deve ter, portanto, por objetivo uma tomada de decisão. Frequentemente a avaliação fica incompleta, pois se levantam os dados, faz-se a classificação e para-se por aí, registrando nos diários de classe e arquivos (VASCONCELOS, 2000, p. 142).

No exemplo expressado pelo professor P1, observa-se que houve uma verificação da aprendizagem dos alunos através do levantamento dos dados, por meio de observação, em seguida percebeu-se em sua fala uma tomada de decisão no sentido de trazer novas metodologias para alcançar o objetivo proposto.

5.8 Importância da Avaliação

Dentre as concepções acerca da importância da avaliação está a compreensão que relaciona a avaliação da aprendizagem do aluno à organização do trabalho docente no sentido das informações proporcionadas através dos resultados obtidos. De acordo com Haydt (2008), “a avaliação da aprendizagem do aluno está diretamente ligada à atuação do próprio trabalho docente. Ao avaliar o que o aluno conseguiu aprender, o professor está avaliando o que ele próprio conseguiu ensinar” (HAYDT, 2008, p. 228). Com base nestes aspectos, compreende-se que a importância da avaliação está relacionada também aos retornos oferecidos ao

professor acerca do trabalho desenvolvido por ele, oferecendo subsídios para direcionamento da sua práxis docente num processo de auto avaliação.

Não só os alunos são avaliados, a gente se avalia metodologicamente, avalia se aquele conteúdo é para aquela idade, se deu certo, às vezes numa turma dá muito certo e em outra fica assim muita coisa pelo ar, tu acabaste de ver né? [...] Então, a avaliação direciona o que virá depois, faz a gente perceber o que acertou, que pontos a gente precisa ajustar da nossa aula, do próprio conteúdo e o que a gente precisa para ir para frente, às vezes a avaliação mostra que a gente precisa dar um passo para trás para dar dois passos para frente, então, a avaliação é extremamente importante (Participante 1).

Outro aspecto da avaliação que se destaca como elemento importante é a possibilidade de acompanhamento do desenvolvimento musical dos alunos, o que caracteriza sua dimensão formativa. “A dimensão formativa da avaliação tem como finalidade a promoção e o acompanhamento das aprendizagens. Pretende informar e formar os processos cotidianos de ensinar e aprender, reorientando os percursos de aprendizagem” (FERNANDES, 2010, p. 15). Tornando-se assim um instrumento fundamental para orientar e reorientar os percursos empreendidos.

Neste sentido, a importância da avaliação em música está associada à importância do acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Para tanto, se faz necessário “explicitar e questionar o que entendemos como sendo música, e conhecimento musical, como concebemos as aprendizagens musicais e quais as funções da música na educação” (DEL BEN, 2003, p. 39). Estas concepções são fundamentais para que o professor tenha uma compreensão mais aprofundada sobre avaliação, não se atendo somente às formas de avaliar e aos instrumentos que podem ser utilizados, mas o que pretende avaliar (DEL BEN, 2003).

Pra nós é um importante instrumento de organização, de acompanhamento da turma, porque um dos objetivos do ensino da música nas escolas é justamente saber como esses alunos estão se desenvolvendo em música e se nós não tivermos nenhuma avaliação, não tivermos essa compreensão da importância da avaliação, estaremos fazendo a música de qualquer forma, de qualquer maneira e não vamos cumprir, por exemplo, a função social da música dentro da escola (Participante 2).

Portanto, a avaliação é compreendida como importante ferramenta para verificação da aprendizagem dos alunos, bem como para verificação da própria práxis docente, num processo de auto avaliação. Outra compreensão atribuída à importância da avaliação está relacionada à necessidade de concebê-la como importante ferramenta para que seja cumprida a função social da música na escola.

5.9 Desafios

Quando indagada acerca dos desafios que se apresentam em seu cotidiano profissional quanto à avaliação, o professor P1 relata que o desafio encontrado, ainda no início de sua carreira, passa pela necessidade de contar com a compreensão da coordenação pedagógica e dos pais de que a avaliação em música não é igual às outras disciplinas, as quais utilizavam prova escrita como principal instrumento avaliativo, mas que em Música é diferente em virtude das metodologias de ensino utilizadas em sala de aula. “Era uma disparidade muito grande entre a aula que eu dava e avaliação escrita” (Participante 1).

Em umas das experiências citadas pelo professor P1, no início da carreira foram realizadas avaliações escritas e “as notas foram baixíssimas” (Participante 1), então se fez necessário mudar o formato de avaliação. De acordo com Relvas (2013), os testes escritos são adequados para avaliação de conhecimentos teóricos, no entanto, as atividades práticas - tais como cantar, tocar e outras - necessitam de instrumentos de avaliação condizentes com as características das atividades (RELVAS, 2013).

Conforme explica o professor P1, das mudanças em suas práticas avaliativas decorreram transformações até mesmo na percepção dos estudantes sobre avaliação em música.

Até para os próprios alunos é uma conquista esse processo. É muito engraçado porque eles já vêm de prova escrita, chegam aqui e percebem um ambiente totalmente diferente para eles fazerem a prova. Então dá assim uma... né? Uma mexida na cabeça deles. Esse bimestre agora, na semana passada uma aluna disse assim: [...] eu estou revoltada! Por que a sua prova vai ser depois da prova de história? **Professor P1:** porque? Porque da revolta? **Aluna:** porque a prova de arte é tão relaxante (Participante 1).

O professor P2, ao comentar acerca dos desafios, argumenta que ao início da carreira como docente, os professores enfrentam dificuldades ao pensar em como avaliar os alunos, conforme afirma:

Para professor de inicio de carreira, ou os próprios estagiários que trabalham conosco, enfim, ou bolsistas de programas de formação de professores, têm essa dificuldade de pensar como fazer a avaliação, de que forma fazer essa avaliação, que instrumentos utilizar para avaliação? Como é que eu posso mensurar, como é que eu posso dar uma nota? Já que a gente trabalha com nota aqui, não trabalha com conceito (Participante 2).

Ao estudar as concepções e práticas sobre avaliação em música partir da perspectiva de licenciandos em Música da Universidade Estadual de Londrina (PR) e suas implicações na prática docente do futuro professor de Música, Cacione (2004) identificou a prevalência da

concepção classificatória de avaliação, apesar da divulgação de inúmeros trabalhos que discutem a temática, apresentando outras propostas de concepção de avaliação (CACIONE, 2004).

No entanto, tanto os autores da área da educação e da educação musical, como os professores participantes da presente pesquisa afirmam, as concepções classificatórias, que segundo a pesquisa realizada em 2004, prevalecem na concepção de licenciandos, futuros professores, e não contribuem para que a avaliação cumpra o que se propõe. Além disso, conforme os professores P1 e P2 explicam as metodologias utilizadas para o ensino de música requerem práticas que refletem outras concepções.

Desta forma, ao tratar sobre os desafios da avaliação em música, observou-se que os professores entrevistados expressaram tanto por meio do relato de experiência de início de carreira, quanto através das observações em relação às suas práticas e às práticas dos seus pares, que os desafios e inseguranças estão relacionados à maneira como a temática de avaliação em música é tratada na formação dos professores. Sobre isso, Menezes (2010), em pesquisa sobre avaliação, sugere que haja maior preocupação com a questão da avaliação ainda nos cursos de formação de professores, já que é um ponto no qual muitos professores demonstram insegurança e dúvidas (MENEZES, 2010).

Assim, a partir dos dados coletados, percebe-se que a avaliação em música na instituição pesquisada acontece de forma sistematizada, sendo especificada nos planejamentos, contribuindo para um melhor desempenho do ensino aprendizagem dos discentes. Contudo, cabe salientar que as avaliações propostas pelo sistema e tradicionalmente realizadas na instituição seguem os modelos de avaliações em larga escala, modelos não condizentes com as concepções avaliativas dos docentes. Os professores especialistas consideram que a avaliação deve ocorrer de forma processual, contemplando sua dimensão formativa e devem ser realizadas durante as práticas e vivências musicais, empregando diversos instrumentos avaliativos conforme o perfil da turma e os objetivos que se almeja alcançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o processo de ensino-aprendizagem em música, verificamos que a avaliação tem sido uma temática amplamente discutida no campo da educação, entretanto, quanto às produções em educação musical, sobretudo produções recentes, estas têm se mostrado bastante escassas, tendo em vista a importância da compreensão sobre avaliação para os professores e futuros professores de música.

Ao debruçarmos sobre as produções na área da educação, observamos que a avaliação ocorre em três níveis: sistema; institucional; e aprendizagem (FERNANDES E FREITAS, 2010). Sendo o nosso foco voltado para sua compreensão em sala de aula, aprofundamos nosso estudo sobre avaliação no terceiro nível apresentado, descobrindo concepções distintas tanto no que se refere às práticas avaliativas, quanto às suas relações com concepções pedagógicas, aproximando estas discussões às dimensões políticas.

As pesquisas das produções da área de educação musical sobre a avaliação em música mostraram que sua discussão é realizada nos níveis de avaliação de larga escala e avaliação da aprendizagem, sendo esta última discutida através de abordagens apresentadas por teóricos da área da educação musical; pesquisas realizadas a partir da concepção de professores e de licenciandos em música; avaliação em atividades musicais específicas, tais como composição, apreciação e performance; além de pesquisas que trazem contribuições para as dimensões diagnóstica, formativa de avaliação.

Em nossa pesquisa, procuramos conhecer quais as concepções e práticas de avaliação dos professores de música de uma escola de educação básica, sendo inicialmente realizado um levantamento acerca das práticas avaliativas em seu contexto de trabalho, observando-se aspectos relativos ao planejamento das aulas, à organização das práticas avaliativas, as atitudes da instituição em relação ao rendimento dos estudantes, sendo percebida uma forte tendência para realização de provas que seguem os modelos das avaliações em larga escala, realizadas em semanas específicas.

Em se tratando da avaliação no trabalho docente, a mesma está presente desde o início, ainda no processo de planejamento, sendo perceptível a compreensão dos docentes acerca da necessidade e importância de prever e planejar o momento avaliativo de suas aulas, sendo o plano, seja de ensino ou de aula, o documento destinado a este registro.

Observou-se que as avaliações são realizadas com utilização de instrumentos avaliativos diversificados, sendo concebida pelos professores de música como um processo, em consonância com as concepções indicadas pelas legislações nacional da educação vigentes. Entretanto, concebem de formas diferenciadas em relação ao momento no qual ela se faz presente em sua prática.

Foi possível identificar que o desenvolvimento musical, através das práticas e vivências musicais, faz parte da concepção e das práticas relatadas pelos professores, no entanto, o conhecimento musical para um dos professores está mais relacionado à compreensão do conteúdo com ênfase nas práticas, para o outro professor, a compreensão do conteúdo por meio das vivências musicais, consistindo também em forma de avaliação.

Em relação às subjetividades nas práticas avaliativas, as mesmas são consideradas pelos professores como elemento presente durante o processo, sendo possível de ser acessada através da auto avaliação ou através da utilização de uma variedade de instrumentos avaliativo, conforme expresso em suas colocações.

Neste estudo entendemos que os professores concebem os resultados como forma de repensar o percurso de aprendizagem a ser empreendido por alunos e mesmo de orientar o processo de definição dos próprios instrumentos avaliativos a serem utilizados, uma vez que, uma turma possa expressar-se musicalmente através de uma determinada prática e não de outra, permitindo que o professor acompanhe o desenvolvimento musical dos alunos.

Observamos, através de um fato expresso tanto por meio da fala dos professores, quanto dos autores das áreas de educação musical, que a avaliação da aprendizagem em música representa um desafio para os profissionais da área, sobretudo professores em início de carreira, sendo possível perceber as angústias expressas por meio de um relato de experiência de práticas avaliativas de um professor quando o mesmo se encontrava em seu primeiro ano de atuação profissional.

Através dos estudos realizados, observa-se ser importante que o professor não apenas conheça os instrumentos que podem ser utilizados para avaliação das aprendizagens dos seus alunos, mas que tenham claro o que exatamente pretendem avaliar para então estabelecer os instrumentos avaliativos, primando por um trabalho que ocorra de forma organizada e direcionada. Desta forma, entendendo ser uma temática pouco abordada no âmbito dos cursos de formação de professores, comprehende-se a importância e a necessidade de trazer à

discussão para este espaço o qual tem papel fundamental no processo de construção dos conhecimentos acerca da avaliação e da sua importância para o desenvolvimento da práxis docente do futuro professor de música.

Este estudo proporcionou um aprofundamento dos conhecimentos acerca da avaliação da aprendizagem em música através da leitura de diversos autores. No campo da educação, observamos como se estrutura a avaliação, além da descoberta de sua relação com concepções que em sua prática podem refletir determinada visão de sociedade seja de reprodução ou de emancipação da mesma.

No campo da Educação Musical, os conhecimentos sobre avaliação adquiridos permitiram relacionar as muitas possibilidades de práticas às concepções outrora analisadas, possibilitando também conhecer os diversos instrumentos, atividades musicais, bem como os critérios avaliativos, ou mesmo a construção destes a partir dos objetivos que se pretende alcançar.

Portanto, este estudo permitiu conhecer as concepções e práticas de avaliação de professores de música especialistas atuantes no contexto da educação básica, oportunizando uma discussão entre os relatos dos docentes e as colocações dos autores analisados. Desta forma, o presente trabalho favoreceu a descoberta de um universo de novas possibilidades, novas ideias e discussões possibilitadas através do percurso empreendido para realização do mesmo.

REFERENCIAS

BEINEKE, V. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 20, p. 19-32, set. 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTIGLIERI, P. C.; BORGES, R. M.; ROTHEN, J. C. Avaliação Institucional: mapeamento e análise das concepções de qualidade e melhoria nas produções da revista Estudos em Avaliação Educacional (1990-2013). **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior Campinas, [s.l.], v. 22, n. 3, p.633-657, dez. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Distrito Federal. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 22 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Distrito Federal: 20 de dezembro de 1996.

CACIONE, C. **Avaliação da aprendizagem**: desvelando concepções de licenciandos do curso de Música. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

CALDEIRA, A. M. S. Avaliação e processo de ensino aprendizagem. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 2000.

CHUEIRI, S. F. Concepções sobre avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v.19, n. 39, p. 49-64 jan./abr. 2008.

DEL BEN, L. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professores de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J (Org.). **Avaliação em música**: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003. p. 29-40.

ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Escola, currículo e avaliação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 13-37.

FERNANDES, C. de O. Dimensões da Avaliação. Concepções e finalidades da avaliação em educação. **Avaliação**: Um Tema Polêmico. Um Salto para o Futuro, Boletim 18, 2010 TV Escola.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L.C. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

FERNANDES, M. de S. Uma avaliação viva para uma música igualmente viva. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2016. p. 1-9.

FETZNER, A. R. Perspectivas críticas da avaliação. **Avaliação**: um tema polêmico. Um Salto para o Futuro, Boletim 18, 2010 TV Escola.

FRANÇA, C. C. Por dentro da matriz. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 16, p. 83-94, mar. 2007.

GLOVER, J. **British Journal of Music Education**. Tradução Viviane Beineke. v. 7, n. 3, 1990, p. 257-262.

GREEN, L. Music as media art: evaluation and assessment in the contemporary classroom. *In: SEFTON-GREEN, J.; SINKER, R (ed). Evaluating creativity making and learning by young people*. Tradução Viviane Beineke. London and New York, Routledge, 2000, p. 89-106.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDIKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. (coord.) **Avaliação na escola de 1º grau**: uma análise sociológica. Campinas: Papirus, 1994.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARQUES, R. **Dicionário Breve de Pedagogia**. 2ª ed. Disponível em: http://www.eses.pt/USR/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf. Acesso em: 15. mar. 2018.

MENEZES, M. P. **Avaliação em música**: um estudo sobre relatos das práticas avaliativas de uma amostra de professores de música em quatro contextos de ensino em Salvador - Bahia. 2010. Tese (Doutorado) – Curso de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

OLIVEIRA, P. S. de. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Ática, 2002.

PENNA, M.. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. Políticas públicas em educação musical: a atuação do Grupo de Pesquisa PENSAMUS. *In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 19., 2010, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: Universidade Federal de Goiás; ABEM, 2010. p. 1811-1820.

RELVAS, M. Como avaliar as aprendizagens das práticas musicais em Educação Musical. *In: ENCONTRO DO CENTRO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS EDUCACIONAIS*, 6.; 2013, Lisboa. **Anais** [...]. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2013. p. 256-270.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Santa Catarina: UNIVILLE, 2003.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, S.; BEZERRA, M.; FERRANTE, V. A Avaliação Escolar na Perspectiva da Educação do Campo: Modelos em Conflito. *In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL"*, 9.; 2012, João Pessoa. **Anais** [...]. João pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012 p. 2875 - 2894.

SOBREIRA, S. Abram alas que a Música quer passar... nos exames: a avaliação como recurso para aceitação do ensino de música nas escolas. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36.; 2013. Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013. p. 1-13. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt24_2611_texto.pdf. Acesso em: 07. jul. 2018.

SORDI, M. R. L. de.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 14, n. 2, p.313-336, jul. 2009.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SZYMANSKI, H (Org.); ALMEIDA, L.; PRANDINI, R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 7. ed. Brasília: Plano Editora, 2002.

TOURINHO, C.; OLIVEIRA, A. Avaliação da Performance Musical. *In: HENTSCHKE, L. e SOUZA, J (org.). Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 13 – 28.

TOURINHO, C. **Relações entre os critérios de avaliação do professor de violão e uma teoria de desenvolvimento musical**. 2001. Tese (Doutorado) – Curso de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 16. ed. São Paulo: Liberad, 2006.

VASCONCELOS, C. dos S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Liberad, 2011.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de Ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 7 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

APÊNDICES

1 – CARTA CONVITE

2 – QUESTIONÁRIO

3 – ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA

APÊNDICE 1

CARTA CONVITE

Caro(a) Prof(a) [REDACTED]

Eu, Marilane Borges Carvalho, estudante do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, estou desenvolvendo uma pesquisa monográfica intitulada *Avaliação da aprendizagem em Música no contexto da sala de aula: um estudo das concepções e práticas dos professores*, sob orientação da Prof.(a) Gabriela Flor Visnadi e Silva. A motivação para a realização deste estudo se deu pela necessidade de aprofundamento e interesse pessoal pelo tema, que consideramos de extrema relevância na formação de professores(as) de música, porém pouco discutido nas disciplinas da graduação. Sendo a escola básica um contexto bastante heterogêneo e diversificado, e sendo a música uma área do conhecimento que possibilita diferentes perspectivas e possibilidades de práticas, envolvendo aspectos inerentes e delineados, conhecer como pensam e como se configuram as práticas avaliativas de professores(as) de música atuantes neste contexto torna-se fundamental para a realização deste trabalho.

Trata-se de um estudo de caso cujo objetivo geral é compreender como se configuram as concepções e práticas de professores de música em relação à avaliação da aprendizagem musical de estudantes no contexto de uma escola básica. Como objetivos específicos, o estudo pretende: localizar e analisar as discussões relacionadas à avaliação no campo da Educação; conhecer o estado da arte das pesquisas sobre avaliação em Música; compreender as concepções e práticas avaliativas dos professores de música de uma escola básica de São Luís – MA. Os métodos utilizados para a coleta de dados são pesquisa bibliográfica; questionários; análise documental e entrevistas semiestruturadas.

A opção em realizar a coleta de dados no [REDACTED] se deu pelo fato da instituição apresentar uma situação educativa favorável à realização da pesquisa, que é a presença da Música como componente curricular no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ministrada por professores(as) especialistas na área, além de se tratar de uma instituição que carrega em seus princípios o compromisso de articulação com a pesquisa acadêmica. Portanto, gostaríamos muito de poder contar com sua contribuição como participante deste trabalho, pois acreditamos que seu conhecimento e experiência irá fortalecer nossos estudos em Educação Musical.

Será garantido o anonimato dos participantes, bem como a possibilidade de acesso aos registros em áudio coletados na entrevista. De acordo com o cronograma da pesquisa, a coleta de dados será realizada durante o mês de junho, em data a ser combinada com os participantes.

Ficaremos na expectativa de sua resposta e desde já agradecemos pela atenção e colaboração para que este trabalho possa ser concretizado.

Atenciosamente,

Marilane Borges Carvalho

Gabriela Flor Visnadi e Silva

São Luís, 24 de maio de 2019.

APÊNDICE 2

Avaliação da aprendizagem em Música no contexto da sala de aula: um estudo das concepções e práticas dos professores

Questionário dirigido ao(à) professor(a) sobre Avaliação em Música

Professor(a): _____

Dados Profissionais

Formação acadêmica:

Formação Musical e/ou estudos paralelos:

Há quanto tempo você leciona música como disciplina curricular na escola básica?

Você já atuou como professor(a) de música em algum contexto não escolar? Se sim, qual(is)?

Atualmente, em qual(is) séries/anos você atua como professor? Qual é a faixa etária de seus alunos?

Papel da Instituição

Em relação aos planos de ensino, os(as) professores(as) possuem autonomia ou a instituição estabelece os conteúdos/ temas/ caminhos metodológicos a serem trabalhados?

Em relação aos conteúdos, a instituição fornece alguma referência, material didático ou documento orientador?

Em relação à avaliação, a instituição trabalha com notas ou conceitos?

Como é organizada a estrutura da instituição em relação às avaliações? Existe um quantitativo mínimo de notas/ conceitos para aprovação dos alunos e/ ou avaliações que devem ser realizadas durante cada ano letivo?

São realizadas reuniões com a coordenação pedagógica para tratar sobre questões referentes ao rendimento dos estudantes? A instituição define algum modelo de avaliação ou prática avaliativa a ser seguido? Se sim, descreva, por favor.

Aulas de Música

Quais tipos de atividades você considera fundamentais para uma aula de música significativa (ou “para o desenvolvimento musical significativo dos estudantes”)?

A avaliação está presente no dia a dia de suas aulas, ou de forma pontual?

Que instrumentos de avaliação você utiliza?

() Provas escritas	() Participação em sala de aula
() Seminários	() Debates
() Atividades/Trabalhos em grupo	() Outros

Qual(is)?

Que formas de registro da avaliação você utiliza?

() Fichas
() Relatórios
() Portfólios
() Caderno de campo do professor
() Diário
() Outros

Qual(is)?

Prezados (as) professores (as)

Agradecemos pela vossa colaboração que é de grande importância para a realização do trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado *“Avaliação da aprendizagem em Música no contexto da sala de aula: um estudo das concepções e práticas dos professores”*.

Aguardamos seu retorno.

Atenciosamente,

Marilane Borges Carvalho

Gabriela Flor Visnadi e Silva

APÊNDICE 3**ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA**

- a) É possível avaliar o desempenho ou desenvolvimento de habilidades musicais dos estudantes? Como? Você considera essa questão importante para o professor de música?
- b) O que é importante para que um professor de música possa avaliar seus alunos de forma precisa, já que a música envolve aspectos subjetivos, emocionais, extrínsecos à própria música?
- c) Qual o papel/ função da avaliação em música para os professores?
- d) Durante a elaboração dos planos de aula, você leva em consideração questões relativas à avaliação? De que forma?
- e) Quais desafios são encontrados pelo professor no processo de avaliação da aprendizagem?
- f) De que maneira os resultados ou produtos das práticas avaliativas influenciam nas aulas – metodologia, conteúdos, abordagem, etc.?