



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**AVALIAÇÃO EM MÚSICA: UM ESTUDO SOBRE O RELATO DAS  
PRÁTICAS AVALIATIVAS DE UMA AMOSTRA DE PROFESSORES DE  
MÚSICA EM QUATRO CONTEXTOS DE ENSINO EM SALVADOR - BAHIA**

**MARA PINHEIRO MENEZES**

Salvador, Bahia  
2010

MARA PINHEIRO MENEZES

**AVALIAÇÃO EM MÚSICA: UM ESTUDO SOBRE O RELATO DAS  
PRÁTICAS AVALIATIVAS DE UMA AMOSTRA DE PROFESSORES DE  
MÚSICA EM QUATRO CONTEXTOS DE ENSINO EM SALVADOR - BAHIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em  
Música da Escola de Música da Universidade Federal da  
Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de  
Doutor em Música.

Área de concentração: Educação Musical

Orientador: Alda de Jesus Oliveira

Salvador, Bahia  
2010

<X000> Menezes, Mara Pinheiro  
Avaliação em Música: um estudo sobre o relato das práticas avaliativas de uma amostra de professores de música em quatro contextos de ensino em Salvador - Bahia / Mara Pinheiro Menezes – 2010.  
283 fl.: il.

Orientador: Alda Oliveira.  
Tese de Doutorado em Educação Musical - Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2010.

1. Música: Instrução e estudo. 2. Música: Avaliação. 3. Música: Práticas pedagógicas em avaliação. I. Oliveira, Alda e Jesus. II. Universidade Federal da Bahia, Escola de Música. III. Título.

CDD -



## TERMO DE APROVAÇÃO

**MARA PINHEIRO MENEZES**

### **AVALIAÇÃO EM MÚSICA: UM ESTUDO SOBRE O RELATO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE UMA AMOSTRA DE PROFESSORES DE MÚSICA EM QUATRO CONTEXTOS DE ENSINO EM SALVADOR - BAHIA**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Música, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Alda de Jesus Oliveira (orientadora) - \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação Musical  
Universidade do Texas, Austin, EUA  
Universidade Federal da Bahia, Escola de Música

Ana Cristina dos Santos Tourinho - \_\_\_\_\_  
Doutora em Música  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil  
Universidade Federal da Bahia, Escola de Música

Zuraida Abud Bastião - \_\_\_\_\_  
Doutora em Música  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil  
Faculdades Integradas Olga Mettig

Paulo Afonso - \_\_\_\_\_  
Doutor em Música  
Universidade Federal da Bahia, Escola de Música  
Universidade Católica do Salvador

Regina Célia de Souza Cajazeira - \_\_\_\_\_  
Doutora em Música  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil  
Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes

6 de dezembro, Salvador, Bahia.

À minha mãe.

Como professor crítico, sou um *aventureiro* responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Respeito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

Paulo Freire, 1996.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha orientadora e grande mestra Profa. Dra. Alda Oliveira pelas preciosas orientações recheadas de carinho e incentivo. Além de orientadora, sempre será grande exemplo de profissionalismo, competência e dedicação à área de educação musical.

Meus agradecimentos também ao Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, especialmente à sua coordenadora, profa. Dra. Ana Cristina Tourinho e também aos demais professores e funcionários, que contribuíram de várias formas para o meu crescimento acadêmico e pessoal durante o curso.

Agradeço com carinho ao meu pai Álvaro Daniel, por me fazer amar a música desde cedo e à minha mãe Nercy, pelas inúmeras idas e vindas às aulas de piano quando eu ainda era muito pequena para ir sozinha e por, alegremente, inundar minha casa com o aroma incomparável da sua comida todas as vezes que eu lhe pedia ajuda na fase final da tese.

Ao meu amor Pedro Kröger pelo incentivo, apoio e por encher de alegria todos os meus dias. Ao seu lado a vida é uma música alegre eu quero dançá-la para sempre com você.

Aos professores da Escola de Música que contribuíram para a minha formação desde a graduação em Licenciatura. Em especial aos professores Sônia Chada, Heloísa Leone, Edineiran Marinho, Ângelo Rafael, Ricardo Bordinni, Flávio Queiroz.

Às amigas Zuraida e Angelita pelo carinho, amizade e palavras otimistas que me renovaram as forças cada vez que o trabalho se tornava árduo.

À André Souza Santos, ex-aluno, por me ajudar na testagem das Técnicas Coletivas de Avaliação e a todos os professores que participaram da pesquisa. Muito obrigada.



## RESUMO

A presente pesquisa investigou as práticas avaliativas de uma amostra de 35 professores de música da cidade de Salvador que atuam em escolas das redes pública e privada de ensino regular, escolas especializadas de música e ONGs. A coleta de dados se deu através questionário para um grupo de 35 respondentes e entrevistas semiestruturadas. O estudo procurou conhecer, analisar e interpretar a concepção dos professores sobre a avaliação em música, assim como suas práticas. Foram coletados dados referentes à formação e atuação profissional dos professores, informações sobre a música na escola e sua relação com as demais disciplinas do currículo, planejamento, tipos de avaliação que conhecem e praticam, critérios de avaliação utilizados para avaliar atividades musicais e conhecimento de bibliografia sobre avaliação geral e avaliação em música. Os dados foram coletados, discutidos e interpretados tendo como referencial teórico a concepção de orientação para a formação docente criativa, centrada nas articulações pedagógicas, intitulada abordagem PONTES (OLIVEIRA, 2001) e as concepções de avaliação em música do educador musical Keith Swanwick. Procuramos relacionar os dados com outras pesquisas e com a literatura referente ao tema. Dentre os dados obtidos foi possível saber que 75% dos professores sentem dificuldade quanto à avaliação em música e 40% deles afirmaram que suas instituições não exigem que a disciplina música seja avaliada. Em geral os professores demonstraram conhecer diversos instrumentos de avaliação, mas na prática utilizam bem menos do que afirmaram conhecer. Dentre as formas de avaliação final mais realizadas estão as apresentações musicais, a avaliação intuitiva e a utilização de notas e conceitos. Nas ONGs, onde 89% dos professores não são licenciados, a música é utilizada como um meio para a socialização e sensibilização de crianças e adolescentes, muitas vezes em situação de risco. Através das entrevistas foi possível perceber, que a avaliação pela observação, ou seja, a avaliação intuitiva, é a mais comum e mais defendida dentre os professores entrevistados. Eles demonstraram acreditar que avaliação da participação do aluno em sala é mais sensível por não causar no aluno a apreensão característica das avaliações tradicionais. Por outro lado, os professores da rede pública de ensino afirmaram usar provas justamente como uma ferramenta de controle, para impor mais *seriedade* à disciplina. A pesquisa demonstrou que em termos de avaliação, falta aos professores mais conhecimento dos tipos, critérios e instrumentos adequados a cada realidade e contextos. Nesse sentido, percebemos que as licenciaturas parecem não preparar os alunos para a reflexão e resolução de problemas relacionados à práxis educativa. Na conclusão, damos uma visão geral dos resultados, relacionando os dados entre si. Nas recomendações oferecemos soluções possíveis para os problemas registrados e para alguns desafios apontados pelos participantes da pesquisa quanto à avaliação em música. O estudo pretende contribuir para a área de formação criativa dos professores de música à medida em que apresenta um panorama sobre as práticas avaliativas dos professores de música de Salvador e apresenta sugestões para uma formação em avaliação articulada para diversos contextos de ensino.

Palavras-chave: Educação Musical. Avaliação em Música. Contextos de Educação Musical. Formação de Professores.

## ABSTRACT

The present study investigated the assessment practices of music teachers in Salvador who work in public and private schools, specialized music schools and NGOs. Data collection was through questionnaires and semi-structured interviews. The study sought to understand, analyze and interpret the concept of teachers on assessment in music, as well as their practices. Data was collected regarding the training and professional performance of teachers, information on music in the school and its relation to other disciplines in the curriculum, planning, evaluation types who know and practice, evaluation criteria used to assess musical activities and knowledge of literature related to assessment and assessment in music. The data were collected, discussed and interpreted as a theoretic guidance for the design of a creative teacher training, focused on the theoretical foundations PONTES approach (OLIVEIRA, 2001) and the musical development theoretical foundations for assessment in music by Keith Swanwick (2003). Also try to relate the data with other researches and literature on the topic. Among the data obtained it was possible to know that 75% of teachers experience difficulties during the evaluation in music and 40% said their institutions do not require them to assess music. In general, the teachers demonstrated knowledge of various assessment tools, but in really they use far less than claimed to know. Among the evaluative process found in the investigation were: musical performances, intuitive assessment, numeric grades, word concepts and textual descriptions of assessment. Among the NGOs teachers, 89% are unlicensed. Music is used for socialization purposes and as support for better raising children and adolescents, whom are generally in risky conditions. Through interviews it was possible to perceive that the assessment by observation, or intuitive assessment is the most common and most accepted among the teachers interviewed. They demonstrated to believe that evaluation of participation is more sensitive for the student not to cause the seizure characteristic of traditional assessments. On the other hand, teachers of public schools reported using written tests as a control tool to enforce discipline more seriously. The research showed that in terms of evaluation, it was found a lack of a conscious reflection and enough knowledge about evaluation in music. Accordingly, we call attention to the fact that their degrees are not preparing students to reflect and work in these contexts. In conclusion we try to give an overview of the results, relating the data among themselves. The study offers resents recommendations on possible solutions to the problems and challenges raised by the registered participants of the research regarding the assessment in music. The study aims to contribute to the training area of creative music teachers as it presents an overview of the assessment practices of music teachers in Salvador and presents suggestions for an evaluation training to articulate various educational contexts.

Keywords: Music Education. Music Assessment. Contexts of Music Education. Teacher Education

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>VIII</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>IX</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>X</b>
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b> .....	<b>XIII</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	<b>XV</b>
<b>CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO</b>	
1.1 ESCOLHA DO TEMA .....	1
1.2 QUESTÃO DA PESQUISA .....	9
1.3 ESTRUTURA DA TESE .....	9
<b>CAPÍTULO 2 – REVISÃO DE LITERATURA</b>	
2.1 A AVALIAÇÃO EDUCATIVA .....	12
2.2 DEFINIÇÕES E CONCEITOS .....	14
2.3 FORMAS DE CLASSIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO .....	17
2.4 CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO .....	21
2.5 AVALIAÇÃO EM MÚSICA .....	22
2.5.1 Teses e Dissertações sobre avaliação em música .....	24
2.5.2 Estudos e Pesquisas Internacionais .....	26
<b>CAPÍTULO 3 – REFERENCIAL TEÓRICO</b>	
3.1 ESCOLHA DO REFERENCIAL .....	47
3.2 SWANWICK E OS PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL .....	47
3.3 AVALIANDO MUSICALMENTE .....	53
3.4 AS PONTES DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA NA AVALIAÇÃO EM MÚSICA: POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NESTE ESTUDO .....	56
<b>CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	
4.1 NATUREZA DA PESQUISA .....	60
4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	63
4.3 AMOSTRAGEM .....	63
4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	65
4.4.1 Questionário .....	65
4.4.2 Entrevista Semiestruturada .....	69
4.5 ANÁLISE DOCUMENTAL .....	70
<b>CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS</b>	
5.1 CONTEXTO 1: ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO REGULAR .....	76
5.1.1 Idade e Formação .....	78
5.1.2 Atuação Profissional .....	81
5.1.3 Dados sobre a Música na Escola .....	84

5.1.4 Planejamento das Aulas de Música . . . . .	88
5.1.5 Avaliação em Música. . . . .	89
5.1.6 Práticas Pedagógicas . . . . .	94
5.1.7 Literatura sobre Avaliação . . . . .	111
5.1.8 Concepções sobre avaliação . . . . .	113
5.2 CONTEXTO 2: ESCOLA PRIVADA DO ENSINO REGULAR . . . . .	114
5.2.1 Idade e Formação . . . . .	114
5.2.2 Atuação Profissional . . . . .	117
5.2.3 Dados sobre a Música na Escola . . . . .	118
5.2.4 Planejamento das Aulas de Música . . . . .	120
5.2.5 Avaliação em Música . . . . .	123
5.2.6 Práticas Pedagógicas . . . . .	127
5.2.7 Literatura sobre Avaliação . . . . .	132
5.2.8 Concepções sobre avaliação . . . . .	133
5.3 CONTEXTO 3: ESCOLA ESPECIALIZADA . . . . .	135
5.3.1 Idade e Formação . . . . .	137
5.3.2 Atuação Profissional . . . . .	138
5.3.3 Dados sobre a Música na Escola . . . . .	140
5.3.4 Planejamento das Aulas de Música . . . . .	142
5.3.5 Avaliação em Música . . . . .	143
5.3.6 Práticas Pedagógicas . . . . .	147
5.3.7 Literatura sobre Avaliação . . . . .	152
5.3.8 Concepções sobre avaliação . . . . .	153
5.4 CONTEXTO 4: ONGS . . . . .	155
5.4.1 Idade e Formação . . . . .	157
5.4.2 Atuação Profissional . . . . .	159
5.4.3 Dados sobre a Música na Instituição . . . . .	161
5.4.4 Planejamento das Aulas de Música . . . . .	163
5.4.5 Avaliação em Música . . . . .	164
5.4.6 Práticas Pedagógicas . . . . .	167
5.4.7 Literatura sobre Avaliação . . . . .	172
5.4.8 Concepções sobre avaliação . . . . .	173
5.5 ENTREVISTAS. . . . .	174

## **CAPÍTULO 6 – PANORAMA DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DA AMOSTRA DE PROFESSORES DE MÚSICA DE SALVADOR** **183**

### **CAPÍTULO 7 – CONCLUSÃO**

7.1 RECOMENDAÇÕES . . . . .	194
7.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS . . . . .	203

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS. . . . .</b>	<b>205</b>
--	------------

<b>APÊNDICES. . . . .</b>	<b>213</b>
---------------------------	------------

<b>ANEXOS. . . . .</b>	<b>231</b>
------------------------	------------

<b>Anexo A - GLOSSÁRIO. . . . .</b>	<b>232</b>
-------------------------------------	------------

## 2. LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Figuras

Figura 1: As funções da avaliação. . . . .	11
Figura 2: Distinção entre testar, medir e avaliar . . . . .	16
Figura 3: Características da avaliação-na-ação. . . . .	19
Figura 4: Esquema organizacional da literatura de avaliação do pensamento criativo em música. . . . .	32
Figura 5: Modelo de avaliação da atitude de Rosenberg e Hovland (1960). . . . .	40
Figura 6: Transformações Metafóricas – Swanwick (2003) . . . . .	50
Figura 7: Questionário como visto na web. . . . .	68
Figura 8: Imagem do site formlogix.com – armazenamento dos dados. . . . .	68
Figura 9: Respondendo à música (NAEP, 1997) - Exemplo de teste de música: aluno limitado. . . . .	195
Figura 10: Respondendo à música (NAEP, 1997) - Exemplo de teste de música: aluno intermediário. . . . .	195
Figura 11: Respondendo à música (NAEP, 1997) - Exemplo de teste de música: aluno avançado. . . . .	195
Figura 12: Respondendo à música (NAEP, 1997) - Exemplo de teste de música: percepção musical. . . . .	196
Figura 13: Exemplo da aplicação do Papel Minuto na rede pública de ensino. . . . .	199
Figura 14: Exemplo da aplicação do Mapa Conceitual na rede privada de ensino. . . . .	200

### Gráficos

Gráficos 1: Faixa etária dos professores da rede pública de ensino regular. . . . .	78
Gráficos 2: Grau de instrução dos professores de música da rede pública de ensino regular . . . . .	80
Gráficos 3: Plano de Carreira para Docentes do Ensino Fundamental – SMEC/2010. . . . .	81
Gráficos 4: Atividades musicais exercidas por professores de música da rede pública de ensino regular . . . . .	82
Gráficos 5: Tempo de experiência profissional dos professores de música da rede pública de ensino regular. . . . .	83
Gráficos 6: Média de alunos por turma em escolas da rede pública de ensino. . . . .	86
Gráficos 7: Relação entre o tipo de avaliação que conhecem e o tipo de avaliação que realizam os professores de música da escola da rede pública de ensino regular. . . . .	90
Gráficos 8: Faixa etária dos professores de música da rede pública de ensino regular. . . . .	115
Gráficos 9: Grau de instrução dos professores de música da rede privada de ensino regular. . . . .	115
Gráficos 10: Atividades musicais exercidas por professores de música da rede privada de ensino regular. . . . .	117
Gráficos 11: Tempo de experiência profissional dos professores de música da rede privada de ensino regular . . . . .	119
Gráficos 12: Média de alunos por turma em escolas da rede privada de ensino. . . . .	120
Gráficos 13: Relação entre o tipo de avaliação que conhecem e o tipo de avaliação que realizam os professores de música da escola da rede privada de ensino regular. . . . .	123

Gráficos 14: Faixa etária dos professores de música da escola especializada. . . . .	137
Gráficos 15: Grau de instrução dos professores de música da escola especializada. . .	138
Gráficos 16: Atividades musicais exercidas por professores de música da escola especializada . . . . .	139
Gráficos 17: Tempo de experiência profissional dos professores de música da escola especializada. . . . .	140
Gráficos 18: Média de alunos por turma em escolas da escola especializada. . . . .	141
Gráficos 19: Relação entre o tipo de avaliação que conhecem e o tipo de avaliação que realizam os professores de música da escola especializada. . . . .	144
Gráficos 20: Faixa etária dos professores de música que atuam em ONGs. . . . .	158
Gráficos 21: Grau de instrução dos professores de música que atuam em ONGs. . . .	158
Gráficos 22: Atividades musicais exercidas por professores de música de ONGs regular. . . . .	160
Gráficos 23: Tempo de experiência profissional dos professores de música de ONGs. .	161
Gráficos 24: Média de alunos por turma em ONGs . . . . .	162
Gráficos 25: Relação entre o tipo de avaliação que conhecem e o tipo de avaliação que realizam os professores de música de ONGs. . . . .	164
Gráficos 26: Gráfico comparativo da faixa etária dos professores. . . . .	184
Gráficos 27: Gráfico comparativo do tempo de experiência profissional dos professores. . . . .	184
Gráficos 28: Gráfico comparativo da formação dos professores. . . . .	186
Gráficos 29: Gráfico comparativo sobre o caráter da música na escola. . . . .	187
Gráficos 30: Gráfico comparativo sobre o a integração da música na escola com as outras disciplinas. . . . .	189
Gráficos 31: Gráfico comparativo sobre formas de avaliação final utilizadas . . . . .	191
Gráficos 32: Gráfico comparativo sobre os livros mais conhecidos dos professores - índice de acerto . . . . .	193

## **Exemplos**

Exemplo 1: Níveis de desenvolvimento para uma atividade de performance . . . . .	42
Exemplo 2: Diário de Apreciação Musical . . . . .	43
Exemplo 3: Diário Rítmico . . . . .	44
Exemplo 4: Modelo de Diário do Professor. . . . .	45
Exemplo 5: Exemplo de ensino não musical e musical. . . . .	51

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tipos de avaliação segundo a intencionalidade e metodologia. . . . .	17
Tabela 2: Inter-relação entre diferentes aspectos da avaliação. . . . .	19
Tabela 3: Amostragem da pesquisa por contexto. . . . .	67
Tabela 4: Integração da música com as outras disciplinas na escola da rede pública de ensino regular. . . . .	86
Tabela 5: Documentos de planejamento mais utilizados por professores de música da escola da rede pública de ensino regular. . . . .	88
Tabela 6: Instrumentos de avaliação mais utilizados por professores de música da escola da rede pública de ensino regular. . . . .	91
Tabela 7: Formas de avaliação final utilizadas por professores de música da escola da rede pública de ensino regular. . . . .	93
Tabela 8: Atitude dos professores de música ao entregar trabalhos ou provas – escola da rede pública de ensino regular. . . . .	94
Tabela 9: Critérios de avaliação em técnica – escola da rede pública de ensino regular. . . . .	105
Tabela 10: Critérios de avaliação em execução instrumental – escola da rede pública de ensino regular . . . . .	105
Tabela 11: Critérios de avaliação em execução vocal – escola da rede pública de ensino regular . . . . .	106
Tabela 12: Critérios de avaliação em composição – escola da rede pública de ensino regular. . . . .	108
Tabela 13: Critérios de avaliação em literatura – escola da rede pública de ensino regular. . . . .	109
Tabela 14: Critérios de avaliação em apreciação musical – escola da rede pública de ensino regular . . . . .	110
Tabela 15: Conhecimento da literatura sobre avaliação: professores de música da rede pública de ensino. . . . .	112
Tabela 16: Integração da música com as outras disciplinas na escola da rede privada de ensino regular . . . . .	120
Tabela 17: Documentos de planejamento mais utilizados por professores de música da escola da rede privada de ensino . . . . .	122
Tabela 18: Instrumentos de avaliação mais utilizados por professores de música da escola da rede privada de ensino regular. . . . .	124
Tabela 19: Formas de avaliação final utilizadas por professores de música da escola da rede privada de ensino regular . . . . .	124
Tabela 20: Atitude dos professores de música ao entregar trabalhos ou provas – escola da rede privada de ensino regular. . . . .	126
Tabela 21: Critérios de avaliação em técnica – escola da rede privada de ensino regular. . . . .	130
Tabela 22: Critérios de avaliação em execução instrumental – escola da rede privada de ensino regular . . . . .	130
Tabela 23: Critérios de avaliação em execução vocal – escola da rede privada de ensino regular . . . . .	130
Tabela 24: Critérios de avaliação em composição – escola da rede privada de ensino regular. . . . .	131

Tabela 25: Critérios de avaliação em literatura – escola da rede privada de ensino regular . . . . .	131
Tabela 26: Critérios de avaliação em apreciação musical – escola da rede privada de ensino regular . . . . .	132
Tabela 27: Conhecimento da literatura sobre avaliação: professores de música da rede privada de ensino. . . . .	133
Tabela 28: Integração da música com as outras disciplinas da escola especializada. . .	142
Tabela 29: Documentos de planejamento mais utilizados por professores de música da escola especializada . . . . .	142
Tabela 30: Instrumentos de avaliação mais utilizados por professores de música da escola especializada . . . . .	145
Tabela 31: Formas de avaliação final utilizadas por professores de música da escola especializada . . . . .	146
Tabela 32: Atitude dos professores de música ao entregar trabalhos ou provas – escola especializada . . . . .	147
Tabela 33: Critérios de avaliação em técnica – escola especializada . . . . .	149
Tabela 34: Critérios de avaliação em execução instrumental – escola especializada. . .	150
Tabela 35: Critérios de avaliação em execução vocal – escola especializada. . . . .	150
Tabela 36: Critérios de avaliação em composição – escola especializada. . . . .	150
Tabela 37: Critérios de avaliação em literatura – escola especializada. . . . .	151
Tabela 38: Critérios de avaliação em apreciação musical – escola especializada. . . .	152
Tabela 39: Conhecimento da literatura sobre avaliação: professores de música da escola especializada . . . . .	152
Tabela 40: Integração da música com as outras disciplinas nas ONGs. . . . .	163
Tabela 41: Documentos de planejamento mais utilizados por professores de música de ONGs . . . . .	164
Tabela 42: Instrumentos de avaliação mais utilizados por professores de música de ONGs. . . . .	165
Tabela 43: Formas de avaliação final utilizadas por professores de música de ONGs. .	166
Tabela 44: Atitude dos professores de música ao entregar trabalhos ou provas –ONG. .	166
Tabela 45: Critérios de avaliação em técnica – ONGs . . . . .	169
Tabela 46: Critérios de avaliação em execução instrumental – ONGs . . . . .	170
Tabela 47 Critérios de avaliação em execução vocal – ONGs . . . . .	170
Tabela 48: Critérios de avaliação em composição – ONGs . . . . .	170
Tabela 49: Critérios de avaliação em literatura – ONGs . . . . .	171
Tabela 50: Critérios de avaliação em apreciação musical – ONGs . . . . .	171
Tabela 51: Conhecimento da literatura sobre avaliação: professores de música de ONGs. . . . .	172



# CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

## 1.1 ESCOLHA DO TEMA

A avaliação é um assunto recorrente em diversas áreas do conhecimento. Cada vez mais discutida e questionada, tem sido tema de debate em vários encontros e congressos da área de educação no Brasil e no mundo. O crescente volume de publicações nos Estados Unidos e Europa também são indicativos da ampliação das discussões a esse respeito. O *American Journal of Evaluation* e o *Evaluation: The International Journal of Theory, Research and Practice* são exemplos de periódicos destinados a discutir esse complexo tema de maneira contínua e multidisciplinar. No Brasil, é possível encontrar um número significativo de publicações nacionais direcionadas à educação geral, mas pouquíssimas são específicas de música.

A necessidade de avaliar parece ser um ponto de concordância na área de educação formal. Mas a partir daí surgem realidades diversas: de um lado métodos, correntes, teorias, abordagens e do outro, práticas meramente classificatórias, muitas vezes resultantes de deficiências na formação do professor ou da política educacional da instituição. Sendo assim, o desafio de uma avaliação eficaz, coerente e significativa fica cada vez mais evidente.

Em se tratando de educação musical o tema se torna ainda mais complexo ao lidar com questões como criatividade, sensibilidade, criação e expressão. Por outro lado, há a necessidade de se avaliar, mensurar e medir, de alguma forma o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos antes, durante e depois de todo o processo educacional. Segundo Eliot, “as artes são mais complexas que isso e necessitam de técnicas de avaliação adequadas ao seu caráter único.”<sup>1</sup> (ELLIOT, 1985: p. 24. apud, TOURINHO, 2001, p. 39, tradução nossa). Neste contexto, é comum o professor se sentir inseguro

---

<sup>1</sup> “The arts are more complex than this and need assessment techniques which suit their unique character”

sobre o *como* e o *que* avaliar em música, assim como a articulação dessa prática com o conhecimento do aluno, seu contexto sociocultural e os conhecimentos da área.

A avaliação é imprescindível à educação no sentido de reflexão sobre a ação, enquanto questionadora e problematizadora (GADOTTI, 1984, p.52). O processo de avaliação, embora envolto em tantas incertezas, é peça fundamental para a verificação e reorientação da aprendizagem. Nesse sentido, enquanto aluna de música<sup>2</sup>, sempre tive um retorno dos professores quanto às minhas práticas musicais, mas me interessava saber os critérios utilizados para avaliar o meu desenvolvimento musical, pois se existiam, estes não eram explicitados. Posteriormente educadora, me deparei com alguns desafios que constatei mais tarde ser comum a outros colegas de trabalho.

O primeiro, diz respeito ao caráter que a música assume no currículo da escola regular enquanto disciplina extracurricular, obrigatória ou em forma de atividades desenvolvidas por professores unidocentes. No primeiro caso, não exige-se do professor de música nenhum tipo de comprovação que ateste o aprendizado e o conhecimento adquiridos pelos alunos. Além disso, poucos professores participam do planejamento pedagógico e acabam ficando com a tarefa de ensaiar as músicas relacionadas ao tema dos projetos pedagógicos interdisciplinares. O fato de os alunos cantarem no dia da festa de encerramento ou nas datas comemorativas já é prova suficiente do aprendizado musical para a comunidade escolar. Essa prática, que por um lado daria uma certa liberdade ao professor para adotar seus próprios modelos de avaliação, entra em choque com as concepções e expectativas da escola quanto à função da aula de música dentro do currículo. Nesse caso, não raro, a aula de música é considerada um momento de relaxamento das disciplinas ditas *sérias* e por isso a instituição não se preocupa em acompanhar o programa da disciplina, o desenvolvimento dos alunos ou o processo de

---

<sup>2</sup> Iniciei meus estudos ao 6 anos e desde então estudei em várias instituições especializadas de ensino de música.

avaliação.

Tais práticas, ainda bastante frequentes, tem raízes na própria concepção do valor e da importância da educação musical enquanto área do conhecimento. Muitos professores acreditam que a música não possui conteúdos objetivos, mas apenas aspectos emocionais. Sendo assim, acreditam que a avaliação em música “[...] é algo subjetivo, individual ou muito pessoal, [...] já que envolve sentimentos, aspectos psicológicos e sensibilidade” (DEL BEN, 2003, p. 33).

Segundo um estudo<sup>3</sup> conduzido por Souza e outros, (2002), observou-se entre alguns professores pesquisados

[...] a visão de que a música é mais adequada para as crianças pequenas, pois serve para brincar, relaxar, dançar e alegrar. Nas séries mais adiantadas, as atividades musicais podem “perturbar” as atividades rotineiras de sala de aula. Essa era uma preocupação de certas professoras já em relação à 4ª série, pois alguns alunos tinham de 13 a 18 anos de idade. Essa visão sugere que a música não é concebida pelas professoras como área que possui conteúdos a serem desenvolvidos, como qualquer outra disciplina do currículo escolar. (SOUZA, et al., p. 56)

Tais concepções refletem o desconhecimento acerca do papel da música na escola, o que contribui para a desvalorização da mesma enquanto disciplina. Ao relegar à música um papel secundário na escola, os professores e a administração da escola privam os alunos de desenvolver-se musicalmente de forma estruturada e sistematizada. Ações desconexas e esparsas não são suficientes para a construção do conhecimento musical.

Segundo as pesquisadoras “as justificativas fornecidas pelas professoras para a inclusão da música no currículo escolar, bem como o que elas acreditavam que deveria ser a principal meta da educação musical” foram categorizadas em: música como terapia, música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas, música como meio de transmissão de valores estéticos, música como meio de trabalhar práticas sociais e

---

<sup>3</sup> O estudo envolveu 4 escolas públicas: duas em Porto Alegre (RS), uma em Salvador (BA) e uma em Florianópolis (SC). Teve como objetivo investigar as concepções e vivências de professores de música do ensino fundamental a respeito da função da música na escola. O foco foi “O que pensam as professoras sobre o ensino de música” e “O que as professoras ensinam de música no dia-a-dia da escola”.

valores e tradições culturais dos alunos e música como disciplina autônoma (p. 58).

Sem um planejamento cuidadoso que considere os saberes dos alunos, com conteúdos claros, objetivos específicos ou sequência instrucional, a aula de música fica resumida apenas à expressão individual de cada um de forma descontextualizada. O professor não intervém no sentido de orientar a aprendizagem por não se considerar no direito de interferir na expressão pessoal do aluno e se porventura o faz, é de forma intuitiva e não planejada. Esse tipo de aula é geralmente focada em um tipo de repertório a ser apresentado numa data comemorativa ou encerramento de um período letivo, onde o objetivo final é a própria apresentação e não o desenvolvimento musical dos alunos.

No segundo caso, quando a disciplina é obrigatória, o professor de música adota o modelo de avaliação escolhido pela escola e precisa atribuir notas ao desenvolvimento dos alunos. A nota em si não é um problema. O que precisa ser levado em consideração é o processo até se chegar a ela. Para Luckesi, muitas vezes a avaliação é utilizada como “disciplinamento social” e acrescenta que “a utilização das provas como ameaça aos alunos, por si, não tem nada a ver com o significado dos conteúdos escolares, mas sim com o disciplinamento social dos educandos sob a égide do medo” (LUCKESI, 2006, p. 22).

A aplicação de provas e exames escritos, por si só, é considerada uma forma excludente de avaliação, onde são comparados desempenhos e não objetivos que se deseja atingir (LUCKESI, 2006). Alguns autores, a exemplo de Zabala (1998), vão além, quando afirmam que as provas prejudicam a relação professor/aluno, gerando uma relação baseada na “[...] hipocrisia, quando não de inimizade” (p. 209). Sendo assim, a avaliação assume um caráter seletivo e classificatório em prol de todo um sistema social e econômico movido à base da competitividade. Quanto ao caráter político e econômico da avaliação, Luckesi afirma que

A prática escolar usualmente denominada de avaliação da aprendizagem pouco tem a ver com avaliação. Ela constitui-se muito mais de provas/exames do que de avaliação. [...] A prática de provas/exames escolares que conhecemos tem sua origem na escola moderna, que sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII, com a cristalização da sociedade burguesa [...] que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos elementos da sociedade. (LUCKESI, 2006, p. 168-169)

Quando o professor de música adota uma avaliação unicamente baseada em provas teóricas e escritas, muitas vezes a aula de música pode cair em outro extremo, o de considerar que o conhecimento musical se resume a aspectos teóricos, e a avaliação torna-se apenas um instrumento de verificação da capacidade do aluno em decodificar os símbolos musicais. Para Souza,

Quem ensina a ler notas musicais com giz e lápis, sem experiência sonora, ignora que só conhecer as notas não leva a uma educação musical. As tarefas de identificação das notas não passariam de um mero exercício de localização espacial, o que seria apenas um aspecto de toda pedagogia da escrita musical. (SOUZA, 1998, p. 213)

O objetivo final da educação musical nem sempre deve ser o de “ler música”. Ao observar inúmeros alunos estagiários em diversos contextos de educação musical, notamos que frequentemente há uma pressa em fazer com que os alunos leiam “partitura”. As figuras são rapidamente introduzidas sem que haja uma vivência prévia e fluente.

Segundo Swanwick, os exames fazem parte da rotina de músicos e das atividades musicais tais como “[...] exames vocais e instrumentais, audições, festivais e concursos”, mas em se tratando de educação musical “[...] é possível desenvolver caminhos mais sensíveis e efetivos para avaliar a aprendizagem musical” e isso passa pela avaliação da prática musical dos alunos, da que eles estão fazendo (SWANWICK, 2003, p. 81). No contexto da escola regular isso tem sido um desafio para os professores quando consideramos a quantidade de alunos por turma e o fato de que todas elas passam pelo professor de música pelo menos uma vez por semana.

Nesse sentido, outro ponto importante, que vale ressaltar, é o de que os próprios currículos das escolas têm sido estruturados e colaboram para à massificação do ensino. Não se planeja para cada aluno, mas para muitas turmas de alunos organizados numa hierarquia de série e idade. No fim das contas, o professor espera que sua classe de 30 ou mais alunos lhe dê uma única resposta certa. Portanto, “a construção do ressignificado da avaliação pressupõe dos educadores um enfoque crítico da educação e do seu papel social” (HOFFMANN, 1991, p. 112). Apesar de termos consciência dos problemas e ainda dos estudos e constantes discussões nesse sentido, tais práticas ainda persistem nas escolas de ensino básico e com frequência a música enquanto disciplina se vê obrigada a aderir ao sistema de avaliação adotado pela escola.

Mudar as concepções de avaliação na escola implica repensar as práticas pedagógicas e repensar a própria escola. As mudanças que envolvem a transformação do pensamento e do modo de agir levam mais tempo para serem incorporadas. Parece haver uma grande resistência dos professores em mudar, na maioria das vezes por se estar acomodado a uma rotina às vezes confortável demais para ser abandonada. É preciso repensar a escola e suas práticas avaliativas, assim como seu papel na sociedade.

A principal função da avaliação deve ser a de “gerenciar” o aprendizado do aluno colocando-o na direção certa, informando-o dos avanços e objetivos ainda por alcançar. Além disso, uma avaliação bem estruturada permite que o aluno conheça seus pontos fortes e suas dificuldades. Nesse sentido é importante que o professor estimule os alunos por meio de desafios, como atividades que envolvam a resolução de problemas.

Além das questões relacionadas ao papel da música na escola e da obrigatoriedade ou não da disciplina, a avaliação em música esbarra em um outro problema que é o grande número de alunos nas turmas. Enquanto que o professor unidocente tem apenas uma turma por turno, na maioria das vezes há apenas um professor de música para todas

as turmas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, o que significa que ele terá em média 280 alunos, e por sua sala passarão entre 8 e 10 turmas em um mesmo dia, considerando os números de uma escola de médio porte.

Para esses professores, avaliar o desenvolvimento musical de cada um de seus alunos é uma tarefa quase impossível e se agrava quando detectamos problemas como o desconhecimento parcial ou total de instrumentos e práticas avaliativas causadas por deficiências na formação profissional e ainda por consequência de professores de música não licenciados ou sem nenhuma formação específica em música. Infelizmente, esta é uma situação comum nas escolas regulares de Salvador e um panorama realmente desafiante quando pensamos em um ensino customizado que maximize as potencialidades dos alunos e em avaliação processual.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>4</sup>, a avaliação em artes deve acontecer em três momentos: antes, durante e depois da aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 102). A ausência de critérios mais específicos com relação aos conteúdos musicais ou como avaliá-los, por um lado dá liberdade aos professores para criar seus próprios parâmetros, por outro, faz com que eles se sintam perdidos quanto a *o que e como* avaliar especificamente nas diferentes situações de aprendizagem. A avaliação acaba ficando por conta das concepções e princípios do professor sobre o assunto, assim como a importância que ele atribui à música e o seu significado para o conhecimento do aluno.

Para avaliar, antes de mais nada, é necessário saber o que avaliar, ter parâmetros, critérios. Para Swanwick, “qualquer modelo de avaliação válido e confiável precisa levar em conta duas dimensões: o que os alunos estão fazendo e o que eles estão aprendendo” (SWANWICK, 2003, p.94). Quanto às competências do professor para

---

<sup>4</sup> Documentos decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados em 1997, que tiveram o objetivo de construir “referenciais a partir dos quais o sistema educacional do país se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla”, (BRASIL, 1997, p. 13). O mesmo é apenas um modelo a ser seguido, não possuindo, portanto, caráter obrigatório.

avaliar, estes devem ser críticos, sensíveis e articulados.

Em termos de competência do professor no Brasil, a abordagem PONTES<sup>5</sup> (OLIVEIRA, 2001; 2004; 2005 2006; 2007; 2008), desenvolvida a pela profa. Dra. Alda Oliveira, traz uma visão inovadora e esclarecedora quanto às competências e habilidades necessárias para uma prática pedagógica eficiente e focada no desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Segundo ela, a Abordagem PONTES

[...] visa contribuir para a atuação competente de professores de música, nos aspectos teóricos e práticos, no sentido de analisar, desenvolver, construir e aplicar “dicas”, sugestões, ideias e transições ('costuras') didáticas significativas, visando estabelecer contatos didáticos eficientes com os alunos. (OLIVEIRA, 2001)

O termo articulação pedagógica é entendido pela autora como sendo

[...] todo o percurso do processo (movimento) de ensino e aprendizagem em direção à construção do conhecimento necessário para solucionar problemas, que é realizado na práxis educativa entre indivíduos. Esse processo de articulação pedagógica, é visto como um caminho para o desenvolvimento. Nesse caminho de articulação pedagógica vão sendo construídas ou criadas pontes de articulação ou ações pontuais que conduzem, ligam, conectam, fazem a transição entre os atores e sujeitos participantes do processo de articulação pedagógica e os saberes que estão sendo trabalhados. (OLIVEIRA, 2008, p. 5)

Ao planejar as ações pedagógicas os professores muitas vezes se esquecem de estruturar as ações que orientarão sua prática avaliativa. Sem essa ferramenta, todo o resto do processo fica comprometido. A avaliação em música, especialmente, não pode se dar apenas de forma intuitiva, baseadas nas respostas de um momento ou situações específicas. São os conjuntos dessas “respostas” que darão ao professor um panorama do caminho que o aluno está percorrendo rumo à aquisição dos conteúdos, habilidades e conhecimentos. Essa questão passa pela formação docente. De que forma os professores estão sendo preparados para lidar com esse tema? Como e com que profundidade os cursos de licenciatura estão tratando da avaliação em educação musical? Diante de todos os problemas expostos, como os professores estão avaliando?

---

<sup>5</sup> Como membro do grupo de pesquisa que desenvolve linhas de pesquisa baseada nessa abordagem, também utilizarei a abordagem Pontes para direcionar a minha análise de dados.



## 1.2 QUESTÃO DA PESQUISA

Reconhecendo a avaliação como um aspecto essencial da prática pedagógica musical e o atual momento de mudança no panorama político e educacional com a obrigatoriedade da música nas escolas<sup>6</sup> (BRASIL, 2008), considero que, investigar as práticas avaliativas de professores de música de Salvador, é extremamente relevante para compreender e documentar a realidade atual e contribuir para o avanço e desenvolvimento do ensino de música nas escolas do ensino básico e superior.

Diante dos problemas acima levantados, a presente pesquisa se propõe a responder a seguinte questão: **Quais as características das práticas avaliativas dos professores de música da rede pública e privada de ensino, da escola especializada e de ONGs de Salvador, BA?**

## 1.3 ESTRUTURA DA TESE

A tese está dividida em 7 capítulos: introdução, revisão de literatura, referencial teórico, metodologia de pesquisa, apresentação e análise dos dados coletados, panorama das práticas avaliativas da amostra de professores de música de Salvador e conclusão.

No primeiro capítulo, busco explicitar as razões que me levaram a escolher o tema, e em seguida faço algumas considerações iniciais sobre a avaliação no contexto da educação musical, levantando algumas questões e desafios nesse sentido. Ainda apresento a questão de pesquisa e a estrutura da tese.

No segundo capítulo, são discutidos conceitos, definições, características e funções da avaliação que adotarei ao longo da tese, assim como os principais estudos, pesquisas, correntes e tendências no que diz respeito à avaliação no contexto educacional atual e especificamente no ensino de música. Em seguida faremos uma breve contextualização histórica da avaliação nos âmbitos internacional e nacional, assim como das diretrizes da

---

<sup>6</sup> Lei 11.769/2008.

legislação brasileira no que se refere à avaliação.

No terceiro capítulo, apresentamos o referencial teórico escolhido para fundamentar a pesquisa que usa os Princípios da Educação Musical de Swanwick e a Abordagem Pontes de Alda Oliveira. A metodologia da pesquisa é descrita no quarto capítulo, onde apresento a natureza e caracterização da pesquisa, os critérios e razões para a seleção da amostra e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, que foram o questionário, entrevistas semiestruturadas e relatórios de prática de ensino.

No capítulo 5, os dados coletados são expostos, analisados e discutidos em um diálogo com os referenciais teóricos escolhidos anteriormente. O capítulo 6 apresenta um panorama geral das práticas avaliativas dos professores e o capítulo 7 traz as recomendações e considerações finais. Por fim, concluindo a tese apresentamos as referências bibliográficas, juntamente com os apêndices e anexos.

## CAPÍTULO 2: REVISÃO DE LITERATURA

A avaliação está presente na nossa vida em diversos níveis que vão do informal e intuitivo ao formal, geralmente composto por processos avaliativos educacionais mais complexos e detalhados. Segundo Swanwick (2003), a avaliação enquanto prática informal é feita de forma natural, mas quando nos aproximamos do nível formal é que as dificuldades começam a aparecer. Conforme a Figura 1, ele divide as funções da avaliação em três situações, da informal para a formal: filtrando, ensinando e examinando (SWANWICK, 2003, p. 82).

*Figura 1: As funções da avaliação (SWANWICK, 2003, p. 82).*

Filtrando		Ensinando		examinando	
Rejeitando	Selecionando	Interagindo	Comparando	Testando	Relatando

*Informal* ————— *Formal*

A filtragem diz respeito à nossa relação pessoal com a música. Rejeitamos quando mudamos a estação de rádio se a música não nos agrada e selecionamos à medida em que escolhemos que CD comprar ou sintonizamos a estação de rádio de acordo com o nossa preferência pessoal para aquele momento. Ao ensinar estamos interagindo com os alunos quando orientamos suas ações em sala. A interação acontece quando pedimos precisão na execução de uma célula rítmica ou corrigimos a afinação em determinado trecho musical, por exemplo. A comparação pode ser intrapessoal, quando comparamos o aluno com relação a seu desempenho anterior, e interpessoal quando comparamos os alunos entre si e “é nesse ponto de comparação que começamos a ter consciência da necessidade de critérios confiáveis para explicitar padrões, para uma linguagem compartilhada de crítica musical” (SWANWICK, 2003, p. 83).

Quando examinamos, atingimos o nível mais formal da avaliação, pois, envolve uma estruturação prévia, a construção de testes, a interpretação e análise das informações

coletadas durante todo o processo e a elaboração de relatórios. É quando temos que quantificar de alguma forma (nota, conceito ou outros) tudo o que aconteceu em sala de aula de forma que possamos redirecionar o ensino, se necessário, e ao mesmo tempo fazer com que pais e diretores fiquem cientes do progresso dos alunos e o grau de eficiência do ensino (Idem. p. 83).

## 2.1 A AVALIAÇÃO EDUCATIVA

A avaliação da aprendizagem é um dos aspectos do processo educacional mais discutidos atualmente. Por se tratar do ambiente escolar, a avaliação adquire características mais formais, coerentes com esse contexto. Portanto, segundo os níveis *ensinando* e *examinando* de Swanwick, é esperado que o professor interaja, compare, teste e relate o desenvolvimento dos alunos.

Quando falamos o termo avaliação, este ainda pode ser facilmente confundido com os instrumentos usados para tal, como por exemplo: teste, prova, autoavaliação, dentre outros. Isso porque a avaliação ainda se encontra associada ao caráter classificatório ou de mensuração. A aplicação de provas e exames, por si só, é considerada por Luckesi (2006) “uma forma excludente de avaliação, onde são comparados *desempenhos* e não *objetivos* que se deseja atingir”. Segundo Haydt (2004) o uso da palavra avaliação como sinônimo de medir surgiu “principalmente na década de 40 devido ao aperfeiçoamento dos instrumentos de medida em educação, incluindo o grande impulso dado à elaboração e aplicação de testes” (p. 8).

Durante a década de 1960 foram criados nos Estados Unidos diversos grupos de estudo para elaborar testes padronizados para serem aplicados em todo o território nacional com o objetivo de avaliar o ensino no país. Nessa época, foram criados o *National Assessment Governing Board* (NAGB) e o *National Center for Education Statistics* (NCES). Em 1969 foi criado o *National Assessment of Educational Progress*

(NAEP), responsável por coletar, analisar, e produzir informações válidas e confiáveis sobre a educação no país. Essas ações repercutiram no Brasil de forma que “o termo avaliação tornou a aparecer com destaque na literatura especializada, assumindo novas dimensões [...] primeiramente na esfera do currículo, expandindo-se depois para as demais áreas como é o caso do processo ensino-aprendizagem” (HAYDT, 2004, p. 8).

Nos Estados Unidos o tema é amplamente discutido e estudado desde o início do século XX, tornando-se desta forma um pioneiro no desenvolvimento de metodologias, abordagens e programas de avaliação da educação no país. Abaixo estão listados os principais autores de abordagens e modelos de avaliação citados em ordem cronológica de publicação:

Flexner (1910), Tyler (1932, 1942, 1959), Fisher (1951), Lindquist (1953), Campbell and Stanley (1963), Cronbach (1963), Kaplan (1964), Stufflebeam (1966, 1967), Tyler (1966), Glaser and Straus (1967), Metfessel and Michael (1967), Scriven (1967), Stake (1967), Suchman (1967), Alkin (1969), Guba (1969), Hammond (1972), Lessinger (1970), Provus (1969), Stufflebeam et al. (1971), Parlett and Hamilton (1972), Weiss (1972), House (1973), Rippey (1973), Eisner (1975), Glass (1975), Wolf (1975), Cook and Reichardt (1979), Cronbach and Associates (1980), House (1980), Patton (1980), Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981), Levin (1983), Stake (1983), Bickman (1990), Chen (1990), Sanders and Horn (1994), Henry, Julnes and Mark (1998), Cousins (2003) and Brinkerhoff (2003). (Stufflebeam e Shinkfield, 2007, p. 134)

Dentre os principais autores brasileiros especialistas no assunto e que tem alcançado maior notoriedade podemos citar Luckesi (2006) que condena as práticas avaliativas tradicionais (a pedagogia do exame) e propõe uma avaliação para além da autoridade, mais afetiva e realista; Hofmann (1991) que assume a avaliação como *mediação* entre o aluno e o conhecimento devendo ser uma prática construída durante toda a vida escolar. Dentre os autores internacionais citamos Perrenoud (1999), autor muito conhecido no país e que defende a avaliação como *regulação* da aprendizagem.

## 2.2 DEFINIÇÕES E CONCEITOS

São muitas as definições de avaliação encontradas na literatura e em geral são o reflexo de concepções filosóficas de cada autor. Segundo Ralph Tyler (1974) “o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino” (TYLER, 1974, p. 99 apud ALVES e ACEVEDO, 1999, p.12). Na visão de Stufflebeam (1978), avaliação deve ser entendida como “o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas” e para Scriven (1978),

[...] é uma atividade metodológica que consiste na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios que leve a classificação comparativas ou numéricas, e na justificação: a) dos instrumentos e coleta de dados; b) das ponderações; c) da seleção de critérios. (SCRIVEN e STUFFLEBEAM, 1978, p. 104 apud HYDT, 2004, p. 12)

É possível perceber nas definições acima três enfoques diferentes. Tyler concebe a avaliação como instrumento de verificação da aprendizagem, ou seja, em que medida os objetivos foram alcançados. Já Scriven enfatiza a obtenção do resultado, os dados como base de julgamento. Stufflebeam considera o depois, as consequências e o redirecionamento, ou seja, as próximas ações.

Atualmente, as definições mais aceitas de avaliação e seus diferentes aspectos, talvez sejam as de Bloom, Hastings e Madaus (1983), que escreveram uma obra de referência nesse sentido, o *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. Para eles,

A avaliação é um método de coleta e de processamento dos dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino.

A avaliação inclui uma grande variedade de dados, superior ao rotineiro exame escrito final.

A avaliação auxilia no esclarecimento das metas e dos objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação da maneira desejada.

A avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar, a cada passo do processo ensino-aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não; e caso não esteja, indica que mudanças devem ser

feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais.  
Finalmente, a avaliação é um instrumento na prática educacional que permite verificar se os procedimentos alternativos são igualmente eficazes na construção de uma série de objetivos educacionais. (In. HYDT, 2004. p. 13-14)

Nesse caso, a avaliação ganha um sentido amplo, principalmente no que se refere ao controle da qualidade e a verificação da eficácia do ensino. Além disso, é concebida como um instrumento capaz de acompanhar o desenvolvimento do aluno, fazendo com que ele tome conhecimento dos seus avanços e dificuldades. A avaliação deve fornecer informações suficientes para que o professor planeje e reorganize a sequência instrucional quando necessário.

O termo avaliação também é confundido com mensuração, ou seja, notas de provas e testes. No contexto escolar ainda é comum os alunos associarem o dia da avaliação com o dia da prova, do exame ou do teste. Apesar de hoje sejam utilizados trabalhos em grupo e apresentações orais como formas de avaliação, as provas e testes ainda persiste e são bastante utilizados. Esse tipo de avaliação ainda acontece com frequência em escolas especializadas de música baseadas no modelo conservatorial tradicional, onde se tem periodicamente provas de teoria e de instrumento com banca examinadora.

Testar, segundo Haydt (2004), “significa submeter a um teste ou experiência, isto é, verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa através de situações previamente organizadas, chamadas teste.” (HAYDT, 2004, p. 9). Os testes tendem a ser limitados, pois não são capazes de avaliar todas as dimensões da aprendizagem, principalmente os aspectos práticos, onde seria mais adequado se observar o aluno em ação. Por exemplo, não dá para saber se um aluno é capaz de executar uma escala no piano, a menos que o professor o observe enquanto toca. Já a mensuração pode ser entendida como uma medida objetiva e exata que é traduzida em números. O professor pode adotar critérios para mensurar uma atividade prática. Na execução de uma escala, por exemplo, poderíamos adotar os seguintes pesos: fluência, 3; técnica, 2; dedilhado 3 e

expressividade, 2. Outros exemplos de quantificação em mensuração são: 60% dos alunos faltaram à aula; de 40 alunos, apenas 10 fizeram a tarefa de casa, ou seja, 25%.

Dentro do contexto do ensino e aprendizagem de música, Gronlund e Linn, (1990) dão a seguinte definições dos termos teste, mensuração e avaliação:

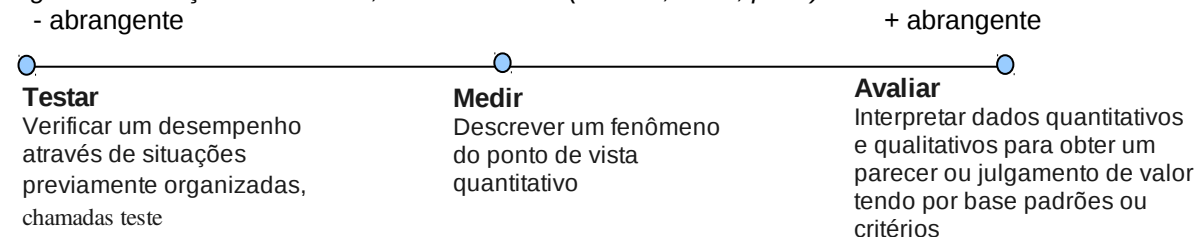
**Teste:** refere-se a qualquer procedimento sistemático para observação do comportamentos de uma pessoa relevante para uma tarefa específica ou uma série de tarefas.

**Medida:** envolve a quantificação através da aplicação de qualquer sistema, algum *score* ou uma escala de avaliação.

**Avaliação:** é a mais ampla de três termos, e que envolve fazer julgamentos ou decisões em relação ao nível e qualidade de um comportamento musical ou outra atividade. A avaliação deverá envolver a recolha sistemática, análise e interpretação de informações relevantes para o comportamento ou da atividade em questão. (In. Boyle, 2002, p. 247)<sup>7</sup>.

Dessa forma, podemos perceber que o teste e a mensuração são limitados a expressar certos tipos de dados, mas é a avaliação que irá interpretá-los e agregar significado a eles dentro de um contexto previamente planejado e estruturado.

Figura 2: Distinção entre testar, medir e avaliar (HAYDT, 1999, p. 10)



De acordo com Haydt,

Quando usamos o termo avaliar estamos nos referindo não apenas aos aspectos quantitativos da aprendizagem mas também aos qualitativos, abrangendo tanto a aquisição dos conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares quando as habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social (HAYDT, 2004, p. 09).

<sup>7</sup> **Test:** refers to any systematic procedure for observation a person's behavior relevant to a specific task or series of tasks.

**Measurement:** involve quantification through the application of either some scoring system or a rating scale.

**Evaluation:** is the broadest of three terms, and it involves making judgments or decisions regarding the level or quality of a music behavior or other endeavor. Evaluation should involve systematic collection, analysis, and interpretation of information relevant to the behavior or other endeavor under consideration (GRONLUND and LINN, 1990, p. 5 apud Boyle, 2002)



Esse conjunto de informações é que irá orientar o ensino e a aprendizagem. Também servem para informar ao aluno e à comunidade escolar dos avanços e dificuldades do mesmo. É fundamental que os agentes escolares, administração, professores, e alunos, tenham essa visão ampla da avaliação e o que ela engloba. Dessa forma, cada um poderá assumir o seu papel dentro do contexto escolar de forma responsável e competente.

### 2.3 FORMAS DE CLASSIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação pode ser classificada de diferentes maneiras. Alves e Acevedo (1999) construíram uma classificação bastante interessante dividida em seis categorias, sendo que as cinco primeiras referem-se às tipologias de intencionalidade e a última refere-se à metodologia.

1. Segundo a função: diagnóstica, orientadora, preditiva ou de controle e acompanhamento do rendimento;
2. Segundo a finalidade: formativa ou somativa;
3. Pela participação dos agentes de avaliação: autoavaliação, heteroavaliação e coavaliação;
4. Pela convergência dos agentes de avaliação: externa ou interna;
5. Pelo momento: inicial, processual e finalidade;
6. Pelo enfoque metodológico: quantitativa, qualitativa e qualiquantitativa.

*Tabela 1. Tipos de avaliação segundo a intencionalidade e metodologia (ALVES e ACEVEDO, 1999, p. 24-25).*

CRITÉRIO	TIPOLOGIA	CARACTERIZACION
FINALIDAD O PROPOSITO	Formativa	Se pretende valorar un programa/sujeto com la intención de valorar su logro/mérito.
	Somativa	
FUNCIÓN	Diagnostica	Para comprobar hasta qué punto se han conseguido los objetivos propuestos, determinar el grado de identificación o discrepancia entre éstos los resultados.
	Orientadora	Para redefinir su estructura y funcionamiento, y em la de todos sus componentes (planificación, tecnología, recursos didácticos, entre outros) a través de la retroalimentación de la información obtenida.
	Predictiva	Para definir o establecer las posibilidades del

		programa/sujeiro para la orientación futura (personal, institucional y profesional).
	De control y seguimiento	Para garantizar la máxima calidad del processo y la satisfacción de los involucrados.
UNBICACION DE LOS AGENTES DE EVALUACION	Externa	Si el evaluador es externo al programa.
	Interna	Si el evaluador está dentro del programa.
PARTICIPACION DE LOS AGENTES DE EVALUACION	Autoevaluación	Si la evaluación la hacen los mismos implicados (evaluación interna o autoevaluación personal o institucional).
	Heteroevaluación	Si se hacen multiples evaluaciones que luego se complementan.
	Coevaluación	Si la evaluación sintetiza o reúne todas las realizadas por cada grupo/sujeito acerca de los demás.
MOMENTO DE EVALUAR	Inicial	Cuando se hace antes de iniciar la ejecución. Para evaluar las condiciones de entrada (planificación de objetivos, etc.).
	Processual	Cuando se hace durante la ejecución del programa/sujeito.
	Final	Cuando se hace después de obtenidos productos parciales o finales.
ENFOQUE DE LOS PROCEDIMIENTOS METODOLOGICOS	Cuantitativa	Procedimientos que requieren medir y cuantificar los fenómenos educativos para describir causas y efectos y explicar relaciones entre variables independientes (tratamiento) y variables dependientes (resultados).
	Cualitativa	Cada fenómeno es considerado como algo único que debe ser analizado em su ambiente natural y com la utilización de procedimientos e instrumentos que permitan captarlos em su integridad.
	Cuali-cuantitativa	Utilización de las categorías anteriores dependiendo de la naturaleza de los datos a buscar.

Esse tipo de classificação exposta na *Tabela 1* nos permite visualizar com clareza os vários aspectos envolvidos na avaliação o que ajuda o professor a estruturar o processo de avaliação. Mas ainda poderíamos acrescentar pelo menos mais dois itens:

- o *objeto da avaliação*, ou seja, o que se pretende avaliar – instituição, currículo, programa, professores, alunos – e quais aspectos de cada um será submetido à avaliação;
- os *instrumentos de avaliação*: a determinação de quais instrumentos serão

utilizados de acordo com os aspectos listados no quadro acima. Por exemplo, quais seriam os instrumentos adequados para uma avaliação quantitativa?

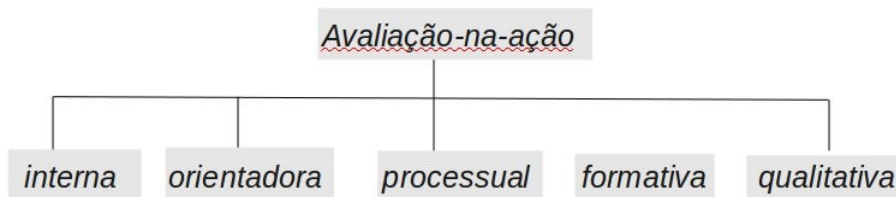
A classificação da *Tabela 1* permite ainda a combinação de dois ou mais aspectos, como no exemplo abaixo (*Tabela 2*):

*Tabela 2: Interrelação entre diferentes aspectos da avaliação (Mara Menezes).*

<b>Finalidade</b> → <b>Função</b> ↓	Diagnóstica	Formativa	Somativa
Inicial	X		
Processual		X	
Final			X

Para exemplificar, digamos que uma professora de música percebe que um aluno sempre desafina no mesmo trecho de uma melodia ao cantá-la, de forma que ao notar o erro pergunta ao aluno se ele percebe algum problema no trecho. Após identificado o erro, ou consciente o aluno daquele erro, a professora pede que ele execute algumas vezes apenas o intervalo onde desafina e cita exemplos de outras canções contendo o mesmo tipo de intervalo. Em seguida, o aluno é capaz de executar o trecho de forma afinada. Por vezes desafina, mas é capaz de perceber o próprio erro e se auto-corrige.

Figura 3: características da avaliação-na-ação.



Ao analisarmos os aspectos da avaliação citados no exemplo da *Figura 3* podemos perceber, com relação ao exemplo dado, que ao corrigir o erro no momento que o mesmo acontece o professor está realizando uma avaliação durante a ação (*avaliação-na-ação*), o que possibilitou a reorientação da aprendizagem. Através da identificação e correção do erro pelo professor no momento em que ele ocorreu, o aluno adquiriu a

consciência do mesmo e subsídios para se autoavaliar.

Ao relacionar os vários aspectos da avaliação entre si podemos construir uma visão mais ampla e detalhada de cada modalidade de avaliação e planejar melhor nossas ações. É importante saber porque avaliamos, o tipo de avaliação, os instrumentos adequados ao tipo de informação que se quer obter, dentre outros aspectos.

Outra forma de se classificar a avaliação é quanto ao seu âmbito de ação ou abrangência. Alves e Acevedo (1999) propõem a seguinte classificação:

1. *Avaliação institucional*: uma das mais complexas, avalia a instituição sob aspectos como currículos, programas, ambiente físico, desempenho discente e docente, dentre outros;
2. *Avaliação curricular*: avalia o currículo, os programas e os planos educativos quanto a sua eficácia e necessidade de mudança ou adequações devendo ser contínua e permanente;
3. *Avaliação de programas*: verifica se os objetivos dos programas (conjunto de atividades) foram alcançados, assim como sua eficácia, dentre outros.
4. *Avaliação do ambiente físico*: avalia se o ambiente físico apresenta os recursos e materiais adequados ao desenvolvimento pleno das atividades pedagógicas;
5. *Avaliação do ensino e aprendizagem*: aqui estão incluídas a avaliação do desempenho docente e do programa pedagógico. (ALVES e ACEVEDO, 1999, p. 25-26).

Apesar de nos propormos avaliar as práticas avaliativas dos professores de música, compreendemos que avaliar apenas o que acontece na sala de aula não é suficiente para compreendermos o porquê de certas situações. É preciso avaliar o sistema escolar como um todo. Para que possamos compreender o porquê da evasão escolar ou do alto índice de reprovação, por exemplo, é preciso coletar os dados necessários para a construção da visão ampla do problema. É preciso investigar se o currículo é atual e está adequado ao contexto do aluno, se a instituição oferece espaço físico e materiais adequados ao desenvolvimento das atividades dentre outras questões. Apenas compreendendo o sistema escolar como um todo poderemos identificar os problemas e trabalhar para a construção de soluções. Nesse sentido, esperamos aprofundar os estudos em pesquisas posteriores.

## 2.4 CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

A avaliação apresenta três características principais: diagnosticar, acompanhar e classificar, que correspondem às avaliações diagnóstica, formativa (ou processual) e somativa. Esses termos, difundidos por Bloom, Hastings e Madaus (1983) tiveram um grande impacto nos estudos sobre avaliação e são muito utilizados até os dias de hoje. A avaliação diagnóstica é realizada no início de uma nova etapa, como um ano ou semestre letivo, ou antes da introdução de um novo conteúdo, para saber se os alunos possuem os conhecimentos e habilidades necessárias à aprendizagem desse novo conteúdo. A avaliação formativa acontece durante o processo de ensino e aprendizagem. Sua função é a de acompanhar e redirecionar o ensino caso necessário, servindo como “meio de controle de qualidade, para assegurar que cada novo ciclo de ensino – aprendizagem alcance resultados tão bons ou melhores que os anteriores” (In HYDT, 2004, p. 18).

A avaliação somativa é geralmente realizada ao final de um período letivo com o objetivo de “classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para o outro” (HAYDT, 1999, p. 18). Nesse sentido, Swanwick (2003) diz que “devemos evitar cair na tentação do nível pobre de significado embutido em notas e ser cautelosos com a falsa impressão da exata quantificação que os números podem dar” (p. 89). O problema talvez não se encontre em traduzir em números o desenvolvimento do aluno, mas o que há por trás desses números, se ele é significativo ou não.

Atualmente é muito comum aplicar nas escolas a “pedagogia do exame<sup>8</sup>” onde há uma deturpação da avaliação somativa que, ao invés de quantificar em números as informações obtidas em decorrência do uso de variados instrumentos de avaliação (processuais), ficam resumidos apenas à utilização de testes, provas e exames. Isso

---

<sup>8</sup> Termo utilizado por Luckesi (2006) para designar sistemas avaliativos centrado em testes, provas e exames.

acontece principalmente no segundo grau, onde os alunos são preparados para o exame de seleção do vestibular. Segundo Luckesi (2006),

Os sistemas de exames, com suas consequências em termos de notas e suas manipulações, polarizam a todos. Os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto. De fato, a nossa prática educativa se pauta por uma “pedagogia do exame”, se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm boas notas, o mais vai... (p. 18-19).

Cláudia, professora entrevistada e que atua em uma ONG em Salvador, acredita que mera atribuição de notas pode criar barreiras psicológicas para o aluno e dificultar o relacionamento professor e aluno.

*Eu acho, por exemplo, que se eu fosse fazer uma avaliação, se eu fosse dar nota na minha sala, eu sei que muito alunos iriam ficar constrangidos. Porque tem uns que são muito bons e tem uns que não conseguem acompanhar, entendeu? Então como é que eu vou chegar e dizer 'você está ótima, 10 prá você' 'poxa, você não está tão legal, vou te dar assim... um 3'. Poxa, assim você... acabou, você corta, corta ali! Cortou a comunicação com o aluno, cortou o interesse dele, cortou muita coisa que você não vai ter noção, que ele vai levar para a vida. Então, é difícil. Acho que muitos dos educadores, muitas das escolas não noção da influência que esse tipo de avaliação tem na vida do aluno, na personalidade, na autoestima, então eu sou contra, essa e a menos desejada.*

Em música, essa realidade tem um efeito ainda mais nocivo pois trata-se de uma disciplina onde criatividade, expressividade e subjetividade estão sempre presentes. Para Swanwick, “todo modelo de avaliação válido e confiável precisa levar em conta duas dimensões: o que os alunos estão *fazendo* e o que eles estão *aprendendo*, as atividades do currículo de um lado e os resultados educacionais do outro” (SWANWICK, 2003, p. 94). Nesse sentido, o autor acrescenta que “as práticas existentes podem, com certeza, ser melhoradas, e é possível desenvolver caminhos mais sensíveis e efetivos para avaliar a aprendizagem” (Idem, p. 81).

## **2.5 A AVALIAÇÃO EM MÚSICA**

No Brasil, o conceito de avaliação, segundo uma análise das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, tem mudado visivelmente ao longo do tempo. Tomando-se a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 como ponto de partida, notamos que nela, avaliação era considerada classificatória e voltada apenas para a verificação da posse do conhecimento. Não havia uma preocupação quanto à *recuperação*, ficando esta a cargo dos familiares, cabendo à escola a verificação dos conhecimentos através do uso de *segunda época* (BRASIL, 1961, art.14).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971 estabelece como critérios para avaliação o aproveitamento e frequência do aluno, sendo que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos.

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º: Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos *qualitativos* sobre (sic.) os *quantitativos* e os resultados obtidos durante o período letivo sobre (sic.) os da prova final, caso esta seja exigida. (BRASIL, 1971, art. 14)

Segundo a atual LDB de 1996, a avaliação adquire um significado mais voltado para o de acompanhamento e verificação. Propõe-se uma avaliação contínua, priorizando a qualidade, o processo de aprendizagem, e proporcionando ao aluno mais de uma oportunidade de se atingir os objetivos. Nesse sentido, é facultado aos estabelecimentos educacionais do ensino fundamental a adoção do sistema de ciclos. Com relação ao ensino médio, há uma preocupação em se adotar “metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes” (BRASIL, 1996, art. 36,§ II).

Art. 24, seção V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) 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;

Art. 32, § 1º: É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 1996, art. 24 e 32)

Atualmente, na avaliação do ensino fundamental, especificamente na área de artes,

os professores são orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que fornecem orientações didáticas acerca da avaliação em cada linguagem específica: artes visuais, dança, música e teatro. Os critérios gerais de avaliação propostos dão subsídios para uma avaliação contínua e compreensiva, onde o professor deve considerar: o processo de desenvolvimento individual, a promoção de autoavaliações orientadas com a participação dos colegas, a avaliação do produto artístico do aluno, suas respostas aos estímulos, assim como a avaliação de sua própria metodologia e estratégias adotadas.

Segundo as orientações para a avaliação em arte contida nos PCNs, a avaliação deve acontecer em três momentos: antes de uma atividade, “para diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos”, durante a aprendizagem, observando “como o aluno interage com os conteúdos” e “ao término de um conjunto de atividades que compõem uma unidade didática para analisar como a aprendizagem ocorreu” (BRASIL, 1997, p. 102).

A avaliação proposta pelos PCNS para a área de música está diretamente relacionada aos objetivos propostos. O objetivo “Interpretar, improvisar e compor demonstrando alguma capacidade ou habilidade” está diretamente associado ao critério “[...] avaliar se o aluno cria e interpreta com musicalidade, desenvolvendo a percepção musical [...]” (BRASIL, 1997, p. 97-98). O fato de os critérios serem amplos, não oferecendo parâmetros detalhados com relação aos conteúdos ou como avaliá-los, pode tanto dar liberdade aos professores para criar seus próprios parâmetros, isso se ele possuir uma boa fundamentação teórica sobre o assunto, ou pode fazer com que se sintam perdidos quanto a *o que* avaliar justamente pela falta da mesma.

### **2.5.1 Teses e dissertações sobre avaliação em música**

Ainda há poucas dissertações e teses sobre avaliação em música, mas esse número vem crescendo exponencialmente nos últimos anos. Quanto à avaliação da apreciação musical podemos citar Del Ben (1997), que estudou a possibilidade de avaliar a



apreciação musical utilizando o modelo de desenvolvimento musical de Swanwick, e Cunha (1998), que revisou a literatura sobre o assunto e identificou problemas relacionados à avaliação da apreciação musical. Quanto à avaliação da performance citamos Andrade (2001), que investigou critérios utilizados pelos regentes para avaliar a performance de coros escolares e Tourinho (2001) que investigou a relação entre os critérios de avaliação utilizados por professores de violão (do nível superior) e a teoria de desenvolvimento musical de Swanwick.

Com relação ao estudo das concepções e práticas avaliativas de alunos egressos dos cursos de licenciatura em música temos as dissertações de mestrado de Dickman (2003) e Cacione (2004). Ambas estudaram as concepções que os egressos possuíam quanto à avaliação em música e as possíveis implicações na atuação profissional dos mesmos. As mesmas constataram que, apesar de serem licenciados e dos inúmeros estudos e materiais produzidos e divulgados sobre avaliação da aprendizagem, predomina uma visão tradicional de avaliação, ou seja, baseada em práticas classificatórias e de mensuração. Tais estudos se deram nos estados de Mato-Grosso e Paraná, respectivamente, e são importantes à medida em detectam o problema e documentam a realidade. Estudos como este deveriam ser conduzidos em todos os estado brasileiros a fim de investigar as concepções e práticas avaliativas em música.

Como trabalho mais recente podemos citar a dissertação de Braga (2009) que pesquisou sobre o processo de construção de critérios de avaliação para o canto coral. Concordando com Swanwick, precisamos de “[...] critérios confiáveis para explicitar padrões, para uma linguagem compartilhada de crítica musical” (SWANWICK, 2003, p. 83). Tourinho (2001) concluiu em seu estudo que

Os dados apontam para a necessidade de uma avaliação precisa e verbalizada diretamente para o aluno, como forma de situá-lo e ajudá-lo a crescer. As ações não verbais e demonstração direta no instrumento, utilizando os princípios apontados por Swanwick, constituem formas eficazes de se obter respostas precisas e propiciar o desenvolvimento

musical do estudante, além de integrar um processo de ensino-aprendizagem que permite ao professor um maior controle do aprendizado. (TOURINHO, 2001, p. vi).

Esses trabalhos refletem a necessidade (e dificuldade) de se construir critérios para a avaliação das atividades musicais. Uma avaliação sem critérios bem definidos perde o sentido e o significado. A falta de critérios pode fazer com que o professor avalie aspectos como virtuosidade, por exemplo, em detrimento da qualidade musical.

### **2.5.2 Estudos e pesquisas internacionais**

O livro *Avaliação em Música: reflexões e práticas* (HENTSCHKE e SOUZA, 2003) foi a primeira publicação brasileira da área de educação musical inteiramente dedicada ao assunto. Nele, educadores musicais de vários contextos ressaltam as dificuldades, desafios e a importância da avaliação em música. Mais uma vez a falta de critérios claros e sólidos é o centro da discussão e detectada como um dos principais desafios.

As pesquisas e os estudos relacionados à avaliação tem se proliferado durante os últimos anos, principalmente no âmbito internacional. Dentre elas podemos citar autores relevantes como Walberg (1990), Becker e Baumol (1996), Angelo (1998), Stake e colaboradores (1998), Fettorman (1998), Alves e Acevedo (1999), Kushner (2000), Janesick (2006), Cox (2007), Gallagher (2007), Zafra (2007), Jason (2008), Berman (2008), Moss (2008) e Dwyer (2008).

Quanto à avaliação em música, Berman (2008) apresenta critérios e mecanismos de mensuração e avaliação das habilidades e competências musicais no âmbito da performance (instrumento e voz). Os mesmos possibilitam que o professor avalie, além do desenvolvimento musical, o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Seu estudo contribui com técnicas eficientes para o processo de coleta de dados, processamento dos dados, análise e sistematização das informações a respeito da avaliação.

Um outro desafio da avaliação em música, diz respeito à dificuldade em se produzir pesquisas confiáveis nesse sentido, pois envolve o consenso em torno da definição, do uso e da aplicação de termos como criatividade, habilidade e inteligência musical, musicalidade, dentre outros (WEBSTER, 2002; BOYLE, 2002). Sendo assim, torna-se comum que termos como estes sejam definidos na introdução dos capítulos, como forma de esclarecer as bases conceituais e validar as pesquisas. Essas definições nos ajudam a delimitar os termos e a traçar estratégias de avaliação mais precisas e coerentes.

Boyle<sup>9</sup> (2002) realizou um estudo que visou desenvolver atividades/tarefas musicais (*tasks*) que medissem o grau da habilidade musical dos alunos. Esse estudo é importante porque pode ajudar o professor a moldar exercícios e tarefas que proporcionem ao aluno a oportunidade de mostrar suas habilidades e potencialidades individuais. Em sua pesquisa ele primeiramente define os termos musicalidade, habilidade, aptidão, capacidade, talento sensibilidade e inteligência musicais como sendo:

**Habilidade Musical.** Capacidade musical se refere ao que uma pessoa é capaz de fazer musicalmente. O termo geralmente é usado em um sentido genérico, sem implicações quanto à sua origem específica, ou como ele foi desenvolvido. Presume-se, no entanto, que os potenciais genéticos e de amadurecimento, influências culturais e ambientais, e qualquer instrução formal poderem contribuir nesse aspecto (p. 248). **Aptidão musical.** Aptidão musical é o termo usado para indicar o potencial para aprender música, particularmente para o desenvolvimento de habilidades musicais. Muitas definições tradicionais sugerem ou implicam que a aptidão é uma função da habilidade natural ou capacidade (Halsey, 1979, p. 47 apud Boyle, 2002, p. 249). **Capacidade Musical.** A capacidade é o termo tradicionalmente atribuído à aquela parcela da habilidade de uma pessoa que é resultado de herança genética e maturação. Seashore (1938, p. 332, apud BOYLE, 2002, p. 250) sustentou que o seu teste mediu inatas capacidades inatas. Apesar de ter feito pouco esforço para definir a natureza da capacidade, seus escritos, sugere que ele considerava-a como um atributo da mente (p. 250). **Talento musical.** O termo talento geralmente é usado em referência à performance musical, mas muitos argumentam que o elevado nível de habilidade na performance musical reflete um alto grau de aprendizagem. Temos a tendência, no entanto, dizer que as pessoas são talentosas se demonstrar um alto nível de habilidade a performance musical (p. 250). **Sensibilidade Musical.** Como utilizado por músicos, sensibilidade musical implica em algo além da capacidade de percepção e discriminações entre o tom, timbre ou

---

<sup>9</sup> Quanto aos estudos sobre a avaliação da habilidade musical que precederam Boyle, podemos citar Gordon (1979, 1987), Karma's (1985), Farnsworth (1969), e Dayson e Gabriel (1981).

intensidade de tons musicais. O foco na sensibilidade pode ser refletida tanto na performance quanto na apreciação musical (p. 251). **Musicalidade.** Também impreciso, o termo musicalidade refere-se a um estado de ser "musical" - isto é, de ser sensível às nuances da música. Assim como com a sensibilidade musical, o termo implica ambas dimensões: cognitiva e afetiva<sup>10</sup>. (p. 251)

Quanto à inteligência musical, Boyle se apropria dos conceitos da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994, 1995). Segundo Gardner, todos nós nascemos com diversos tipos de inteligências que estão relacionadas a partes específicas do cérebro (lobo temporal, frontal, occipital) e que se manifestam em todos os grupos culturais. A partir das relações com o ambiente incluindo os estímulos culturais, desenvolvemos mais algumas e deixamos de aprimorar outras. Isso daria a cada pessoa um perfil particular de inteligências, o espectro. São identificadas sete tipos de inteligências inicialmente, mas outras estão em estudo. São elas: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal cinestésico, musical, interpessoal e intrapessoal. A inteligência musical seria, então, a capacidade (ou facilidade natural) de perceber e produzir os sons musicais (ritmo, melodia, harmonia, forma, textura) de forma expressiva.

---

<sup>10</sup> **“Musical Ability.** Music ability refers to what a person is *able* to do musically. The term usually is used in a generic sense with no implications as to its specific source or how it was developed. It is presumed, however, that genetic and maturational potentials, enculturational and environmental influences, and whatever formal instruction one might have had are contributing factors (p.248).

**Music Aptitude.** Music aptitude is the term used to indicate potential for learning music, particularly for developing music skills. Many traditional definitions suggest or imply that aptitude is a function of *natural ability or capacity* (Halsey, 1979, p. 47 apud Boyle, 2002, p. 249)

**Music Capapacity.** *Capacity* is the term traditionally assigned to that portion of a person's ability that is result of genetic endowment and maturation. Seashore (1938, p. 332) maintained that his test measured inborn native capacities. Although he made little effort to define the nature of capacity, his writings suggests that he viewed it as an attribute of the mind.

**Music Talent.** The term *talent* often is used in reference to musical performance, but many would argue that a high level of music performance skill also reflects a high degree of learning. We tend, however, to say that persons are talented if they demonstrate a high level of music performance skill (p. 250).

**Music sensitivity.** As used by musicians, *music sensivity* implies something other than the ability to make fine sensory discriminations between the pich, timbre, or loudness of musical tones. The focus on the sensitivity may be reflected in both performing and listening to music (p. 251).

**Musicality.** Also imprecise, *musicality* refers to a state of being “musical” - that is, of being sensitive to the nuances of music. Just as with music sensitivity, the term implies both cognitive and affective dimensions (p. 251).

**Music sensitivity.** As used by musicians, *music sensivity* implies something other than the ability to make fine sensory discriminations between the pich, timbre, or loudness of musical tones. The focus on the sensitivity may be reflected in both performing and listening to music (p. 251).

**Musicality.** Also imprecise, *musicality* refers to a state of being “musical” - that is, of being sensitive to the nuances of music. Just as with music sensitivity, the term implies both cognitive and affective dimensions” (p. 251).

Segundo Boyle (2002), os dados obtidos na sua pesquisa de avaliação das habilidades musicais servem a três funções básicas: a de previsão, a diagnóstica e a de aquisição, que demonstra as habilidades adquiridas. Em seguida, definiu as funções dos dados obtidos na avaliação da habilidade musical, quando à sua função e como utilizá-los em benefício do processo de ensino e aprendizagem. Segundo ele, esses dados possuem três funções básicas:

(1) uma função de aptidão ou de previsão, que é orientada para o futuro, (2) uma função diagnóstica, que parece se concentrar no que o aluno é capaz de fazer no momento do teste e que não faz inferências sobre o potencial futuro ou se a capacidade demonstrada é o resultado de qualquer instrução específica, e (3) uma função de realização, o que implica que a capacidade demonstrada é o resultado da experiência, geralmente algum tipo de instrução formal (BOYLE, 2002, p. 262-263, 251)<sup>11</sup>.

O pesquisador sugere que os professores de música utilizem os dados sobre a habilidade musical dos alunos para facilitar o processo de avaliação. Conhecendo a potencialidade de cada um é possível traçar critérios mais claros e desafios mais realísticos. O professor deve direcionar sua prática para o desenvolvimento das capacidades individuais de cada um, ou seja, deve atuar na *zona proximal*<sup>12</sup> do aluno.

Propomos que uma característica essencial do [ensino/aprendizagem] seja a criação da zona de desenvolvimento proximal, que é o despertar de uma variedade de processos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança está interagindo com pessoas de seu ambiente e em colaboração com seus pares<sup>13</sup> (VYGOTSKY, 1935, 1978, p. 90, apud ZIMMERMAN, 2003, p. 213).

A zona de desenvolvimento proximal pode ser criada através da aprendizagem por resolução de problemas. O trabalho em grupo possibilita que os alunos interajam entre si

---

<sup>11</sup> "(1) an aptitude or prediction function, which is future oriented, (2) a diagnostic function, which seems to focus on what a student is able to do at the time of testing and which makes no inferences regarding future potential or whether the demonstrated ability is a result of any specific instruction, and (3) an achievement function, which implies that the demonstrated ability is the result of experience, usually some type of formal instruction".

<sup>12</sup> Pode ser entendida como "a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado por solução independente de problema e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problema sob condução de adulto ou em colaboração com colegas mais capazes" (VYGOTSKY, 1935: p. 86).

<sup>13</sup> We propose that an essential feature of [teaching/learning] is that it creates the zone of proximal development; that is awakens a variety of developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in collaboration with his peers.

trocando informações e instruções que os levarão para o “próximo nível” de desenvolvimento. Dessa forma, é possível realmente avaliar com mais exatidão o desempenho dos alunos, saber de que nível ele saiu e/ou onde ele chegou.

O conhecimento da zona proximal do aluno é importante para que o professor o desafie na medida certa. Se o problema for muito difícil, ele não conseguirá resolver. Se for muito fácil, não se sentirá desafiado e, portanto, não sairá do nível em que se encontra.

Diante disso surge a questão: como customizar o ensino à serviço de uma educação de massa? Para Boyle (2002), essa ainda não é uma prática comum por três razões específicas: 1. por causa das divergências filosóficas quanto à importância da avaliação; 2. falta de conhecimento dos professores para avaliar as habilidades musicais e 3. falta de compreensão quanto à função da avaliação da habilidade musical e de como esses dados podem ser úteis ao contexto educacional (BOYLE, 2002, p. 262).

Estudos sobre a avaliação da criatividade musical vem sendo conduzidos desde a década de 70 e um dos seus maiores expoentes é Peter Webster. Em um de seus últimos artigos (2002) o mesmo faz um rico levantamento bibliográfico da literatura musical e não musical sobre a avaliação da criatividade. Segundo ele, a revisão da literatura não musical se justifica pelos aspectos cognitivos, influência da personalidade, processos mentais, e a interação sociocultural dos sujeitos, fatores que estão ligados à criatividade e que apenas a literatura musical não é suficientemente especializada para analisá-los.

Segundo Webster (2002), durante os últimos anos inúmeros autores defenderam e ressaltaram a importância da criatividade na educação musical na *elementary school*<sup>14</sup> (dentre eles Coleman, 1922; Morgan, 1947; Thomas, 1970). No contexto norte-americano, nos últimos 30 anos o ensino de música na *elementary school* foi baseado nos educadores Carl Orff e Emile Dalcroze que baseiam suas atividades em improvisação e

---

<sup>14</sup> No Brasil, corresponde ao ensino fundamental I e II da educação básica.

composição. Ainda assim, segundo Webster percebe-se uma grande falta de pesquisas sobre a avaliação da criatividade. Para ele, dentre as principais causas estão os problemas com relação à definição do termo e à validade (WEBSTER, 2002, p. 266). Com relação a este último, existem alguns procedimentos que podem dar credibilidade à pesquisa, tais como:

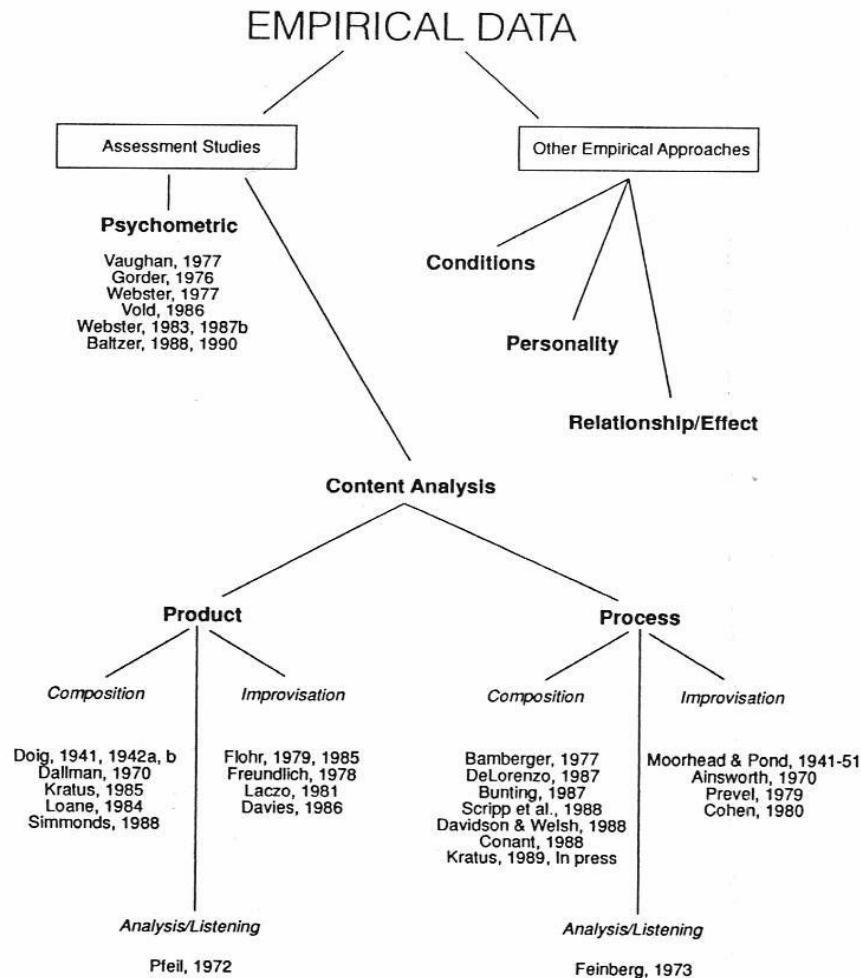
Gravação de um comportamento criativo em áudio e/ou vídeo para posterior análise por juízes; transcrições auditivas de performances em notação convencional ou gráfica para análise de especialistas, análise de protocolo verbal; descrição etnográfica clássica<sup>15</sup> (WEBSTER, 2002, p. 268).

Webster (2002) identifica três linhas de pesquisa na avaliação do pensamento criativo em música: a pesquisa psicométrica, que utiliza os aspectos intelectuais e de personalidade como base para a construção dos instrumentos de avaliação; a pesquisa cognitiva, que é focada nos processos e estruturas mentais; e a pesquisa ambiental, que é centrada na interação entre o indivíduo com o ambiente e os materiais onde o trabalho criativo acontece (p. 268). A *Figura 4* organiza a literatura sobre o tema segundo as linhas de pesquisa, o que nos proporciona uma visão geral do que tem sido feito na área.

---

<sup>15</sup> "Audio and/or videorecording of creative behavior for post analysis by judges; auditory transcriptions of audiotape performances into conventional or graphic notation for expert analysis; verbal protocol analysis; classic ethno-graphic description".

Figura 4: Esquema organizacional da literatura de avaliação do pensamento criativo em música (WEBSTER, 2002, p. 270).



Como as contribuições de Webster vão muito além da revisão de literatura, vale a pena registrar algumas de suas pesquisas. Seus estudos e experimentos visaram avaliar o processo e o produto criativo da composição e da improvisação no exato momento em que elas acontecem. Os mesmos são baseados em tarefas (*tasks*) dadas aos participantes envolvendo parâmetros de improvisação e composição na tentativa de avaliar os processos mentais envolvidos assim como características musicais (ritmo, melodia, harmonia, e outros).

*Avaliando a improvisação de músicos da escola secundária.* Gorder (1976) e Webster (1977), utilizando uma amostra de 542 alunos de banda (iniciantes e avançados),



pediu que executassem 4 tarefas, improvisando em seus próprios instrumentos. Os juízes avaliaram a improvisação com base em uma lista de 78 itens relacionados a melodia, ritmo, tempo, estilo, dinâmica, timbre, expressividade e forma. Foram considerados também os itens fluência, flexibilidade, elaboração e qualidade. Esses critérios também podem ser utilizados por professores de música para avaliar as atividades de improvisação no instrumento. O item *expressividade* também pode ser acrescentado à lista. Segundo Webster (1977) esta pesquisa representa “os primeiros estudos para a construção de tarefas musicais para avaliar o pensamento criativo em música, baseando as tarefas em teorias estabelecidas tanto na música e na literatura geral”<sup>16</sup> (In. WEBSTER 2002, p. 271).

*Avaliação da criatividade musical infantil.* Este estudo foi realizado por Webster (1987) com crianças de 6 a 10 anos. Os instrumentos utilizados foram: uma bola de borracha de tamanho médio que deveria ser usada para tocar *clusters* no piano. Foi colocado um microfone suspenso em frente ao piano e ao lado um conjunto de cinco blocos de madeira (woodblocks). As tarefas foram divididas em exploração, onde a criança tinha um tempo para se familiarizar com os instrumentos e sua localização; aplicação, com a criação de sons e diálogos sonoros utilizando todos os instrumentos; e sinestesia, onde as crianças criavam histórias utilizando esses sons e por fim uma composição que representasse tudo isso. Cada criança tinha entre 20 e 25 minutos para executar todas as tarefas, que variavam e apresentavam três níveis de dificuldade: baixo, médio e alto. A análise foi feita através das gravações em vídeos, onde foram atribuídas notas para os seguintes parâmetros: alto/baixo, rápido/lento, forte/piano, a duração, a flexibilidade musical, a originalidade e a sintaxe musical (WEBSTER, 2002, p. 272).

*Avaliação da Composição como produto.* A pesquisadora Dorothea Doing's (1941,

---

<sup>16</sup> “The first studies to construct *musical* tasks to evaluate creative thinking in music, basing the tasks on established theories in both music and the general literature”

1942, apud WEBSTER, 2002) trabalhou com crianças entre a faixa etária entre 6 a 16 anos e procurou investigar o processo de composição das crianças que nunca tiveram acesso ao estudo formal de música. As amostras foram organizadas em grupos divididos por idade. As crianças eram incentivadas a criar frases musicais e em seguida o grupo escolhia as melhores frases por votação. Para termos de pesquisa as frases foram analisadas segundo o ritmo, a melodia e as características estruturais. A pesquisadora chegou conclusões importantes (embora não detalhadas) a respeito de exemplos de desenvolvimento segundo a idade. Nesse sentido, o seu estudo precede o de Swanwick ao utilizar a composição para determinar o nível de desenvolvimento. Embora pioneira nesse tipo de estudo, alguns aspectos da pesquisa são questionáveis.

O primeiro ponto é que ela foi a única a julgar as composições, o que não garante imparcialidade. Em segundo lugar, não dá para dizer com exatidão até que ponto a composição foi individual ou coletiva, já que todos contribuíam na elaboração e no resultado final das mesmas. Entretanto, as pesquisas nesse sentido nos dão subsídios para entender na prática o que esperar da classe e fornecem parâmetros para comparação e avaliação dessa atividade. Segundo Weber,

A avaliação formal das composições das crianças e suas características recebeu surpreendentemente pouca atenção. Os trabalhos que temos é em grande parte limitada a composição monofônicos. Os avanços na informática e tecnologia de som, bem como o desenvolvimento de softwares pode muito bem mudar essa situação dramaticamente nos próximos anos<sup>17</sup>. (WEBSTER, 2002, p. 273)

*Avaliação do Processo de Composição.* Jeanne Bamberger (1977) pesquisou como a representação mental individual de uma melodia era criada e modificada durante o processo criativo. Usando duas amostras em idade colegial *não treinadas* que deveriam criar uma pequena melodia utilizando um conjunto de cinco blocos sonoros (com mais de

---

<sup>17</sup> "The formal assessment of children's compositions and their characteristics has received surprisingly little attention. What work we do have is largely limited to monophonic composition. Advances in computer and sound technology as well as software development may well change this situation dramatically in coming years".

6 notas diatônicas cada) e digitar diversas possibilidades de ordem para esses blocos no teclado de um computador, Bamberger descreveu detalhadamente, em seu protocolo de análise, todas as ações das crianças, inclusive o que diziam. O que procurou-se analisar foi o significado das ações e sua relação com os processos e funções mentais. Como resultado, concluiu-se que “o modo como cada aluno usa o teclado também revelou a habilidade de cada um em representar internamente ou *pensar em som*” (BAMBERGER, 1977 apud WEBSTER, 2002, p. 274)<sup>18</sup>.

Este mesmo experimento foi replicado por Kratus (1985) utilizando uma amostra de 80 crianças com faixa etária entre 5 e 13 anos. O estudo teve como objetivo analisar e comparar o produto musical na tentativa de encontrar padrões nos motivos rítmicos e melódicos que demonstrassem o nível de desenvolvimento das crianças. A atividade consistia na criação de uma pequena composição num teclado eletrônico. A criança tinha um tempo para experimentar e se familiarizar com o equipamento e em seguida deveria compor uma pequena melodia. As composições foram analisadas e organizadas por idade - 5, 7, 11 e 13 anos - segundo o nível de desenvolvimento e elaboração apresentados.

Anos mais tarde, em outro estudo, Kratus (1989) estudou estratégias de composição usadas por 60 crianças entre 7 e 11 anos. O objetivo do experimento foi estudar o que as crianças faziam durante o tempo de exploração inicial, como ele era usado em termos de repetição, exploração e desenvolvimento de materiais composicionais. Através do processo de composição de uma melodia no teclado eletrônico foram avaliadas a estratégia composicional utilizada e a capacidade em repetir sua composição. Os resultados indicaram que

Naquelas crianças que compuseram as melhores canções foram encontrados o uso de uma variedade de exploração, desenvolvimento, e

---

<sup>18</sup> “The way each student used the keyboard also revealed the ability of each to represent internally, or ‘think in sound’”.

repetição de estratégias e também tenderam a convergir para uma solução definitiva no início do período de 10 minutos. Tais resultados são intrigantes e uma promessa especial para uma teoria de desenvolvimento de aptidão criativa na música e para o ensino do processo de composição<sup>19</sup>. (WEBSTER, 2002 p. 274)

A avaliação do pensamento criativo em música foi tema de inúmeras pesquisas na década de 80. Segundo Webster (2002), os estudos realizados pelos pesquisadores ingleses como Brian Loane (1984), Swanwick e Tillman (1986), Davies (1986), Bunting (1987) e Simmonds (1987) foram responsáveis por influenciar o pensamento da educação musical (inglesa e mundial) quanto à importância de se desenvolver estratégias metodológicas baseadas em atividades criativas como a composição e a improvisação e a necessidade de um ensino de música onde as crianças pudessem exercitar a sua criatividade.

Swanwick é brevemente citado por Webster, pois na época (1986) ele estava ainda realizando sua pesquisa que resultaria na Teoria de Desenvolvimento Musical, mas já adiantava alguns resultados:

O trabalho teórico já está em andamento, que tem implicações importantes para a avaliação. Por exemplo, Swanwick e Tillman (1986) relataram uma teoria de desenvolvimento musical criativa, baseada em parte em suas crianças envolvidas em trabalhos empíricos improvisação musical e sobre os escritos de psicólogos o seu desenvolvimento. Etapas referentes à idade foram sugeridas, juntamente com a crença de que existe um movimento interno dentro de cada estágio do pensamento pessoal, egocêntrico para o pensamento social mais convencional<sup>20</sup>. (WEBSTER, 2002, p. 278)

A Teoria de Desenvolvimento Musical, de Swanwick, foi criada numa época em que outros pesquisadores também se dedicavam a esta linha de pesquisa, baseada na teoria Psicológica, que considerava “os processos cognitivos, idade psicológica da criança, e o

---

<sup>19</sup> “That children who composed the most successful songs were found to use a variety of exploring, developing, and repeating strategies and also tended to converge on a final solution early in the 10-minute period. Such results are intriguing and hold special promise for a developing theory of creative aptitude in music and for the teaching of compositional process”.

<sup>20</sup> “Theoretical work is already in progress that has important implications for assessment. For instance, Swanwick and Tillman (1986) reported a theory of creative musical development based in part on their empirical work children engaged in musical improvisation and on the writings of their development psychologists. Stages related to age were suggested, together with the belief that there is an internal movement within each stage from personal, egocentric thinking to more social, conventional thinking”.

que ela é capaz de aprender musicalmente falando, de acordo com sua idade mental, psicomotora e afetiva” (HENTSCHKE, 1993, p. 64). Dentro desse contexto, a teoria de Swanwick foi concebida a partir de uma pesquisa com alunos de três escolas de Londres, entre a faixa etária de 3 a 14 anos, oriundos de várias etnias. O estudo foi desenvolvido dentro da linha das oficinas de música, onde os alunos eram estimulados a improvisar utilizando materiais sonoros de forma livre. Foram gravadas 745 composições coletadas durante um período de quatro anos. A partir daí, Swanwick organizou as composições relacionando-as ao nível de desenvolvimento e à idade dos alunos. Baseando-se nas fases de desenvolvimento infantil de Piaget (imitação, maestria e jogo imaginativo) organizou as fases do desenvolvimento associando-as a quatro dimensões de crítica: material (0 a 4 anos), expressão (5 a 9 anos), forma (10 a 15 anos) e valor (acima de 15 anos).

A Teoria de Desenvolvimento Musical de Swanwick torna-se uma das mais específicas à medida em que “concentra-se em como a criança se desenvolve musicalmente ao longo do processo não limitando apenas a descrever as habilidades adquiridas” (HENTSCHKE, 1993, p. 64). Segundo esta autora,

A teoria não só contempla as dimensões de crítica musical, Material Expressão, Forma e Valor, como também sustenta, através de pesquisas, que a criança se desenvolve a partir de uma sequência específica, e esta é comum às três atividades musicais: composição, execução e apreciação. (HENTSCHKE, 1993, p. 64)

Diante dos estudos citados, é possível estabelecer alguns paralelos com a pesquisa de Swanwick e Tillman (1986). A primeira semelhança entre elas é a utilização da composição como atividade base da pesquisa. Em segundo lugar o agrupamento por idade como forma de buscar padrões e características similares a cada idade específica. E, finalmente, a utilização das composições para avaliar estruturas mentais, aspectos cognitivos e musicais. Embora a revisão de literatura não esteja atualizada (cita estudos de aproximadamente 20 anos atrás) acredito que seja importante por proporcionar uma

visão geral das primeiras tentativas de avaliar a criatividade e a importância das atividades de composição e improvisação no ensino e na aprendizagem de música.

Essas pesquisas são importantes para o educador musical na medida em que o ajuda a compreender como pode ser avaliado o pensamento musical das crianças. Sabendo de antemão o que é esperado que façam em determinada idade ou o que são capazes de fazer, pode-se ter uma ideia do que esperar da classe, tornando possível a utilização de parâmetros mais coerentes para avaliar as produções musicais dos alunos. A mesmo tempo que isso nos dá uma margem de comparação, também “acrescenta à nossa capacidade de avaliar o crescimento musical de forma mais completa do que se estivesse a utilizar apenas testes padronizados de habilidade musical convergente” (WEBSTER, 2002, p. 273)<sup>21</sup>. Todas essas informações contribuem para uma educação voltada para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, onde podemos planejar as ações que o levarão para o “próximo nível”.

Segundo Swanwick (2003), a composição é uma atividade fundamental para educação musical por promover o desenvolvimento musical e valorizar a identidade cultural dos alunos.

A composição é uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite. Ela dá ao aluno a oportunidade de trazer suas próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a 'música de fora' (SWANWICK, 2003, p. 68).

A sala de aula não pode ser considerada o único espaço de aprendizagem musical, “[ela] se dá em vários ambientes e locais, inclusive na escola.” (GONÇALVES, 2008, p. 168-169). Uma educação musical que considere o discurso musical dos alunos deve levar em conta suas preferências e como eles selecionam e reagem à música, visto que “também no mundo fora das salas de aula há a conversação do pensamento musical de outras épocas e lugares, gravado e em performances ao vivo.” (SWANWICK, 2003, p. 68).

<sup>21</sup> “Adds to our ability to assess musical growth more completely than if one were to use only strandartizes test of convergent musical ability”.

Neste sentido, Giroux e McLaren (1995) afirmam que

Existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar comum (GIROUX e McLAREN apud MOREIRA e SILVA, 1995, p. 144).

Portanto, o educador deve conhecer o universo musical a que seus alunos pertencem, seu contexto sociocultural e suas preferências musicais. É necessário que a aula de música seja um espaço democrático, que proporcione a troca de conhecimentos livres de preconceitos ou estigmas. Segundo Silva (2008), “compreender os motivos que estão atrelados a estas escolhas talvez seja um dos caminhos para começar a se pensar em uma pedagogia musical coerente com o mundo vivido” (SILVA, 2008, p. 56).

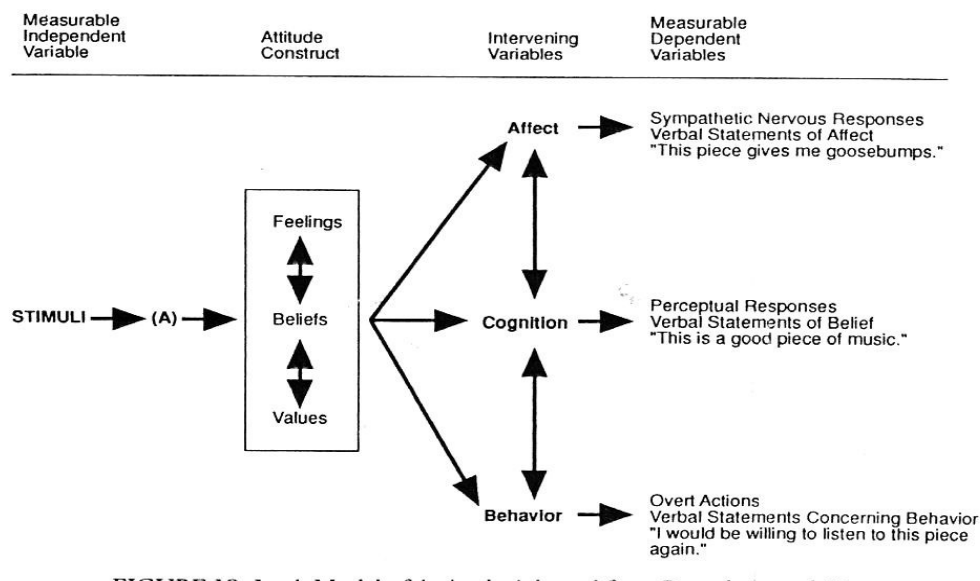
No intuito de compreender o porquê das escolhas e preferências musicais, Rosemberg e Hovland (1960) criaram um modelo (*figura 5*) para avaliar as respostas de pessoas sob um estímulo musical sob as variáveis afeto, cognição e comportamento. Segundo esse modelo, ao ouvir uma criança dizer “essa música me dá medo”, por exemplo, podemos concluir que a atitude foi resultante de uma crença (ela acredita que) passando pela variável *afeto*, responsável pelas sensações e sentimentos (ROSEMBERG e HOVLAND, 1960 apud CUTIETTA, 2002, p. 296-297)

Baseada nesse modelo foi criada uma escala de atitudes que torna possível diferentes combinações entre esses elementos visando o reconhecimento mais preciso sobre o que revelam as atitudes.

Dentro dessa perspectiva, LeBlanc (1980, 1982, 1986), interessado em mapear as fontes e influências que contribuem para as formação das preferências, construiu um outro modelo que possibilita o mapeamento das variáveis que determinam a preferência musical. Essas variáveis foram organizadas em três categorias: relacionadas à música, relacionadas ao ambiente cultural e relacionadas às características pessoais dos ouvintes. Este modelo é bastante útil para compreendermos a razão das escolhas

musicais do aluno e seu universo sonoro e com base nisso, traçar novas estratégias para ampliar esse universo partindo das preferências de cada um, ou seja, sem necessariamente causar um “choque” cultural (LEBLANC, 1980, 1982, 1986 apud CUTIETTA, 2002. p. 300).

Figura 5: Modelo de avaliação da atitude de Rosenberg e Hovland (1960)



Para Cutietta (2002), as atitudes podem ser avaliadas através da resposta verbal, da observação do comportamento na hora em que a música está acontecendo e através das respostas fisiológicas. As respostas verbais incluem aquilo que o aluno diz com relação a determinado tipo de música como: “que música chata!”, “isso é música de velho” ou “essa música me dá vontade de dançar”. O comportamento do aluno na hora em que a música acontece, nos passa informações sobre o grau de aceitação desse estímulo sonoro. Por exemplo: ao ouvir determinado tipo de música os alunos ficam agitados? Relaxam? Ou reagem com indiferença? As respostas fisiológicas (corporais) talvez sejam a maneira mais espontânea de expressão, portanto tendem a ser mais verdadeiras. Elas podem ser demonstradas através de uma marcação instintiva do ritmo de uma música agitada com os pés ou as mãos, ou do movimento corporal com o intuito de dançar, ainda que estejam



sentados nas carteiras (CUTIETTA, 2002, p. 307).

Outras tantas pesquisas poderiam ser aqui citadas pela valiosa contribuição para os avanços na área de avaliação em música. Algumas mencionarei mais adiante, mas ainda no âmbito internacional, gostaria de citar um estudo recente desenvolvido por Berman (2008)<sup>22</sup> com o qual me identifiquei bastante. Trata-se de uma pesquisa voltada para a performance em música (instrumento e voz). A autora desenvolveu e testou técnicas e estratégias bem específicas para avaliar o nível de desenvolvimento do aluno, que foram divididos em 5 níveis: iniciante, iniciante avançado, intermediário, executante proficiente e *expert*<sup>23</sup>.

O estabelecimento de critérios e instrumentos adequados ao nível do aluno faz com que o professor saiba o que se pode esperar de um aluno iniciante, por exemplo, e qual é a melhor estratégia para estimulá-lo para o próximo nível? O Exemplo 1 define diferentes níveis de execução para uma mesma tarefa. É importantíssimo na medida em que possibilita ao professor identificar em que nível o aluno está (avaliação) para planejar o que fazer para movê-lo para o nível seguinte. Os níveis de desenvolvimento descritos podem ser associados também às camadas de Swanwick: material, expressão, forma e valor, pois ambos se referem à estágios de desenvolvimento da aprendizagem.

É muito importante que o professor saiba “onde quer chegar” com determinada atividade. Ele precisa consultar o currículo e saber quais conteúdos estão contemplados na aula e a quais *standards* estão conectados. É sugerido que o mesmo possua um planejamento diário onde possa relacionar os itens conteúdos, objetivos gerais e ações<sup>24</sup>. Além disso, precisa saber como esses conhecimentos podem ser relacionados com o dia a dia dos alunos.

---

<sup>22</sup> O estudo foi publicado em 2008 no formato de livro com o título “Performance-Based Learning: aligning experiential tasks and assessment to increase learning”.

<sup>23</sup> Originalmente: novice, advanced beginner, competent user, proficient performer e expert.

<sup>24</sup> Topics, general standards, specific standards e performances.

*Exemplo 1: Níveis de desenvolvimento para uma atividade de execução (Berman, 2008)*

<b>Nome da atividade:</b> Execução da Escala de Dó Maior <sup>25</sup>
<b>Descrição:</b> Nível de desenvolvimento
<b>Iniciante</b> - Sabe a sequência das notas e toca no metalofone
<b>Pós-iniciante</b> - Toca no metalofone com fluência e transpõe para o piano
<b>Intermediário</b> - Toca com fluência, dinâmica e expressividade em vários instrumentos de teclas
<b>Executante eficiente</b> - Conhece a estrutura da escala, como ela é formada
<b>Avançado</b> - Conhece a estrutura, e a aplica a outras escalas

A pesquisa de Berman não trata apenas de instrumentos de avaliação, mas de técnicas direcionadas ao aluno, para que ele próprio gerencie o seu aprendizado. Através da reflexão, atividades eficientes e específicas para esse fim, torna-se possível para o professor avaliar, além do desenvolvimento musical, o desenvolvimento do pensamento crítico de seus alunos. Além disso, tais atividades são aplicáveis, principalmente em turmas numerosas, um dos maiores desafios relatados pelos professores. Passo agora a descrever algumas dessas atividades.

*Questionário para a reflexão em grupo*<sup>26</sup>. Após a apresentação de performances, vídeos ou atividades de apreciação musical, os alunos tomam notas, discutem e respondem a esse questionário. O interessante disso é fazer o aluno refletir e se autoavaliar. Segundo Berman, o aluno precisa desenvolver a consciência do que ele fez bem, ou seja, ter uma visão crítica do próprio aprendizado. O questionário é composto das seguintes questões (que eu adaptaria a diversas situações, dependendo da atividade, se houver necessidade):

<sup>25</sup> Exemplo criado por mim.

<sup>26</sup> Team Reflections Questions

O que foi pedido para fazer nessa atividade?  
 O que achamos que fizemos bem?  
 O que nossos colegas dizem que fizeram bem?  
 O que devemos melhorar para a próxima vez?  
 Nossos três principais aprendizados sobre o nosso compositor (ou música clássica em geral são:  
 Em uma escala de 1 (baixo) a 5 (elevado), o nosso grau de satisfação de uma música clássica é \_\_\_\_\_ porque... (BERMAN, 2008, p. 35)<sup>27</sup>

*Diário pessoal de apreciação musical*<sup>28</sup>. A ideia é que os alunos possuam um diário de suas audições durante todo o ano. Eles deverão ouvir e fichar uma música nova (a qual não são familiarizados) a cada semana e as informações serão compartilhadas em sala. O diário deve conter itens como: compositor, música e a escala de preferência, sendo 1 para baixa e 5 para alta (BERMAN, 2008, p. 36). Isso é fantástico, porque além de ampliar o universo musical do aluno, ele poderá conhecer melhor suas preferências e saber porque gosta daquilo. Isso irá ajudá-lo a ampliar sua escuta para além do que a escola lhe exige.

*Exemplo 2: Diário de Apreciação Musical (Berman, 2008).*

<b>Compositor</b>	<b>Música Seleccionada</b>	<b>Nível de preferência</b>
J. S. Bach	Bist Du Bei Mir	4

*Diário Rítmico*<sup>29</sup>. Cada aluno irá perceber, registrar ritmos em contextos não musicais presente no seu dia a dia. Em seguida deve atribuir a ele um andamento e associar a uma sensação que o mesmo provoca. A tarefa deve ser feita em um diário, duas vezes por semana e durante um mês. A ideia é que ao descobrir os ritmos presentes nas atividades diárias eles possam se tornar mais conscientes quanto ao efeito desses ritmos e as emoções que eles nos provocam.

<sup>27</sup> What were asked to do in this performance learning task?  
 What do we think we did well?  
 What do our classmates say we did well?  
 What would we improve next time?

Our top three learnings about our composer (or classical music in general are:

On a scale from 1 (low) to 5 (high), our enjoyment of a classical music is a \_\_\_\_\_ because...

<sup>28</sup> The The Listening Log

<sup>29</sup> Rhythms is My Life Today.

Exemplo 3: Diário Rítmico(Berman, 2008).

Ritmo (fonte)	Andamento	Sentimentos associados
<i>tick-tock/tick-tock/tick-tock (relógio e parede do mickey mouse)</i>	<i>largo</i>	<i>tranquilo, sossegado</i>
<i>tum, tum, tum, tum (batida do coração após a aula de ginástica)</i>	<i>andante</i>	<i>acelerado, feliz, agitado</i>

Berman propõe algumas das atividades para o professor com o objetivo de orientá-lo quanto à organização dos conteúdos, administração da sala e acompanhamento eficiente da aprendizagem. Nesse sentido é sugerida a construção dos *princípios da classe*<sup>30</sup>. Trata-se dos chamados “combinados”, prática comum no Brasil, onde os alunos, no início do ano, elaboram as regras para uma boa convivência da classe. A diferença, neste caso, é a mudança de perspectiva que passa de *regras* para “nós acreditamos” (*we believe*), que soa como algo muito mais internalizado e profundo do que apenas regras. Como as crianças recebem muitas regras advindas dos adultos, Berman orienta o professor a contextualizar a partir da função e importância da constituição do país, que serve como princípio organizador da sociedade que garante a dignidade individual, liberdade, justiça, e as regras da lei.

Segundo ela, o professor pode pedir para que cada estudante desenvolva uma lista pessoal com 4 ou 5 princípios (*beliefs*) que eles gostariam de usar como fundamento para “constituição” da classe. Os alunos serão encorajados a discutí-las em casa com a família. A classe deverá elaborar um poster com a lista dos princípios e crenças que ficará exposto na sala durante todo o ano (BERMAN, 2008, p. 63). Dentre os exemplos de convivência citados estão:

<sup>30</sup> Our classroom principles.

Nós acreditamos que todos têm direitos iguais na sala de aula.  
 Acreditamos que todos nós temos a responsabilidade de ajudar uns aos outros.  
 Acreditamos em tratar uns aos outros com respeito.  
 Nós acreditamos em seguir as regras para o funcionamento eficaz da nossa sala de aula (Idem., 2008, p. 63)<sup>31</sup>

O diário de classe é um eficiente instrumento de avaliação e uma ferramenta útil para o professor pesquisador, que se preocupa com o por quê das coisas e que está sempre em busca de respostas: porque minha aula não foi boa? por quê esta atividade não funcionou com eu imaginei? por quê os alunos estavam agitados? Muitos professores passam anos aplicando as mesmas atividades sem uma reflexão sobre o que estão fazendo. Estes não estão comprometidos com um ensino baseado na criatividade e não se preocupam em achar novas maneiras de ensinar um mesmo assunto.

Nesse sentido Berman propõe o seguinte modelo de diário do professor:

*Exemplo 4: Modelo de Diário do Professor*

<b>Diário do Professor</b> O que aconteceu hoje?		
<b>Observações</b>	<b>Reflexões</b>	<b>Ideias para a próxima vez</b>

Um aspecto muito discutido e enfatizado, não apenas por Berman, como também por outros autores especialistas em avaliação (como JANESICK, 2006), é o de educar o aluno de forma que ele desenvolva a autonomia para acompanhar e auto-gerenciar a sua aprendizagem. Nesse sentido, são comuns técnicas de avaliação onde o aluno pode refletir sobre o quanto aprendeu, seus pontos fortes e o que precisa melhorar. O objetivo é que ele continue administrando o seu aprendizado para além dos muros da escola e por

<sup>31</sup> We believe we all have equal rights in this classroom.  
 we believe we all have the responsibility to help each other.  
 we believe in treating each other respectfully.  
 we believe in following the rules to keep our classroom working effectively.

toda a vida.

A avaliação, ao deixar de ser utilizada como forma de exercício do autoritarismo, centrada em testes e exames, assume uma função cada vez mais de acompanhamento da aprendizagem onde o aluno tem consciência dos seus avanços e dificuldades. O desenvolvimento musical dos alunos deve ser avaliado de forma transparente e bem estruturada com critérios previamente discutidos.

Todos os autores concordam quanto a necessidade e a importância da avaliação e, apesar de tantos estudos e pesquisas, parece que alguns desafios ainda persistem como: a falta de critérios adequados ao contexto e à idade dos alunos, turmas cheias, a crença na falta de conteúdos objetivos em música e outros tantos. Parte do problema parece estar na formação dos professores, no desconhecimento da literatura, o que pode gerar um total despreparo em lidar com essas questões.

Avaliar não é tarefa fácil, mas o conhecimento da literatura sobre avaliação é muito importante para fundamentar a nossa prática. Os estudos citados são ricos em informações sobre as forma de processamento do pensamento musical e como o professor pode se utilizar disso para a construção de seu sistema de avaliação. Para avaliar bem, é imprescindível o conhecimento da turma quanto às suas características psicomotoras, afetivas e cognitivas (dentre outras) para que o professor trace metas realísticas e compatíveis com as capacidades dos alunos. Trabalhar sobre as potencialidade de cada um significa reconhecer que além de ter interesses e habilidades diferentes, os alunos aprendem de forma diferente, devendo, portanto, ser avaliados também de forma diferenciada.

## **CAPÍTULO 3: REFERENCIAL TEÓRICO**

### **3.1 ESCOLHA DO REFERENCIAL**

A escolha do referencial teórico para esta pesquisa pautou-se em quatro critérios principais:

1. Ser adequado à pesquisa no sentido de guiar a interpretação, ajudando a compreender os dados coletados e propor soluções aos problemas detectados;
2. Ser atual, refletindo questões e propondo soluções para problemas relacionados ao momento atual da educação musical;
3. Ter sido amplamente testado por diversos pesquisadores sob vários aspectos, e ter sua eficácia comprovada;
4. Estar em consonância com as concepções e crenças pessoais da pesquisadora no que se refere à educação e educação musical.

Durante as primeiras concepções da pesquisa, verificou-se que a abordagem PONTES e as concepções teóricas de Swanwick acerca da avaliação, juntamente com os princípios de educação musical, atendiam perfeitamente aos critérios propostos.

### **3.2 SWANWICK E OS PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL**

O educador musical inglês Keith Swanwick iniciou suas pesquisas na década de 1970, quando estudou a relação entre atividades musicais integradas, níveis de desenvolvimento musical e a faixa etária dos alunos. Ele resume os resultados do seu estudo da seguinte forma:

Aprendi que o desenvolvimento musical de cada indivíduo se dá numa sequência, dependendo das oportunidades de interação com os elementos da música, do ambiente musical que o cerca e de sua Educação. Com base nessas variáveis, posso dizer que o aprendizado musical guarda relação com a faixa etária. Cada uma [faixa etária] corresponderia a um

estágio de desenvolvimento<sup>32</sup>. (SWANWICK apud GONZAGA, 2010)

A partir dessa constatação, criou a Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (1989), onde apresenta os níveis dos estágios de desenvolvimento, detalhando-os de acordo com a faixa etária correspondente. Essa teoria foi bastante estudada, inclusive por pesquisadoras brasileiras, que testaram os tais pressupostos teóricos com crianças brasileiras (HENTSCHKE, 1996; DEL BEN, 1996; CAVALIERI, 1998). Isso foi muito importante para validar a pesquisa no contexto educacional do nosso país. Swanwick descreve brevemente os quatro estágios do desenvolvimento musical da seguinte maneira:

O primeiro vai até mais ou menos os 4 anos. Sua marca principal são experimentações, com as crianças batendo coisas e explorando as possibilidades de produção de sons de cada instrumento. No segundo estágio, que vai dos 5 aos 9 anos, essa manipulação já funciona como uma forma de manifestação do pensamento, dando origem às primeiras composições, muito parecidas com as que os pequenos conhecem de tanto cantar, tocar e escutar. As criações se tornam mais variadas e surpreendentes a partir dos 10 anos, num movimento que chamo de especulativo. Em seguida, já no início da adolescência, as variações passam a respeitar os padrões de algum estilo específico, muitas vezes o pop ou o rock, "idiomas" em que é possível estabelecer conexões com outros jovens. Por fim, a partir dos 15 anos, é possível desenvolver um quarto estágio, que engloba os outros três, em que a música representa um valor importantíssimo para a vida do adolescente, marcado mais por uma relação emocional individual e menos por modismos passageiros ou algum tipo de consenso social. (SWANWICK apud GONZAGA, 2010)

Além da Teoria de Desenvolvimento musical, Swanwick criou o modelo C(L)A(S)P – *Composition, Literature, Audition, Skill e Performance* (1979). A tradução para o português foi feita por Alda Oliveira e Liane Hentschke (2003) que transformou-o em (T)EC(L)A – Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação Musical.

Segundo Swanwick, as principais atividades em educação são a composição, a apreciação musical e a execução, e recomenda que devem ser trabalhadas de forma coesa e equilibrada. A literatura e a técnica devem permear e complementar, mas nunca se tornar o foco da educação musical. Nesse sentido, Swanwick acrescenta que o modelo

---

<sup>32</sup> Entrevista concedida a Ana Gonzaga, jornalista da Revista Escola. Edição 229, jan/fev, 2010.



## (T)EC(L)A

[...] também pode ser útil para o professor perceber se está gastando muito tempo, digamos, na L, descrevendo fatos históricos e desenhando instrumentos, por exemplo. Dar muito enfoque à história da música é uma forma simplificadora de achar que se está ensinando Música. Acontece que a história não é música - ela é sobre música. O mesmo excesso pode ocorrer com docentes que atuam na classe o tempo todo como intérpretes ou outros que apenas colocam CDs para a apreciação. (SWANWICK apud GONZAGA, 2010)

O modelo (T)EC(L)A tornou-se bastante popular no Brasil, principalmente após a vinda de Swanwick ao país em 2003 quando lançou o livro *Ensinando Música Musicalmente*. A publicação, primeira do autor traduzida para o português, tornou-se um material valioso para os educadores musicais à medida em que lança luz sobre questões importantes do ensino de música no país como: O que devo ensinar em música? ou Que tipo de música devo trabalhar? Como o aluno aprende?

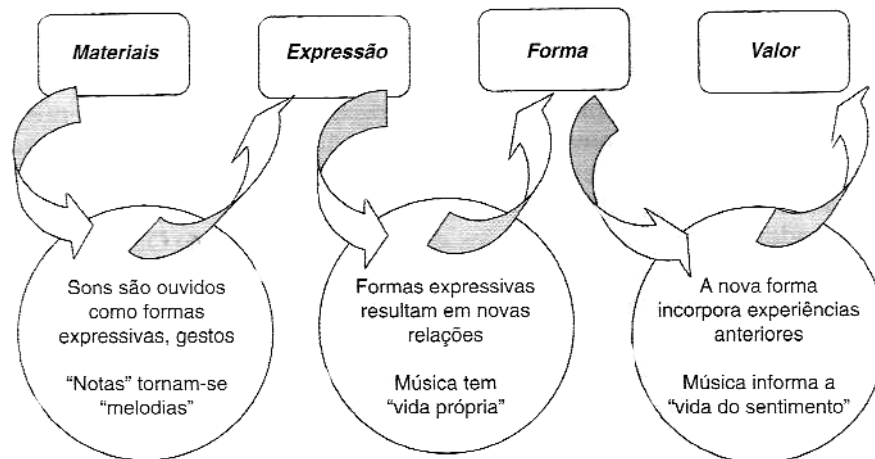
Dando lugar a uma abordagem mais filosófica, neste livro o autor não aborda a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical e se concentra mais no desenvolvimento das camadas do discurso musical. Apesar de, em entrevista concedida em 2010 para a Revista Escola, voltar a mencionar a associação entre os níveis de desenvolvimento musical de acordo com faixas etárias, no livro *Ensinando Música Musicalmente* Swanwick preferiu explorar concepções acerca do valor da música, seu significado e a dimensão social. Além disso, propõe três princípios de educação musical que devem nortear o ensino de música em qualquer contexto. São eles:

1. Considerar a música como discurso
2. Considerar o discurso musical dos alunos
3. Fluência no início e no final

Para compreender a música enquanto discurso é preciso, antes, compreendê-la enquanto metáfora, já que para Swanwick (2003), “o *fluxo* musical nasce quando todos os três níveis do processo metafórico estão ativados”: quando *notas tornam-se melodias*, a

*música adquire vida própria e a seguir informa a vida do sentimento* (p. 33). Esses níveis do processo metafórico derivam-se das quatro camadas do discurso musical<sup>33</sup>:

Figura 6: Transformações Metafóricas – Swanwick.



Desta forma, o discurso musical acontece quanto as transformações metafóricas se sucedem com fluência. É preciso passar a escutar "melodias" ao invés de notas, compassos e acordes isolados. Mais do que reconhecer os elementos musicais, é preciso que esses elementos façam sentido para o aluno dentro do contexto musical. Devemos deixar que as melodias nos comuniquem sensações e, ao se relacionar com nossas experiências anteriores, adquiram significados individuais.

A fluência no discurso pode ser explicada traçando-se um paralelo com a linguagem falada e/ou escrita onde devemos buscar compreender o sentido da frase, ao invés de tentar soletrar cada sílaba separadamente. O ensino de música, principalmente o ensino do instrumento, às vezes ainda prioriza a leitura em detrimento da própria música. Em outros casos, há a aula prática (no instrumento) e as aulas teóricas. Ainda é comum aulas *sobre* música, ao invés de aulas *de* música. É preciso dar lugar à vivência, experimentação e manipulação dos elementos musicais de forma livre e criativa, mesmo em se tratando do ensino de jovens e adultos, pois "o processo metafórico reside no coração da ação criativa, capacitando-nos a abrir novas fronteiras, tornando possível para

<sup>33</sup> Anteriormente denominados pelo autor por "estágios" do desenvolvimento musical.

nós reconstituir ideias, ver as coisas de forma diferente” (SWANWICK, 2003, p. 26).

*Exemplos 5: Exemplo de ensino não musical e musical (Swanwick, 2003)<sup>34</sup>*

<b>Ensino não musical</b>	<b>Ensino musical</b>
- soletrando notas	- aulas em grupo- espelhos e modelos
- não exercitar o ouvido	- possibilidade de interação
- não improvisar	- estímulo à improvisação
- centrar o ensino na leitura de símbolos	- tomada de decisões musicais
- pouco tempo para brincar ( <i>to play</i> ) com a música	- concentração e interação entre os alunos

Segundo o autor, “discurso – conversação musical -, por definição não pode ser nunca um monólogo. Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais” (SWANWICK, 2003, p. 66). Isso nos leva ao segundo princípio: considerar o discurso musical do aluno.

A música como metáfora tem conexão com a vivência anterior, portanto, não se pode ignorar o conhecimento musical que o aluno traz consigo. Considerar o discurso musical dos alunos, é considerar a música enquanto prática social e os alunos enquanto agentes integrantes e ao mesmo tempo transformadores dessa prática. De acordo com Beineke,

Por não compreender os significados das práticas musicais para os seus alunos, o professor pode pensar em aproximá-los de uma determinada música unicamente através das suas características intrínsecas – como as relações formais ou harmônicas, desconsiderando as associações simbólicas que estão ligadas a ela – o seu significado social. Isso pode acontecer em sala de aula quando, por exemplo, ao ouvir uma música, um aluno diz que “é música de batoque”. Esse “música de batoque” pode carregar consigo uma grande carga de conotações que, para essa criança, são negativas, afastando-a da música, mesmo que os padrões musicais em si lhe sejam familiares. E o professor não percebe que, na visão do aluno, manifestar alguma forma de aproximação com aquela música pode significar o engajamento em um grupo social que não é o dele, ou ainda, significar a sua exclusão do grupo do qual participa. (BEINEKE, 2001. p. 6 e 7)

Essa concepção é compartilhada por Swanwick ao exemplificar a seguinte situação:

Se eu digo para um adolescente para ouvir apenas Beethoven (1770-

<sup>34</sup> Tabela apresentada por Swanwick em uma de suas palestras quando visitou o Brasil em 2003 e registrada pela pesquisadora.

1827) quando seu interesse é o rock, ele não vai dar a devida atenção e pode pensar: "Isso não serve para mim". Por isso, não falo de antemão para os alunos que eles vão ouvir uma música de determinado tipo. É preciso contextualizar a criação de modo que o estilo seja apenas um dos dados sobre a música. (SWANWICK apud GONZAGA, 2010)

As práticas musicais que acontecem na aula de música, na maioria das vezes estão muito distantes das que acontecem fora da sala de aula. Essa distância pode fazer com que o aluno não se sinta parte da música enquanto linguagem e/ou conhecimento, por não estabelecer nenhuma relação ou vínculo entre a música da aula de música e o que pratica em seu grupo social. Em se tratando de adolescentes

Eles gostam de música de modo geral, mas normalmente não estão interessados em ouvir a música como ela é apresentada nas escolas. O professor tem de chegar a um acordo sobre o que trabalhar. É inevitável negociar. Se o docente tiver uma posição muito rígida, com nível de tolerância baixo, não vai funcionar. (SWANWICK apud GONZAGA, 2010)

Cada educando vem de um contexto musical específico, trazendo vivências que fazem parte da sua identidade enquanto ser social, e é na sala de aula que esses mundos se encontram. Nesse sentido, há uma convergência entre a abordagem PONTES e os princípios de educação musical de Swanwick.

A abordagem PONTES torna-se necessária à medida que proporciona ao professor as bases necessárias para a construção de articulações pedagógicas que irão mediar as relações entre o conhecimento, a experiência de vida do aluno e o contexto sociocultural. Para Oliveira (2008), "o professor precisa estar aberto para compartilhar conhecimentos, atitudes, valores com os alunos e com os integrantes da realidade do universo em que está atuando" (p. 27). Para isso, é preciso compreender o aluno enquanto sujeito sociocultural, "que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios" (DAYRELL, 2001, p. 140).

Portanto, considerar o discurso musical dos alunos envolve, não apenas a compreensão da música enquanto prática social, mas significa também buscar entender

como o aluno compreende e se relaciona com a música. Como ele se expressa através da música? A partir disso, poderemos “[...] questionar os processos de socialização musical dos alunos, procurando conscientizar diversos conteúdos e relativizar ideais estéticos e valores” (SOUZA, 1998, p. 65).

Portanto, Swanwick assim resume os três princípios de educação musical:

Primeiro, preocupar-se com a capacidade da criança de entender o que é proposto. Depois, observar o que ela traz de sua realidade, as coisas com que também pode contribuir. Por fim, tornar o ensino fluente, como se fosse uma conversa entre estudantes e professor. Isso se faz muito mais demonstrando os sons do que com o uso de notações musicais. (SWANWICK apud GONZAGA, 2010)

O autor ainda acrescenta que “esses princípios podem servir de apoio ao desenvolvimento de estratégias de ensino e ajudar na avaliação de transações educacionais em qualquer circunstância específica” (SWANWICK, 2003, p. 25). Nesse sentido, é importante que esteja presente no planejamento atividades que desenvolvam a criatividade, a fluência musical, a livre expressão, que proporcione a aprendizagem pela descoberta, pela resolução de problemas, valorizando sempre o conhecimento prévio do aluno.

### **3.3 AVALIANDO MUSICALMENTE**

Segundo Swanwick (2003), “qualquer modelo válido e confiável precisa levar em conta duas dimensões: o que os alunos estão *fazendo* e o que eles estão *aprendendo*” (p. 94). Por isso, a melhor forma de avaliar o aluno é através dos seus produtos musicais. No entanto, as atividades musicais podem revelar diferentes níveis de compreensão musical. Há alunos que demonstram preferência por uma atividade e adquirem mais habilidade e, por isso, são capazes de demonstrar maior compreensão musical. Dessa forma, para uma avaliação mais confiável, o professor deve proporcionar ao aluno “[...] a oportunidade de produzir e responder à música em todas as camadas do discurso musical, qualquer que seja a atividade” (2003, p. 97). Os critérios de avaliação segundo as camadas do

discurso musical são:

Consciência e controle de *materiais sonoros*: demonstrados na distinção entre timbres, níveis de intensidade, duração ou alturas, manuseio técnico de instrumentos ou vozes;

Consciência e controle do *caráter expressivo*: mostrados na atmosfera, no gesto musical, no senso de movimento implícito na forma das frases musicais;

Consciência e controle da *forma musical*: mostrados nas relações entre formas expressivas, os caminhos pelos quais os gestos musicais são repetidos, transformados, contrastados ou conectados;

Consciência do *valor* pessoal e cultural da música: mostradas na autonomia, avaliação crítica independente e pelo compromisso mantido com estilos musicais específicos. (SWANWICK, 2003. p. 91)

Os critérios propostos por Swanwick podem servir de orientação para o professor desde que sua metodologia seja pautada em atividades que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos citados em cada camada. Além disso, deve fazer parte do planejamento do professor, informações a respeito de *como* e através de quais instrumentos ele irá obter esses dados. A avaliação deve estar em sincronia perfeita com os objetivos e estes com os conteúdos, ou seja, o professor só pode avaliar aquilo que realmente trabalhou com os alunos. De outra forma, a avaliação seria imprecisa, inverídica e portanto, inválida.

O autor também oferece critérios de avaliação mais específicos situando-os em dois níveis e segundo as camadas do desenvolvimento musical:

#### *Materiais*

Nível 1 – reconhece (*explora*) sonoridades; por exemplo, níveis de intensidade, grandes diferenças de altura, trocas bem definidas de colorido sonoro e textura.

Nível 2 – identifica (*controla*) sons vocais e instrumentais específicos – como tipos de instrumentos, timbres ou textura.

#### *Expressão*

Nível 3 – (*comunica*) o caráter expressivo da música – atmosfera e gesto – ou pode interpretar em palavras, imagens visuais ou movimento.

Nível 4 – analisa (*produz*) efeitos relativos a timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio.

#### *Forma*

Nível 5 – percebe (demonstra) relações estruturais – o que é diferente ou inesperado, se as mudanças são graduais ou súbitas.

Nível 6 – (*faz*) ou pode colocar a música em um contexto estilístico

particular e demonstra consciência dos aparatos idiomáticos e processos estilísticos.

*Valor*

Nível 7 – revela evidência de compromisso pessoal por meio de um engajamento mantido com determinadas obras, intérpretes e compositores.

Nível 8 – desenvolve sistematicamente (*novos processos musicais*) ideias críticas e analíticas sobre música.

Os critérios acima revelam um processo de avaliação centrado nos produtos musicais, haja visto que o autor ressalta em itálico as seguintes palavras: *explora*, *controla*, *comunica*, *produz*, *demonstra* e *faz*. É preciso avaliar a aprendizagem em diferentes momentos, ou seja, no início, durante e ao final, de forma que essa avaliação seja uma prática cotidiana que oriente de fato a aprendizagem. Para isso é importante um planejamento detalhado, com metas claras e objetivas.

Segundo Perrenoud (1999, p. 89), um bom planejamento não pode ser inflexível e rígido, mas deve permitir o ajuste ao tempo do aluno e da turma. Para ele, a avaliação formativa permite ao professor “[...] observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas” (PERRENOUD, 1999, p. 89). É importante que o aluno também gerencie o próprio aprendizado. Nesse sentido, Swanwick (2003, p. 97) considera a autoavaliação uma forma eficiente de incluir o aluno na “conversação” ao permitir que ele avalie seus produtos musicais e os dos colegas.

A avaliação formal nada mais é do que uma pequena parte de qualquer transação em sala de aula ou estúdio, mas é importante conduzir o processo da maneira mais correta possível, pois de outra forma ele pode arruinar a proposta educacional e deslocar nosso foco do centro para a periferia, de critérios musicais para não musicais ou para preocupações somáticas sobre âmbito e complexidade em vez de integridade e qualidade musical formativa aqui e agora. (SWANWICK, 2003, p. 94)

Nesta citação fica bem claro que o foco do autor é a avaliação do desenvolvimento musical. Contudo, não devemos nos esquecer das relações humanas envolvidas no

processo de aprendizagem. Aspectos como o desenvolvimento pessoal, o interesse e a participação não podem ficar de fora da avaliação. É preciso compreender a realidade e estudar como esta teoria se relaciona com ela. A mera aplicação de uma abordagem não proporciona ao educador o conhecimento da realidade à sua volta, é preciso adequá-la a cada contexto e situações específicas. Quando articulamos o conhecimento da nossa realidade com as várias teorias, aí sim, os critérios começam a fazer sentido. Por isso, mais do que nunca, as PONTES de articulação pedagógica, que veremos a seguir, se constitui uma abordagem atual e necessária em qualquer contexto de ensino e aprendizagem.

### **3.4 AS PONTES DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA NA AVALIAÇÃO EM MÚSICA: POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NESTE ESTUDO**

A abordagem PONTES, criada por Oliveira (2001, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008) tem sido estudada na área de educação musical com diferentes enfoques<sup>35</sup>. Mas antes de apresentá-la, achamos necessário definirmos os termos *articulação pedagógica* e, dentro desta perspectiva, a simbologia da palavra PONTES. A autora compreende como articulação pedagógica

[...] todo o percurso no processo de ensino e aprendizagem (movimento) em direção à construção do conhecimento necessário para solucionar problemas, que é realizado na práxis educativa entre indivíduos. (OLIVEIRA, 2008, p. 5)

É através da articulação pedagógica que o professor se coloca na *zona de desenvolvimento proximal* do aluno e com ações pontuais o conecta com o conhecimento.

Para esclarecer daremos dois exemplos.

---

<sup>35</sup> Pesquisadores do Grupo de Pesquisa MeMuBa/UFBA, coordenado por A. Oliveira na UFBA, tem produzido diversas pesquisas relacionadas à abordagem PONTES: Rejane Harder (2008), estudou diferentes formas de articulação pedagógica criadas pelos professores de instrumento (flauta transversal) em três estudos de caso; Angelita Vander Broock (2008) na musicalização infantil, Zuraida Bastião (2008) na apreciação musical, Harue Tanaka (em andamento) articulações pedagógicas no grupo de mulheres "Ganhadeiras de Itapuã", Amélia Dias (em andamento) na formação de professores de música para atuar na produção de musicais. Alda Oliveira também investiga o efeito da aplicação da Abordagem PONTES na formação continuada de professores de música (Projeto apoiado pelo CNPq, 2007-2010).



Exemplo 1: a professora pede que os alunos identifiquem a forma da música, primeiro ouvindo, procurando senti-la, em seguida realizando movimentos corporais e depois desenhando gráficos sonoros. Se ela simplesmente explicasse verbalmente o que é forma e em seguida perguntasse “qual a forma da música?” talvez muitos dos alunos não soubessem explicar. Ao propor atividades onde eles pudessem vivenciar os conceitos ela atua na zona proximal onde, o aluno que antes não conseguia sozinho alcançar o objetivo, com a ajuda do professor consegue construir o conhecimento e assim passar para o nível seguinte do desenvolvimento.

Exemplo 2: o professor pretende trabalhar com o conteúdo *andamento*. Ao chegar na sala, encontra os alunos correndo de um lado para o outro numa brincadeira de pegador<sup>36</sup>. O que poderia facilmente ser descrito como bagunça pode ser utilizado para conectar-se com o conteúdo se o professor associa a correria ao andamento rápido e em seguida sugere que andem lentamente simulando um andamento lento. Em seguida os alunos podem fazer o mesmo enquanto apreciam uma música que sugira esse contraste. Dessa forma, de acordo com Oliveira (2008), “pode-se verificar o ponto desta zona quando observamos que com apenas uma leve quantidade de assistência, esse tipo de assistência permite a criança ter sucesso” (p. 10).

A autora foi bastante feliz ao escolher a palavra *pontes* como metáfora para a sua abordagem. A palavra é bastante significativa e muito adequada ao contexto podendo significar<sup>37</sup> “aquilo que serve de ligação entre coisas ou pessoas”, no sentido figurado ou “construção sólida [...] destinada a estabelecer comunicação entre dois pontos separados por um curso de água ou por uma depressão de terreno” em arquitetura. Ambas as

---

<sup>36</sup> Brincadeira bastante popular onde o pegador deve alcançar e tocar em um dos colegas. Quem for tocado vira o pegador e a brincadeira recomeça. Há bastante variações, como por exemplo, quem for tocado fica paralisado e a brincadeira termina quando todos ficam paralisados; ou, quem for tocado deve fazer par com o pegador na perseguição aos outros, e assim consecutivamente. Nesta última modalidade a brincadeira acaba quando todos unidos em um só bloco perseguem o último que restou, tocando-o.

<sup>37</sup> Segundo a Infopédia: Enciclopédia e Dicionários Porto Editora disponível em <http://www.infopedia.pt/>.

definições denotam conexões, ligações que no caso da abordagem PONTES, significa a tentativa do professor em “[...] desenvolver ações para ligar-se com os alunos, com os materiais musicais que estão separados por condições naturais ou culturais, como se fossem *rios e depressões de terrenos* simbólicos (OLIVEIRA, 2008, p. 22).

A abordagem PONTES é fundamentada na larga experiência da autora enquanto professora de música e pesquisadora, em teóricos desenvolvimentistas como Rousseau, Montessori e Vygotsky. Também fazem parte de suas bases filosóficas educadores tais como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Swanwick e ainda Schön.

O acróstico é composto pelos seguintes itens: Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica, Expressividade e Sensibilidade.

**POSITIVIDADE** na relação educacional e pessoal entre o professor e o educando, entre o professor e a turma; perseverança, poder de articulação e habilidade de manter a motivação do aluno acreditando no potencial do aluno para aprender e se desenvolver.

**OBSERVAÇÃO** cuidadosa do desenvolvimento do educando e do contexto sociocultural, das situações do cotidiano e da realidade de sala de aula, os repertórios musicais e as representações.

**NATURALIDADE** nas ações educativas e musicais; simplicidade nas relações com o aluno, com o conteúdo curricular e com a vida, com as instituições, contexto e participantes, tentando compreender o que o aluno expressa ou quer saber e aprender.

**TÉCNICA** pedagógica adequada (e não mecânica), ao ensino e aprendizagem em cada situação específica; habilidade para desenhar, desenvolver e criar novas estruturas de ensino e aprendizagem (de diferentes dimensões); habilidade de usar estratégias didáticas, modos de usar os diversos materiais (incluindo a voz) e instrumentos musicais para refinamento das ações e expressões dos alunos, visando a comunicação das idéias, conteúdos e significados de forma artística, musical e expressiva; técnica usada como elemento facilitador da expressão humana.

**EXPRESSIVIDADE** musical e criatividade artística; esperança e fé na capacidade de desenvolvimento da expressividade e aprendizagem do aluno.

**SENSIBILIDADE** às diversas manifestações musicais e artísticas das culturas do mundo, do contexto sociocultural e do educando; a sensibilidade se refere à capacidade docente para potencializar os talentos de cada aluno, de burilar artisticamente e encaminhar as aptidões humanas (OLIVEIRA, 2008, p. 23).

A abordagem PONTES é uma postura docente capaz de articular o conhecimentos com o aluno e os vários aspectos de seu contexto sociocultural e individual. Ela deve permear todo o

processo de ensino e aprendizagem, é adequada a todas as faixas etárias.

É preciso que haja articulações pedagógicas também no âmbito da avaliação em música. Por isso, além de se utilizar da abordagem PONTES como base e referencial de análise, procuramos ampliá-la para o contexto específico da avaliação.

**POSITIVIDADE:** durante e depois da avaliação; crença de que todos os alunos são capazes de alcançar os objetivos propostos; construção de uma relação positiva dos alunos frente a avaliação; otimismo diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, motivando-os a vencer os desafios

**OBSERVAÇÃO:** das atividades de ensino, identificando as dificuldades e planejando as medidas adequadas ao redirecionamento da aprendizagem; saber observar as diversas etapas da avaliação visando a análise da eficiência das mesmas.

**NATURALIDADE:** ao informar o aluno sobre o objetivo, critérios e instrumentos de avaliação que serão utilizados; no envolvimento dos alunos na interpretação dos dados resultantes da avaliação;

**TÉCNICA:** habilidade para planejar a avaliação, seus instrumentos e critérios; conhecimento e utilização de instrumentos avaliativos adequados à natureza dos conteúdos e ao contexto do ensino; uso de técnicas variadas de avaliação visando colher informações sobre diversos aspectos do processo de aprendizagem.

**EXPRESSIVIDADE:** ao comunicar os resultados da avaliação; clareza na comunicação com o aluno; incentivo da autoavaliação como meio de promover a expressão e a autorreflexão acerca da própria aprendizagem; estimular os alunos a contribuírem com propostas de avaliação da própria e em outros contextos de aprendizagem.

**SENSIBILIDADE:** ao orientar o aluno na superação das dificuldades visando o seu desenvolvimento e crescimento pessoal e não apenas melhorar o resultado da avaliação; capacidade de adequar os sistemas de avaliação aos diferentes contextos de ensino.

A comunicação é o aspecto principal da avaliação. O aluno precisa saber como será avaliado e o que o professor espera dele. Por outro lado, o professor precisa ter clareza do que trabalhou e o que irá avaliar. Precisamos ter em mente com quais saberes específicos queremos que os alunos saiam da aula ao final do ano, ou do curso. Temos que falar sobre o que é ser expressivo em música se quisermos que o aluno seja expressivo. A abordagem PONTES são fundamentais para a prática pedagógica pois permite que ele realize as articulações entre o conhecimento, a avaliação e o aluno.

## CAPÍTULO 4: METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo visa explicitar os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Nele serão apresentados os seguintes itens estruturais: natureza da pesquisa, caracterização da pesquisa, amostragem, instrumento de coleta de dados e análise documental. Os procedimentos foram organizados de forma a levantar dados que nos permitissem traçar um panorama das práticas avaliativas de uma amostra de professores de música de Salvador.

### 4.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa quantitativa nem sempre foi considerada adequada para as investigações na área de Educação Musical. Os autores explicam que tal resistência se dava pelo fato de se achar que apenas quantificações numéricas não seriam suficientes para lidar com os aspectos subjetivos, estéticos e comportamentais da música (ASMUS, RADO CY, 2002. p. 141). A partir de 1930 tal abordagem foi apoiada por Carl Seashore, que via na pesquisa quantitativa inúmeras possibilidades de investigação em música. Para isso seria fundamental a mudança de atitude do pesquisador perante essa nova abordagem, devendo o mesmo adotar uma postura mais racional e menos subjetiva.

A performance musical como uma forma de comportamento é surpreendentemente adequada ao estudo objetivo e mensuração. No entanto, exige certo reajuste cataclísmico na mudança da atitude tradicional introspectiva e emocional do músico para a atitude de laboratório de medição exata e cuidadosa análise.<sup>38</sup> (SEASHORE, 1936, p. 7 in ASMUS e RADO CY, 2002. p. 141)

É compreensível que a área de educação musical opte preferencialmente por pesquisas quantitativas, investigando casos, eventos e fenômenos, pois a área de música lida com aspectos subjetivos, comportamentais e com muitas variáveis independentes. No

---

<sup>38</sup> Musical performance as a form of behavior lends itself surprisingly well to objective study and measurement. However, it requires a rather cataclysmic readjustment in attitude to pass from the traditional introspectual and emotional attitude of the musician to the laboratory attitude of exact measurement and painstaking analysis.

entanto, a pesquisa quantitativa pode ser muito útil à medida que pode fornecer dados exatos para determinados problemas ou situações em que se necessite um nível maior de exatidão. Por exemplo: quantos professores de música são licenciados, dentro do grupo dos que atuam na escola privada?

De acordo com ASMUS E RADO CY (2002),

Os métodos quantitativos contribuem muito para o estudo dos processos musicais, fornecendo a precisão e rigor necessários para produzir conclusões sobre a qual o pesquisador e os outros podem confiar (LEHMAN, 1968). Phelps (1986) aponta que os pesquisadores que desenvolvem suas pesquisas agregando dados quantitativos estão inicialmente em uma posição melhor para produzir pesquisa que seja significativa para o campo da educação musical<sup>39</sup>. (p. 141)

Consideramos esta pesquisa de natureza quali quantitativa, pois parte da análise dos dados, resultou em números concretos, tabelas de percentuais e gráficos, característicos da pesquisa quantitativa. Mesmo utilizando instrumentos da pesquisa quantitativa, escolhemos também utilizar algumas técnicas da pesquisa qualitativa por compreender que apenas os resultados numéricos são insuficientes para explicar o contexto onde foram gerados. A análise dos dados, tanto das entrevistas quanto do questionário também geraram resultados descritivos que apesar de serem expostos em forma de números, exigiram um olhar sociológico de todo contexto, visto que refletiram as práticas e concepções de sujeitos envolvidos no processo educacional e portanto, parte de uma cadeia social. A pesquisa qualitativa apresenta uma perspectiva sociológica ao considerar a importância da experiência e possibilita o questionamento dos sujeitos sobre a suas práticas e vivências.

A pesquisa qualitativa é descritiva. [...] Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais que devem ser analisados respeitando-se o seu

<sup>39</sup> Quantitative methods greatly enhance the study of musical processes by providing the accuracy and rigor required to produce conclusions upon which the researcher and others can rely (LEHMAN, 1968). Phelps (1986) points out that researchers who develop their research in a manner that produces quantitative data are in a better initial position to produce research that is significant to the field of music education.

estado original e a forma em que foram transcritos não podendo, portanto, ser reduzida a dados numéricos. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48)

Para o mesmo autor, “o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os seus investigadores e os seus respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra” (p. 51). Durante a pesquisa buscamos, de forma indutiva, construir um panorama das práticas avaliativas dos professores de música de Salvador à medida que os dados foram sendo analisados e cruzados. A contribuição de cada um foi importante nesse sentido e foi analisada não apenas como mais um dado, mas com um olhar compreensivo, procurando compreender cada história, cada experiência pessoal com relação não apenas às práticas avaliativas, mas a outros aspectos que perpassam essas questões como violência na escola, descaso dos diretores, falta de informação, de materiais, dentre outros.<sup>40</sup> Desta forma o mesmo autor acrescenta que, “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (p. 51).

Durante a pesquisa adotamos uma perspectiva partindo do pressuposto de que “nem os objectos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio: ao invés, o significado lhes é atribuído”, ou seja, “os significados são construídos através das interações” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 55). Desta forma, procuramos, a partir dos dados, construir o significado das ações dos participantes durante a análise observando aspectos como: a redação das questões discursivas do questionário, a atitude durante a entrevista, assim como a postura, o tom de voz.

Portanto, à natureza da pesquisa, optamos pela pesquisa descritiva e qualiquantitativa pois contém, conforme explicitado acima, as características que apontam para essas duas direções.

---

<sup>40</sup> Além de responderem às questões propostas nas entrevistas, os professores entrevistados aproveitaram o espaço para desabafar e expor os percalços da profissão.

## 4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Acreditamos que a utilização de técnicas qualitativas e quantitativas produzem resultados mais completos e podem ser vistos e explicados dentro de um contexto mais amplo. Segundo Dufy (1987) as vantagens de combinar esses dois tipos de pesquisas são:

- 1) possibilidade de congregare controle dos vieses (pelos métodos quantitativos) com compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenômeno (pelos métodos qualitativos);
- 2) possibilidade de congregare identificação de variáveis específicas (pelos métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (pelos métodos qualitativos);
- 3) possibilidade de completar um conjunto de fatos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade;
- 4) possibilidade de enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência;
- 5) possibilidade de reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas. (DUFY, 1987, p. 131 apud NEVES, 1996, p. 2)

Por possuir características comuns às abordagens qualitativas e quantitativas, é que a presente pesquisa se classifica como qualiquantitativa, denominada por Fielding e Schreier (2001) de *híbrida*. Além disso, é também uma pesquisa descritiva, pois tem por objetivo descrever as características de uma determinada população.

## 4.3 AMOSTRAGEM

A população da pesquisa foi composta por professores de música atuantes e residentes na cidade de Salvador – Bahia. Os questionários e entrevistas foram realizadas com professores de música que atuam na escola regular pública, na escola regular privada, no ensino especializado e em ONGS.

Compreendendo a amplitude da população, é importante ressaltar que nosso objetivo não foi investigar longamente cada um dos espaços por compreender que eles

representam individualmente um universo complexo e específico<sup>41</sup>, mas traçar um panorama das práticas avaliativas em música nesses contextos. A obtenção desses dados é importante para detecção de eventuais problemas, análise e desenvolvimento de estratégias educativas eficientes que contribuam para a solidificação da área de educação musical na cidade de Salvador.

Na seleção da amostra utilizamos critérios específicos para cada contexto, tendo como critério comum ser professor de música atuante e envolvido de forma contínua no processo de ensino e aprendizagem de música.

- *Escola regular pública.* Ser professor de música aprovado em concurso público do município ou do Estado para o cargo específico, exercendo carga horária de no mínimo 20 horas semanais em escola da rede pública da região metropolitana de Salvador;
- *Escola regular privada.* Ser professor de música regularmente contratado segundo as normas da Consolidação de Leis do Trabalho<sup>42</sup>, exercendo carga horária de no mínimo 20 horas semanais em escola da rede privada da região metropolitana de Salvador;
- *Escola especializada.* Ser professor de música de instituição oficialmente registrada e reconhecida pelo Estado. As amostras se concentraram em sua maioria nos projetos de extensão da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Tal fato se deu pela proximidade da pesquisadora com o ambiente<sup>43</sup>.
- *ONGs.* Ser professor de música, exercendo a atividade de forma contínua (não esporádica) em ONGs devidamente registradas ou projeto sociais reconhecidos pelo governo do Estado. Por se tratar de um contexto

---

<sup>41</sup> Não descartamos a possibilidade de o fazer em estudos futuros, apenas não é o caso no momento.

<sup>42</sup> Segundo Decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943.

<sup>43</sup> A mesma é professora efetiva da unidade.



geralmente desfavorecido financeiramente, e com grande incidência de trabalho voluntário, o fato de ser ou não assalariado não foi considerado um fator excludente para esta pesquisa.

#### **4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Os dados foram coletados através dos seguintes instrumentos: questionário, entrevistas semiestruturadas, relatos da prática avaliativa de professores de música em quatro contextos escolares.

##### **4.4.1 Questionário**

O questionário foi construído com o objetivo de levantar dados referentes às concepções e práticas sobre a avaliação na educação musical. Através dos mesmo procurou-se investigar os seguintes aspectos:

- a formação e a atuação profissional
- a música na escola
- o planejamento pedagógico
- os instrumentos que utilizam como forma de avaliação
- critérios utilizados para a avaliação das práticas e atividades musicais dos alunos
- o destino dos dados resultantes das avaliações
- conhecimento da literatura específica de avaliação
- concepções pessoais sobre a avaliação em música

Esses aspectos foram distribuídos em 26 questões de múltipla escolha e 2 abertas, totalizando um total de 28 perguntas. Apesar do grande número de questões, a possibilidade de responder online diminuiu o tempo de respostas, reduzindo o tempo de 20 minutos (papel e caneta) para a média de 10 minutos apenas.

As perguntas foram agrupadas nos seguintes blocos temáticos:

- Formação e a atuação profissional: questões 1 a 4
- Dados sobre a música na instituição: questões 5 a 10
- Planejamento: questões 11 a 13
- Avaliação em Música – instrumentos: 14 a 21

- Prática Pedagógica – critérios: questões 22 a 28

Inicialmente o questionário foi testado através de um pequeno Projeto Piloto em 2008, onde utilizamos duas amostras. A experiência mostrou alguns erros de impressão e outros de construção, sendo muito útil para o aperfeiçoamento e elaboração da versão final que foi aplicada nesta pesquisa. O questionário foi acompanhado da carta abaixo, explicitando os objetivos da pesquisa e do questionário, ressaltando a importância de ambos.

Caro(a) Professor(a),

Como doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, estou desenvolvendo a pesquisa intitulada **AVALIAÇÃO EM MÚSICA: Um estudo sobre as práticas avaliativas dos professores de música de Salvador – BA.** Devido a importância do tema para a área de educação musical e a necessidade de pesquisas sobre práticas e processos de avaliação em música, a presente pesquisa pretende contribuir investigando as práticas avaliativas de professores de música da cidade de Salvador que atuam nas redes de ensino regular, assim como os que atuam em ONGs e escolas especializada de música. Na medida do possível, este estudo visa contribuir para sanar as principais dificuldades e desafios encontrados no contexto para avaliar o desenvolvimento musical dos alunos nas escolas da rede de ensino através de uma proposta aberta, flexível e aplicável a diversos contextos do ensino musical.

Para que tenhamos dados sobre a realidade nas escolas a respeito da avaliação dos alunos, estou encaminhando aos professores de música um questionário (em anexo), que poderá ser respondido e retornado a esta pesquisadora em um prazo de 05 dias. Respondendo a este questionário on-line, disponível no link abaixo você pode contribuir para a melhoria da Educação Musical no Brasil assim como para esta pesquisa. Informo que os seus dados pessoais (nome e instituição em que trabalha) serão mantidos em sigilo e as demais informações serão utilizadas no decorrer da pesquisa apenas como dados auxiliares.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Atenciosamente,

Mara Pinheiro Menezes

Os primeiros contatos foram com ex-alunos que, já formados, exerciam a profissão em diferentes espaços e contextos. Pedi aos mesmos o contato de outros professores e assim foi construída uma lista de possíveis participantes. Muitos contatos foram feitos em

curso de formação continuada de professores, dentre eles destaque o XXI Seminários Internacionais de Música que aconteceu em conjunto com a XIX Vivências Musicais da APEMBA no período de 28.09 a 01.10.2009. No evento estiveram presente cerca de 120 professores, onde foram coletados muitos contatos, inclusive de professores de música de escolas públicas. Foi formada, assim, uma lista com oitenta e quatro nomes e respectivos e-mails, sendo que destes, apenas trinta e cinco aceitaram participar da pesquisa, assim distribuídos:

*Tabela 3: Amostragem da pesquisa por contexto.*

Escola regular pública	6
Escola regular privada	8
ONGs e projetos sociais	9
Escola especializada	12
<b>Total</b>	<b>35</b>

Para a aplicação do questionário foi escolhido o sistema de formulário eletrônico do site formlogix.com. A justificativa da escolha se deu pelas seguintes facilidades:

- ✓ Melhor controle da pesquisa: registra a data, hora e o IP dos computadores que enviaram as respostas, permitindo apenas um acesso por IP. Desta forma, controla e garante a autenticidade da pesquisa;
- ✓ Acessibilidade: a apresentação do questionário em forma de formulário, permitindo a rápida seleção de respostas;
- ✓ Acompanhamento: envio automático das respostas para o e-mail da pesquisadora e para a página da pesquisa, hospedada no site formlogix.com. Dessa forma foi possível ver quem já tinha respondido e acessar os dados à medida que iam chegando;
- ✓ Praticidade: criação automática de gráficos para análise dos resultados;
- ✓ Comodidade: permite ao pesquisado responder quando melhor lhe convier, via e-mail sendo dispensável a realização presencial, o que dificultaria bastante a execução do mesmo.

Abaixo, parte do questionário como era visto pelos professores ao clicar no link enviado para o seu e-mail. O nome e e-mail do professor foram apagados para garantir o anonimato do mesmo.

Figura 7: Questionário como visto na web

**Survey: Como você avalia seus alunos?**

**IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Email:  Idade:

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

1. Qual é a sua formação em música?

2. Trabalha como músico(ista)/cantor(a) em:

3. Trabalha como professor(a) de música em quais espaços? (até 3 opções)

4. Quantos anos de experiência profissional você possui em Educação Musical?

**DADOS SOBRE A MÚSICA NA SUA INSTITUIÇÃO**

5. Na sua escola o ensino de música é:  obrigatório  opcional

6. A disciplina música é considerada:  curricular  extra-curricular

Imediatamente após o término do questionário os dados eram mandados para o e-mail do pesquisador e para a página do site formlogix.com. A próxima figura mostra a página do site formlogix.com os dados dos pesquisados e armazenamento das respostas recebidas.<sup>44</sup>

Figura 8: Imagem do site formlogix.com – armazenamento dos dados.

**FormLogix**

[Home](#) | [Sobre nosotros](#) | [Contáctenos](#) | [Mis Formularios](#) | [Generador de Formularios](#) | [Reportar errores](#) | [Sugiere función](#) | [Salir](#) | [Ayuda](#)

Hola, Mara [[Editar tus preferencias](#)]

Mis Formularios > Informe de: Grupo App, Página  Como você avalia seus alunos? , [[Editar formulario](#)]

This form is **Expired** - [Press Here To Upgrade Your Account](#)

**Ads by Google** Mail Forms Build Form FormBuilder Form Designer

	Herramientas	MyRowId	Casilla de Texto-Alfanumérico	Area de texto	Lista	Lista
<input type="checkbox"/>		1			acima de 40 anos	Especialização
<input type="checkbox"/>		2			26 a 30 anos	Licenciado
<input type="checkbox"/>		3			26 a 30 anos	Licenciado
<input type="checkbox"/>		4			26 a 30 anos	Cursa Licenciatura
<input type="checkbox"/>		5			acima de 40 anos	Cursa Licenciatura

<sup>44</sup> Os nomes foram apagados para garantir aos participantes o anonimato.

A identificação dos professores que participaram do questionário se dará na seguinte maneira: a letra indica o contexto e o numeral, sempre de acordo com a ordem em que aparecem. Desta forma, os professores da escola pública serão sempre “professor A1, professor A2”; os da escola, privada “professor B1, professor B2” e assim por diante.

#### **4.4.2 Entrevista semiestruturada**

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 5 professores de música: 2 da escola regular pública, 1 da escola regular privada, 1 do ensino especializado e 1 do contexto de ONGS, de forma a contextualizar e enriquecer os dados obtidos nos questionários. Os mesmos foram escolhidos randomicamente dentre os professores que tinham respondido o questionário.

A entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). Por ser flexível, permite que o entrevistado acrescente informações novas, não previstas, enriquecendo assim a pesquisa. As questões abertas dão mais liberdade para que tudo transcorra dentro de um clima informal, como um bate-papo, deixando o entrevistado mais à vontade (MARCONI e LAKATOS, 2005, p. 199).

As entrevistas aconteceram na EMUS, espaços sugeridos pelo entrevistados por ser central para ambos. Os mesmos se mostraram à vontade e confortáveis. Antes do início da entrevista foi falado, mais uma vez, sobre os objetivos da mesma com relação à pesquisa e ressaltado que as respostas não seriam tratadas como erradas ou corretas, mas como dados de pesquisa. Foi comunicado também o caráter anônimo da entrevista, onde apenas o entrevistador teria acesso ao áudio e quando na forma escrita haveria a troca do nome por um pseudônimo.

As questões da entrevista foram as mesmas utilizadas por Tourinho (2001) na sua tese de doutorado sobre o tema “Relações entre os critérios de avaliação do professor de violão e uma teoria de desenvolvimento musical”. Além de as questões serem apropriadas ao contexto desta pesquisa, a principal razão da escolha é que se trata de questões neutras e bem construídas, ou seja, não contém nenhum elemento que possa causar tendenciosidade. Essa característica proporciona respostas autênticas por parte do entrevistado . São elas:

1. Como você se sente falando sobre avaliação?
2. Quando é que você avalia seus alunos? ou Em que situação(ões) você avalia os seus alunos?
3. Que critérios você utiliza para avaliar?
4. Estes critérios são pessoais, seguem algum modelo ou são determinados pela instituição?
5. Se você precisa dar um nota, mensurar o conhecimento [dos alunos]<sup>45</sup> o que você leva em conta?
6. De que maneiras são avaliados dois ou mais alunos cursando o mesmo semestre da mesma disciplina [ou turma]? O que os iguala e o que os diferencia?
7. Em quais situações você avalia formalmente? Coloque-as em hierarquia da preferida para a menos desejável e diga o porquê da sua escolha (TOURINHO, 2001, p.82).

Durante as entrevistas foram feitas perguntas adicionais conforme se mostrou necessário esclarecer alguns pontos, se aprofundar mais em certas respostas, incentivar o entrevistado a desenvolver a questão ou mesmo para entender melhor a resposta quando o entrevistado não se expressava de forma clara. Ao transcrever as entrevistas e as frases<sup>46</sup> dos professores no corpo do texto, optamos por colocá-las em itálico, significando a fala do professor.

#### **4.5 ANÁLISE DOCUMENTAL**

Constou de organização, análise, comparação e interpretação dos dados coletados. Durante a análise documental os dados foram triangulados, ou seja, cruzados com

---

<sup>45</sup> Algumas palavras foram modificadas e substituídas para melhor se adequarem ao contexto da pesquisa. As mesmas estão entre colchetes [ ].

<sup>46</sup> Frases escritas no corpo do questionário sobre as concepções pessoais acerca da avaliação.

diferentes fontes e vistos de diferentes ângulos. A triangulação é um recurso comum e usado principalmente em pesquisas híbridas, quando as informações obtidas dos dois processos são articuladas para proporcionar uma visão mais completa do quadro ou de uma situação (FLICK, 2005, p. 272).

Outro aspecto relacionado à triangulação na análise de dados nos remete à transformação de dados qualitativos em quantitativos. Dados obtidos através de entrevistas, que são um instrumento qualitativo, podem ser transformadas em quantitativos caso seja analisada a frequência com que certo fenômeno ocorre (p. 272).

Escolhemos apresentar os dados e forma de porcentagem e com o cálculo baseado em 100. Desta forma, achamos que facilitará a compreensão e proporcionará uma melhor relação entre os dados dos contextos. A escolha se deu, principalmente, pelo fato de não termos quantidades iguais da amostra por contexto. Informamos, contudo, que as tabelas e quadro com os números reais podem ser encontradas no Anexo na mesma ordem em que aparecem no texto.

A pesquisa foi estruturada da seguinte forma:

#### **Fase 1:**

- Seleção das amostras: construção da lista com os contatos de professores de música que atuam no ensino básico e superior de diferentes contextos de ensino.
- Construção do questionário: construção do questionário no site formlogix.com e teste do sistema.
- Piloto: aplicação do questionário para uma amostra de 2 professores com o objetivo de verificar a validade e realizar possíveis adequações.
- Estruturação das entrevistas: definição da estrutura da entrevista, onde optou-se pelo formato semiestruturadas, contendo 7 questões abertas. Ao entrevistado foi dada total liberdade para acrescentar informações as quais se considerou necessário (ou não).

**Fase 2:**

- Aplicação do questionário: envio de e-mail informativo sobre a pesquisa aos professores da lista contendo uma carta com informações sobre a pesquisa, o convite para participar da mesma e o link para o questionário.
- Realização das entrevistas: dentre os professores que responderam ao questionário, 5 foram selecionados de forma aleatória para realizar a entrevista. Ao entrevistado foi dada a escolha de determinar o local onde a mesma ocorreria visando deixá-lo o mais confortável possível.

**Fase 3:**

- Transcrição das entrevistas: transcrição das entrevistas em seu estado original e em seguida impressão das mesmas para futura análise e referência.
- Relatórios: levantamento de relatos da prática avaliativa de professores de música em diversos contextos escolares em livros, teses e dissertações sobre avaliação em música
- Análise dos dados: os dados serão analisados e triangulados.



## CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Neste capítulo são apresentados os dados coletados na pesquisa através dos questionários e entrevistas, organizados por contexto investigado. Os dados coletados foram: quanto à formação e atuação profissional dos professores, informações sobre a música na escola e sua relação com as demais disciplinas do currículo, planejamento, tipos de avaliação que conhecem e praticam, critérios de avaliação utilizados para avaliar atividades musicais e conhecimento de bibliografia referente a avaliação. Ao final serão analisados alguns dados de forma geral, isto é, incluindo todos os contextos e por fim, as entrevistas. Antes de iniciarmos a análise dos dados, entretanto, consideramos importante discutir brevemente sobre o nosso entendimento de contextos de ensino.

As discussões em torno do termo *contextos* ou *espaços* de ensino e aprendizagem tem se ampliado ao longo dos últimos anos, tanto na área de educação geral como na área de música. Segundo Arroyo e outros (2000, p. 78), quando reconhecemos outros contextos de ensino e aprendizagem, reconhecemos “a educação como prática social e cultural que é mais ampla que a escolarização”. Grossi (2002, p. 3 apud SOUZA, 2003, p. 108) concorda ao afirmar que “[...] os processos educativos não acontecem somente nas instituições escolares e, conseqüentemente, que os campos de atuação do ou para o profissional ‘professor de música’ vão também além das escolas regulares de ensino” (2002, p. 3). Portanto, para repensarmos a formação do professor é preciso primeiro reconhecer que a escola não é único ambiente onde há transmissão de conhecimentos e saberes.

De acordo com Queiroz,

Para compreender uma expressão musical de forma contextualizada com os valores e significados que a constituem é necessário buscar um entendimento dos aspectos fundamentais que caracterizam, social e culturalmente, essa manifestação. A música transcende os aspectos estruturais e estéticos se configurando como um sistema estabelecido a partir do que a própria sociedade que a realiza elege como essencial e significativo para o seu uso e a sua função no contexto que ocupa. [...].

Essa atitude nos tem conduzido a caminhos diversificados de práticas educativas estruturadas a partir de propostas que pensam o fenômeno musical e os espaços e contextos de atuação do professor de música como mundos em constante processo de (re)construção e (re)elaboração. (2005, p. 49-50)

Precisamos reconhecer os diferentes contextos de ensino como espaço de atuação do professor de música. Ao transitar entre esses espaços, os professores se tornam agentes articuladores, fazendo as conexões entre os saberes, os alunos e os seus contextos socioculturais. Portanto, é preciso repensar a sua formação de forma a prepará-lo melhor para atuar nesses espaços.

Não há um consenso quanto aos termos utilizados para designar os diferentes contextos de ensino, mas duas conceituações bastante difundidas são as de Libâneo (1996) e Arroyo e outros (2000). Libâneo (1996) divide o que chama de *dimensões da educação* em duas categorias: educação intencional e educação não-intencional. A educação intencional se divide em formal e não-formal, sendo que a educação formal é estruturada e sistematizada por uma instituição e a não-formal, embora seja intencional, é pouco sistematizada e não possui o grau de rigidez do ensino escolar. A educação não-intencional se divide também em duas, informal e paralela, e se referem aos conhecimentos advindos do contexto social de forma não planejada e sem periodicidade, ou seja, pode acontecer a qualquer tempo. Nela estão incluídos os conhecimentos adquiridos via rádio, *internet*, amigos, família, grupo religioso, dentre outros.

Arroyo divide os contextos apenas em formal e informal (ou não-formal) definindo-os da seguinte maneira:

[...] “formal” pode significar escolar, oficial, ou dotado de alguma organização. Dessa maneira, o “formal” pode ser ou o ensino e a aprendizagem que acontecem nos espaços escolares e acadêmicos, mesmo que alternativos (escolas alternativas de música), ou, no sentido oficial, apenas os sistemas de ensino regulamentados (escolas de ensino básicos, médio, conservatórios, graduações, etc). Na terceira possibilidade significativa, “formal” pode ser também as práticas de ensino e aprendizagem que acontecem no contexto da cultura popular, já que vários estudos têm desvelado que essas práticas de educação musical possuem

formalidades próprias (Ternos de Reis, Escolas de Samba, Rituais do Congado, etc). [...] Quanto ao adjetivo “informal”, que às vezes aparece como “não-formal”, ora significa educação musical não oficial, ora não escolar. Também é utilizado para referir-se ao ensino e à aprendizagem musical que acontecem no contexto das culturas populares e mesmo no cotidiano das sociedades urbano-industriais (aprendizagem que ocorre através dos meios de comunicação, de informação, etc). (ARROYO; *et al.*, 2000)

A autora revela nas considerações acima o próprio desencontro e dificuldade em se delimitar esses espaços principalmente quanto ao que abrange o contexto informal, ou não-formal. Mesmo no caso do ensino formal há uma dualidade onde, ao mesmo tempo em que se reconhece as escolas alternativas pertencentes a esse grupo, considera-se também a existência de um significado mais *oficial* onde só caberiam os *sistemas de ensino regulamentados*. As modalidades de ensino que existem, principalmente no contexto informal, talvez não sejam passíveis de classificações tão limitadas, pois estas não dão conta da multiplicidade de formas de transmissão do conhecimento.

Apesar da falta de consenso das definições e categorizações dos autores achamos coerente, nesta pesquisa, considerar os contextos pesquisados como pertencentes ao ensino formal por apresentarem intencionalidade, sistematização, periodicidade e organização sequencial dos conteúdos e, principalmente, por lidarem com processos de avaliação em todos os casos – ensino regular privado e público, escolas especializadas e ONGs.

Na nossa pesquisa os contextos abaixo se referem à:

Ensino regular público: escolas pertencentes à rede municipal e ensino regular;

Ensino regular privado: escolas da rede privada de ensino regular;

Escolas especializadas: escolas de música de médio e grande porte que oferecem cursos livres de música;

ONGs: Organizações Não-Governamentais que possuem a arte como eixo principal do projeto, oferecendo oficinas ou cursos de música.

A seguir, os contextos serão apresentados na ordem citada acima e os demais dados obedecerão a ordem em que aparecem as perguntas do questionário.

### **5.1 CONTEXTO 1: ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO REGULAR**

Segundo dados oficiais da Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Salvador (SMEC) existem 334 escolas municipais de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série e 28 escolas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, somando um total de 362 escolas<sup>47</sup>. De acordo com ALMEIDA (2007), em pesquisa realizada no ano de 2006, 89% das escolas públicas municipais não tinham professor de música. Isso significa que em toda a rede municipal de ensino regular (1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série), apenas 40 escolas possuem professor de música. Considerando a amostra de 06 (seis) professores participantes, a presente pesquisa abrangeu uma amostragem equivalente a 15% da população de professores de música da escola pública do ensino regular de Salvador.

Há diversos fatores que contribuem para a ausência de professores de música na rede pública de ensino, dentre eles a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, que deixa a cargo da escola à escolha entre uma (ou mais) linguagens de Arte: artes visuais, teatro, música ou dança. A escassez de professores licenciados para atender à demanda, aliada à falta de consciência da importância da música na escola, são usados como argumento para justificar em parte essa lacuna.

As más condições de trabalho também contribuem para o baixo número de professores de música nas escolas pública e, muitas vezes, desestimula os recém-formados. Estes se sentem mais atraídos por trabalhar em escolas privadas ou especializadas, que oferecem melhores condições de trabalho. Os professores Fábio e Carol<sup>48</sup>, que foram entrevistados como participantes do contexto da rede pública,

---

<sup>47</sup> Como o foco da pesquisa foi a escola regular pública, não foram incluídas outros segmentos municipais como creches (59), pré-escola (261), telecurso (91) e escola de Educação e Jovens e Adultos (EJA) (201).

<sup>48</sup> Os nomes foram alterados visando preservar o anonimato dos participantes.

relataram na entrevista a falta de estímulo, em virtude das condições de trabalho.

*Para quem sai da universidade e encontra uma realidade como a rede pública que não tem apoio nenhum, que não tem base nenhuma para quem chega da área de artes. [A que tipo de base você se refere? pergunta a entrevistadora] Primeiro, eles não tem estrutura para te receber, seja física, seja através de documentos, não sabem nem a carga horária que você tem que ficar em sala, cada um diz uma coisa diferente. (Prof. Fábio)*

Sem espaço adequado, sala própria ou instrumentos musicais, os professores lidam diariamente com cenas de violência em um cenário repleto de crianças em situação de risco. Diante desse cenário há 15 anos, Carol desabafa: *não me sinto mais inspirada, é frustrante entrar na sala de aula, me sinto angustiada o tempo todo.*

Durante uma pesquisa com 37 professores que lecionavam música em escolas públicas, Souza e outros relatam que:

Segundo depoimento de várias professoras, a maioria dos seus alunos apresentava dificuldades de concentração, aprendizagem e relacionamento social. Eram crianças agressivas, problemáticas emocionalmente e muito carentes em todos os sentidos: em termos afetivos, econômicos, materiais e até mesmo em termos de alimentação. Alguns alunos começavam a trabalhar já nas primeiras séries escolares; outros tinham responsabilidades em casa, como cuidar dos irmãos mais novos; as crianças pareciam viver como pequenos adultos. As famílias pareciam desestruturadas, com pais ausentes que não participavam da vida escolar dos filhos, como revelam os depoimentos a seguir. (SOUZA, 2002, p. 80-81)

Esses problemas são sérios e, de certa maneira, podem até mesmo influenciar as concepções de educação musical dos professores. Sendo assim, corre-se o perigo de reduzir a música a um certo tipo de *alívio* para o sofrimento ou como uma maneira de *tocar* os alunos. A música, por suas características intrínsecas promove a expressão e comunicação de sentimentos e certamente pode agir nesse sentido, como meio de sensibilização dos alunos, mas não pode ficar reduzida *apenas* a isso. Além de ser uma linguagem, também deve ser considerada enquanto área do conhecimento.

Diante desse quadro montado a partir da fala de inúmeros professores, inclusive os dois professores da escola pública entrevistados na nossa pesquisa (Carol e Fábio), cabe

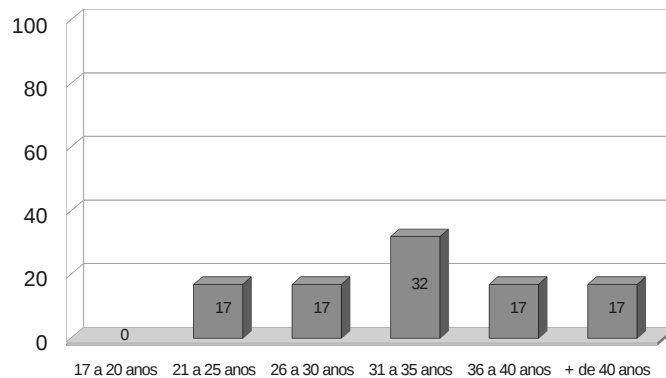
os seguintes questionamentos: Como os professores de música poderiam ser melhor preparados para esse contexto? Como poderiam contribuir para a transformação dessa realidade?

A obrigatoriedade do ensino de música na escola, instituída pela Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, favoreceu a abertura de concursos para professor de música devido ao prazo de 3 anos dado às escolas para se adequarem à nova lei. Dessa forma, esperamos que muito em breve esse panorama mude e haja para cada escola, um professor de música.

### 5.1.1 Idade e Formação

Os professores pesquisados apresentaram idade superior a 21 anos de idade, distribuídas conforme o gráfico abaixo:

*Gráfico 1: Faixa etária dos professores de música da rede pública de ensino regular.*



A faixa etária entre as amostras é coerente visto que para ministrar aulas na rede pública é necessário ser licenciado em música. Considerando que os alunos geralmente entram na graduação com o mínimo de 17 ou 18 anos, contando-se mais quatro anos (duração do curso) chegamos a 21 ou 22 anos como idade mínima de um egresso e possível professor da rede pública.

Dos 1013 alunos inscritos no vestibular para licenciatura em música da Escola de

Música da UFBA, entre 2005 e 2008<sup>49</sup>, 75,33% possuíam entre 17 e 28 anos. A mesma proporção persistiu com o número de aprovados (ingressos), onde 72,86% também estavam na faixa etária entre 17 e 28 anos. Estes dados indicam que esses alunos tinham, possivelmente, entre 21 e 32 anos quando se formaram<sup>50</sup>. Tais pesquisas confirmam os dados obtidos quanto à idade dos professores da escola pública, onde 32% dos professores pesquisados possuem idade entre 31 a 35 anos.

Quanto à formação, todos são licenciados em música. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) exige o curso superior apenas para docentes que irão lecionar a partir do do 6º ano (antiga 5ª série). Em seu texto afirma que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB 9.394/96, 1996, art. 62)

No entanto, em 2009 foi aprovado na câmara dos deputados o Projeto de Lei 5.395 que altera diversos artigos e passa a exigir a conclusão do curso superior para todos os docentes, do 1º ao 9º ano (1ª a 8ª série), exceto quando não houver licenciados para ocupar as vagas, o que ficaria restrito a cidades muito pequenas sem acesso fácil à educação superior. Conforme o novo projeto de Lei, a redação do artigo 62 mudou para:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.  
§ 4º Admitir-se-á a contratação de professores para a educação infantil e as 4 (quatro) séries iniciais do ensino fundamental com formação mínima de nível médio *onde comprovadamente não existirem formados em nível superior.*" (LDB 9.394/96, 1996, art. 62, segundo o PL 5.395/2009).

O quadro torna-se mais animador, uma vez que cresce a cada dia o ensino na modalidade à distância. Citamos como exemplo o programa Pró-Licenciatura em Música

---

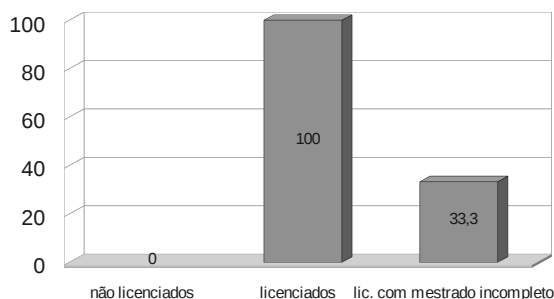
<sup>49</sup> Dados obtidos através do Questionário Socioeconômico (QSE) que é realizado com os alunos que participam do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) quando no seu ingresso ou conclusão do curso.

<sup>50</sup> Caso tenham concluído o curso em 4 anos.

Modalidade EAD<sup>51</sup>, lançado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Sob a coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com mais seis instituições estaduais e federais de ensino superior, é direcionado para os professores que atuam na rede pública, que lecionam a partir do 6º ano e ensino médio e não possuem a licenciatura, exigida pela lei. Dessa forma, acreditamos que o número de professores de música licenciados irá crescer exponencialmente.

Atualmente, a rede municipal de ensino contrata apenas professores licenciados. Um exemplo disso é o Edital de Concurso N° 01/2010 da Prefeitura Municipal que exigiu Licenciatura Plena em Música ou Licenciatura Plena em Canto, obrigando o candidato a comprovar o nível de escolaridade exigido no momento da inscrição. Por esse motivo, todos os professores da amostra declararam ser licenciados em música.

Gráfico 2: grau de instrução dos professores de música da rede pública de ensino regular.



Dos professores pesquisados, 33,3% possuem pós-graduação *stricto sensu* – mestrado – incompleto cursado no Programa de Pós-Graduação da UFBA. Ainda 16% cursaram disciplinas como aluno especial do mesmo programa. Os dados demonstram o interesse em investir na formação continuada. Além da aquisição do conhecimento e consequente aprimoramento da prática pedagógica, ao cursar uma pós-graduação, o professor é mais valorizado. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura/BA (SMEC)

<sup>51</sup> Ensino à Distância



oferece um plano de carreira onde os professores que possuem mestrado e doutorado completos, ganham 15% e 17% a mais, respectivamente.

*Gráfico 3: Plano de Carreira para Docentes do Ensino Fundamental – SMEC/2010<sup>52</sup>.*

**QUADRO EFETIVO - 20 horas**

%	Nív	A	B
11%	1	621,86	637,41
13%	2	716,24	734,15
15%	3	824,57	845,18
17%	4	949,31	973,04

**QUADRO EFETIVO - 40 horas**

%	Nív	A	B
11%	1	1.243,72	1.274,82
13%	2	1.432,48	1.468,30
15%	3	1.649,14	1.690,36
17%	4	1.898,62	1.946,08

### 5.1.2 Atuação Profissional

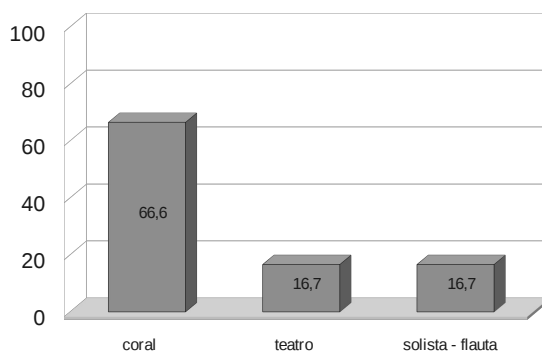
A prática musical é importante para o professor, tanto pelo seu valor intrínseco, como pelos processos avaliativos envolvidos nessa prática. Segundo SWANWICK (2003), “a atividade musical é amplamente avaliada de vários modos, inclusive durante exames vocais e instrumentais, audições, festivais e concursos” (p. 81). Ou seja, quem toca, canta, ou rege um coral, por exemplo, convive com esses processos ao selecionar um repertório adequado ao nível técnico do coro, ao decidir quando o repertório está pronto para ser apresentado, ao avaliar a apresentação, e em outras tantas situações onde é necessário julgar, avaliar e tomar decisões baseado nesses julgamentos. Essa familiaridade com os processos avaliativos são importantes e de grande valia para prática pedagógica da sala de aula.

Todos os professores investigados atuam como músicos em diversos contextos. O canto coral mostrou-se uma atividade bastante popular, sendo escolhida por 66,6% dos

<sup>52</sup> Valores aprovados em maio/2010 em assembleia dos professores em Salvador-BA.

professores. Afirmando atuar enquanto regentes, 22,2% disseram exercer essa atividade na escola em que trabalham e 44,4% na igreja que frequentam ou outro tipo de instituição.

*Gráfico 4: Atividades musicais exercidas por professores de música da rede pública de ensino regular.*



Quanto aos demais, 16,7% participam de grupos de teatro como músicos e 16,7% atuam como solista. Quanto aos que fazem teatro, o fazem em diversas modalidades como atuação enquanto músicos, ou personagens instrumentistas, compositores de trilhas e direção musical em peças do circuito teatral da cidade. Dentre as outras opções não assinaladas estavam: banda, orquestra, músico de organizações recreativas e culturais noturnas, correpetidor, estúdio de gravação, compositor/arranjador e aqueles que não tocam profissionalmente.

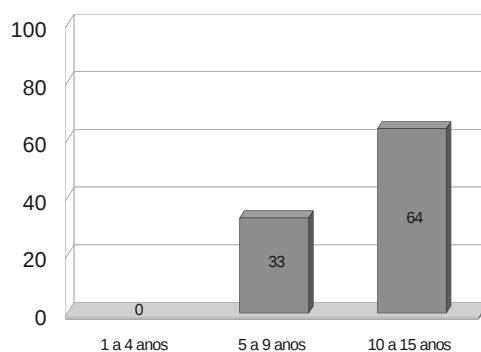
A prática musical é extremamente importante na construção do senso crítico e estético do professor. O conhecimento e experiência adquiridas podem ser aplicados na escola. Citamos abaixo dois exemplos retirados da amostra de professores do contexto da rede pública de ensino:

*Exemplo 1:* O professor Fábio sempre participou dos corais da sua igreja. Primeiro cantando e depois regendo, quando aprimorou seus conhecimentos musicais. Atualmente ele rege um coral de 55 jovens. Licenciado e concursado pela prefeitura, decidiu criar um coral na escola e mais tarde organizou festivais de música. Dessa forma, ele aplica na

escola os conhecimentos adquiridos na prática musical informal enquanto regente.

*Exemplo 2:* Durante a o curso de licenciatura o professor Saulo viu no teatro uma forma de fazer pequenos trabalhos musicais para complementar a renda e se manter nos estudos. Tomou gosto e passou a assumir papéis mais significativos e direções musicais. Hoje, professor da rede pública, teve um projeto aprovado pela Prefeitura para a montagem de um musical com alunos da sua escola, onde utiliza seus conhecimentos adquiridos no teatro para dirigir o espetáculo.

*Gráfico 5: Anos de experiência profissional dos professores de música da rede pública de ensino regular.*



Os professores investigados e participantes do contexto da escola regular possuíam entre 5 e 15 anos de experiência profissional em educação musical, sendo que 64% destes, tinham de 10 a 15 anos de experiência na área. São professores bastante experientes, principalmente em relação aos que atuam na rede privada de ensino regular. A provável justificativa pode ser a demora para entrar na rede pública, que se dá apenas mediante concursos públicos anuais, sendo que nem sempre abre-se vaga para professor de música. O mesmo não ocorre na rede privada, que é um mercado imediatista, ou seja, os professores são contratados a qualquer tempo, mediante uma simples indicação ou apresentação de currículo.

### 5.1.3 Dados sobre a Música na Escola

A música enquanto disciplina nas escolas regulares públicas é considerada componente curricular de caráter obrigatório, embora seja uma matéria que nem sempre esteja presente nas escolas. Este fato foi confirmado pelos professores pesquisados. Mas, apesar de constar no currículo, os professores relataram em entrevista que à música não é dado o mesmo tratamento das outras disciplinas ditas “sérias”. Segundo Fábio, professor da rede pública de ensino regular, a música [...] *é curricular, oficialmente, mas é como se fosse disciplina extra. Não há reprovação em música. Nem por falta não reprova.* A professora Carol<sup>53</sup> diz que por não reprovar, a disciplina não é vista com seriedade pelos alunos. Por isso, conta que adotou provas e trabalhos escritos como uma forma de “levarem a sério” a disciplina. Além disso, “paro a aula para falar da importância da música”, conta.

Quanto à avaliação, 50% dos professores que responderam ao questionário disse que a escola exige alguma forma de avaliação e 50% afirmou que não lhes é exigido avaliar as turmas ou os alunos. Dos que avaliam por exigência da escola, alguns afirmam que esta nem sempre é uma avaliação formal. Segundo o professor Fábio,

*Os outros professores tem um caderno (não sei se o nome é, propriamente, dito esse) mas é um material encadernado que a Prefeitura fornece para eles anualmente (pelo menos era para ser) aonde eles registram as habilidades que os alunos alcançaram, as que não alcançaram, as observações, presenças, etc e tal. Música não tem isso, a gente não tem esse caderno. Até para fazer a chamada a gente é deixado (sic.) por último. Fazem a de todo mundo e só depois 'lembram' que esqueceram a de música e a de inglês. Eu tive que criar um formulário. Peguei a lista de chamada (que consegui 'confiscar' do computador da secretária) e transformei em uma planilha onde eu tivesse a liberdade de preencher o que eu estaria avaliando e ir registrando ali.*

O desconhecimento do papel da música na escola segundo a própria administração acaba por gerar atitudes que deixam transparecer para os próprios alunos suas concepções, muitas vezes errôneas, quanto ao papel da música na escola. Quando o

---

<sup>53</sup> Também professora da rede pública de ensino regular.

processo de avaliação não é formalizado e sistematizado pela escola acaba ficando apenas a cargo das escolhas pessoais do professor. Se este é interessado e teve uma boa formação, pode fazer um bom trabalho, caso contrário, a avaliação será aleatória, imprecisa ou inexistente.

Segundo pesquisa de SOUZA e outros (2002, p. 114), ao levantar diversos dados sobre a música em 4 escolas públicas regulares de três estados brasileiros, constataram que “nas quatro escolas estudadas, o ensino de música no currículo é tido como periférico no processo de educação escolar, apesar de as professoras e membros da administração enfatizarem em seus discursos a importância da música na formação dos alunos”. A mesma acrescenta que

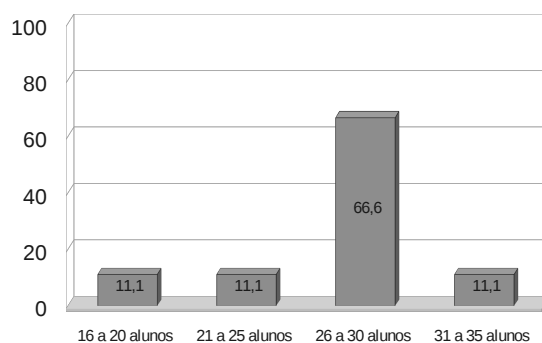
Muitas professoras e membros da administração escolar também revelaram conceber a música como divertimento, lazer e prazer. Dentro desse argumento está a ideia de que as aulas de música devem ser prazerosas para as crianças, já que estas estão submetidas, no seu cotidiano escolar, a uma série de atividades e disciplinas compulsórias. (SOUZA, 2002, p. 115)

Dentro desse posicionamento é possível perceber algumas concepções errôneas a respeito do papel da música na escola. A primeira remete ao fato de a disciplina ser confundida com momento de lazer. Segundo, para a aula de música ser prazerosa não pode ser mais uma das disciplinas *compulsórias* ou *sérias* do currículo. Essa falta de entendimento do real papel da música na escola contribui para a perpetuação de uma prática danosa à área de educação musical. O professor de música não pode ser confundido com *recreador* e a aula de música pode (e deve) ser prazerosa enquanto disciplina. É preciso conscientizar professores, pais, alunos e principalmente os gestores escolares nesse sentido, para que possam apoiar os projetos de música e reconhecer que a disciplina tem necessidades própria, como instrumentos e sala adequada que comporte as turmas, muitas vezes numerosas.

A média de alunos por turma foi de 16 a 35, sendo que 66,6% dos professores

afirmaram que suas turmas possuem de 26 a 30 alunos. A professora Carol apontou que uma das dificuldades na execução de algumas atividades como a execução instrumental são as turmas numerosas. Segundo ela “as salas são pequenas para tanto aluno e cheias de carteiras. Como trabalhar com instrumentos? Vira baderna”.

Gráfico 6: Média de alunos por turma em escolas da rede pública de ensino regular.



Quanto à integração da música com as demais disciplinas da escola, apenas 16,7% afirmaram participar integralmente dos projetos pedagógicos da escola, enquanto que 33,3% dos professores disseram trabalhar os conteúdos de forma independente. O trabalho por projeto interdisciplinar é uma oportunidade que os professores tem para trabalhar em conjunto, de ampliar o conhecimento através de uma visão contextualizada dos temas.

Tabela 4: Relação da música com as outras disciplinas na escola da rede pública de ensino regular.

Integração da música com as outras disciplinas da escola	
Participa integralmente dos projetos pedagógicos da escola	<b>16,7%</b>
Participa parcialmente, pois trabalha seus conteúdos de forma independente	<b>33,3%</b>
Participa das datas comemorativas com apresentações musicais	<b>16,7%</b>
Participa dos projetos das disciplinas de Arte	<b>0,0</b>
Atua de forma completamente independente	<b>33,3%</b>

Para FAZENDA (1994), “voltada para a formação do indivíduo, a interdisciplinaridade propõe a capacidade de dialogar com as diversas ciências, fazendo entender o saber como um e não partes, ou fragmentações”. Os professores da rede pública são orientados através dos PCN a trabalharem com projetos interdisciplinares. De acordo com este documento, a interdisciplinaridade “favorece a aprendizagem significativa, pois a estrutura de funcionamento dos projetos cria motivação nos alunos e oportunidade de trabalho com autonomia” (BRASIL, 1997, p. 117).

No texto dos PCN – Arte, é apresentada uma visão limitada do trabalho por projeto interdisciplinar, compreendendo este como sendo ações pontuais de curta duração que podem abranger desde “dar um seminário como se fosse um crítico de arte” até uma “apresentação de um grupo de música” (p. 118). No nosso entender, isso pode ser considerado a *culminância* de um projeto, mas não o todo<sup>54</sup>. Um projeto interdisciplinar envolve o estudo de um mesmo tema sob perspectivas de diferentes disciplinas. Geralmente parte de uma curiosidade dos alunos, como por exemplo: *Como as abelhas produzem o mel?* Ou em música *Como se constrói um violão?* A partir daí os alunos podem gerar hipóteses, realizar diversos tipos de pesquisas e produções como: pesquisar sobre a história do instrumento, conhecer tipos de violão, instrumentos predecessores, construir pequenos instrumentos de cordas, visitar uma luteria, apreciar peças para violão, aprender alguns acordes no violão, e outros desdobramentos que culminarão na apresentação dos resultados sob diversas formas.

A visão interdisciplinar de um mesmo tema é fundamental para a construção do conhecimento integral e contextualizado. Nas séries iniciais do ensino fundamental, torna-se muito mais fácil a execução desse tipo de projeto por ser o professor unidocente. Já que ministra todas as disciplinas, pode, juntamente com o professor de música, facilmente estabelecer conexões entre elas. Apesar dos benefícios do trabalho por projetos

---

<sup>54</sup> A afirmação reflete a opinião particular da pesquisadora.

interdisciplinares, apenas 16,7% dos professores afirmam participar integralmente dos projetos da escola, o que ainda é um número significativamente pequeno.

#### 5.1.4 Planejamento das Aulas de Música

Quanto ao planejamento das aulas, 100% dos professores afirmaram que planejam a aula de música de alguma forma. Esse dito planejamento não envolve, necessariamente, plano de aula ou roteiro e atividades podendo se referir à simples seleção de material ou planejamento mental da aula. Embora todos tenham dito que planejam as aulas, apenas 50% participam das reuniões de coordenação pedagógica ou AC<sup>55</sup>.

*Participo não muito contente. Não tenho, na verdade uma participação muito ativa no AC, raramente eu tenho uma participação que diz respeito à música, à minha área. Então, na maior parte do tempo, quando eu vou, é para ouvir os outros professores falarem e ficar lá no meu canto quieto até terminar o AC. Acho que falta orientação aos coordenadores e à direção, da importância [da música], acho que da própria equipe, da participação da equipe no trabalho da escola. Acho que existe um pouco de falta de senso nesse sentido, de orientação. [Quanto à avaliação] definitivamente não tenho acompanhamento da coordenação pedagógica. Embora a cobrança subjetiva exista (Prof. Fábio).*

As reuniões pedagógicas devem-se constituir um espaço de discussão, planejamento e reflexões acerca da prática pedagógica. E por possuir essas características é que acaba se tornando, também, um espaço de formação continuada para os professores, muitas vezes o único, nesse sentido. O exercício da reflexão, do pensar em conjunto é essencial para formar alunos também reflexivos.

*Tabela 5: Documentos de planejamento mais utilizados por professores de música da escola da rede pública de ensino regular.*

<b>Documentos de planejamento que utilizam</b>	
Plano de curso	<b>100%</b>
Projeto pedagógico	<b>50%</b>
Roteiro de atividades	<b>50%</b>

<sup>55</sup> As reuniões de coordenação pedagógica são chamadas de AC (Atividades Complementares) na escola regular.



Plano de aula	<b>16,6%</b>
Lista das músicas a serem trabalhadas na aula	<b>16,6%</b>

As reuniões pedagógicas também são um elemento integrador, pois promovem a socialização da equipe de professores. Nesse sentido, torna-se uma excelente oportunidade para o professor de música expor suas ideias, defender a disciplina e ganhar o apoio dos professores das outras disciplinas em projetos colaborativos.

Quanto ao planejamento, 50% dos professores afirmaram que se orientam pelo projeto pedagógico. Porém, todos disseram seguir o plano de curso. O roteiro de atividade é o documento de planejamento de aula mais utilizado (50%), seguido pelo plano de aula e pela lista das músicas a serem trabalhadas, com 16,7% respectivamente. Os pesquisados podiam marcar mais de uma alternativa.

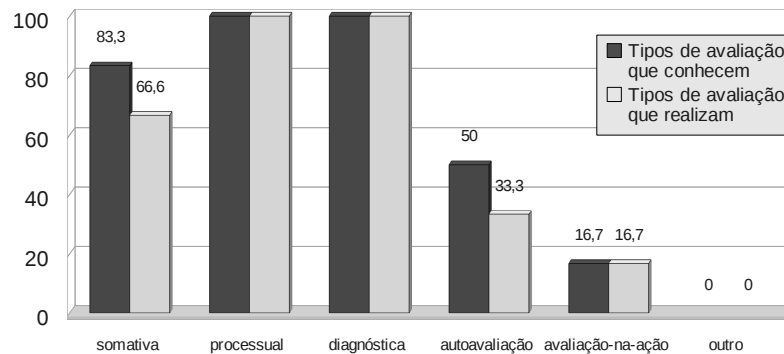
### **5.1.5 Avaliação em Música**

Os objetivo das questões referentes à avaliação em música foi investigar quais tipos de avaliação os professores conheciam e contrastar com os que faziam parte da sua rotina de sala de aula. Para isso, foram apresentadas as mesmas alternativas para as duas questões, sempre oferecendo a opção *outro* para que o professor escrevesse a sua resposta caso a mesma não estivesse dentre as oferecidas. Foi permitido marcar mais de uma opção.

As perguntas foram:

3. Dos tipos de avaliação abaixo, quais você conhece? Opções: somativa, processual, diagnóstica, autoavaliação, avaliação-na-ação, outro.
4. Que tipo de avaliação faz parte da sua rotina em sala de aula? Opções: somativa, processual, diagnóstica, autoavaliação, avaliação-na-ação, outro.

*Gráfico 7: Relação entre o tipo de avaliação que conhecem e o tipo de avaliação que realizam os professores de música escola da rede pública de ensino regular.*



O Gráfico 7 demonstra que os tipos de avaliação mais conhecidos são a processual e a diagnóstica, onde todos os professores afirmaram conhecer, seguida da somativa e autoavaliação. A opção avaliação-na-ação foi escolhida apenas por um dos professores que estava cursando a pós-graduação. O termo “reflexão-na-ação” foi criado por SCHÖN (1995) para designar o profissional reflexivo, que “executa habilidosamente uma tarefa e ajusta suas respostas às variações nos fenômenos”. Segundo ele, “nessa apreciação momento a momento de um processo, o indivíduo coloca em ação um vasto repertório de imagens de contextos e ações” (SCHÖN, 2000, p. 54). Baseado nesse pressuposto, criamos o termo avaliação-na-ação que parte do mesmo princípio onde o professor avalia e toma atitudes baseado-se nas informações colhidas durante toda a ação pedagógica. Dado à similaridade dos termos e à fácil transposição, acreditamos que o professor que escolheu essa opção possivelmente teve acesso à literatura especializada durante o curso.

Também é possível notar, que os professores conhecem mais tipos de avaliação do que admitem aplicar na sala. Quanto à avaliação somativa, 83,3% conhecem, mas apenas 66,6% realizam. Já a autoavaliação é conhecida por 50% mas seu uso é declarado por apenas 33,3% dos professores.

Ainda quanto ao item Avaliação em música foi pedido que os professores

especificassem quais os instrumentos de avaliação eles utilizavam em sala. A questão foi:

- Assinale até 3 opções em cada item, quanto aos instrumentos de avaliação que você utiliza nas aulas de música:
  - a) Na avaliação diagnóstica: avaliação oral (no início de cada aula, unidade, conteúdo novo, semestre), avaliação escrita no início de cada (no início de cada aula, unidade, conteúdo novo, semestre) fichas de observação sobre os alunos, outro.
  - b) Na avaliação processual: tarefas semanais, relatório da aula, gravações, exercícios, avaliação-na-ação, portfólio, avaliação oral durante a aula, avaliação oral no final de cada aula, outro.
  - c) Na avaliação somativa: apresentações musicais, aulas públicas, trabalhos escritos, seminários, prova mensal, prova bimestral, prova semestral, testes, questões orais, avaliação com banca examinadora, trabalhos escritos, provas práticas, outro.

*Tabela 6: Instrumentos de avaliação mais utilizados por professores de música da escola da rede pública de ensino regular.*

Instrumentos de Avaliação que utilizam						
<b>na avaliação diagnóstica</b>	avaliação oral no início de cada aula	avaliação escrita no início de cada unidade	avaliação escrita no início de cada semestre	fichas de observações		
	<b>66,6%</b>	<b>33,3%</b>	<b>16,7%</b>	<b>16,7%</b>		
<b>na avaliação processual</b>	avaliação oral durante a aula	exercícios	Outro: participação	avaliação oral no final da aula		
	<b>66,6%</b>	<b>33,3%</b>	<b>33,30%</b>	<b>16,7%</b>		
<b>na avaliação somativa</b>	apresentações musicais	trabalhos escritos	prova bimestral	questões orais	provas práticas	seminários
	<b>50%</b>	<b>33,3%</b>	<b>33,30%</b>	<b>16,7%</b>	<b>16,7%</b>	<b>16,7%</b>

A avaliação diagnóstica é muito importante para identificar se o aluno possui as competências necessárias para a aprendizagem de um novo conteúdo ou para passar para uma próxima fase. O instrumento mais utilizado como função diagnóstica foi a avaliação oral no início da aula relatada por 66,6% dos professores. A avaliação escrita também é bastante utilizada para diagnosticar e é realizada tanto no início de cada unidade (33,3%) como no início de cada semestre (16,7%). A utilização de fichas de observações foi marcada apenas por 16,7% dos professores. O professor Fábio, que também foi entrevistado, disse que criou fichas individuais para os alunos a partir da lista de frequência onde costuma registrar o desenvolvimento dos alunos.

Quanto aos instrumentos de avaliação processual, a avaliação oral também foi a mais escolhida com 66,6%. Os professores afirmaram também realizar exercícios (33,3%) e avaliações orais no final da aula (16,7%) como forma de avaliar a aprendizagem de forma processual. A participação do aluno foi mencionada por 33,3% na opção *outros*. No entanto a participação é considerada um critério e não um instrumento de avaliação.

Na avaliação somativa, as apresentações musicais são tidas como instrumento importante para avaliar o desenvolvimento do aluno e utilizada por 50% dos professores pesquisados. O professor Fábio assim descreve seu processo de avaliação:

*Eu uso muito a avaliação oral, seja através de avaliação 'formal' ou através de brincadeiras. A avaliação escrita eu também chego a utilizar, seja através de provas ou trabalhos escritos, pesquisa, exercícios... e apresentação também. Às vezes eu peço pra que eles preparem alguma coisa trabalhada em sala para que eles possam ir lá e se preparar durante um tempo e fazer uma apresentação para eu fazer uma avaliação também.*

Quanto à avaliação final, somativa, realizada no final do ano letivo, buscamos saber como os professores de música chegam a um resultado final, onde possam dizer se o aluno foi aprovado ou reprovado e de que forma esse resultado é apresentado para o aluno. Para obter essa resposta foi elaborada a seguinte questão:

- Ao final do ano letivo você avalia o rendimento dos alunos através de: uma

nota, um conceito, relatório individual, portfólio, autoavaliação, desempenho nas apresentações de encerramento, observação intuitiva durante o desempenho do aluno nas atividades, avaliação processual, a escola não exige avaliação formal por isso não avalio (foi permitido marcar mais de uma opção).

A nota ainda é muito importante e 50% dos professores dão uma nota. Da mesma forma, 50% avaliam segundo o desempenho nas apresentações musicais de encerramento. Ainda 50% afirmam utilizar a avaliação processual. Apenas 16,7% afirmam avaliar mediante observação intuitiva durante o ano.

*Tabela 7: Formas de avaliação final utilizadas por professores de música da escola da rede pública de ensino regular.*

<b>Avaliação ao final do ano letivo através de:</b>	
nota	<b>50%</b>
desempenho nas apresentações musicais de encerramento	<b>50%</b>
avaliação processual	<b>50%</b>
observação intuitiva durante o desempenho nas atividades	<b>16,7%</b>

As apresentações musicais, quando públicas, não são adequadas para avaliar cada aluno individualmente. São mais indicadas para uma avaliação geral, do conjunto da turma. O ambiente é geralmente tumultuado pela quantidade de pessoas, já que usualmente tem a participação de muitas turmas. O professor fica ocupado com a organização da apresentação, entrada e saída dos alunos no palco, som, e outros. Esse movimento intenso de atividades desconcentra e dificulta a avaliação individual. Por isso, nesse sentido é recomendável que o professor promova a apresentação de pequenos grupos na sala onde ele possa observar cada um individualmente dentro de uma situação real de aprendizagem.

Na questão seguinte procuramos saber de que forma e em qual momento o aluno é informado de seus erros e acertos e onde e em que precisa melhorar. As questões foram:

- Você dá algum retorno para o aluno quanto à sua avaliação? Em que momento isso ocorre? Opções: na sala, ao final do ano; na sala, durante o ano; na sala, durante a ação; periodicamente de forma individual; através do boletim.
- Ao entregar os trabalhos e/ou provas aos alunos você: comenta os acertos e as dificuldades da classe em geral, comenta os acertos e as dificuldades de cada aluno, comenta as dificuldades de cada aluno, comenta os acertos de cada aluno, informa a nota de cada aluno, apresenta comentários escritos, não comenta nada.

*Tabela 8: Atitude dos professores de música ao entregar trabalhos ou provas - Escola da rede pública de ensino regular*

<b>Ao entregar os trabalhos ou provas</b>	
Comenta os acertos e as dificuldades da classe em geral	<b>66,6%</b>
Comenta os acertos e as dificuldades de cada aluno	<b>16,7%</b>
Informa a nota de cada aluno	<b>16,7%</b>

Todos os professores disseram dar retorno para o aluno quanto à sua avaliação na sala, durante o ano. Ao entregar os trabalhos, 66,6% comentam os acertos e as dificuldades da classe em geral, 16,7% comentam os acertos e as dificuldades de cada aluno e 16,7% apenas informam a nota de cada aluno.

### **5.1.6 Práticas Pedagógicas**

O item práticas pedagógicas buscou identificar as atividades musicais mais executadas pelos professores, os maiores desafios da avaliação em música e os critérios de avaliação em algumas atividades musicais específicas. A primeira pergunta foi:

- Que atividade você prioriza em música? Opções: canto, leitura e pesquisa,

criação, apreciação musical, brincadeiras musicais, execução instrumental, composição, exploração sonora, leitura musical, escrita musical, improvisação instrumental, improvisação vocal, estudo do instrumento e outras\_\_\_\_\_.

Cada pessoa poderia responder até 5 alternativas, que deveriam estar em ordem de importância. As atividades que receberam votos foram organizadas de acordo com a quantidade de votos numa ordem hierárquica da mais importante para a menos importante que foram:

1. canto
2. leitura e pesquisa de assuntos musicais
3. leitura musical
4. exploração sonora
5. escrita musical
6. apreciação musical
7. composição / criação

Os dados indicam que as atividades mais executadas na escola pública, segundo os professores pesquisados, ainda estão centradas no canto, leitura e pesquisa e leitura musical. Hoje o curso de Licenciatura da EMUS/UFBA, polo principal de formação de licenciandos em Salvador, trabalha com abordagens contemporâneas de educação musical como a de Swanwick (dentre outras) onde as atividades de execução, apreciação e composição estão sempre presentes. Pela idade dos professores, esse não parece ser ainda um ranço do canto orfeônico. O que, então justificaria esse comportamento?

Percebemos que em uma pesquisa realizada em três estados brasileiros e que entrevistou e gravou aulas de 37 professoras das séries iniciais, os resultados foram similares (SOUZA et al., 2002). Notou-se que “entre as professoras [...] uma ênfase nas atividades de execução vocal: o canto, além de ser a atividade musical mais citada pelas professoras, era frequente também em sala de aula” (p. 98). Além disso, constatou que “atividades de composição, incluindo improvisação e arranjo, estão praticamente ausentes das práticas educativo-musicais da professoras entrevistadas”. Da mesma forma, “a

apreciação musical foi uma atividade pouco mencionada e parece ser concebida como audição passiva” (p. 100).

No caso da presente pesquisa, talvez a resposta esteja nas entrevistas. Chama a atenção a influência do contexto escolar no andamento das aulas de música, fazendo que os professores optem por atividades mais tradicionais, numa tentativa de manter a disciplina e conter a violência. A professora Carol afirma: “*desisti de trabalhar com instrumentos porque virava baderna*”. Carol ainda acrescenta: “*tentei fazer coral, grupo de copos, grupo de dança, mas não encontrei apoio nos outros professores*”. Por isso adotou uma postura teórica com provas escritas, trabalhos e notas “*para levarem o curso mais a sério*”, explica.

Nesse sentido, nos chamou muito a atenção o depoimento do professor Fábio:

*Sinceramente, embora dê trabalho, com os problemas que se tem em sala, de violência, falta de respeito e tal, o mais fácil é você chegar na sala, aplicar uma prova sem muita conversa e sair da sala. Isso é o mais fácil. Eu já tive celular roubado na sala, há um mês, alunos de 8, 9 anos. Eles saíram da sala e eu não consegui ver quem foi. Também quebraram minha garrafa térmica... então, você convive com algumas situações que deixam você mais arredio, sabe? Tem turma que eu, há três anos, posso dizer com orgulho que eu consegui dar quatro aulas para eles, porque no restante não tem foco, porque nada que eu leve para eles, eles aceitam. É uma turma adolescente, quando vão fazer uma coisa os outros ficam ridicularizando, quando se pede para fazer alguma coisa eles não querem fazer, dizem que não está (sic.) a fim... então numa turma dessa você chega e vai fazer o que? Vai para o quadro. Então é: assunto e fazer prova, entendeu? Tem turma que eu lido assim, friamente. Quadro e prova, quadro e prova.*

A disciplina parece ser um fator determinante para a adoção de uma postura mais rígida por parte do professor. Sendo assim, ele passa a adotar atividades mais teóricas numa tentativa de manter o controle da turma. TOURINHO (1993) define o termo controle como sendo, “como mecanismos que se apresentam para fazer acontecer, prevenir e/ou regular ações dentro da escola” (p. 67). Nesse sentido, as atividades teóricas são utilizadas como ferramenta de controle para manter os alunos nas carteiras, copiando, e dessa forma estabelecer alguma relação com as disciplinas ditas “sérias” do currículo.



Para SOUZA (2002),

Nessas circunstâncias a criança não aprenderá música, não aprenderá a aprender a música. Para superar esse caráter funcionalista e utilitarista, torna-se imprescindível que o professor tenha domínio dos elementos inerentes à música e disponha de técnicas, metodologias, recursos materiais e espaço físico adequado. Acreditamos que essas são condições fundamentais para o desenvolvimento das atividades, condições ausentes nas escolas públicas pesquisadas e, muito provavelmente, na maioria das escolas públicas brasileiras. (p. 66)

Embora estivesse falando mais especificamente sobre a utilização de canções didáticas, em ambos os casos a música assume na escola uma função utilitarista, sendo utilizada não como área de conhecimento, mas como mecanismo para manter disciplina. No capítulo 6 serão oferecidas sugestões articuladas para lidar com turmas que apresentam esse tipo de comportamento.

As pontes de articulação pedagógica se fazem necessárias sobretudo nesse tipo de contexto por conectar o professor com o mundo do aluno. Quando o professor se aproxima dos conhecimentos trazidos pelo aluno, as barreiras culturais, econômicas e sociais, que naturalmente existem, são amenizadas e o aluno se sentirá valorizado e mais disposto para aprender.

*Já tentei ser amigo deles, já tentei ser duro, já briguei, já falei com calma, já cheguei na sala e fiquei calado a aula toda (passei duas ou três semana calado, ia para a sala, sentava na cadeira e esperava a aula terminar). Nessas duas últimas semanas eu selecionei alguns e estou tentando fazer uma atividade extraclasse, para ver se eu me aproximo de uma outra forma com eles. Estou colocando [os alunos] para jogar bola, baleado, (tem menina envolvida também), tento 'entrar' na semana deles sabendo o que acontece na vida deles para ver se na sala eu consigo controlar melhor isso. Mas dizer assim, que eu sou feliz em entrar nessa salas e dar aula, não sou (Prof. Fábio).*

Analisando o exemplo acima de acordo com a abordagem PONTES, percebemos que embora se mostre de certa forma decepcionado, o professor está sendo *positivo* ao persistir e acreditar que de sua aproximação irá gerar um entrosamento que possivelmente irá melhorar as relações na sala. Através da *observação* procura saber o que os alunos estão fazendo e demonstra interesse em suas atividades, visando uma

aproximação. Demonstrando *naturalidade* nas relações extraclasse, busca de forma simples compreender o aluno e seu contexto. O professor também se mostra *sensível* ao procurar estabelecer relações com o cotidiano de cada um, procurando compreendê-los melhor.

A autora da abordagem, (OLIVEIRA, 2008), cita algumas situações (cenas) pedagógicas onde ocorreram pontes com forma de exemplificar diferentes tipos articulações. Em uma delas demonstra como, através da articulação pedagógica, transformou a indisciplina de uma de suas turmas (em 1970) em uma condição favorável ao aprendizado. O episódio foi narrado nas palavras do compositor Ernst Widmer (1972):

Nas suas aulas de iniciação musical, Alda Oliveira, deparando-se com uma classe indisciplinada, chamou de repente todos para o quadro negro, dizendo-lhes que o que acabaram de fazer era música. Houve protestos, risadas e cochichos, mas a professora, inabalável, desenhou no quadro negro a anarquia que cada qual vinha fazendo passando depois à execução que, então, naturalmente, ficou sem o sabor do desafio à autoridade, mas com a nova conotação de consciência musical por mais incipiente que a estrutura tenha sido. Claro é que só podia fazê-lo conhecendo rudimentos da atual grafia musical sendo ela compositora e engajada em educação. (WIDMER, 1972, p. 141-142 apud OLIVEIRA, 2008, p. 28-29)

Analisando a mesma cena sob a perspectiva da abordagem pontes, a autora relata que:

Neste exemplo, analisado hoje sob a perspectiva das articulações pedagógicas enfatizadas no presente texto, é possível observar que a professora, ao perceber que havia perdido o controle da turma, imediatamente abandonou seu plano inicial de aula e, a partir dos elementos fornecidos espontaneamente pelos alunos, articulou uma ponte (desenhou uma partitura com símbolos de música contemporânea) através da qual os mesmos puderam aprender sobre o uso da grafia contemporânea na composição. O ato de desenhar a partitura com símbolos de música contemporânea, a qualidade da ação musical e a sua intensidade são sinais do uso adequado da técnica músico-pedagógica, pois a professora conseguiu incorporar criativamente os gestos e atitudes dos próprios alunos. Esse processo de empatia, de incorporação de sugestões, bem como a capacidade de desenvolver e interpretar expressiva e musicalmente os elementos musicais presentes na estrutura sonora, demonstram sensibilidade e consciência da importância da expressividade na prática docente. (Oliveira, 2008, p. 28-29)

As articulações pedagógicas podem ser uma ferramenta importante para aproveitar

os *insights* dos alunos para a construção do novo conhecimento. Partindo de uma ideia, uma sugestão ou qualquer outro mote dado por um ou mais alunos, o professor pode fazer a ponte entre o conhecimento do aluno e o novo conteúdo. Ao aproximar-se do universo do aluno o professor despertará o interesse e a atenção, pois estará não apenas transmitindo, mas compartilhando o conhecimento. Para isso, precisa, principalmente, ter uma proposta flexível e o domínio de diferentes técnicas de ensino e aprendizagem.

Todos os professores, sem exceção, disseram sentir dificuldade ao avaliar em música. Foi pedido que os professores colocassem em ordem de importância para ele os desafios da avaliação em música. Foram apresentados sete (07) itens, sendo que o oitavo foi reservado para pudessem colocar respostas pessoais que não foram citadas nas opções dadas. A ordem, da mais importante para a menos importante ficou da seguinte forma:

- 1º) a quantidade de alunos por turma
- 2º) a falta de conscientização do papel da música na escola
- 3º) a falta de critérios claros e objetivos / o professor não sabe *o que* avaliar em música
- 4º) o caráter recreativo da música na escola / ter que atribuir nota para o desenvolvimento do aluno
- 5º) a não obrigatoriedade da música na escola por muitos anos
- 6º) as péssimas condições de trabalho do professor
- 7º) avaliar dá muito trabalho
- 8º) outros desafios: ninguém listou outros além das opções dadas.

A quantidade de alunos aparece em primeiro lugar como sendo o maior desafio da avaliação em música na escola pública. O professor de música, diferentemente dos professores unidocentes que assumem apenas uma turma, passam por todas as turmas da escola, já que ministram apenas uma aula por semana. Muitas vezes chegam a dar aulas em cinco turmas em um mesmo turno. Dessa forma, no contexto da escola pública onde as turmas são maiores, chegam a ter entre 250 a 500 alunos.

A quantidade de alunos também está relacionada ao 7º item “avaliar dá trabalho”. Apesar de esse não ser o principal desafio e ter ficado por último, ele aparece na fala dos

professores entrevistados de forma bastante contundente. Quando se tem uma grande quantidade de alunos, o problema parece estar no registro dos dados obtidos na avaliação, assim como na correção de trabalhos e provas, quando o professor opta por esses instrumentos.

*Tenho de 450 a 500 alunos. Se fosse fazer [a avaliação] 'um a um' realmente, assim... não é a mesma avaliação a que eu faço do 1º ao 5º ano, assim, se eu tivesse que fazer... eu não faço por causa do trabalho. Eu cheguei preparar material impresso para trabalhar registro [da avaliação] mas só uso (ainda assim não uso todas as unidades) para o 4º e 5º ano porque seria muito trabalhoso. Eu cheguei a fazer no 3º ano no ano passado mas deu tanto trabalho depois para sair corrigindo! Por que no ano passado eram 8 turmas de 3º ano, entendeu? Cada uma com uma média de 30 alunos, então... [risos] eu desisti esse ano. Nesse ano eu disse "não, não vou fazer, vou esperar mais um pouquinho, não estou com essa disponibilidade toda para sentar, já que não tenho os mesmos horários livres que tinha no ano passado para sentar e ficar corrigindo, corrigindo, corrigindo, então abri mão (Prof. Fábio).*

O número de alunos não deve impedir uma avaliação efetiva e o registro da mesma. É preciso ter domínio de técnicas de ensino, de aprendizagem e também de avaliação, adequadas a cada contexto e situação. Segundo OLIVEIRA (2008, p. 22) o termo técnica citado no acróstico da Abordagem PONTES compreende

**Técnica** pedagógica adequada (e não mecânica), ao ensino e aprendizagem em cada situação específica; habilidade para desenhar, desenvolver e criar novas estruturas de ensino e aprendizagem (de diferentes dimensões); habilidade de usar estratégias didáticas, modos de usar os diversos materiais (incluindo a voz) e instrumentos musicais para refinamento das ações e expressões dos alunos, visando a comunicação das ideias, conteúdos e significados de forma artística, musical e expressiva; técnica usada como elemento facilitador da expressão humana.

Os professores devem buscar mecanismos eficientes e compatíveis com diversos tipos conteúdos e atividades que se pretende avaliar. Alternativas como o trabalho em grupo e a utilização de portfólio individual, dentre outros, tornam possível registrar e organizar os dados coletados de forma menos trabalhosa. Em todo caso, o processo de avaliação sempre exigirá do professor certo esforço e tempo. Sabendo disso o mesmo deverá organizar e planejar suas ações sabendo que avaliar o ensino e a aprendizagem

faz parte das suas competências e atribuições enquanto professor, assim como também a de planejar todas as ações da atividade docente.

A falta de conscientização do papel da música na escola, tanto por parte da administração da escola quanto por parte dos alunos, foi o desafio que ficou em 2º lugar. A falta de conhecimento (e interesse, em certos casos) por parte da coordenação e a falta de integração do professor de música com os professores das outras disciplinas contribuem para a falta de compreensão do que faz a música na escola. Ao entrevistar 37 professores unidocentes, que atuavam como professores de música, SOUZA e outros (2002, p. 58) encontrou diversas justificativas para o ensino de música na escola. As respostas foram organizadas de acordo com a categorização de GILFFORD (1988 apud SOUZA, 2002, p. 58).

a) música como terapia; música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas; c) música como mecanismo de controle; d) música como prazer, divertimento e lazer; e) música como meio de transmissão de valores estéticos; f) música como meio de trabalhar práticas sociais e valores e tradições culturais dos alunos; e g) música como disciplina autônoma.

Tais concepções, refletem um pensamento utilitarista da música onde ela está sempre a serviço de alguma coisa ou situação e, portanto, destituída de valor intrínseco. A escola, na figura de seus agentes (administração, professores, alunos e funcionários) precisa reconhecer a importância da música enquanto área de conhecimento.

Nesse sentido, a ausência do professores de música nas reuniões de coordenação pedagógica ou a presença *apenas para constar*, podem causar o desconhecimento das ações da disciplina de música e, assim, o professor permanece atuando de forma independente e isolada. Para confirmar esta relação, relembramos dados relatados anteriormente onde 50% dos professores pesquisados afirmaram não participar das reuniões de coordenação pedagógica e 33,3% disseram atuar de forma completamente independente.

O item “falta de critérios claros e objetivos” e “o professor não sabe *o que* avaliar em música” aparecem em 3º lugar. Segundo DEL BEN (2003), “a dificuldade em avaliar a prática musical está relacionada a certas visões sobre a natureza da música, as quais postulam que a música é uma forma de expressão ou uma linguagem que fala à alma humana, que lida com emoções, sentimentos e dimensões pessoais” (p. 30). Para saber o que avaliar é necessário reconhecer a música enquanto disciplina importante para o currículo e enquanto área de conhecimento, com conteúdos específicos e objetivos a serem alcançados. Baseado nos conteúdos e objetivos, o professor poderá planejar a avaliação de forma a acompanhar o desenvolvimento dos alunos, verificando se os mesmos estão sendo alcançados, de que forma e assim orientar a aprendizagem.

As orientações específicas para a avaliação em música contidas nos Parâmetro Curriculares Nacionais estão organizadas em quatro critérios principais que são detalhados em seguida em critérios mais específicos:

1. *Interpretar, improvisar e compor demonstrando alguma capacidade ou habilidade.* Com este critério pretende-se avaliar se o aluno cria e interpreta com musicalidade, desenvolvendo a percepção musical, a imaginação e a relação entre emoções e ideias musicais em produções com a voz, com o corpo, com os diversos materiais sonoros e instrumentos. Avalia-se se o aluno tolera pequenas frustrações em relação ao seu próprio desempenho e se é capaz de colaborar com os colegas, buscando soluções musicais, não ficando à margem das atividades e valorizando suas conquistas.
2. *Reconhecer e apreciar os seus trabalhos musicais, de colegas e de músicas por meio das próprias reflexões, emoções e conhecimentos, sem preconceito estéticos, artísticos, étnicos e de gênero.* Com este critério pretende-se avaliar se o aluno identifica e discute com discernimento valor e gosto nas produções musicais e se percebe nelas relações com os elementos da linguagem musical, características expressivas e intencionalidade de compositores e intérpretes.
3. *Compreender a música como produto cultural histórico em evolução, sua articulação com as histórias do mundo e as funções, valores e finalidades que foram atribuídas a ela por diferentes povos e épocas.* Com este critério pretende-se avaliar se o aluno relaciona estilos, movimentos artísticos, períodos, músicos e respectivas produções no contexto histórico, social e geográfico. Avalia-se também se conhece, valoriza e sabe utilizar registros de obras musicais, tais como partituras, discos fitas, etc., e os locais em que podem ser encontrados, tais como bibliotecas, videotecas, miatecas, etc., respeitando as diferentes realidades culturais.
4. *Reconhecer e valorizar o desenvolvimento pessoal em música as*

*atividades de produção e apreciação, assim como na elaboração de conhecimento sobre a música como produto cultural. Com este critério pretende-se avaliar se o aluno valoriza o caminho de seu desenvolvimento, priorizando suas conquistas no tempo e se lida com a heterogeneidade de capacidades e habilidades demonstradas pelos seus colegas. (BRASIL, 1997, p. 97-98)*

Estes critérios, por sua vez estão diretamente relacionados com os eixos nos quais estão organizados os conteúdos, que são: 1. Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição; 2. Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical e 3. A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo. Os conteúdos e a avaliação proposta pelos PCNs contemplam as atividades de apreciação, criação e execução, atividades principais da abordagem (T)EC(L)A de Swanwick. Apesar de o autor não ser citado no texto do corpo do documento, o mesmo consta nas referências bibliográficas. Isso demonstra que apesar delimitado, o documento ao menos procurou se afinar com uma proposta atual.

Apesar de os critérios de avaliação em música serem bem gerais e pouco explorados no documento, valorizam não apenas os produtos musicais, mas também a relação do aluno com a música e seu desenvolvimento pessoal. Esses e outros aspectos podem ser considerados pelo professor no sentido de ser uma referência para a sua prática avaliativa.

A menção aos PCN neste ponto se faz necessária uma vez que esses documentos são distribuídos pelo MEC a todas as escolas públicas e pelo qual estas deveriam se orientar nas séries iniciais do ensino fundamental. Ainda assim, é comum professores dizerem que desconhecem ou não tem acesso a documentos como os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, PCN e Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Este último, em nenhum momento menciona a avaliação em música.

*Para a área de Artes, em geral, como um todo não existia até o presente momento nenhum documento [sobre avaliação em música] que te dissesse o que fazer ou não na sala de aula. Então, partindo desse princípio, o próprio mercado de trabalho termina sendo uma ferramenta de*

*descobertas, aonde a gente faz experiências baseado em acertos e erros, e a gente vai descobrindo melhores formas de estar avaliando* (Prof. Fábio).

Apesar de às vezes fazermos alguns experimentos na sala, quanto novas atividades e novas formas de fazer certas coisas, estes, são baseadas em conhecimentos prévio, abordagens e metodologias que nos fundamentam. O professor precisa estar bem embasado e ter o domínio de técnicas variadas inclusive de avaliação. Nesse sentido, a sala de aula não pode ser palco de experiências aleatórias, no sentido de *ver o que dará certo*, mas sim de adequações que sempre se fazem necessárias devido às peculiaridades de cada contexto.

A questão “O que você acha importante avaliar nas atividades abaixo?” foi construída de forma a investigar as concepções dos professores acerca do que eles consideram importantes em cada uma das atividades musicais. As respostas deixam transparecer as suas concepções que os professores tem de música quando estes dizem avaliar os aspectos mais objetivos, subjetivos ou superficiais do conteúdo. Portanto, vale ressaltar que procuramos fugir da dicotomia certo ou errado, de forma que todas as resposta são plausíveis e possíveis.

Outro esclarecimento diz respeito à ordem dos itens apresentados. No questionário disponibilizado na *internet*, os itens apareciam em forma de lista onde os participantes deveriam selecionar a opção desejada clicando na mesma. A ordem apresentada abaixo está ordenada da maior para a menor porcentagem, não refletindo, portanto a ordem apresentada no questionário. Em todas as questões deste item foram oferecidas quatro alternativa e a opção *outros*, que permitia ao participante escrever em um campo de texto uma resposta pessoal, caso ele não concordasse ou não se identificasse com as opções oferecidas.

Embora umas atividades sejam mais populares do que outras, a presença das



mesmas se justificam por fazerem parte da abordagem (T)EC(L)A de Swanwick.

*Tabela 9: Critérios de avaliação em técnica – Escola da rede pública de ensino regular*

<b>Em Técnica</b>	
assimilação dos conceitos musicais	<b>33,3%</b>
aplicação prática dos conceitos musicais	<b>33,3%</b>
demonstração de interesse em aprender	<b>16,7%</b>
criatividade e o interesse do aluno	<b>16,7%</b>
outros	<b>0%</b>

O resultado dos critérios da avaliação em técnica indica que a maioria dos professores (66,6%) avalia os aspectos mais objetivos dos conteúdos, ou seja, a assimilação e aplicação dos conceitos musicais. Segundo Tourinho (2003, p. 24), “o desenvolvimento artístico pode ser avaliado objetivamente, desde que essa objetividade não iniba a criatividade natural do aluno”. O interesse e a criatividade também são importantes e devem ser estimulados mas, o fato de os alunos demonstrarem interesse na aula não diz nada sobre o que e em que medida foi aprendido.

Diversos fatores podem influenciar os critérios de avaliação da execução instrumental como por exemplo, o nível dos alunos, faixa etária, interesses, objetivos a serem alcançados, dentre outros. Sendo assim, os itens acima foram construídos de forma a identificar se os professores se atem à aspectos mais específicos, como a execução correta das notas e dinâmicas, ou gerais, como o uso da técnica adequada e a musicalidade.

*Tabela 10: Critérios de avaliação em execução instrumental – Escola da rede pública de ensino regular.*

<b>Em Execução instrumental</b>	
musicalidade	<b>66,6%</b>
utilização da técnica adequada ao instrumento	<b>33,3%</b>
a execução das dinâmicas	<b>0%</b>
a execução correta das notas	<b>0%</b>

outros	<b>0%</b>
--------	-----------

A pesquisa demonstrou que 66,6% escolheram o critério *musicalidade* como sendo o mais importante na avaliação, seguido pelo *uso da técnica adequada ao instrumento*. Embora a palavra *musicalidade* seja subjetiva, a escolha da mesma demonstra que, de certa forma, os professores estão preocupados com a qualidade musical dos alunos. Não podemos afirmar com certeza que a opção da maioria pelo critério *musicalidade* esteja diretamente ligado à publicação e popularização do livro de Swanwick, *Ensinando Musica Musicalmente* (2003), contudo devemos reconhecer que as bases filosóficas sobre o ensino musical apresentadas por Swanwick, influenciaram de forma positiva uma grande parcela dos professores de música de Salvador.

*Tabela 11: Critérios de avaliação em execução vocal – Escola da rede pública de ensino regular.*

<b>Em Execução Vocal</b>	
afinação e musicalidade	<b>50%</b>
boa entonação e obediência à regência	<b>33,3%</b>
dicção clara e boa afinação	<b>16,7%</b>
uma voz bonita e expressiva	<b>0%</b>
outros	<b>0%</b>

Os critérios de avaliação em execução vocal, foram construídos pelo fato de o canto ser uma das atividades musicais mais realizadas na escola. Dados da pesquisa de Souza *et al.* (2002) corroboram este fato ao afirmar que

Entre as professoras que realizavam algum tipo de atividade musical em sala de aula, foi possível observar uma ênfase nas atividades de execução vocal: o canto, além de ser a atividade musical mais citada pelas professoras, era frequente também em sala de aula. (SOUZA, et al., 2002, p. 98)

Talvez a explicação esteja no fato de que o canto seja uma atividade musical muito presente na cultura baiana. Salvador é uma cidade nacionalmente reconhecida como celeiro de cantores como Dorival Caymmi, Caetano Veloso Gilberto Gil, Maria Bethânia,

Gal Costa e atualmente, Ivete Sangalo e Cláudia Leitte como ícones da música baiana de maior destaque na mídia, dentre tantos outros que fazem do canto uma tradição popular muito valorizada. Além dos cantores solos, são exportados para o resto do Brasil um grande número de bandas de axé, pagode e até mesmo rock.

Além de ser uma atividade relativamente fácil de ser executada, cantar não exige grandes recursos externos, bastando para isso apenas a voz<sup>56</sup>. As apresentações musicais são eventos corriqueiros na escola, principalmente nas festividades como dia das mães, dia das crianças, dia do índio e tantas outras datas comemorativas que a escola aproveita para que as crianças cantem para os pais. Dessa forma, é natural entender por que o canto esteja também tão presente na escola.

Dentre os itens apresentados, o - *afinação e musicalidade* - foi apontado por 50% dos professores como sendo o critério mais importante a ser avaliado na execução vocal, seguido de *boa entonação e obediência à regência*, com 33,3% das escolhas. Apenas 16,7% escolheram o critério *dicção clara e boa afinação*. Isso demonstra que, mais do que os aspectos técnicos, a maioria dos professores também valoriza a expressividade e a qualidade na atividade de execução vocal.

A composição é uma das atividades consideradas por Swanwick como uma das mais importantes por permitir a livre manipulação e experimentação dos elementos musicais e também por promover o desenvolvimento da criatividade. Nesse sentido, os PCNs – Arte (1997) afirmam que “para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores” e em seus conteúdos recomenda que a atividade esteja articulada com o contexto e a identidade dos alunos (p. 77).

---

<sup>56</sup> Não que seja recomendado apenas o uso da voz, mas no sentido de ser possível apenas o uso da voz.

Tabela 12: Critérios de avaliação em composição – Escola da rede pública de ensino regular.

<b>Em Composição</b>	
uso correto dos elementos musicais	<b>50%</b>
expressão musical da composição	<b>33,3%</b>
a qualidade da composição	<b>16,7%</b>
o tamanho da composição	<b>0%</b>
outros	<b>0%</b>

Mas o que seria importante avaliar nessa atividade?<sup>57</sup> 50% dos professores afirmaram ser o *uso correto dos elementos musicais*, seguido por 33,3% que escolheram a *expressão musical da composição* e em terceiro lugar, com 16,7% das escolhas, ficou o critério *qualidade da composição*.

Segundo Swanwick (2003), existem alguns equívocos na avaliação da composição musical. Um deles se refere ao fato de se atribuir notas distintas para cada um dos aspectos como melodia, harmonia, textura. Ele alerta que “quando colecionamos observações diferentes, perdemos muitas informações importantes no caminho” (p. 84). Por exemplo, embora um aluno tire uma nota maior na harmonia e o outro na melodia, os dois podem ter a mesma nota final, ou seja, essas informações desaparecem sob a nota dando uma falsa impressão de que os dois alunos tiveram um desempenho similar.

Outro equívoco é achar que quanto mais complexa ou rápida a música executada pelo aluno, maior também a nota. Nesse sentido, diz o autor que “complexidade por si só não é uma virtude. Tocar uma grande quantidade de música complexa, sem evidências de compreensão, não pode ser considerado realização de alto nível” (p. 89). Para Swanwick, é importante avaliar a qualidade da composição dos alunos e isso só é possível mediante o acompanhamento das produções. Nesse sentido, as gravações em áudio e vídeos são recursos indispensáveis para registrar e coletar essas informações.

<sup>57</sup> Gostaríamos de ressaltar que a intenção dessas questões não foi identificar *o aspecto mais importante*, até mesmo porque acreditamos que não exista um, mas um o conjunto de critérios que nos permitem recolher diversas informações acerca dos produtos musicais. Portanto, a intenção da questão foi, através da escolha do professor por um ou outro critério, identificar suas concepções sobre avaliação, como por exemplo, se ele atém aos aspectos objetivos ou subjetivos da prática musical do aluno.

No contexto da escola pública, onde raros são os recursos, faz-se necessário utilizar os avanços tecnológicos utilizando-os ao nosso favor. Hoje é possível realizar gravações de boa qualidade utilizando equipamentos populares como celulares, mp3 player e máquinas fotográficas digitais. Da mesma forma, com a inclusão digital, é possível criar-se blogs e outras formas de arquivos digitais para que os alunos tenham acesso ao seu material e ao da turma.<sup>58</sup>

Tabela 13: Critérios de avaliação em literatura – Escola da rede pública de ensino regular.

<b>Em Literatura<sup>59</sup></b>	
o conteúdo	<b>50%</b>
as fontes bibliográficas utilizadas	<b>50%</b>
o tamanho dos trabalhos	<b>0%</b>
a apresentação visual	<b>0%</b>
outros	<b>0%</b>

Embora não seja uma atividade prioritária, a literatura deve permear toda prática musical. Ela fornece informações importantes sobre vida e obra de compositores, gêneros, estilos, épocas e outros tipos de conhecimentos que contextualizam a prática musical. Embora a Literatura não se resuma apenas em pesquisas escritas, esta é comumente utilizada pelos professores para que o aluno amplie o conhecimento a certa de determinados assuntos e continue aprendendo fora do contexto escolar. Na avaliação em Literatura 50% dos professores escolheram a opção *conteúdo* e os outros 50% as *fontes bibliográficas utilizadas* como sendo os critérios mais importantes a serem avaliados numa pesquisa escrita. Os outros itens não foram escolhidos por nenhum professor.

A utilização de boas fontes bibliográficas é importante, mas por si só não garantem que o aluno organizará as ideias de forma coerente e sistematizada. Por isso, consideramos o conteúdo como o critério mais importante, mas não único, a ser avaliado

<sup>58</sup> Mais recomendações serão dadas no capítulo da conclusão.

<sup>59</sup> Considerando uma pesquisa escrita sobre um determinado compositor.

nessa atividade.

A apreciação musical, é uma atividade importante dentro da abordagem (T)EC(L)A. Além de contribuir para a ampliação do universo musical do aluno, a apreciação musical possibilita a interação do mesmo com a música através do sentir, do vivenciar e do compartilhar das ideias musicais do compositor, do transportar-se para outros lugares e contextos musicais, portanto, fundamental na construção dos conhecimentos musicais. No entanto, essa atividade tem sido bastante negligenciada no contexto escolar.

*Tabela 14: Critérios de avaliação em apreciação musical – Escola da rede pública de ensino regular.*

<b>Em Apreciação Musical</b>	
compreensão dos elementos musicais dentro do contexto	<b>50%</b>
concentração e a atitude de saber apreciar uma música	<b>33,3%</b>
sensibilidade de estar aberto a ouvir diferentes estilos musicais	<b>16,7%</b>
o respeito às produções musicais de outras culturas	<b>0%</b>
outros	<b>0%</b>

Segundo Freire,

O uso da apreciação, frequentemente, é omitido, praticado de forma apenas intuitiva, sem qualquer respaldo teórico de professor ou, ainda, praticado de forma apenas ilustrativa, sem qualquer pretensão de construir, a partir da apreciação, um corpo conceitual que interfira, produtivamente, na construção do conhecimento musical, na criação musical, na performance. (FREIRE, 2001, p. 71)

Embora a apreciação esteja presente nos PCNs enquanto eixo com conteúdos específicos, estes, segundo Bastião

[...] são também bastante pretensiosos, considerando a realidade das escolas de ensino fundamental no Brasil e requer do professor uma formação bastante sólida para discutir e comparar estilos modais, tonais, seriais e aleatórios. O conhecimento estilístico é essencial para o professor de música, mas torna-se necessário ampliar o campo de ação da apreciação musical e pensar em ações contundentes que viabilizem o ensino a partir do envolvimento prático do aluno com a música escutada. (BASTIÃO, 2009, p. 38)

Neste sentido, como avaliar uma atividade que, nem sequer é bem compreendida? Dentre os critérios e avaliação apresentados, 50% dos professores afirmaram ser importante avaliar na atividade de apreciação musical a *compreensão dos elementos musicais dentro do contexto*, seguido de 33% que avaliam a *concentração e a atitude de saber apreciar uma música* e 16,7% a *sensibilidade de estar aberto a ouvir diferentes estilos musicais*. O item *respeito às produções musicais de outras culturas* não foi escolhido.

Todos as opções oferecidas são critérios importantes para a avaliação da apreciação musical, mas as escolha dos professores indicam que 50% deles acham mais importante avaliar os conteúdos conceituais, enquanto que os outros 50% avaliam os conteúdos atitudinais como a concentração e a sensibilidade.

### **5.1.7 Literatura sobre Avaliação**

Nesse item procuramos saber o nível de conhecimento da literatura de avaliação em música. Os livros selecionados foram obras de referência para a área e para o tema. O de Swanwick por ser uma das mais importantes publicações para a educação musical no que se refere à abordagem filosófica do ensino de música e única obra traduzida do autor para o português. Igualmente o livro *Avaliação e Música*, é o único livro inteiramente dedicado ao tema avaliação em música. Os outros, apesar de serem da área da educação geral, são obras de referência reconhecida por profissionais tanto da área de educação quanto da educação musical. Outro critério de escolha para medir a relevância da publicação foi pela quantidade de resultados no sistema de busca do *google*. O livro *Avaliar para promover* da autora Jussara Hoffmann, aparece em 87.000 resultados de busca do google, seguido do livro de Luckesi com 38.100 resultados e Perrenoud com 32.000 resultados.

A pesquisa demonstrou que o livro *ensinando Música Musicalmente* já está bem

difundido entre os professores de música, sendo conhecido por todos. Em seguida, os livros *Avaliação em Música: reflexões e práticas* organizado por Liane Hentschke e Jusamara Souza, e *Avaliação da Aprendizagem escolar* de Cipriano Luckesi, foram reconhecidos por 50% dos professores. Apenas 33,3 % dos professores demonstraram conhecer os livros de Perrenoud e Hoffmann e só 16,7% e o livro de Sant'Anna recebeu o menor número de acertos, sendo associado corretamente apenas por 16,7% dos professores. Isso ocorreu provavelmente por não ser um livro tão popular quanto os outros, mas publicado em 1995, é bastante citado em textos acadêmicos e educacionais constituindo, portanto, uma referência importante em avaliação.

*Tabela 15: Conhecimento da literatura sobre avaliação: professores de música da rede pública de ensino.*

<b>LIVROS</b>	<b>acertos</b>	<b>erros</b>	<b>em branco</b>
Ensinando Música Musicalmente - Keith Swanwick	<b>100%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>
Avaliação em Música: reflexões e práticas - L. Hentschke e J. Souza (Org.)	<b>50%</b>	<b>0%</b>	<b>50%</b>
Avaliação da Aprendizagem escolar – Luckesi	<b>50%</b>	<b>0%</b>	<b>50%</b>
Avaliação: entre duas lógicas – Perrenoud	<b>33,3%</b>	<b>0%</b>	<b>66,6%</b>
Avaliar para promover - Jussara Hofmann	<b>33,3%</b>	<b>0%</b>	<b>66,6%</b>
Por que avaliar? Como avaliar? - Ilza Sant'Anna	<b>16,7%</b>	<b>0%</b>	<b>83,3%</b>

Na questão “cite algum outro tipo de material que você conheça sobre avaliação”, apenas um professor deu nomes de autores que são autoridades na área de avaliação. Isso pode ser justificado pelo fato de tal professor ter cursado o mestrado onde a avaliação foi tema de sua dissertação. As sugestões dadas foram: livros de Luckesi, Mendez, Leonhard & House, Boyle, Goolsby e Vasconcelos. O pesquisador demonstrou estreita relação entre o nível educacional e o grau de conhecimento da literatura, de forma



que quanto mais alto o nível de educação, mais profundo o conhecimento de materiais sobre avaliação.

### 5.1.8 Concepções sobre avaliação

Visando conhecer o que cada professor pensa sobre a avaliação em música, foi deixado um espaço para a livre expressão de ideias e opiniões. Para preservar a identidade dos professores que responderam ao questionário, escolhemos utilizar os códigos A1, A2, A3 e A4. A letra A representa o contexto, nesse caso a escola pública e o número ao professor. Assim, quando mencionado o professor A4, por exemplo, entenda-se: um dos quatro professores da escola pública que responderam ao questionário. Desta forma, pudemos obter diversos tipos de concepções que dividimos em categorias:

- A dificuldade em avaliar:

*Ainda tenho dificuldade de avaliar, pois tenho muitos alunos. Minha avaliação é meio informal, não dá para ver tudo. (professor A1)*

- A necessidade em se avaliar:

*[A avaliação é] necessária, porém um terreno ainda pouco explorado, tanto pela carência de pesquisas na área quanto, principalmente, pela forma como o resultado dessas pesquisas chegam ao professor de música. (professor A2)*

- Como a avaliação deve ser:

*A avaliação deve ser processual. (professor A3)*

- O que avaliar:

*A melhor forma de avaliar é o desenvolvimento, dia após dia. (professor A4)*

*O aluno deve ser comparado a ele mesmo no processo de formação. A avaliação deve ser remetida aos conteúdos trabalhados, lembrando-se sempre das habilidades e competências que estão em foco. Também é importante a autoavaliação. (professor A5)*

- O que a avaliação envolve:

*O processo avaliativo é resultado de um planejamento que considere um conjunto de aspectos educacionais: objetivos do ensino, dos alunos,*

*contexto social, critérios e instrumentos.* (professor A6)

Analisando as respostas acima, podemos perceber que ainda pairam dúvidas quanto à avaliação e algumas respostas foram limitadas (professores A1, A3 e A4). As respostas mais completas foram as de professores que estiveram em contato com a pós-graduação, onde certamente aprofundaram seus conhecimentos no tema e também foram mais expostos a situações didáticas em que precisam constantemente fazer análises e reflexões.

O professor A2 apontou uma questão muito importante, que é o retorno do resultado das pesquisas para a comunidade. Além de ajudar a compreender a realidade, as pesquisas devem proporcionar mudanças positivas na realidade estudada. O pesquisador deve assumir o compromisso de retornar para a comunidade ou contexto estudado o benefício do conhecimento adquirido com o estudo.<sup>60</sup>

## **5.2 CONTEXTO 2: ESCOLA PRIVADA DO ENSINO REGULAR**

Segundo o Sindicato de Professores da Bahia (SINDPRO), a rede privada de ensino de Salvador possui 2.516 escolas e aproximadamente cinco mil professores.<sup>61</sup> Nesse número estão incluídas escolas do ensino infantil, fundamental e médio. Devido ao grande número da população, não foi possível dizer quantas escolas privadas oferecem música enquanto disciplina, mas baseando-se na nossa experiência profissional e conhecimento de campo, estimamos que este número não ultrapasse 100. A nossa amostra da rede privada de ensino se constituiu de oito professores.

### **5.2.1 Idade e Formação**

A partir da amostra participante, pudemos estabelecer que 50% dos professores pesquisados possuem mais de 36 anos enquanto que os outros 50% se concentram na

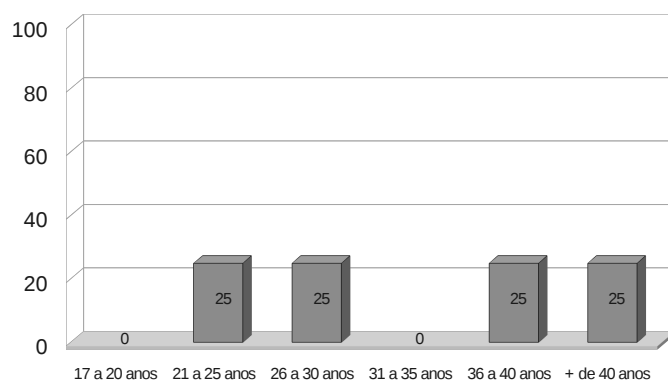
---

<sup>60</sup> Nesse sentido, assumimos o compromisso de enviar um exemplar eletrônico da tese para todos os professores que participaram e contribuíram para esta pesquisa.

<sup>61</sup> Dados referentes a 2009.

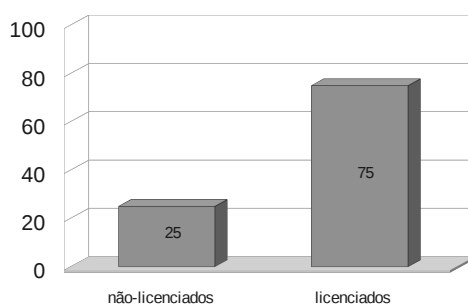
faixa etária entre 21 a 30 anos. Em um primeiro momento pode parecer que os mais jovens estão cursando a licenciatura enquanto que os mais velhos já são formados. Mas após uma análise minuciosa, vemos que isso não corresponde à realidade.

*Gráfico 8: Faixa etária dos professores de música da rede privada de ensino regular.*



Ao cruzar os dados referentes à idade e formação, percebemos que haviam 3 professores do grupo na faixa etária entre 36 e mais de 40 anos cursando a licenciatura em música. Desses, dois já vinham de uma longa prática profissional enquanto não licenciados, resolveram ir em busca do conhecimento formal e sistematizado da universidade ingressando no curso de licenciatura em música. O outro professor, bacharel em piano, retornou para a universidade e ingressou no curso de licenciatura em música para que pudesse, enquanto licenciado, ter respaldo legal para lecionar música.

*Gráfico 9: grau de instrução dos professores de música da rede privada de ensino regular.*



Dos professores pesquisados, 75% eram licenciados e 25% não licenciados. Estes últimos estavam todos cursando a licenciatura em música. No entanto, reconhecemos que essa proporção não corresponde integralmente à realidade<sup>62</sup>, pois ainda existe um número expressivo de professores não licenciados ministrando aulas de música. Em muitos casos os próprios professores unidocentes são os responsáveis por essa disciplina. E isso não ocorre apenas na rede privada de ensino, mas também em outros contextos, como escolas especializadas e ONGS, sobretudo em localidades (estados e municípios) onde não há cursos de licenciatura em música. A realidade é que os espaços são muitos e poucos são os professores licenciados. Sendo assim, tocar um instrumento e cantar minimamente afinado, por si só, já são requisitos que podem garantir a contratação de um professor de música.

A formação do professor de música tem sido motivo de preocupação por parte das associações regional e nacional de professores, a ABEM, onde o tema tem sido discutido tanto nos encontros como nas publicações. Um dos artigos mais contundentes nesse sentido é o de Penna (2007, p. 40) intitulado: *Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical*. Nele, a autora argumenta que “‘não basta tocar’ para se capacitar como professor, especialmente diante dos desafios da escola regular de educação básica” e acrescenta que

[...] a licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá formal e legalmente o direito de ensinar como é a formação ideal, aquela que nossa área tem defendido e construído, em um árduo processo (PENNA, 2007, p. 50).

Nesse sentido, é importante lembrar que diante da obrigatoriedade da música na escola, essa é uma necessidade urgente.

---

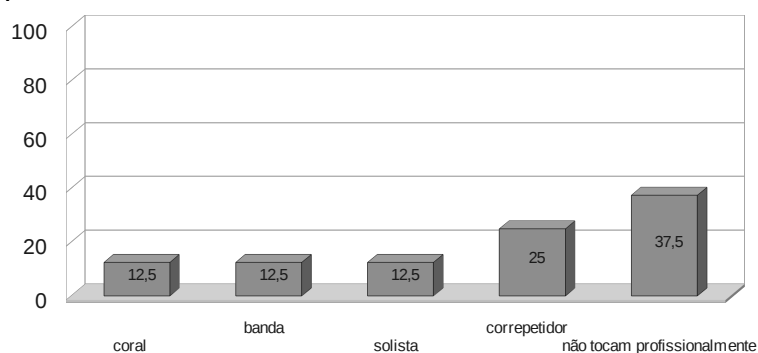
<sup>62</sup> Apontamos para isso dois motivos: primeiro pela amplitude do contexto, o que não nos permitiu obter dados mais exatos e segundo, pelas características do contexto onde se deu a seleção das amostras, ou seja, cursos de formação continuada e de graduação em música.

### 5.2.2 Atuação Profissional

Dentre as atividades profissionais musicais exercidas pelos professores de música da rede privada de ensino estão: coral, banda, solista (canto, nesse caso) e correpetidor. Chama a atenção o fato de 37,5% dos professores não atuam enquanto músicos em outros espaços. Compreendemos que a rotina escolar pode ser muito cansativa por um lado, podendo não sobrar algum tempo para outras atividades musicais, mas é imprescindível para o professor de música o contato com os processos advindos do fazer musical.

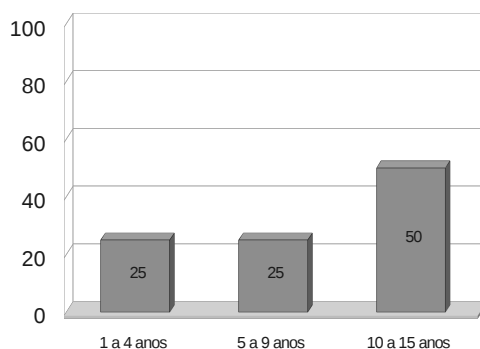
É natural que os professores de música utilizem suas habilidades tocando em um grupo musical na igreja que frequenta, ou em uma banda com os amigos ou ainda em corais. Das amostras estudadas no contexto da escola pública, todos exerciam algum tipo de atividade musical.

*Gráfico 10: Atividades musicais exercidas por professores de música da rede privada de ensino regular.*



Comparando com o número obtido no contexto da escola privada (37%), notamos que há uma diferença significativa entre a prática desses dois contextos. Talvez uma justificativa para isso esteja no fato de que 50% a amostra do contexto da escola privada tenha acima de 36 anos, contra 34,5% da escola pública. Isso pode significar que os professores com maior idade possivelmente tem outras demandas e prioridades, principalmente no que se refere à vida familiar.

Gráfico 11: Tempo de experiência profissional dos professores de música da rede privada de ensino regular.



Os professores da rede privada de ensino apresentaram o perfil de um profissional experiente, onde 50% da amostra possuem de 10 a 15 anos de profissão e 25% possuem de 5 a 9 anos. Apenas 25% possuem tempo de experiência profissional inferior a 4 anos.

### 5.2.3 Dados sobre a Música na Escola

Em 75% dos casos estudados, a música era obrigatória enquanto disciplina. Isso quer dizer que todos os alunos eram obrigados a assistir as aulas de música. Apenas em 25% dos casos a disciplina era opcional, podendo os alunos optarem pela linguagem artística de sua preferência dentre as oferecidas pela escola. Geralmente as artes visuais figuram como primeira opção. É possível que, muitas vezes, o oferecimento das modalidades da área de arte se dá mais por uma questão de *marketing* da escola do que pela consciência da importância da arte na educação. Nesse caso as escolas incentivam e proporcionam a vivência dos alunos em duas ou mais linguagens artísticas como uma forma de elevar o seu conceito (e valor comercial) perante os pais e a sociedade.

Apesar do alto índice de obrigatoriedade da disciplina música, apenas em 25% dos casos ela era considerada curricular sendo, nesses casos, submetida aos procedimentos

de planejamento e avaliação das demais disciplinas. Em 75% dos casos, ou seja, a grande maioria, os professores afirmaram que a música na sua escola ainda era considerada atividade extracurricular, ou seja, de caráter livre e recreativo.

Segundo Menezes e outros (2007),

Desta forma, constatamos que apesar da extinção da educação artística que instruiu a polivalência do professor, e das mudanças exigidas a partir dos novos documentos, no sentido de dar um caráter individual às linguagens organizando-as em disciplinas próprias, a concepção de música como *atividade* não mudou na prática. São raras as escolas que consideram a música como *linguagem* e *área do conhecimento*, na grande maioria das vezes a música sequer é mencionada no Projeto Político Pedagógico da escola. Como resultado, desta concepção, a música, enquanto disciplina, fica descaracterizada e passa a ser utilizada com os mais diversos objetivos: relaxar os alunos depois das disciplinas *sérias*, promover a imagem da escola, *alegrar* o ambiente escolar e preparar apresentações de final de ano para o *enlevo* dos pais. (p. 245)

Quando perguntados se a escola exigia algum tipo de avaliação formal, 62,5% afirmaram que não. Isso faz sentido, já que em 75% dos casos estudados a música era considerada extracurricular e, portanto, não estava sujeita às normas seguidas pelas demais disciplinas pertencentes ao currículo.

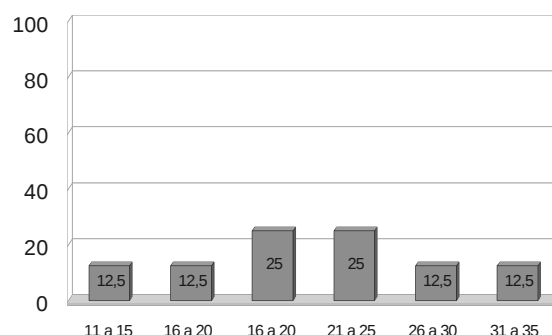
Apenas 37,5% dos professores afirmaram que a escola exige que a disciplina música seja avaliada formalmente. Esse número pode ser correlacionado aos 25% dos casos onde a música é considerada curricular e, portanto, também avaliada formalmente. Há, ainda, alguns casos onde, embora seja atribuída alguma nota ou conceito à disciplina, este não tem caráter reprobatório, ou seja, não tem poder para reprovar o aluno.

Há, atualmente, 230 mil alunos matriculados em escolas da rede privada de ensino<sup>63</sup> e esse número vem crescendo a cada dia contribuindo para a massificação do ensino. Diante dessa realidade, o número de alunos por sala pode facilmente chegar a 35. Baseando na experiência profissional pessoal da pesquisadora onde atuou por 6 anos em diversas escolas da rede privada de ensino, geralmente as turmas do anos iniciais (1º ao 3º) são as menos numerosas, possuindo entre 10 e 25 alunos. A partir do 4º e 5º ano as

<sup>63</sup> Dados do Sindicato de Professores da Bahia, em agosto de 2009.

turmas chegam comumente a 30 alunos e assim por diante.

Gráfico 12: Média de alunos por turma em escolas da rede pública de ensino regular.



Segundo a Tabela 16, apenas 25% dos professores afirmaram participar de forma integral dos projetos pedagógicos da escola em que lecionam. Este é um número bem reduzido, considerando a importância do trabalho interdisciplinar apontado no item 5.1.3. Ainda nesse sentido, 50% dos professores disseram atuar de forma completamente independente das outras disciplinas da escola, fato que discutiremos a seguir.

Tabela 16: Integração da música com as outras disciplinas na escola da rede privada de ensino regular.

Integração da música com as outras disciplinas da escola	
Participa parcialmente, pois trabalha seus conteúdos de forma independente	<b>50%</b>
Participa integralmente dos projetos pedagógicos da escola	<b>25%</b>
Participa das datas comemorativas com apresentações musicais	<b>25%</b>
Participa dos projetos das disciplinas de Arte	<b>0%</b>
Atua de forma completamente independente	<b>0%</b>

#### 5.2.4 Planejamento das Aulas de Música

O planejamento é parte essencial de qualquer processo de ensino e aprendizagem,



é ele que irá articular as ações educativas, dentre elas os objetivos a se alcançar, os procedimentos metodológicos mais adequados a cada situação e a forma com que essas ações serão avaliadas. Apesar de todos os professores pesquisados afirmarem que planejam as aulas de música, 87% dos mesmos não participam das reuniões de coordenação pedagógica, contra 12,5% que participam. Esse é um dado preocupante, pois significa que grande parte dos professores de música atuam de forma desarticulada dos demais professores da escola. Se o professor de música não reflete nem planeja, como irá se relacionar com o planejamento escolar? E mais, como ele irá articular-se com a avaliação e com o seu próprio planejamento de aulas?

Esse número também está diretamente relacionado ao dado anterior onde 50% do professores disseram atuar de forma independente pois, se não vão às reuniões de coordenação, naturalmente ficam isolados das decisões, planejamentos e demais ações tomadas em conjunto pelos outros professores. Além disso, por desconhecer os projetos das outras disciplinas e não ter um projeto próprio, fica muitas vezes encarregado de trabalhar as músicas que serão utilizadas nas apresentações, ou seja, ele se torna o *“professor festeiro”*.

O coordenador pedagógico é o articulador entre o projeto político pedagógico e as ações dos professores. Frequentar as reuniões pedagógicas pode contribuir para na afirmação da importância da música enquanto disciplina para os membros da administração e colegas, na participação integrada dos projetos da escola, na construção das relações sociais com os outros professores e nos ganhos que a interdisciplinaridade trás para a os alunos.

Os documentos de planejamento mais utilizados pelos professores de música da rede privada que participaram da pesquisa foram o projeto pedagógico (50%) e o plano de curso (62,5%). Esses documentos foram criados para orientar toda a ação pedagógica da

escola e devem ser conhecido por todos. Quanto aos documentos mais específicos, os mais usados foram o roteiro de atividade, a lista das músicas a serem trabalhadas na aula e, em último lugar, o plano de aula, que é utilizado apenas por 25% dos professores.

*Tabela 17: Documentos de planejamento mais utilizados por professores de música da escola da rede privada de ensino regular.*

<b>Documentos de planejamento que utilizam</b>	
Projeto pedagógico	<b>50%</b>
Plano de curso	<b>62,5%</b>
Roteiro de atividades	<b>62,5%</b>
Plano de aula	<b>25%</b>
Lista das músicas a serem trabalhadas na aula	<b>25%</b>

Listamos abaixo alguns dos dados apresentados até agora, de forma a tentar traçar um perfil da presença da música na escola da rede privada:

- em 75% dos casos a escola considera a música como disciplina extracurricular;
- 87% dos professores não participam das reuniões pedagógicas;
- 62,5% não avaliam formalmente;
- 50% atuam de forma independente;
- 87,5% utilizam apenas roteiros de atividade e lista de músicas a serem trabalhadas – estão intimamente ligados.

Os dados demonstram que mesmo dentro de uma instituição formal e sistematizada de ensino como a escola, há uma prática informal no que se refere ao ensino de música. Isso revela que a música ainda não é valorizada enquanto disciplina e área do conhecimento, sendo vista apenas algo de caráter complementar e subjetivo.

Segundo João, professor da rede privada,

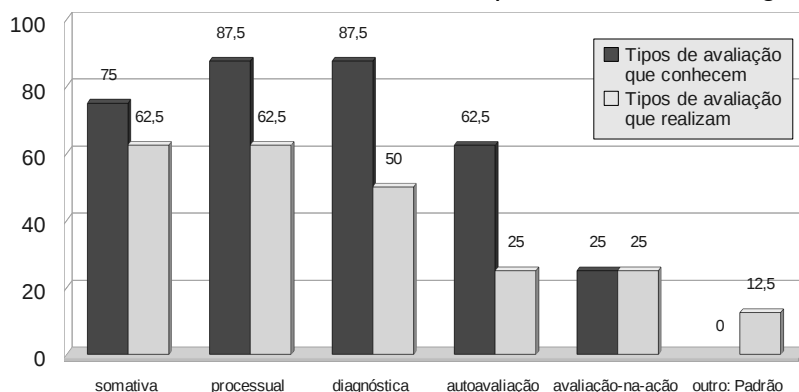
*A escola não tem nenhum projeto de música. Quando eu entrei ela [a diretora] queria que tivesse música e que trabalhasse os conceitos, os conteúdos de história da música, que eles soubessem um pouquinho de teoria musical, mas nada fruto de um projeto. Eles não tinham projeto de música. Queriam música na escola e só.*

As redes privada e pública de ensino são espaços importantes por democratizarem o acesso à música, não importando de que realidade o aluno tenha vindo. E por ser um espaço democrático, a música deveria ser tratada com igualdade frente às demais disciplinas do currículo.

### 5.2.5 Avaliação em Música

Quanto à avaliação em música, o gráfico 13 demonstra que há uma disparidade entre o que os professores conhecem e o que de fato realizam. Os tipos de avaliação mais conhecidos são: somativa, processual diagnóstica e autoavaliação. Nesses casos, há uma grande diferença entre os tipos de avaliação que conhecem e os que realizam na sala de aula, ou seja, há uma disparidade entre a teoria e a prática.

*Gráfico 13: Relação entre o tipo de avaliação que conhecem e o tipo de avaliação que realizam os professores de música escola da rede privada de ensino regular.*



Os instrumentos de avaliação mais apontados pelos professores, como sendo parte da sua prática, foram: a avaliação oral no início de cada aula, para diagnosticar; a avaliação oral durante a aula, enquanto avaliação processual; e as apresentações musicais, que lideram a lista, com 75% enquanto instrumento de avaliação final.

*Tabela 18: Instrumentos de avaliação mais utilizados por professores de música da escola da rede privada de ensino regular.*

<b>Instrumentos de Avaliação que utilizam</b>						
<b>na avaliação diagnóstica</b>	avaliação oral no início de cada aula	avaliação oral no início de cada unidade	fichas de observações	avaliação escrita no início de cada conteúdo novo	avaliação escrita no início de cada unidade	
	<b>62,5%</b>	<b>25%</b>	<b>25%</b>	<b>12,5%</b>	<b>12,5%</b>	
<b>na avaliação processual</b>	avaliação oral durante a aula	tarefas semanais	avaliação-na-ção	exercícios	gravações	Relatório da aula
	<b>50%</b>	<b>37,5%</b>	<b>37,5%</b>	<b>25%</b>	<b>12,5%</b>	<b>12,5%</b>
<b>na avaliação somativa</b>	apresentações musicais	aulas públicas	trabalhos escritos	questões orais		
	<b>75%</b>	<b>37,5%</b>	<b>25%</b>	<b>12,5%</b>		

Na Tabela 19, mais uma vez as apresentações musicais de final de ano são utilizadas como base para se chegar à nota final. O que chama a atenção nos instrumentos mais escolhidos na Tabela 18, é que eles não necessitam de um registro, com exceção das apresentações, que podem ser gravadas. As avaliações orais são utilizadas naturalmente durante o decorrer da aula, e portanto, sem ser registradas. Tais instrumentos são úteis apenas se o professor pretende utilizar essas informações de imediato, pois de outra forma, ele possivelmente não irá lembrar dos dados colhidos, principalmente se possui várias turmas, como é o caso da maioria.

*[...] eu aplico a atividade e no final a gente sempre faz uma roda e a gente conversa, discute como, se... ou seja, eu mostro prá eles qual seria a forma correta e levo eles a pensar se a forma que eles fizeram está próxima da que eu mostrei e aí eu via.. se ele não... É uma avaliação muito 'junta' com eles entendeu? Eu não digo "ah, você é bom", eu sempre levo eles a refletir. (Prof. João)*

*Tabela 19: Formas de avaliação final utilizadas por professores de música da escola da rede privada de ensino regular.*

<b>Avaliação ao final do ano letivo através de:</b>	
desempenho nas apresentações musicais de encerramento	<b>62,5%</b>
nota	<b>37,5%</b>

avaliação processual	<b>37,5%</b>
observação intuitiva durante o desempenho nas atividades	<b>25%</b>
relatório individual	<b>12,5%</b>
a escola não exige uma avaliação formal, por isso não avalio	<b>12,5%</b>

O desempenho nas apresentações musicais de encerramento foi apontada como a forma mais utilizada pelos professores de música para realizar a avaliação final, com 62,5% das escolhas.<sup>64</sup> Apesar de ser válido, precisa estar aliado a outros instrumentos de avaliação que forneçam informações sobre o desenvolvimento musical dos alunos em diferentes momentos, não apenas no final do processo.

A avaliação processual e a atribuição de nota também é bastante utilizada como avaliação final (37,5%).

*Eu não faço avaliação dando nota. Eu avalio usando conceitos: bom, precisa melhorar, ótimo. Mas não dou nota, porque fica uma coisa muito... muito... como posso dizer? É complicado você avaliar com nota, eu acho. Porque não dá para eu conceituar, ou seja, não dá para eu avaliar dando 5, dando 7, dando 2. Eu não consigo avaliar dessa forma. (Prof. João)*

Na fala do professor João podemos perceber que ele diz não conseguir avaliar utilizando o sistema de notas, mas utiliza conceitos, que é também uma forma de medir e mensurar o aprendizado tanto quanto a nota. Segundo Luckesi (2006, p. 90), “notas e conceitos, em princípio, expressam a qualidade que se atribui à aprendizagem do educando, medida sob a forma de acertos ou pontos”. Para ele, as notas por si não avaliam, mas apenas verificam a aprendizagem, pois vão revelar *o que* o aluno aprendeu ou onde precisa melhorar.

De fato, o ideal seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou reprovação do educando deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o conseqüente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções. Entretanto, diante da intensa utilização de notas e conceitos na prática escolar e da própria legislação educacional que determina o uso de uma forma de registro dos resultados

<sup>64</sup> Considerando que os mesmos podiam escolher mais de uma alternativa.

da aprendizagem, não há como, de imediato, eliminar as notas e conceitos da vida escolar. Em função disso, é possível pedagogicamente (não administrativamente) sanar essa dificuldade pelo estabelecimento de conhecimentos, habilidades e hábitos mínimos a serem adquiridos pelos educandos e pelo encaminhamento do ensino a partir dessa definição. (LUCKESI, 2006, p. 96-97)

Todos afirmaram informar o aluno sobre os resultados da sua avaliação. Destes, 87% disseram que o fazem na sala, durante o ano e em momentos variados das aulas. Apenas 12,5% o fazem periodicamente, ou seja, em períodos pré-determinados, e de forma individual.

*Tabela 20: Atitude dos professores de música ao entregar trabalhos ou provas - Escola da rede privada de ensino regular*

<b>Ao entregar os trabalhos ou provas</b>	
Comenta os acertos e as dificuldades da classe em geral	<b>75%</b>
Apresenta comentários escritos	<b>25%</b>
Comenta os acertos e as dificuldades de cada aluno	<b>12,5%</b>

Ao serem perguntados sobre sua atitude ao devolver provas ou trabalhos escritos, 75% dos professores disseram que apenas comentam os erros e as dificuldades da sala em geral e apenas 25% afirmaram comentar os acertos e as dificuldades de cada aluno individualmente. Os erros também podem ser um ponto de partida para o aprendizado, disso apenas depende o modo como o professor lida com ele.

Reconhecendo a origem e a constituição de um erro, podemos superá-lo, com benefícios significativos para o crescimento. Por exemplo, quando atribuímos uma atividade a um aluno e observamos que este não conseguiu chegar ao resultado esperado, conversamos com ele, verificamos o erro e como ele o cometeu, reorientamos seu entendimento e sua prática. E, então, muitas vezes ouvimos o aluno dizer: "Poxa, foi agora que compreendi o que era para fazer!". Ou seja, foi o erro, conscientemente elaborado, que possibilitou a oportunidade de revisão e avanço. (LUCKESI, 2006, p. 57)

O professor precisa acompanhar o aluno de perto, fazê-lo consciente do seu nível de desenvolvimento atual e informá-lo do que ele precisa para passar para o próximo nível. Ao identificar seus erros, deve oferecer novas ferramentas para que o mesmo vença essa

barreira e transforme o erro em aprendizado.

### 5.2.6 Práticas Pedagógicas

As atividades que receberam votos foram organizadas de acordo com a quantidade de votos numa ordem hierárquica da mais importante para a menos importante que foram:

1. canto
2. apreciação musical
3. execução instrumental
4. brincadeiras musicais
5. leitura musical
6. exploração sonora
7. criação
8. escrita musical / estudo do instrumento / improvisação vocal
9. leitura e pesquisa de assuntos musicais
10. Outras: ritmo corporal

Aqui, percebemos que assim como na escola pública, o canto também se configura como a atividade mais popular. Quanto à apreciação musical, segunda colocada, não foi possível sabermos como essa atividade é utilizada pelos professores: se consiste apenas na apreciação passiva, se é utilizada apenas como pano de fundo para outras atividades, ou se é realizada alguma atividade prática enquanto apreciam a música. Entretanto, o fato de ser a segunda colocada, indica que os alunos estão ao menos ouvindo música. Resta saber, que música(s) é (são) essa(s)?

A execução instrumental apareceu em terceiro lugar, como sendo outra atividade bastante executada. Isso faz sentido, já que em geral as escolas privadas oferecem uma estrutura melhor, na maioria das vezes, sendo equipadas com aparelhos de som e instrumentos musicais (geralmente de percussão). Dentre as atividades listadas percebemos que nos primeiros lugares estão as mais práticas e por último as de caráter mais teórico, como a leitura e escrita musical e pesquisa de assuntos musicais. Atividade de *ritmo corporal* ou percussão corporal foi apontada por um professor por esta não estar na lista oferecida na pesquisa.

Quanto aos desafios da avaliação em música, os professores que responderam ao

questionário escolheram as seguintes opções, ordenadas da mais importante para a menos importante:

- 1º) a falta de conscientização do papel da música na escola
- 2º) a quantidade de alunos por turma
- 3º) ter que atribuir nota para o desenvolvimento do aluno
- 4º) a falta de critérios claros e objetivos
- 5º) o professor não sabe *o que* avaliar em música
- 6º) a não obrigatoriedade da música na escola por muitos anos
- 7º) o caráter recreativo da música na escola
- 8º) avaliar dá muito trabalho
- 9º) as péssimas condições de trabalho do professor

Após 14 anos da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) ainda nos vemos às voltas com a falta de valorização da música na escola. O item “falta de conscientização do papel da música na escola” ficou em primeiro lugar entre os professores da escola pública e em segundo pelos professores da escola privada. Isso demonstra que independentemente do contexto (público ou privado) a música ainda não é compreendida enquanto linguagem e disciplina importante do currículo.

Diante da obrigatoriedade da música na escola, mais do que nunca é preciso despertar a consciência dos administradores, professores, pais e alunos para a importância e função da mesma. Os professores precisam estar bem seguros de si e do que acreditam para contribuir como agentes transformadores dessa realidade. E um boa maneira de começar essa mudança, voltamos a repetir, é a participação nas reuniões de coordenação pedagógica, espaço democrático e propício à discussão e reflexão.

O item *quantidade de alunos por turma* foi apontado como o principal desafio pelos professores da rede pública e apareceu em segundo lugar no contexto da escola privada.

A fala do professor B4 reflete essa preocupação:

*Acredito que para avaliar em música o professor precisa acompanhar o processo de cada aluno, suas dificuldades, facilidades e superações. Em turmas com uma grande quantidade de alunos isso é difícil, pois não sobra tempo (professor B4).*

Esse fator, além de influenciar na avaliação, por requerer estratégias mais



específicas para essa situação, também influencia nas questões de disciplina. Segundo Carol, professora entrevistada, atuante na rede pública, pelo fato de a disciplina Música não reprovar, os alunos acabam “levando tudo na brincadeira”. Por isso adotou provas e testes como parte da rotina da aula de música “para ver se eles levam mais a sério”, diz ela. Apenas o fato de se usar o mesmo sistema de avaliação das outras disciplinas ditas *sérias* já é suficiente para causar uma modificação na imagem que os alunos têm da música e seu comportamento perante a mesma.

Essa situação apenas reforça conotação negativa que a avaliação adquiriu ao longo do tempo e revela que ainda hoje tem sido utilizada como meio de coerção e punição. A expressão “vocês vão ver no dia da prova!”, foi ouvida por muitos no contexto escolar e prometia uma prova difícil, geralmente como punição ao mau comportamento da turma. Segundo Lia, professora entrevistada atuante em escola especializada de música,

*Eu acho, por opinião minha, eu acho importante ter o dia da avaliação pela nossa concepção de sociedade, é... porque os alunos não estudam e parece que eles se motivam mais. Mas se a gente mudasse isso aos poucos, talvez não fosse necessário passar o constrangimento, o nervoso, toda essa questão de avaliação. Mas eu ainda não sei falar muito bem sobre avaliação...*

O professor precisa desconstruir essa imagem e adotar práticas mais *sensíveis* ao avaliar. A transformação deve começar com a mudança de postura frente a avaliação. A mesma deve ser concebida como verificação da aprendizagem e como um mecanismo de acompanhamento visando a excelência do aluno.

Essas mudanças começam já no planejamento, que deve contemplar uma variedade de instrumentos adequados às atividades e situações diversas. Os alunos, por sua vez precisam saber quando e de que forma serão avaliados e devem fazer parte de todas as etapas do processo. É importante que o aluno reflita sobre o seu aprendizado, pois assim, conhecendo seus pontos fortes e fracos, saberá direcionar melhor seu esforço e ir para o “próximo nível”.

Como a Tabela 21 indica, 62,5% dos professores escolheram a *aplicação dos conceitos musicais* como critério mais importante de avaliar nas atividades de técnica demonstrando que, mais importante do que apenas conhecer, é *saber fazer*. Em seguida vieram a *criatividade e o interesse do aluno* e depois a *assimilação dos conceitos musicais* como critérios a serem também considerados.

Na questão “o que você acha importante avaliar nas atividades abaixo” obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 21: Critérios de avaliação em técnica – escola da rede privada de ensino regular

<b>Em Técnica</b>	
aplicação prática dos conceitos musicais	<b>62,5%</b>
criatividade e o interesse do aluno	<b>25%</b>
assimilação dos conceitos musicais	<b>12,5%</b>
demonstração de interesse em aprender	<b>0%</b>
outros	<b>0%</b>

Tabela 22: Critérios de avaliação em execução instrumental – escola da rede privada de ensino regular.

<b>Em Execução instrumental</b>	
musicalidade	<b>75%</b>
utilização da técnica adequada ao instrumento	<b>25%</b>
a execução das dinâmicas	<b>0%</b>
a execução correta das notas	<b>0%</b>
outros	<b>0%</b>

Tabela 23: Critérios de avaliação em execução vocal – escola da rede privada de ensino regular.

<b>Em Execução Vocal</b>	
afinação e musicalidade	<b>75%</b>
boa entonação e obediência à regência	<b>12,5%</b>
uma voz bonita e expressiva	<b>12,5%</b>
dicção clara e boa afinação	<b>0%</b>
outros	<b>0%</b>

Nas atividades de execução vocal e execução instrumental os critérios mais escolhidos como correspondente à prática dos professores foram a *musicalidade* e *afinação e musicalidade* respectivamente. As respostas correspondem também à prática do professor João. Durante a entrevista, quando perguntado o que ele levaria em conta caso precisasse dar uma nota ou mensurar uma execução instrumental, o mesmo respondeu:

*[...] não uso boletim, música na minha escola não é obrigatório [curricular], é extra. Eu levo em consideração... [longa pausa] musicalidade do próprio aluno. Levaria em consideração se ele está cantando bem, se ele está executando a atividade bem, uma atividade rítmica, uma melódica, se ele conseguisse solfejar, né? De um modo coerente musicalmente. (Professor João)*

*Tabela 24: Critérios de avaliação em composição – escola da rede pública de ensino regular.*

<b>Em Composição</b>	
expressão musical da composição	<b>62,5%</b>
uso correto dos elementos musicais	<b>25%</b>
a qualidade da composição	<b>12,5%</b>
o tamanho da composição	<b>0%</b>
outros	<b>0%</b>

Quanto à composição, prevaleceu o critério *expressão musical da composição* revelando que na avaliação dessa atividade, os professores que atuam na rede pública priorizam os critérios de natureza subjetiva.

*Tabela 25: Critérios de avaliação em literatura – escola da rede privada de ensino regular.*

<b>Em Literatura<sup>65</sup></b>	
o conteúdo	<b>87,5%</b>
as fontes bibliográficas utilizadas	<b>12,5%</b>
o tamanho dos trabalhos	<b>0%</b>
a apresentação visual	<b>0%</b>
outros	<b>0%</b>

<sup>65</sup> Considerando uma pesquisa escrita sobre um determinado compositor.

Na apreciação musical, mais uma vez a escolha dos aspectos subjetivos para avaliar prevaleceu sobre os aspectos mais objetivos, como a *compreensão dos elementos musicais dentro do contexto*. Os critérios considerados mais importantes para avaliar a apreciação musical foram a *concentração e a atitude de saber apreciar uma música* (50%) e a *sensibilidade de estar aberto a ouvir diferentes estilos musicais* (25%). Nesse sentido, antes de se proporem a avaliar essas atitudes, os professores devem promovê-las através atividades que despertem o interesse e estimule os alunos a desenvolverem a concentração e a sensibilidade, assim como o gosto pela escuta.

*Tabela 26: Critérios de avaliação em apreciação musical – escola da rede privada de ensino regular.*

<b>Em Apreciação Musical</b>	
concentração e a atitude de saber apreciar uma música	<b>50%</b>
sensibilidade de estar aberto a ouvir diferentes estilos musicais	<b>25%</b>
compreensão dos elementos musicais dentro do contexto	<b>12,5%</b>
o respeito às produções musicais de outras culturas	<b>12,5%</b>
outros	<b>0%</b>

### **5.2.7 Literatura sobre Avaliação**

Dos professores pesquisados no contexto da escola privada, 75% afirmaram sentir dificuldade par avaliar e 25% disseram que não sentem dificuldade. No contexto da escola pública, 100% dos professores sentem algum tipo de dificuldade em avaliação. Embora o resultado da escola privada seja um pouco melhor, devido à fatores como melhores condições de trabalho, esse número ainda é bastante alto. É preciso que hajam mais pesquisas que investiguem um número maior de professores e detectem as causas dessa dificuldade e quais as relações desse fato com a formação do professor.

Quanto ao conhecimento da literatura, todos os professores da escola privada

demonstraram conhecer o livro *Ensinando Musicalmente*, de Swanwick, relacionando corretamente a obra ao seu autor. Em seguida, o mais livro conhecido foi o de Luckesi com 62% de acertos e o livro *Avaliação em Música: reflexões e práticas*, com 50% dos acertos. Os menos conhecidos foram os de Perrenoud e Sant'Anna.

Nenhum outro livro adicional sobre avaliação foi citado, mas enquanto materiais de avaliação, um professor afirmou conhecer o formulário de avaliação do IMIT.<sup>66</sup> Esse professor atuou no referido curso quando cursou a licenciatura em música.

*Tabela 27: Conhecimento da literatura sobre avaliação: professores de música da rede privada de ensino.*

<b>LIVROS</b>	<b>acertos</b>	<b>erros</b>	<b>em branco</b>
Ensinando Música Musicalmente - Keith Swanwick	<b>100%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>
Avaliação em Música: reflexões e práticas - L. Hentschke e J. Souza (Org.)	<b>50%</b>	<b>12,5%</b>	<b>37,5%</b>
Avaliação da Aprendizagem escolar – Luckesi	<b>62,5%</b>	<b>0%</b>	<b>37,5%</b>
Avaliação: entre duas lógicas – Perrenoud	<b>25%</b>	<b>12,5%</b>	<b>62,5%</b>
Avaliar para promover - Jussara Hoffmann	<b>50%</b>	<b>0%</b>	<b>50%</b>
Por que avaliar? Como avaliar? - Ilza Sant'Anna	<b>12,5%</b>	<b>25%</b>	<b>62,5%</b>

### **5.2.8 Concepções sobre avaliação**

Na última questão do questionário, foi deixado um espaço para que o professor pudesse expressar de maneira livre o que quisesse e sentisse sobre avaliação. Todos escreveram alguma coisa. Organizamos as falas em categorias procurando agrupá-las segundo o teor da mesma.

- **Importância da avaliação:**

<sup>66</sup> Iniciação Musical com Introdução ao Teclado. Curso integrante dos cursos livres de música oferecidos pela Escola de Música da UFBA.

*Penso que a avaliação em música é importante para o educando, quando o citua (sic.) e aponta caminhos para a forma de utilização dos elementos da música contribuindo pra a formação de um sujeito expressivo e crítico no universo musical. (professor B1)*

*Acredito que a avaliação é um componente importante para poder saber como está o aluno, até que ponto ele está assimilando o conteúdo. (professor B2)*

*O conceito de avaliação tem mudado ao longo do tempo. O importante pra mim é que o aluno desenvolva a sua musicalidade. (professor B3)*

Fica claro na fala dos professores B1, B2 e B3 que a avaliação é importante para o desenvolvimento dos alunos em diversos aspectos: musicalidade, aplicação dos conteúdos, expressividade e senso crítico. Além disso, os professores reconhecem que ela pode servir também para situar o aluno quanto à aquisição dos conteúdos.

- Características:

*Acredito que para avaliar em música o professor precisa acompanhar o processo de cada aluno, suas dificuldades, facilidades e superações. Em turmas com uma grande quantidade de alunos isso é difícil, pois não sobra tempo. (professor B4)*

*A avaliação em música deve ser feita individualmente em cada aluno, acompanhando seu desenvolvimento, interesse e evolução (professor B5).*

- Características da avaliação:

*Termômetro (professor B8).*

Aqui o professor utiliza apenas uma palavra, em uma associação ao instrumento utilizado para medir a temperatura. Ele nos dá a entender que, de alguma forma, associa avaliação à medida.

- Dúvidas quanto à avaliação:

*Tenho muitas dúvidas sobre avaliação em música (professor B6).*

*Avaliar em música é necessário mas complicado. É difícil saber o que se avaliar especificamente, é tanta coisa! (professor B7).*

Nas afirmações acima os professores B6 e B7 expõem suas dúvidas quanto à avaliação. Contudo, foram vagos, não expondo quais seriam essas dúvidas, exatamente.

A importância de conhecer as posturas filosóficas e concepções dos professores reside no fato de que eles não ensinam apenas os conteúdos das disciplinas das quais estão encarregados, mas acabam impondo suas concepções através das ações e posturas assumidas na sala de aula. Para Luckesi, “os conhecimentos adquiridos, que servem como um dos elementos de desenvolvimento do educando, trazem embutidos em si a *metodologia e a visão de mundo* com as quais foram elaboradas”<sup>67</sup>, sendo assim, “ao assimilar os conhecimentos, o educando assimila também as metodologias e as visões de mundo que os perpassam (LUCKESI, 2006, p. 127, grifos do autor).

### 5.3 CONTEXTO 3: ESCOLA ESPECIALIZADA

A Bahia é conhecida no Brasil e no mundo pela beleza natural de suas praias e pela diversidade cultural que abriga. Salvador é um dos destinos mais procurados por turistas brasileiros e estrangeiros que se veem atraídos pelo caldeirão cultural repleto de tradições musicais, gastronômicas, religiosas, históricas, dentre outras. O carnaval, eleito pelo Guinness Book (2004) como a maior festa de rua do planeta, dá a dimensão do alcance e influência da cultura musical baiana. Também o samba-de-roda, teve seu valor internacionalmente reconhecido ao ser tombado como patrimônio imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 25 de novembro de 2005.

Aqui todos os ritmos e estilos se encontram numa mistura que transpira criatividade e musicalidade. Aqui também, o popular se encontra com o erudito e o sacro dá as mãos ao profano. Celeiro de músicos importantes para o cenário musical brasileiro, a Bahia faz crer aos seus filhos que “aqui ninguém nasce, estreia”.<sup>68</sup>

Segundo Menezes e outros (2007),

A ausência da música na escola enquanto disciplina obrigatória e a tradição musical do povo baiano contribuem para gerar uma demanda de pessoas que querem estudar música em nível amadorístico, e até profissional, sem, contudo, precisar fazer uma graduação. (p. 246)

<sup>67</sup> Todos os grifos da citação são do próprio autor.

<sup>68</sup> Ditado popular baiano.

As escolas especializadas de música visam atender essa demanda, promovendo uma grande variedade de cursos para públicos todas as faixas etárias. Salvador possui hoje cerca de 30 instituições de médio e grande porte especializadas no ensino música.<sup>69</sup> As mais importantes são: Curso de Extensão da Escola de Música da UFBA, Conservatório do Colégio Adventista de Salvador (CAAS), Instituto de Educação Musical (IEM), Centro Musical Teodoro Salles, Didá – Escola de Música e escolas de formação de música de banda (filarmônicas) e a Iniciação Musical da Universidade Católica de Salvador (IMUCSal).

Dentre as instituições de médio porte estão: Conservatório de Música Schubert, Ambah – Academia de Música da Bahia, Escola de Música Nota Jazz, Escola Music & Art, CLM – Curso Livre de Música, Oficina de Investigação Musical, Escola de Música Opus 35, Universo Musical, Academia de Música, Escola de Música Art, Escola Tom Musical, Nota Musical, Pop Music, Temus – Escola de Música com Tecnologia, Getz Ensino de Música, Curso de Música Fátima Lima, Musical Center, Atelier de la Musique, A casa da Música, Oficina de Violão Popular Andrea Borges e Vanguarda Musical. Além dessas, existem ainda as instituições de pequeno porte, as ONGS, projetos sociais e os professores particulares que também atendem a uma grande parcela da demanda pelo ensino de música da cidade.

Os cursos oferecidos por essas instituições são bastante variados e ditados em grande parte pela demanda. Os mais populares são: teoria musical, harmonia, improvisação, violão, piano, teclado, bateria, guitarra, baixo elétrico, violino, flauta doce, canto, musicalização e coral.

Não foi possível precisar a quantidade exata de professores que atuam na escola especializada visto a extensão da população, mas tomando por base as 30 instituições de

---

<sup>69</sup> Dados obtidos em 2010 através de coleta e cruzamento dos dados obtidos em diversos sites de busca (telelista.net, listadacidade.com.br, sos102.com.br).

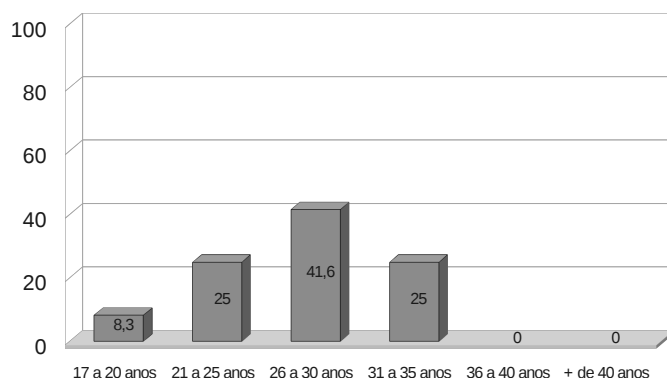


médio e grande porte levantadas, estimamos esse número em aproximadamente 150 professores. A nossa amostra foi de 12 professores respondentes ao questionário.

### 5.3.1 Idade e Formação

A idade dos professores que atuam na escola especializada é variada, mas podemos perceber que trata-se de professores mais jovens que os outros contextos. Segundo o *gráfico 14*, 8,3% dos professores possuem entre 17 e 20 anos, faixa etária que não apareceu nos contextos estudados anteriormente. Essa situação pode ser explicada levando em consideração as características próprias desse contexto, onde basta ser bom músico e ter alguma experiência musical para tornar-se professor.

*Gráfico 14: Faixa etária dos professores de música da escola especializada.*

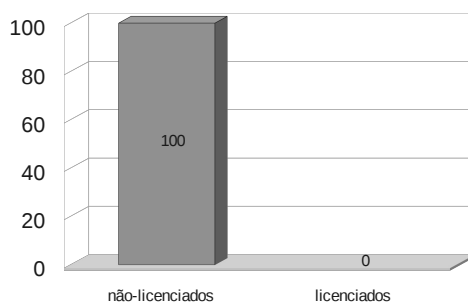


Considerando que grande parcela desse mercado é voltado para a música popular, o ensino acaba se tornando uma outra forma de subsistência para os professores mais jovens diante dos altos e baixos da profissão de músico, onde as apresentações e shows variam bastante de acordo com a época.

A presente pesquisa constatou que, dos professores que atuam no contexto da escola especializada, nenhum era licenciado. Esse espaço de ensino de música é mais marcado pela prática musical do que pela formação, onde a experiência do professor conta mais do que o diploma. E como as escolas especializadas não estão subordinadas

a nenhuma lei nesse sentido, é comum que a grande maioria dos professores não possuam formação em instituições de ensino formal de música.

Gráfico 15: Grau de instrução dos professores de música da escola especializada.



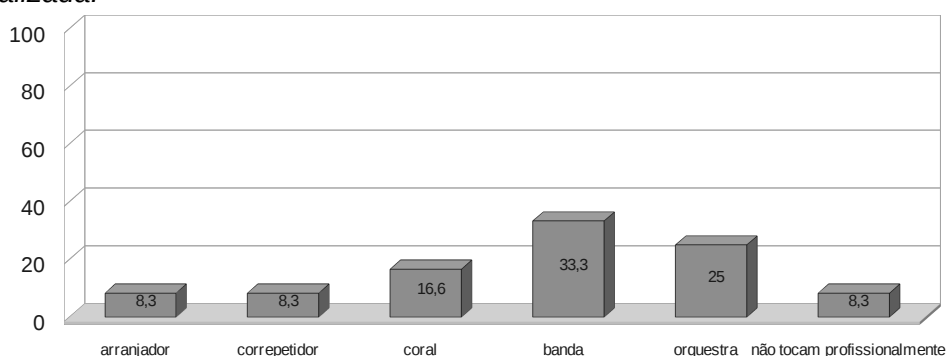
Neste ponto é preciso ressaltar que 100% da amostra foi contatada na escola de música da UFBA e no momento da pesquisa todos *não licenciados* estavam matriculados no curso de licenciatura em música na mesma instituição.

### 5.3.2 Atuação Profissional

A pesquisa apontou que apenas 8,3% dos professores não exercem atividades musicais de forma profissional, ou seja 92,7% trabalha profissionalmente com música. Dentre as atividades citadas estão: arranjador, correpetidor, integrante de coral, músico de banda e orquestra.

Percebemos que o índice de professores que disseram não atuar profissionalmente enquanto músico foi bastante baixo (8,3%) quando comparado com o mesmo índice obtido no contexto da escola privada, que foi de 37,5%. Isso pode ser explicado (mas não justificado) quando consideramos que a experiência musical dos professores desse contexto é caracterizada pela prática musical, ou seja, são profissionais que atuam em bandas, grupos musicais e por serem bons instrumentistas e, geralmente conhecidos no meio, também ensinam música.

*Gráfico 16: Atividades musicais exercidas por professores de música da escola especializada.*



O gráfico 17 revela que a maioria dos professores (59%) possuem entre 1 a 5 anos de experiência em ensino, revelando uma população com pouca experiência, considerando que não são licenciados em música. Contudo, o fato de todos estarem cursando a licenciatura em música já demonstra, de certa forma, o interesse pelo ensino de música e a busca pelo conhecimento dos processos e metodologia de ensino de forma mais sistematizada.

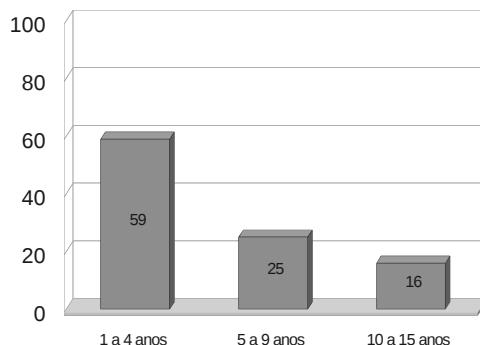
Para Penna (2007, p. 51), “ quem toca – tendo se formado pelo modelo tradicional de ensino – provavelmente vai ensinar como foi ensinado” . Além de tocar, é preciso ter as competências necessárias para gerenciar o aprendizado do aluno e ensiná-lo a auto gerir o seu conhecimento. Segundo Grossi (2003, p. 90), “o mercado de trabalho [...] demanda um profissional professor não somente competente em sua área de conhecimento, mas também que saiba orientar o conhecimento do outro”. Ainda segundo Grossi,

No campo da docência, sabemos que o conceito de formação do profissional 'professor' 'ultrapassa o saber-fazer e a mera capacitação técnica', sendo 'visto como uma produção da realidade social que se vincula a interesses, valores e princípios'. (Boletim Informativo da ABEM, n. 15, 2002, p. 5 apud GROSSI, 2003, p. 90)

Apesar de se referir a aspectos necessários à formação do professor de música que cursa licenciatura, este posicionamento reflete as competências e habilidades de qualquer profissional envolvido no processo de construção do conhecimento e do ensino e

aprendizagem.

Gráfico 17: Tempo de experiência profissional dos professores de música da escola especializada.



### 5.3.3 Dados sobre a Música na Escola

Dos professores pesquisados no contexto da escola especializada, 75% afirmaram que a música é considerada componente opcional e extracurricular na sua instituição. Diante das características deste contexto, seria esperado que a música fosse 100% opcional, já que se trata de cursos livres. Nesse caso, talvez a definição de *obrigatório* não tenha sido bem compreendida.

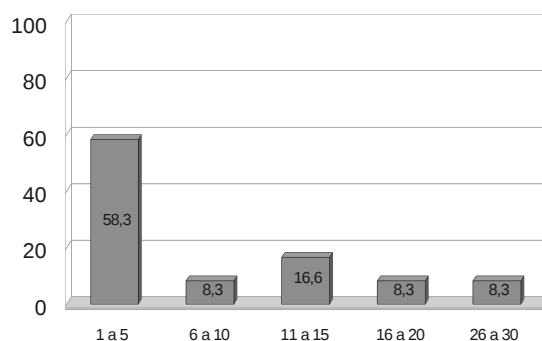
Quanto à exigência de uma avaliação formal, por parte da instituição 75% afirmaram que a escola exige que o professor avalie o aluno e 25% dos professores disseram que não precisavam avaliar seus alunos formalmente. Esse fato é corroborado pelo índice de 50% dos professores que afirmaram realizar a avaliação final mediante a observação intuitiva dos alunos durante o ano. Mas como essa avaliação é registrada? Como o aluno passa para o próximo nível? Consideramos o número bastante alto, pois qualquer instituição que se proponha ensinar deve também ter o compromisso de avaliar o aluno e registrar seu desenvolvimento em vários momentos, já que a avaliação faz parte de todo o processo educativo.

A escola especializada é o contexto que possui menos alunos por turma<sup>70</sup>, a maioria

<sup>70</sup> Com exceção apenas das aulas tutoriais de instrumento dos cursos de Bacharelado em Instrumento, e de Prática do Ensino ou Estágio, nos cursos de Licenciatura em Música.

possui entre 1 e 5 alunos por turma. Essas aulas, geralmente de instrumento, são tutoriais ou em pequenos grupos.

*Gráfico 18: Média de alunos por turma em escolas da escola especializada.*



De acordo com os dados levantados, nenhum professor participa integralmente dos projetos pedagógicos da escola, atuando de forma parcial (33,3%), completamente independente (58,3) ou participando apenas das datas comemorativas com apresentações musicais (8,3%). De acordo com Grossi (2003),

Infelizmente, a prática que permeia muitos modelos curriculares ainda aponta para disciplinas fragmentadas e estanques, com professores que têm dificuldade em integrar seu conhecimento com o conhecimento do colega e do aluno, de forma a gerar ações e projetos educacionais mais condizentes com a demanda da sociedade. (p. 90)

Percepção musical, teoria musical e prática instrumental são disciplinas comumente oferecidas em escolas especializadas de música. Um currículo integrador deveria prever uma interdisciplinaridade entre elas (e as demais disciplinas) em seu projeto político pedagógico, de forma que isso se transportasse para a prática pedagógica de maneira coesa e não fragmentada. A interdisciplinaridade na escola especializada não deve acontecer através da iniciativa de um ou outro professor, mas deve ser um princípio pedagógico da própria instituição.

*Tabela 28: Integração da música com as outras disciplinas da escola especializada.*

<b>Integração da música com as outras disciplinas da escola</b>	
Atua de forma completamente independente	<b>58,3%</b>
Participa parcialmente, pois trabalha seus conteúdos de forma independente	<b>33,3%</b>
Participa das datas comemorativas com apresentações musicais	<b>8,3%</b>
Participa dos projetos das disciplinas de Arte	<b>0%</b>
Participa integralmente dos projetos pedagógicos da escola	<b>0%</b>

### **5.3.4 Planejamento das Aulas de Música**

Quanto ao planejamento, 91,6% dos professores afirmaram planejar a aula, enquanto que apenas 8,4% disseram que não planejam a aula. Os documentos mais utilizados foram o plano de curso (50%) e o plano de aula (50%). O alto índice de professores que utilizam plano de aula pode ser explicado pelo fato de que a mesma porcentagem (50%) frequentam as reuniões de coordenação pedagógica.

*Tabela 29: Documentos de planejamento mais utilizados por professores de música da escola especializada.*

<b>Documentos de planejamento que utilizam</b>	
Plano de curso	<b>50%</b>
Plano de aula	<b>50%</b>
Lista das músicas a serem trabalhadas na aula	<b>25%</b>
Projeto pedagógico	<b>16,6%</b>
Roteiro de atividades	<b>16,6%</b>

Quando o professor é acompanhado por um coordenador há um aumento nas exigências quanto aos documentos de registro das atividades docentes. Geralmente o professor precisa entregar o plano de curso, no início do semestre, e os planos de aula semanalmente. Além de acompanhar as atividades do professor, a coordenação

pedagógica o auxilia em eventuais dificuldade ou problemas.

### 5.3.5 Avaliação em Música

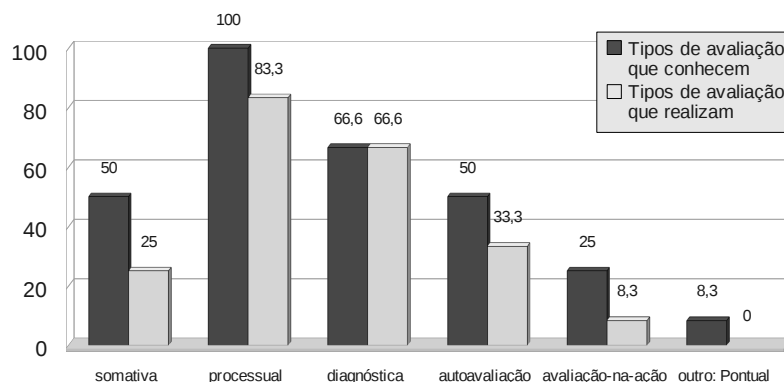
Embora nem todas as instituições exijam que o professor avalie formalmente os alunos, isso não significa que ela aconteça. Por exemplo, o Professor C7<sup>71</sup> diz: *no curso de extensão que ensino não vejo tanta necessidade em focar na avaliação. Faço um diário de desempenho de cada aluno.* Analisando esta frase, percebemos que ao mesmo tempo que ele nega a importância da avaliação, admite registrar o desenvolvimento do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, a professora Lia diz não avaliar formalmente, mas em seguida admite atribuir notas para o desenvolvimento musical dos alunos.

*Eu não avalio formalmente. De forma alguma. Não sei nem como é que eu faria isso com crianças de 2 anos de idade.[...] Então, assim, eu acredito sim na avaliação formal, mas mais como uma forma de aprendizagem sempre, não só “por fazer”, para o professor não ficar se sentindo mal.[...] Eu tento mensurar, é... o quanto ele sabia no começo das aulas e o quanto ele aprendeu no final e tentar fazer dali o quanto ele progrediu, essa avaliação. Se ele progrediu bastante seria uma nota maior. Se ele apresentou uma coisa legal, mas muito mais do que ele começou, então seria uma nota maior. (Professora Lia)*

Através das respostas dos professores às questões referentes à avaliação em música, foi possível perceber que eles utilizam formas e instrumentos variados. Conforme o gráfico 19, a avaliação processual é o tipo de avaliação mais conhecida e utilizada, seguido da diagnóstica, onde todos que afirmaram conhecer, também a praticam. A autoavaliação aparece em terceiro lugar e apesar de 50% afirmam conhecê-la, apenas 33,3% a realizam. Além das possibilidades listadas, a avaliação *pontual* foi apontada por alguém que a conhece, mas que não a pratica.

<sup>71</sup> Os professores entrevistados receberam pseudônimos e os professores que responderam ao questionário, número e letra, devido ao grande número deles. A letra C indica que ele atua no contexto da escola especializada e o número 7 está relacionada apenas à posição numérica que ocupa com relação aos demais, ou seja, apenas uma forma de organização.

Gráfico 19: Relação entre o tipo de avaliação que conhecem e o tipo de avaliação que realizam os professores de música da escola especializada.



Dentre os instrumentos de avaliação diagnóstica mais utilizados está a avaliação oral no início de cada aula, fichas de observação e avaliação escrita no início de cada unidade. A avaliação oral revelou-se bastante praticada em todos contextos pesquisados, podendo acontecer em diferentes momentos do aprendizado, como demonstra a Tabela 30. Ela é a maneira mais fácil e prática de saber se os alunos possuem os conhecimentos necessários para avançarem para o próximo conteúdo.

Na avaliação processual, as tarefas e os exercícios foram os mais apontados, com 50% das escolhas cada, seguida da opção *avaliação oral durante a aula* com 33%. As tarefas semanais são uma excelente forma de estender o aprendizado para além dos muros da escola e fazer com que o aluno continue aprendendo em casa. As gravações também foram citadas e são muito úteis para registrar o nível de desenvolvimento musical do aluno em diferentes etapas do aprendizado. É importante que o aluno se ouça e reflita sobre a sua performance a partir da gravação. Assim ele poderá identificar com clareza os erros, os acertos e refletir criticamente sobre a qualidade musical da mesma.

As apresentações musicais, aulas públicas e provas bimestrais são os instrumentos apontados como sendo os mais utilizados para se realizar as avaliações somativas. É bastante comum que as escolas de música promovam audições e recitais periodicamente,



de forma semestral ou anual.

*Tabela 30: Instrumentos de avaliação mais utilizados por professores de música da escola especializada.*

Instrumentos de Avaliação que utilizam							
<b>na avaliação diagnóstica</b>	avaliação oral no início de cada aula	fichas de observação	avaliação escrita no início de cada unidade	avaliação oral no início de cada semestre	avaliação oral no início de cada unidade	avaliação escrita no início de cada conteúdo novo	avaliação oral no início de cada conteúdo novo
	<b>50,0%</b>	<b>33,3%</b>	<b>16,6%</b>	<b>8,3%</b>	<b>8,3%</b>	<b>8,3%</b>	<b>8,3%</b>
<b>na avaliação processual</b>	tarefas semanais	exercícios	avaliação oral durante a aula	gravações	avaliação-na-ção	Relatório da aula	
	<b>50%,0</b>	<b>50%</b>	<b>33%</b>	<b>16,6%</b>	<b>8,3%</b>	<b>8,3%</b>	
<b>na avaliação somativa</b>	apresentações musicais	aulas públicas	Provas bimestrais	questões orais	Testes	trabalhos escritos	
	<b>58,3%</b>	<b>25%</b>	<b>25%</b>	<b>16,6%</b>	<b>16,6%</b>	<b>8%</b>	

A performance pública uma forma de os alunos apresentarem para a família e amigos o seu progresso, ouvir o que os colegas estão fazendo e, ao mesmo tempo, exercitarem tocar em público, o que geralmente é um problema para alguns por causa da timidez. Lembramos que, dessas ocasiões não devem advir as únicas informações que podem aprovar ou reprovar o aluno, justamente por se tratar de um momento de tensão para o aluno. Ela pode ser considerada em parte, já que faz parte das competências do músico tocar em público com desenvoltura, mas nunca de forma isolada.

Em alguns casos, como na musicalização infantil, por exemplo, a avaliação é feita através da observação, como relata a professora Lia:

*Como eu trabalho com crianças pequenas a avaliação ocorre com a observação no dia a dia das atividades. Quando eu faço uma atividade, até pela primeira vez já dá pra ter um princípio de avaliação. Eu posso verificar se eles compreenderam quando eles executam uma atividade e até mesmo quando eles só estão prestando atenção, mas só dá mesmo pra verificar se eles aprenderam, quando eles executam as atividades. Quando eu trabalho com crianças mais velhas que já tem conhecimento do que elas gostam, faço também as aquisições orais, onde eles dizem o que eles mais entenderam, o que mais gostaram, o que não gostaram...*

*mas é uma coisa mais simples.*

Quanto às formas de avaliação final, a avaliação processual foi a mais votada (58,3%), seguida da *avaliação intuitiva durante o desempenho nas atividades* (50%). Ainda 41,6% dos professores afirmaram atribuir notas ou conceitos e 25% utilizam as apresentações musicais de encerramento para avaliar o desempenho de seus alunos. Lia, professora entrevistada que atua na escola especializada, assim se expressa quanto à atribuição de notas para o aprendizado dos alunos:

*Eu não me sinto confortável em ter que colocar uma nota, porque eu sempre acredito que o conhecimento, às vezes ele não é construído naquele momento e eu acredito na avaliação como uma forma de aprendizagem. A gente sempre pode aprender na avaliação, mas não como uma forma de delimitar se a pessoa é capacitada ou não.*

*Tabela 31: Formas de avaliação final utilizadas por professores de música da escola especializada.*

<b>Avaliação ao final do ano letivo através de:</b>	
avaliação processual	<b>58,3%</b>
observação intuitiva durante o desempenho nas atividades	<b>50%</b>
Nota ou conceito	<b>41,6%</b>
desempenho nas apresentações musicais de encerramento	<b>25%</b>
autoavaliação	<b>8,3%</b>
a escola não exige uma avaliação formal, por isso não avalio	<b>0,0%</b>
relatório individual	<b>0,0%</b>

Ao entregar os trabalhos ou provas, somente uma pequena parcela (16,6%) comenta os acertos e as dificuldades de cada aluno. A grande maioria comenta os acertos e as dificuldades da classe em geral (75%) e 25% apenas apresentam comentários escritos. Reafirmamos aqui a importância do acompanhamento individual do aluno.

As provas são um instrumento ainda bastante utilizado nos cursos de teoria musical onde as turmas costumam ser mais numerosas. Ao receber uma prova corrigida pelo

professor a única coisa que ele saberá é a nota e quais questões errou. O objetivo é fazer com que o aluno seja capaz de acertar justamente essas questões onde apresentou dificuldade. É importante corrigi-la juntamente com os alunos e rever os conteúdos onde os mesmos apresentaram maior dificuldade. Se faz necessário lembrar que a prova não deve ser a única forma de avaliação. Outros instrumentos também devem ser utilizados, pois um aluno pode não se expressar bem de forma escrita, mas poderá fazê-lo de uma outra maneira.

*Tabela 32: Atitude dos professores de música ao entregar trabalhos ou provas - Escola Especializada*

<b>Ao entregar os trabalhos ou provas</b>	
Comenta os acertos e as dificuldades da classe em geral	<b>75%</b>
Apresenta comentários escritos	<b>25%</b>
Comenta os acertos e as dificuldades de cada aluno	<b>16,6%</b>

### **5.3.6 Práticas Pedagógicas**

As atividades mais realizadas pelos professores de música da escola especializada foram organizadas de acordo com a quantidade de votos numa ordem hierárquica da mais importante para a menos importante:

1. canto
2. estudo do instrumento
3. criação
4. exploração sonora
5. apreciação musical
6. execução instrumental
7. brincadeiras musicais
8. leitura musical
9. leitura e pesquisa de assuntos musicais
10. improvisação instrumental
11. improvisação vocal
12. composição
13. Outras: desenhos

O canto e o estudo do instrumento foram as atividades que ficaram em primeiro e

segundo lugar respectivamente. Em seguida, estão outras atividades práticas bastante realizadas por cursos de iniciação musical e coral.

Quanto aos desafios apontados para a avaliação em música, a ordem, da mais importante para a menos importante ficou da seguinte forma:

- 1º) a falta de conscientização do papel da música na escola
- 2º) ter que atribuir nota para o desenvolvimento do aluno
- 3º) a falta de critérios claros e objetivos
- 4º) o professor não sabe *o que* avaliar em música
- 5º) as péssimas condições de trabalho do professor
- 6º) a não obrigatoriedade da música na escola por muitos anos
- 7º) a quantidade de alunos por turma
- 8º) o caráter recreativo da música na escola
- 9º) avaliar dá muito trabalho

Apesar de se tratar do contexto da escola especializada, o item *falta de conscientização do papel da música na escola* ficou em primeiro lugar. Mesmo estando num contexto onde a música está tão presente e os alunos se matriculam de livre e espontânea vontade, os professores percebem que a mesma ainda não é devidamente valorizada.

O segundo, terceiro e quarto lugares trazem à tona a dificuldade que o professor tem para avaliar. Este resultado é compatível com a resposta de outra questão: Você sente algum tipo de dificuldade para avaliar os seus alunos? 75% afirmaram que sim e apenas 25% disseram não sentir dificuldade. Isso demonstra como a avaliação ainda é considerada um problema para os professores da escola especializada.

Surpreendentemente, o item *péssimas condições de trabalho do professor* ficou em quinto lugar. No contexto da escola pública ele aparece na sétima colocação. À primeira vista isso pode parecer não fazer sentido. Será que a escola pública oferece melhores condições de trabalho que a escola especializada? É verdade que as escolas de música são melhores equipadas, oferecem uma infraestrutura bem superior que a escola pública e tem um público bem diferente, que está lá por escolha própria, e por isso espera-se ser

mais interessado. Por outro lado, não oferecem a estabilidade da escola pública, onde o professor passa a ser funcionário público do estado ou município e só em casos extremos poderá ser demitido. As escolas de música oferecem baixos salários, pois contratam profissionais pouco experientes e, além disso, muitas vezes demoram para pagar os professores e estagiários. Por esse motivo a rotatividade tende a ser alta e a insatisfação também.

Quanto aos critérios utilizados para avaliar as atividades musicais, as respostas se concentraram mais nos aspectos relacionados à musicalidade e expressão musical. Nas atividades de Técnica, o critério '*aplicação prática dos conceitos musicais* ficou em primeiro lugar (83,4%) como sendo o mais utilizado e em segundo o interesse e a criatividade do aluno com 16,6% das escolhas.

*Tabela 33: Critérios de avaliação em técnica – escola especializada.*

<b>Em Técnica</b>	
aplicação prática dos conceitos musicais	<b>83,4%</b>
criatividade e o interesse do aluno	<b>16,6%</b>
assimilação dos conceitos musicais	<b>0%</b>
demonstração de interesse em aprender	<b>0%</b>
outros	<b>0%</b>

A musicalidade foi escolhido o critério mais importante para avaliar as atividades de Execução instrumental e vocal. Na execução instrumental, a musicalidade se sobrepõe à própria utilização da técnica instrumental e a execução correta das notas. A musicalidade e a expressividade são muito importantes, mas devem estar sempre aliadas à técnica do instrumento, por uma questão até de saúde, além de musical. Segundo Tourinho (2003),

Sendo uma atividade que envolve os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, além de aspectos socio-culturais, a performance musical apresenta características que requerem diferentes tipos de acompanhamento por parte de professores e instituições. (p. 13)

Aqui vale a pena ressaltar que o objetivo da questão não foi fazer um levantamento de critérios, mas apenas identificar qual deles é considerado mais importante ou levado

mais em consideração durante a avaliação da atividade. Sendo assim, os professores foram orientados a escolherem (ou sugerir) apenas uma alternativa.

*Tabela 34: Critérios de avaliação em execução instrumental – escola especializada.*

<b>Em Execução Instrumental</b>	
musicalidade	<b>83,4%</b>
utilização da técnica adequada ao instrumento	<b>8,3%</b>
a execução correta das notas	<b>8,3%</b>
a execução das dinâmicas	<b>0%</b>
outros	<b>0%</b>

*Tabela 35: Critérios de avaliação em execução vocal – escola especializada.*

<b>Em Execução Vocal</b>	
afinação e musicalidade	<b>91,7%</b>
boa entonação e obediência à regência	<b>8,3%</b>
uma voz bonita e expressiva	<b>0%</b>
dicção clara e boa afinação	<b>0%</b>
outros	<b>0%</b>

Além do critério '*afinação e musicalidade*', que teve quase a totalidade das escolhas, na atividade de Execução vocal o critério '*boa entonação e obediência à regência*' também foi selecionado. Nesse sentido, os professores demonstraram estar mais preocupados com o discurso musical como um todo do que com elementos musicais isolados.

*Tabela 36: Critérios de avaliação em composição – escola especializada.*

<b>Em Composição</b>	
expressão musical da composição	<b>83%</b>
uso correto dos elementos musicais	<b>8,3%</b>
a qualidade da composição	<b>8,3%</b>
o tamanho da composição	<b>0%</b>
outros	<b>0%</b>

Na atividade de composição o critério eleito como sendo o mais importante para os

professores foi a *expressão musical da composição*, com 83% das escolhas. Saber como os alunos utilizam os elementos musicais é importante, mas não deve ser o foco único e principal. É preciso procurar entender o que eles estão comunicando, o que querem expressar. Para Beineke (2003, p. 103),

Compreender a música que as crianças fazem e como elas pensam implica também um atitude desprovida de preconceitos, porque 'as crianças só podem falar eloquentemente sobre sua própria experiência musical quando sua criatividade é alimentada e suas concepções musicais são aceitas e respeitadas.

Em Literatura, considerando uma pesquisa escrita, *o conteúdo* foi considerado o critério mais importante (91%). As fontes bibliográficas utilizadas também foram consideradas, apesar de ter recebido pouquíssimas escolhas. Os demais critérios não foram escolhidos.

Tabela 37: Critérios de avaliação em literatura – escola especializada.

<b>Em Literatura<sup>72</sup></b>	
o conteúdo	<b>91,7%</b>
as fontes bibliográficas utilizadas	<b>8,3%</b>
o tamanho dos trabalhos	<b>0%</b>
a apresentação visual	<b>0%</b>
outros	<b>0%</b>

A apreciação musical, apesar de ter ficado em quinto lugar na lista das atividades mais realizadas nas escolas especializadas, é imprescindível em qualquer currículo que se proponha a ensinar música. Contudo, poucos professores conseguem realizá-la de forma expressiva e menos ainda sabem avaliá-la.

A avaliação da apreciação musical depende muito das respostas verbais e corporais dos alunos ao que estão ouvindo. Por isso, é necessário utilizar as ferramentas adequadas para que a atividade proporcione e possibilite aos alunos responder a ela. É importante também que o professor utilize um bom aparelho de som, recurso que falta muitas vezes nas salas de aula. Todos os critérios listados (*Tabela 38*) são muito

<sup>72</sup> Considerando uma pesquisa escrita sobre um determinado compositor.

importantes, mas a *sensibilidade de estar aberto a ouvir diferentes estilos musicais* foi considerada a mais importante pelos professores (50%).

*Tabela 38: Critérios de avaliação em apreciação musical – escola especializada.*

<b>Em Apreciação Musical</b>	
sensibilidade de estar aberto a ouvir diferentes estilos musicais	<b>50%</b>
compreensão dos elementos musicais dentro do contexto	<b>25%</b>
o respeito às produções musicais de outras culturas	<b>16,7%</b>
concentração e a atitude de saber apreciar uma música	<b>8,3%</b>
outros	<b>0%</b>

### **5.3.7 Literatura sobre Avaliação**

Os professores do contexto da escola especializada demonstraram razoável conhecimento da literatura sobre avaliação geral e avaliação em música. Os livros mais conhecidos foram: *Ensinando Música Musicalmente*, *Avaliação em Música: reflexões e práticas* e *Avaliação da Aprendizagem escolar*.

*Tabela 39: Conhecimento da literatura sobre avaliação: professores de música da escola especializada.*

<b>LIVROS</b>	<b>acertos</b>	<b>erros</b>	<b>em branco</b>
Ensinando Música Musicalmente - Keith Swanwick	<b>91,7%</b>	<b>0%</b>	<b>8,3%</b>
Avaliação em Música: reflexões e práticas - L. Hentschke e J. Souza (Org.)	<b>50%</b>	<b>16,7%</b>	<b>33,3%</b>
Avaliação da Aprendizagem escolar – Luckesi	<b>50%</b>	<b>0%</b>	<b>50%</b>
Avaliação: entre duas lógicas – Perrenoud	<b>25%</b>	<b>16,7%</b>	<b>58,3%</b>
Avaliar para promover - Jussara Hoffmann	<b>8,3%</b>	<b>16,7%</b>	<b>75%</b>
Por que avaliar? Como avaliar? - Ilza Sant'Anna	<b>16,7%</b>	<b>8,3%</b>	<b>75%</b>



Enquanto materiais complementares relacionados à avaliação, os autores Piaget e Vygotsky também foram citados. Apesar de não tratarem especificamente sobre a avaliação, seus estudos sobre o desenvolvimento da criança e processos de aprendizagem são úteis para a avaliação. Como exemplo, citamos os processos de *assimilação e acomodação* de Piaget e a *teoria da zona de desenvolvimento proximal* de Vygotsky.

### 5.3.8 Concepções sobre avaliação

O espaço deixado em branco para a livre expressão foi utilizado por 10 dos 12 professores participantes da pesquisa. Cada professor se posicionou de uma maneira, de forma que foi possível ainda que em poucas palavras, perceber que ainda persistem muitas dúvidas e incertezas quanto à avaliação em música.

- Dúvidas em avaliação

*Sei que a avaliação é um processo de extrema importância no processo educacional, mas ainda não sei muito bem como avaliar* (professor C1).

Embora reconheça a importância da avaliação, o professor C1 demonstrou capacidade reflexiva ao admitir que ainda tem dúvidas quanto à avaliação na sua prática pedagógica.

O professor C2 ressaltou a importância de conhecer sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem dos alunos como requisito necessário para avaliar bem: *“Avaliar musicalmente requer do professor leituras e compreensão do processo de formação do conhecimento do educando. Logo, é preciso muito estudo para não cometer enganos”* (professor C2).

Também foi citada a necessidade do acompanhamento do desenvolvimento pessoal dos alunos, ou seja uma avaliação personalizada onde o professor possa focar nas dificuldades individuais: *“a avaliação em música tem que ser feita caso a caso, já que*

*cada pessoa tem dificuldades diferentes no âmbito musical” (professor C3).*

Quanto às características da avaliação, o professor C4 diz que *“a avaliação em música deveria ser o mais aberta possível. É muito complicado avaliar a musicalidade de alguém”* (professor C4). A fala desse professor expressa uma dúvida comum e ao mesmo tempo podemos detectar um problema fundamental da avaliação, que é a definição dos termos subjetivos. Numa situação de avaliação de uma performance com banca examinadora, por exemplo, isso precisa estar bem claro para cada avaliador. Caso contrário, no critério musicalidade cada um irá avaliar uma coisa diferente segundo suas concepções pessoais. O termo pode ser facilmente confundido com expressividade, bom uso da dinâmica, clareza na execução das notas e outros.

A preferência pela avaliação processual também foi destacada na fala dos professores.

*Penso que a avaliação, seja em música ou qualquer outra área, deve ser realizada de maneira processual. Um aluno deve ser avaliado durante o processo de aprendizagem, de maneira contínua, a fim de se observar o seu desenvolvimento ao longo de um determinado tempo. (professor C5)*

Alguns, relataram suas experiências pessoais no contexto da escola especializada, com o professor C6 ao dizer que: *“na escola de música em que leciono são vários os processos de avaliação: provas práticas e teóricas por bimestre, além de apresentações diversas”*. Essa declaração difere bastante da do professor C7 quanto às práticas avaliativas deste contexto: *“no curso de extensão que ensino não vejo tanta necessidade em focar na avaliação. Faço um diário de desempenho de cada aluno”*. Isso demonstra quão variadas e divergentes podem ser essas práticas.

Algumas afirmações demonstraram certos posicionamentos dos professores voltados para a avaliação de aspectos subjetivos em música:

*Eu penso que [a avaliação] deve ser feita para avaliar o interesse do aluno em aprender e principalmente avaliar os aspectos comportamentais. (professor C8)*

*Avaliação em música, ou em qualquer outra área, está ao esforço do aluno. Esforço para fazer reflexões, mudar sua atitude, estudar teoria, estudar um instrumento, enfim, tornar-se uma pessoa melhor. (professor C9)*

*Acho que avaliar um aluno que estuda música através de nota pode ser perigoso, pois o objetivo maior é que o aluno possa expressar seu lado emocional, interpretativo e pessoal. (professor C10)*

É necessário ressaltar que além do aspectos atitudinais e extramusicais, temos o compromisso de avaliarmos principalmente o desenvolvimento musical dos alunos. Os critérios de avaliação em música precisam estar em sintonia com os princípios dos IV Pilares da Educação para o Século XXI<sup>73</sup> (UNESCO, 1997, p. 89) que são: saber conhecer, saber fazer, saber ser e viver junto. Ao considerarmos esses princípios de forma equilibrada, a avaliação ganha um dimensão mais ampla e contextualizada com as características e demandas educacionais da atualidade.

Concluindo, consideramos que as declarações acima refletem de forma clara as dúvidas, concepções e incertezas dos professores acerca dos objetivos, procedimentos e características da avaliação.

#### **5.4 CONTEXTO 4: ONGS**

Gostaríamos de iniciar esclarecendo que dentro do contexto das ONGs, foram consideradas para a pesquisa os diversos tipos de organizações não governamentais e sem fins lucrativos que atuam na sociedade com atividades artístico musicais com o

---

<sup>73</sup> “A educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. 1. Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida. 2. Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. 3. Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. 4. Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se” (UNESCO, 1997, p. 101-102).

propósito de contribuir para a solução de problemas sociais e para a formação de crianças, adolescentes e jovens.

Existem várias modalidades de organizações não governamentais: Organização Não Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), Organização Social (OS), Entidade de Utilidade Pública, entre outras. Para esse grupo de organizações também é usado o termo como Terceiro Setor.

Segundo a Consultoria do Senado Federal (1999),

ONG seria um grupo social organizado, sem fins lucrativos, constituído formal e autonomamente, caracterizado por ações de solidariedade no campo das políticas públicas e pelo legítimo exercício de pressões políticas em proveito de populações excluídas das condições da cidadania.

A Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) é um título dado pelo Ministério da Justiça a uma ONG, que passa a representar não apenas o interesse de um grupo, mas o interesse público. É caracterizada pelo rigor e transparência financeira e administrativa que lhe confere um grau de confiabilidade fazendo com que consiga mais recursos, principalmente através de parcerias firmadas com o governo. Outros títulos como Organização Social, Entidades Filantrópicas, dentre outros, são tipos de certificação emitidos pelo governo para caracterizar esses grupos. Todas elas possuem em comum o objetivo de promover ações sociais em um contexto específico sem fins lucrativos.

Essas instituições surgem da lacuna deixada pelo governo no que se refere aos mais diversos problemas sociais, principalmente quanto à educação. Desta forma, geralmente agem em comunidades de baixo poder aquisitivo e com crianças e jovens em situação de risco. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2002 havia no Brasil 276 mil organizações não governamentais sem fins lucrativos. Em Salvador, dado o contexto musical da cidade, existem diversas ONGs e

projetos sociais voltados para as linguagens artísticas, especialmente a música como: Projeto Axé, Olodum, Banda Didá, Associação Criança na Arte Sarajane<sup>74</sup>, Filhos de Gandhi, Malé de Balé, Muzenza, e ainda o Centro de Referência Integral de Adolescentes – CRIA (teatro), Organização do Auxílio Fraternal - OAF (artes visuais), dentre outros.

Nos últimos anos os espaços de atuação profissional do educador musical tem sido redefinidos devido às transformações sociais ocorridas e ampliação do olhar para além da escola. Segundo Del bem (2003),

“o reconhecimento desses espaços, que estão além da escola, tem-nos auxiliado a identificar e assumir a complexidade, a multidimensionalidade da área de educação musical, bem como o conjunto de saberes que constitui como campo de conhecimento” (p. 32).

O reconhecimento das práticas musicais enquanto elementos próprios da cultura nos responsabiliza a dialogar com diversidade e nos impõe a necessidade de um olhar mais amplo a respeito de quem faz e de quem ensina música. Nesse sentido, Queiroz (2004) afirma que “a relação entre educação musical e cultura é estabelecida pelas próprias relações do homem com a música. Assim, não se pode pensar em um processo educacional desvinculado dos demais aspectos da cultura particular de cada grupo social” (p. 105).

#### **5.4.1 Idade e Formação**

No contexto das ONGs, a nossa amostra foi de 9 professores. Embora não possamos dizer com precisão quantos professores de música atuam em ONGs em Salvador, acreditamos que a amostra se situe por volta de 10% desta população, quando consideradas as principais ONGs da cidade que tem a prática musical como principal atividade. A idade dos professores que atuam em ONGs é bastante variada e 67% se concentra numa faixa etária entre 21 e 30 anos (*gráfico 20*).

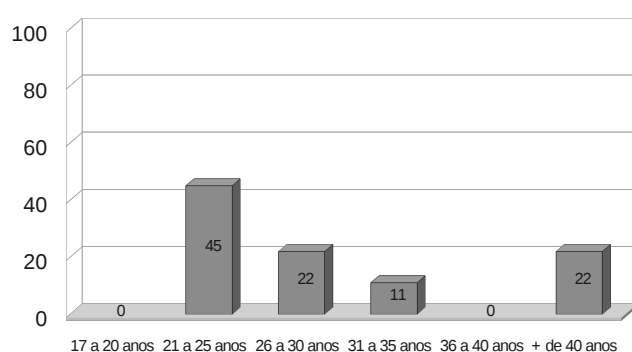
Quanto à formação, 89% são não licenciados, mas atualmente cursam a licenciatura

---

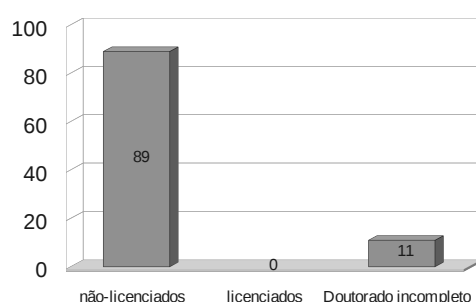
<sup>74</sup> Mantida pela cantora Sarajane.

em música<sup>75</sup>, e apenas 11% possui o doutorado incompleto<sup>76</sup>. Durante a nossa experiência de 5 anos atuando em curso de licenciatura, pudemos perceber que tem sido grande o número de licenciandos que atuam em ONGs. Isso pode se dar por dois motivos principais. Primeiro, como forma maneira de exercer a profissão mesmo com a pouca experiência (*gráfico 23*) e segundo, como uma forma de se manterem financeiramente no curso. Além da atuação nas ONGs, eles dão aulas particulares do seu instrumento para complementar a renda.

*Gráfico 20: Faixa etária dos professores de música que atuam em ONGs*



*Gráfico 21: Grau de instrução dos professores de música que atuam em ONGs*



De acordo com Oliveira (2003),

Os aspectos da formação musical são fundamentais para o perfil daquele que vai trabalhar numa ONG que tem a música como elemento básico, pois definem realmente o que pode acontecer como atividades músico-pedagógicas na prática. (p. 96)

<sup>75</sup> Essa porcentagem deve-se ao fato de a amostra deste contexto ter sido selecionada na Escola de Música da UFBA.

<sup>76</sup> Vale ressaltar que essa porcentagem (11%) refere-se a um professor doutorando cujo objeto de pesquisa são as atividades musicais da ONG em que atua, neste caso, como professor e pesquisador.

Considerando os currículos dos cursos de licenciatura, a autora analisa que “a formação do educador musical ainda não inclui conhecimentos ou mesmo disciplinas que deem fundamentação e competências necessárias para tal (p. 96).

Para Kater o papel do educador vai além das atividades pedagógicas.

Por outro lado, ao destinar-se a indivíduos em situação de risco pessoal e social, localizados na periferia dos benefícios oferecidos pela sociedade – e em níveis acentuados de distanciamento senão exclusão – a educação musical representa uma alternativa prazerosa e especialmente eficaz de desenvolvimento individual e de socialização. Assim, compartilhar as informações que possuímos como classe social e também socializar os conhecimentos que produzimos como indivíduos dessa mesma sociedade fornece sentido e consistência à sua integração, bem como expansão de perspectivas e qualidade de participação. (KATER, 2004, p. 46)

A formação do professor de música irá influenciar bastante nos tipos de atividades que irá realizar na instituição. Nesse sentido, Oliveira (2003) destaca alguns aspectos da formação musical do professor que precisam ser trabalhados e que são importantes para a atuação em ONGs:

O gosto musical, os níveis das habilidades musicais (voz e instrumento), a capacidade criativa e expressiva, o nível de apreciação crítica do repertório musical, a autocompreensão sobre os próprios saberes e competências, sabedoria e modéstia mas, ao mesmo tempo, autoconfiança e alegria pelo que consegue fazer, a capacidade de trabalho interdisciplinar e as habilidades de negociação administrativa e pedagógica podem interferir decisivamente para o sucesso do profissional numa determinada ONG. A inteligência lógico-pedagógica visando atuação adequada no ensino, através de um bom sequenciamento de atividades e repertórios, tomando em conta os diversos fatores de variabilidade da população e da instituição, é uma das principais qualidades a serem observadas no profissional da equipe. (p. 96)

Além das competências básicas musicais é preciso que o educador musical esteja aberto para a diversidade musical e cultural de cada contexto e seja capaz de realizar as PONTES de articulação necessárias para estabelecer o diálogo entre o conhecimento, o aluno e seu mundo.

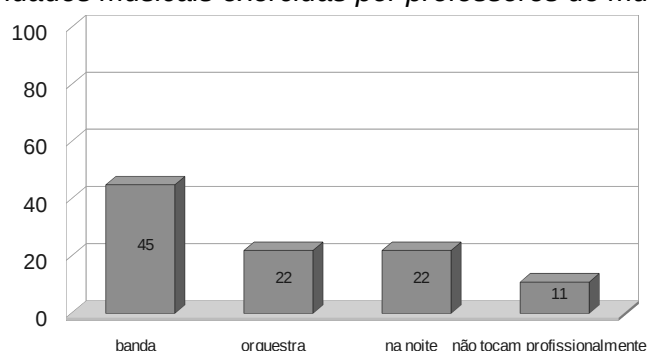
#### **5.4.2 Atuação Profissional**

A pesquisas revelou que 89% dos professores que atuam em ONGs atuam

profissionalmente enquanto músicos em banda (45%), orquestra (22%) e na noite (22%). Apenas 11% não tocam profissionalmente. Essa porcentagem coincide com o perfil dos professores da escola especializada, onde a atuação enquanto músico de banda (33%) e orquestra (25%) também se sobressaíram às demais.

Segundo os dados, os professores da escola especializada e os que atuam em ONGs possuem um perfil semelhante quanto à idade, formação e espaços de atuação musical profissional. Ambos são mais jovens, não licenciados e tocam profissionalmente em banda, orquestra ou na noite. Além disso, possuem pouca experiência enquanto professor de música. Isso fica bem evidente no gráfico 23, onde demonstra que 78% dos professores tem entre 1 e 4 anos de experiência no ensino de música.

*Gráfico 22: Atividades musicais exercidas por professores de música de ONGs*

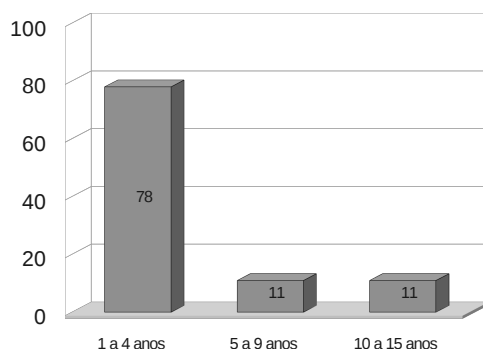


Segundo Kater (2004),

Os responsáveis pelas aulas e atividades musicais, sendo muitas vezes voluntários, por um lado, e, por outro, quase sempre “monitores”, “assistentes”, “bolsistas” ou “oficineiros” investidos da função de educar musicalmente – com rara presença de “educadores musicais” de fato –, demonstram, em sua maioria, formação musical bastante modesta do ponto de vista teórico e criativo. (p. 49)



Gráfico 23: Tempo de experiência profissional dos professores de música de ONGs



### 5.4.3 Dados sobre a Música na Instituição

As oficinas de música nas ONGs foram consideradas opcionais em 90% dos casos estudados e 10% afirmaram que é obrigatório. Isso pode acontecer quando as atividades na ONG se configuram como uma extensão das atividades escolares. Sendo assim, 90% afirmaram que a música em sua instituição era considerada extracurricular e 10% curricular.

No que se refere à avaliação, 77% dos professores afirmaram que a instituição exige uma avaliação formal e 23%, disseram que não lhes é exigido nenhum tipo de avaliação formal. Mesmo quando a instituição não exige a avaliação formal, o professor precisa assumir o compromisso inerente à profissão de educador que é o de promover e gerenciar o desenvolvimento dos alunos (dentre outros). Para Oliveira (2003),

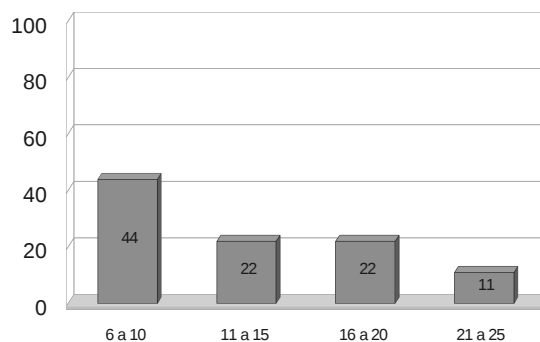
Muito especialmente nas ONGs, o profissional precisa estar preparado para autoconhecer-se e desenvolver-se continuamente, para avaliar a sua atuação diante dos saberes do outro, avaliar o outro em relação aos objetivos da entidade, em relação a ele próprio e aos colegas. (p. 97)

Além disso, é importante que o educador musical tenha em sua formação os conhecimentos e a técnica necessária para saber investigar as suas práticas em qualquer contexto de ensino, como ressalta Oliveira (2003)

Outro ponto a ressaltar é a competência para a pesquisa, pois dentro das ONGs é necessário documentar as atividades, avaliá-las e fazer análises qualitativas e quantitativas do progresso de todos os participantes, assim como fazer autodiagnoses e previsões de planejamento futuro. Além do

cuidado com a documentação da atuação, ainda existem as pesquisas sobre a realidade do entorno e dos moradores do local, suas histórias e produtos, suas necessidades atuais e futuras. (p. 96)

Gráfico 24: Média de alunos por turma nas ONGs



Em geral, o número de alunos por turma nas ONGs é bastante variado, depende muito da instituição, depende da modalidades da aula. As turmas de musicalização e atividades como coral costumam ser grandes. Já as de instrumento, como flauta doce e teclado, menores. Mas também há casos como o Olodum e a Banda Didá que trabalham o ensino do instrumento com turmas bem numerosas. Nos caso da pesquisa, 44% dos professores possuem turmas com 6 a 10 alunos, apenas 11% possuem turmas com mais de 21 alunos.

O contexto das ONGs, dentre os pesquisados, demonstrou ser o que mais atua de forma interdisciplinar. Todos afirmaram participar de alguma forma das ações promovidas pela instituição. Em geral, os projeto das ONGs são planejados de forma interdisciplinar, onde há o planejamento das ações integralizadoras de todas as oficinas oferecidas, seja através de projeto interdisciplinar, apresentações ou uma outra ação pontual. Podemos notar, nas pessoas que atuam em ONGs, um espírito de coletividade e engajamento onde contribuir e interagir com o outro não depende apenas do fazer por *estar previsto no currículo*, mas parece ser um sentimento inerente ao contexto.

Tabela 40: *Integração da música com as outras disciplinas da ONG.*

<b>Integração da música com as outras disciplinas da instituição</b>	
Participa das datas comemorativas com apresentações musicais	<b>44%</b>
Participa dos projetos das disciplinas de Arte	<b>22%</b>
Participa integralmente dos projetos pedagógicos da escola	<b>33%</b>
Participa parcialmente, pois trabalha seus conteúdos de forma independente	<b>0%</b>
Atua de forma completamente independente	<b>0%</b>

#### **5.4.4 Planejamento das Aulas de Música**

Dos professores pesquisados e atuantes em ONGs, 77% afirmaram planejar as aulas e 34% disseram que não as planeja. Consideramos um número expressivo, pois acreditamos que qualquer atividade educativa precisa ser planejada.

Os resultados para a questão “Você participa das reuniões de orientação com a coordenação pedagógica?” indicou que apenas 33% dos professores participam das reuniões pedagógicas enquanto que 67% não participam. Pela característica objetiva da questão desse item, onde as respostas possíveis eram sim ou não, não é possível saber a causa para que tantos professores não frequentem as reuniões de orientação, se é porque a ONG não possui coordenação pedagógica ou se o professor de música não é convidado.

No contexto das escolas pública e privada, sabemos que isso faz parte da rotina escolar, mas no que se refere às ONGs, a opção de ter ou não a figura do coordenador pedagógico fica a critério de cada uma, ou seja, da equipe que administra e gere as atividades da mesma. Segundo Cláudia, professora entrevistada que atua em ONG, “*eu*

*tive toda a liberdade do mundo para fazer o que eu bem entender. Nunca ninguém me questionou conteúdo, ninguém me questionou nenhuma aula, nunca ninguém entrou pra dizer 'deixa eu ver o que ela tá fazendo'".*

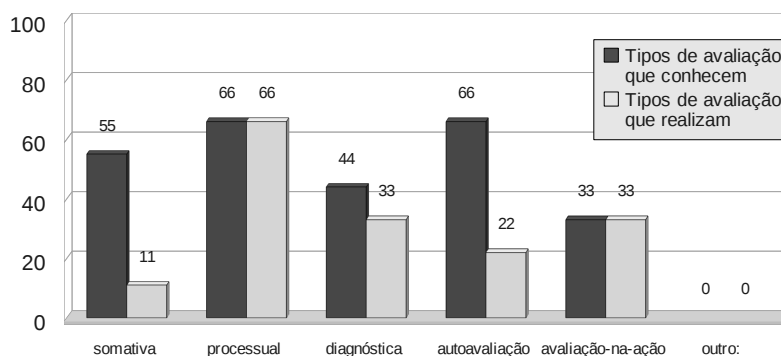
**Tabela 41: Documentos de planejamento mais utilizados por professores de música de ONGs**

Documentos de planejamento que utilizam	
Lista das músicas a serem trabalhadas na aula	<b>67%</b>
Roteiro de atividades	<b>55%</b>
Plano de curso	<b>22,2%</b>
Plano de aula	<b>11%</b>
Projeto pedagógico	<b>0%</b>

#### 5.4.5 Avaliação em Música

Os professores atuantes em ONGs demonstraram menos conhecimento dos tipos de avaliação que os professores dos outros contextos. Isso provavelmente se deu pela falta de experiência no ensino de música e por estarem ainda construindo seus conhecimentos no curso de licenciatura. De qualquer forma, a disparidade entre o tipo de avaliação que conhecem e o tipo de avaliação que realizam foi expressiva, principalmente quanto à avaliação somativa e a autoavaliação, revelando que eles conhecem, mas pouco fazem.

**Gráfico 25: Relação entre o tipo de avaliação que conhecem e o tipo de avaliação que realizam os professores de música de ONGs**



Dentre os instrumentos de avaliação mais utilizados estão a avaliação diagnóstica, a avaliação oral no início de cada aula (45%) e a utilização de fichas de observações sobre os alunos (45%). Na processual os exercícios (45%), as tarefas semanais (33%) e a avaliação-na-ação (33%) são os instrumentos mais utilizados.

As apresentações musicais são muito utilizadas para realização da avaliação somativa (45%), parece ser o momento em que o professor sintetiza o aprendizado do aluno através do que ele é capaz e expressar. As aulas públicas e provas bimestrais foram pouco citadas e 33% dos professores afirmaram não realizar a avaliação somativa.

Os resultados da pesquisa apontam que as avaliações finais, quando realizadas, se dá em sua maioria através dos dados obtidos através da observação intuitiva durante o desempenho nas atividades (66%), das apresentações musicais de encerramento (45%) e da avaliação processual (22%).

*Tabela 42: Instrumentos de avaliação mais utilizados por professores de música de ONGs*

<b>Instrumentos de Avaliação que utilizam</b>					
<b>na avaliação diagnóstica</b>	avaliação oral no início de cada aula	fichas de observações	avaliação escrita no início de cada conteúdo novo		
	<b>45%</b>	<b>45%</b>	<b>10,0%</b>		
<b>na avaliação processual</b>	exercícios	tarefas semanais	avaliação-na-ação	gravações	Relatório da aula
	<b>45%</b>	<b>33%</b>	<b>33%</b>	<b>11%</b>	<b>11%</b>
<b>na avaliação somativa</b>	apresentações musicais	aulas públicas	prova bimestral	Não realiza avaliação somativa	
	<b>45%</b>	<b>11%</b>	<b>11%</b>	<b>33%</b>	

Para Cláudia, professora entrevistada e que atua em ONGs, as provas, testes e notas são vazios de significado: *“eu nunca achei que a avaliação fosse medir conhecimento, aliás a escola me deixou esse ranço de ser contra prova, de ser contra teste, ser contra nota, porque eu acho que isso não diz nada, nada”*.

Tabela 43: Formas de avaliação final utilizadas por professores de música de ONGs.

<b>Avaliação ao final do ano letivo através de:</b>	
observação intuitiva durante o desempenho nas atividades	<b>66%</b>
desempenho nas apresentações musicais de encerramento	<b>45%</b>
avaliação processual	<b>22%</b>
autoavaliação	<b>11%</b>
conceito	<b>11%</b>
portfólio	<b>11%</b>
a escola não exige uma avaliação formal, por isso não avalio	<b>11%</b>

A aplicação de provas e trabalhos não instrumentos de avaliação usualmente utilizados para avaliar as atividades musicais nas ONGs. Nestas, as atividades possuem um caráter mais lúdico e a avaliação realizada de maneira mais informal. No entanto, todos os professores responderam a questão “ao entregar os trabalhos e/ou as provas dos alunos você...”. Nesse caso há a possibilidade de as respostas não refletirem a prática diária do professor, mas sim a sua atitude diante de uma ou mais ocasiões onde ele tenha feito uso desses instrumentos.

A atitude mais comum dos professores ao entregar provas ou trabalhos é comentar os acertos e as dificuldades da classe de maneira geral (66%). Outra parte menor (33%) comenta os acertos e as dificuldades de cada aluno e 11% apresenta comentários escritos no corpo dos documentos.

Tabela 44: Atitude dos professores de música ao entregar trabalhos ou provas - ONGs.

<b>Ao entregar os trabalhos ou provas</b>	
Comenta os acertos e as dificuldades da classe em geral	<b>66%</b>
Comenta os acertos e as dificuldades de cada aluno	<b>33%</b>
Apresenta comentários escritos	<b>11%</b>

### 5.4.6 Práticas Pedagógicas

As atividades apontadas como sendo as mais utilizadas nas ONGs foram a apreciação musical, criação e brincadeiras musicais. Certamente as mesmas se referem às turmas de musicalização, que utiliza atividades mais lúdicas como as brincadeiras. Surpreendentemente a apreciação musical ficou em primeiro lugar como a mais realizada, o que não ocorreu nos outros contextos. Em seguida aparecem: o estudo do instrumento, canto e improvisação musical. Isso demonstrando que a demanda pelo aprendizado de um instrumento musical e pelo canto também estão presentes nas ONGs. As atividades consideradas mais teóricas foram exatamente as últimas da lista refletindo o caráter prático do fazer musical nessas instituições.

1. apreciação musical
2. criação
3. brincadeiras musicais
4. estudo do instrumento
5. canto
6. improvisação instrumental
7. composição
8. exploração sonora
9. leitura e pesquisa e assuntos musicais
10. leitura musical
11. escrita musical

Quanto aos desafios e entraves no processo de avaliação em música, mais uma vez *a falta de conscientização do papel da música na escola* aparece entre os primeiros lugares revelando que independentemente do contexto, todos sentem necessidade de uma maior valorização da música. Em seguida, aparecem outros desafios de ordem mais direta com a avaliação, como *a falta de critérios claros* e a dificuldade em *atribuir nota para o desenvolvimento musical dos alunos*.

- 1º) a falta de conscientização do papel da música na escola
- 2º) a falta de critérios claros e objetivos
- 3º) as péssimas condições de trabalho do professor
- 4º) ter que atribuir nota para o desenvolvimento do aluno
- 5º) o professor não sabe *o que* avaliar em música
- 6º) a não obrigatoriedade da música na escola por muitos anos / o caráter recreativo

da música na escola  
 7º) a quantidade de alunos por turma  
 8º) avaliar dá muito trabalho

Os professores também chamaram a atenção para as condições de trabalho nesses espaços ao colocar o item *péssimas condições de trabalho do professor* em terceiro lugar na lista dos desafios da avaliação em música.

As ONGs atendem a um público composto por crianças, adolescentes e jovens que foram privados de oportunidades em vários sentidos. Segundo Kater (2004), há ONGs e projetos sociais que possuem metas específicas (como formar orquestras, as bandas sinfônicas, grupos de percussão) que selecionam os alunos segundo critérios preestabelecidos como habilidade instrumental e experiência prévia. Mesmo em algumas destas instituições são criadas oficinas para os iniciantes ou para aqueles que não possuem experiência prévia. No entanto, na maioria das ONGs a proposta é exatamente a inclusão social e o oferecimento de uma oportunidade a jovens em situação de risco. Nesse caso, Kater (2004) afirma que

Grande parte desses jovens se confronta com tendências de abandono, secundaridade e negação nas fases iniciais de existência (relação com os pais biológicos, substitutos, familiares e outros), e com as de inadequação, marginalização e excludência em idades mais avançadas, quando estariam em tempo de participar mais ativamente da sociedade (adolescência ou idade adulta). Reflexos dessa situação se estampam sob graus variados em seus comportamentos e atitudes, seja dispersão, timidez, desmotivação, auto-invalidamento, postergação, agitação, impaciência, hiperatividade, desconfiança, revolta, agressividade, etc. Em consequência das particularidades que assumem, impõem importantes dificuldades no funcionamento do grupo, bem como na relação de ensino-aprendizagem, tornando-se responsáveis pelas problemáticas do processo de formação como um todo. (p. 47)

Cláudia, professora em uma ONG, assim relata o perfil de seus alunos:

*A comunidade lá [atendida pela ONG] é muito carente. Os meninos passam fome, então o desenvolvimento cognitivo deles é diferenciado. Eu tenho alunos que são extremamente participativos, curiosos, determinados, sabem o que querem, sabem o que não querem, e eu tenho alunos que não falam, que não sabem formular direito uma frase, tem 11, 12 anos e não sabe escrever... então é difícil trabalhar dessa forma com alunos tão diferentes. O que eu tento fazer é atividades que juntem todos num grupo só e que eles tenham que construir algo juntos, por exemplo.*



(Professora Cláudia)

Nesse sentido, Kater (2004, p. 47) defende “a construção de competências mais enraizadas na pessoa do educador, e menos orientadas pela excessiva transmissão de conteúdos técnico-musicais [... ]”. Sendo assim, essa realidade exige um perfil de educador musical articulado que seja positivo e acredite que os alunos são capazes de se superar, que observe e flexibilize as propostas para se articular com os diferentes contextos, que seja natural ao se confrontar com a realidade que cerca esses alunos acolhendo as diferenças e promovendo a inclusão, que promova momentos onde eles possam expressar-se musicalmente e exercitar a criatividade e, por fim, que seja sensível e aberto para construir relações de afetividade e compreensão mútua. Nesse sentido, é preciso adequar os cursos de licenciatura à essas novas realidades educacionais que fazem parte dos contextos e espaços de atuação do educador musical.

Na atividade de Técnica, a criatividade e interesse do aluno foram considerados mais importantes do que a aplicação prática dos conceitos musicais, critério que ficou em primeiro lugar nos outros contextos. Isso talvez possa ser explicado pelo fato de que o objetivo principal das ONGs não seja necessariamente a aquisição dos conceitos, mas o desenvolvimento da musicalidade e da criatividade.

*Tabela 45: Critérios de avaliação em técnica – ONGs.*

<b>Em Técnica</b>	
criatividade e o interesse do aluno	<b>45%</b>
demonstração de interesse em aprender	<b>33%</b>
aplicação prática dos conceitos musicais	<b>22%</b>
assimilação dos conceitos musicais	<b>0%</b>
outros	<b>0%</b>

Tabela 46: Critérios de avaliação em execução instrumental – ONGs.

<b>Em Execução instrumental</b>	
musicalidade	<b>78%</b>
a execução correta das notas	<b>22%</b>
utilização da técnica adequada ao instrumento	<b>0%</b>
a execução das dinâmicas	<b>0%</b>
outros	<b>0%</b>

A musicalidade foi o critério considerado mais importante na avaliação das atividades de Execução instrumental e vocal. Aspectos mais específicos também foram selecionados, mas com uma baixa pontuação.

Tabela 47: Critérios de avaliação em execução vocal – ONGs.

<b>Em Execução Vocal</b>	
afinação e musicalidade	<b>78%</b>
dicção clara e boa afinação	<b>22%</b>
boa entonação e obediência à regência	<b>0%</b>
uma voz bonita e expressiva	<b>0%</b>
outros	<b>0%</b>

Em Composição a expressão musical obteve 78% das escolhas e *o uso correto dos elementos musicais* ficou em segundo lugar com 22%. Os resultados são coerentes com as propostas compatíveis com o contexto das ONGs, onde são voltadas mais para valorização da comunicação e expressão dos alunos através da música, do que para os aspectos teórico musicais.

Tabela 48: Critérios de avaliação em composição – ONGs.

<b>Em Composição</b>	
expressão musical da composição	<b>78,0%</b>
uso correto dos elementos musicais	<b>22%</b>
a qualidade da composição	<b>0%</b>
o tamanho da composição	<b>0%</b>
outros	<b>0%</b>

Em Literatura, mais uma vez, o conteúdo foi considerado o mais importante (67%) dentre os critérios apontados para a avaliação de um trabalho escrito sobre música. As fontes bibliográficas também foram citadas (33%).

Tabela 49: Critérios de avaliação em literatura – ONGs.

<b>Em Literatura<sup>77</sup></b>	
o conteúdo	<b>67%</b>
as fontes bibliográficas utilizadas	<b>33%</b>
o tamanho dos trabalhos	<b>0%</b>
a apresentação visual	<b>0%</b>
outros	<b>0%</b>

Em Apreciação percebemos que diferentemente dos outros contextos estudados anteriormente, o critério *compreensão dos elementos musicais dentro do contexto* foi considerado o menos importante para os professores que atuam em ONGs.

Tabela 50: Critérios de avaliação em apreciação musical – ONGs.

<b>Em Apreciação Musical</b>	
sensibilidade de estar aberto a ouvir diferentes estilos musicais	<b>67%</b>
o respeito às produções musicais de outras culturas	<b>22%</b>
concentração e a atitude de saber apreciar uma música	<b>11%</b>
compreensão dos elementos musicais dentro do contexto	<b>0%</b>
outros	<b>0%</b>

Nessa atividade foram escolhidos apenas critérios subjetivos de avaliação. Em primeiro lugar foi considerada a sensibilidade do aluno para ouvir música de diferentes estilos, em segundo, o respeito às produções musicais de outras culturas e em terceiro, a concentração e a atitude de saber apreciar.

Dos professores pesquisados no contexto das ONGs, 66,6% afirmaram que sentem dificuldade em avaliar e 33,4% disseram que não sentem dificuldade. As características

<sup>77</sup> Considerando uma pesquisa escrita sobre um determinado compositor.

da educação musical nesse contexto aponta para práticas mais lúdicas baseadas no *fazer música*, no incentivo à criatividade e para a inclusão social. Diante disso, é comum que a avaliação, sendo confundida com situações mais *formais* de aprendizagem, seja evitada<sup>78</sup>. Para Oliveira (2010),

Em sendo um projeto sociocultural e que visa o desenvolvimento tanto o social como o musical dos alunos, torna-se ainda mais premente o acompanhamento sistemático (pesquisa e avaliação dos resultados) e a documentação das ações implementadas, a fim de se ter informações atualizadas e um retorno qualificado sobre as ações e produtos desenvolvidos no Projeto, não somente de alunos, mas também com os reflexos nas famílias e nas comunidades do entorno. (p. 15)

Por fim, Oliveira conclui que “se essa avaliação fica a desejar, os alunos podem se sentir despersonalizados, não desafiados e sem acompanhamento próximo” (p. 15).

#### 5.4.7 Literatura sobre Avaliação

Os professores que atuam em ONGs demonstraram menos conhecimento da literatura em avaliação que os professores dos outros contextos pesquisados. Isso revela mais uma vez traços do perfil dessa população, que mostrou pouca experiência (*gráfico 23*) na área de ensino, já que ainda estão cursando a licenciatura. Apenas um professor com cursa o doutorado, e sua atuação na ONG está vinculada à sua pesquisa.

Tabela 51: Conhecimento da literatura sobre avaliação: professores de música de ONGs.

LIVROS	acertos	erros	em branco
Ensinando Música Musicalmente - Keith Swanwick	78%	0%	22%
Avaliação em Música: reflexões e práticas - L. Hentschke e J. Souza (Org.)	33%	66%	0%
Avaliação da Aprendizagem escolar – Luckesi	33%	66%	0%
Avaliação: entre duas lógicas – Perrenoud	33%	66%	0%
Avaliar para promover - Jussara Hoffmann	11%	89%	0%

<sup>78</sup> Ver Tabela 43, onde 11% dos professores afirmaram que não avaliam porque a instituição não exige a avaliação.

Por que avaliar? Como avaliar? - Ilza Sant'Anna	0%	100%	0%
---	----	------	----

Apenas um professor citou materiais adicionais relacionados à avaliação. Por estar cursando o doutorado, acreditamos que tenha tido um maior contato com materiais bibliográficos específicos ou relacionados à avaliação. O livro citado por ele foi *Teaching of Instrumental Musica* de Richard Cowell.

#### 5.4.8 Concepções sobre avaliação

Dos nove professores de ONGs que participaram da pesquisa, oito se expressaram quanto ao que sentem e pensam sobre avaliação em música. Desta forma pudemos obter diversos tipos de opiniões e concepções do que o termo avaliação significa para eles.

O professor D2 define a avaliação como “*uma verificação periódica do desenvolvimento musical do aluno, em todos os sentidos, de sensibilidade e musicalidade à execução técnica*” e acrescenta que o interesse do aluno também deve ser avaliado visando uma autoavaliação do próprio professor. Essa opinião é ampliada na fala do professor D1, ao dizer que a avaliação também deve “*poder mostrar ao aluno a sua capacidade de desenvolvimento e criatividade*”. Essa concepção se relaciona com o aspecto Positividade da abordagem PONTES, onde recomenda-se que o professor acredite no potencial dos alunos e na sua capacidade para aprender.

Quanto às características da avaliação, o professor D3 diz acreditar que “*todo o processo de avaliação em música deve conter o princípio da avaliação formativa*”, ou seja, deve se contínua e avaliar todo o processo de ensino e aprendizagem.

Alguns professores (D5, D6) se manifestaram sobre a utilização de notas na avaliação em música e nesses casos ficou evidente a concepção de que os aspectos subjetivos não podem ser avaliados:

*Avaliação em música é bastante subjetiva. Notas não dizem se o aluno*

*realmente aprendeu.* (professor D5)

*Sou adepta da autoavaliação. Mas não acho possível mensurar a sensibilidade e musicalidade.* (professor D6)

Acreditamos que o problema da utilização desses termos na avaliação sob a forma de critérios está na definição dessas palavras, que assume significados diferentes para cada um. Apesar de a sensibilidade e a musicalidade serem aspectos subjetivos, podem ser avaliados mediante o estabelecimento de uma definição clara e comum a todos os envolvidos nesse processo avaliativo.

O professor D4, diante das exigências formais da instituição em que trabalha afirmou que “a avaliação em música deveria ser mais prática, não sei como, mas iria ajudar bastante”. Não fica claro em sua declaração o que considera como “mais prática”, na verdade ele mesmo diz que não sabe. Mas mediante as respostas do questionário, tudo indica que ele se refere à avaliação intuitiva.

Por fim, os professores D7 e D4 escolheram escrever sobre a importância da avaliação:

*O ato de avaliar é um processo relevante não só para a observação do desenvolvimento do aluno na perspectiva (sic.) de absorção de conteúdos, mas também do seu desenvolvimento humano e cognitivo. Portanto, a avaliação é um processo fundamental para uma real aprendizagem* (professor D7). *Ela é muito importante para o crescimento do aluno.* (professor D8)

Apesar de a considerar importante, percebemos que algumas dúvidas ainda persistem, principalmente com relação à avaliação dos aspectos subjetivos da música.

## **5.5 ENTREVISTAS**

Foram realizadas cinco entrevistas. Antes da apresentação dos resultados e a título de referência colocamos abaixo os nomes (fictícios) e o contexto ao qual pertencem, para que o leitor os identifique ao serem citados no texto.

1. Carol – rede pública de ensino
2. Fábio – rede pública de ensino
3. João – rede privada de ensino
4. Lia – escola especializada
5. Cláudia – ONG

1. “Como você se sente falando de avaliação?”

Os professores em geral, revelaram um certo desconforto ao falar sobre a avaliação. Apenas o professor João (rede privada) demonstrou tranquilidade ao falar sobre o assunto e disse que se *sentia bem* e acrescentou que se sentiria mal se *não conseguisse avaliar*. As palavras usadas para descrever esse sentimento de incerteza foram:

*Me sinto insegura, não sei muito sobre isso. (Cláudia)*

*Eu não me sinto confortável em ter que colocar uma nota... (Lia)*

*De uma certa forma eu me sinto ainda em processo de investigação. (Fábio)*

Esses sentimentos exprimem as dúvidas quanto aos procedimentos relacionados à avaliação. Percebemos que o *falar sobre avaliação* pode fazer com que as pessoas relembrem suas experiências pessoais, momentos onde foram avaliadas, e essas experiências em geral são associadas às sensações que tiveram nessas ocasiões, como no caso da professora Lia: “*eu me sinto, deixa eu ver... eu não gosto de ser avaliada, se esta é a pergunta. Traumas de infância, da minha vida acadêmica...*”. Cláudia disse: “*Eu nunca achei que a avaliação fosse medir conhecimento, aliás a escola me deixou esse ranço de ser contra prova, de ser contra teste, ser contra nota, porque eu acho que isso não diz nada, nada*”. Esta fala reflete a sensação e a impressão que muitos alunos ainda tem a cerca desses instrumentos de avaliação.

O professor Fábio relatou que se sente em processo de investigação porque ainda

não descobriu uma forma de avaliar diante dos desafios da rede pública de ensino. Ele afirma que *“pra quem sai da universidade e chega na rede pública...”*. Em toda a sua fala ele deixa claro que na rede pública de ensino existem problemas importantes e que precisam ser resolvidos em um âmbito maior. Da mesma forma, Carol (também da rede pública de ensino) disse que antes da avaliação há muitas coisas a serem pensadas como a violência, a falta de interesse dos alunos, a evasão escolar, as turmas cheias, a má qualidade do ensino e o descaso do poder público para com a educação. Ela disse uma frase que foi muito marcante e que traduziu o seu sentimento ao dar a entrevista: *“ensinar na escola pública é tirar leite de pedra”*.

2. “Quando é que você avalia os seus alunos?” ou “Em que situação(ções) você avalia os seus alunos?”

Os professores da rede pública e privada afirmaram que costumam avaliar os alunos após as atividades, de forma oral, e o da escola especializada e ONG, durante as atividades.

*Eu avalio depois de algumas atividades. (Fábio)*

*Eu avalio constantemente, sempre depois de uma atividade. (João)*

*Em sala. Na hora que está acontecendo a atividade. Geralmente eu observo o interesse, a participação, a assimilação dos temas discutidos no momento de discussão, no início da aula. (Cláudia)*

*Como eu trabalho com crianças muito pequenas (0 a 2 anos) a avaliação ocorre com a observação no dia a dia das atividades. Eu só posso verificar se eles compreenderam quando eles executam uma atividade. (Lia)*

3. “Que critérios você utiliza?”

Alguns professores não estavam familiarizados com o termo *critérios* e sentiram dificuldade em compreendê-lo. Foi a questão onde demonstraram maior dificuldade em responder. Isso aponta para os desafios da avaliação listados pelos professores, onde o item *a falta de critérios* claros e objetivos foi bastante votado. O problema parece começar na falta de compreensão da própria definição do termo. A professora Lia foi a única que reconheceu o termo.



*Essa é uma pergunta difícil... (Fábio)*

*Olha... eu me sinto, omo eu disse antes, nesse aspecto, imatura ainda quanto a critérios de avaliação. Eu tenho meio que um 'critério' universal que eu utilizo todas as circunstâncias que é observar. [...] Então... critério... não sei te dizer não, é a observação. É o critério maior que eu utilizo (Cláudia)*

*Acredito que que, como disse anteriormente também, é... pela execução, se eles executam corretamente ou não. (Lia)*

Apenas depois de explicado o termo é que eles disseram quais seriam os critérios por eles utilizados.

*Observar a execução da atividade, a discussão do conceito, a construção do conceito. Sinto falta de algo mais concreto porque sempre tem uns alunos que respondem mais que outros, que respondem mais que outros, então eu fico em dúvida de como saber se aquele que não está participando entendeu, se está envolvido com aquilo ali, tá integrado junto com os outros na aquisição do conhecimento. (Cláudia).*

*Critérios... se eu trabalho uma canção eu penso na letra, no ritmo e na melodia. Aí eu vou tá verificando se eles aprenderam a letra muito bem, se aprenderam eu vou trabalhar o ritmo, aí eu faço esse trabalho com o ritmo e a letra e a melodia. Aí eu vou trabalhar memória, vou trabalhar é... depois deles passarem desses três pontos, né, que seria a letra, o ritmo e a melodia, eu vou trabalhar a dinâmica, a expressividade. (João)*

4. “Estes critérios são pessoais, seguem algum modelo ou são determinados pela instituição?”

Todos os professores afirmaram que os critérios são pessoais, com exceção da professora Lia, que obteve ajuda de sua coordenadora, mas demonstra confundir critérios com instrumentos de avaliação.

*Absolutamente pessoais. A instituição não determina nada. Por ser uma ONG (não por ser uma ONG, por ser 'essa' ONG) que em uma política extremamente livre e criativa, estimula que você traga algo novo, que você construa algo lá dentro. ... então são todos pessoais. E como eu disse antes, eu não tenho embasamentos teóricos ainda. Tô no processo... mas são pessoais. (Cláudia)*

*Não [não são determinados pela instituição]. A escola não tem nenhum projeto de música. Queriam música na escola e só. (João)*

*Inicialmente eram critérios pessoais, e aí eu comecei a ficar com algumas dúvidas e fui conversar com a minha coordenadora que confirmou as minhas, é..., o que eu já pensava mesmo, que era por observação, execução, contato com os pais. E agora, lendo, eu vejo que vários teóricos falam sobre isso, mas eu não sei se é a “instituição” que me falou isso, não sei se dá para colocar a minha coordenadora como instituição. (Lia)*

5. “Se você precisar dar uma nota, mensurar uma execução musical, o que você leva em conta?”

As respostas foram bem variadas e demonstrou a preocupação dos professores por aspectos musicais, mas também pelos aspectos mais pessoais como os atitudinais.

*Acho que segurança, propriedade do executante, do aluno que está tocando. É claro que sempre em a situação de você ficar nervoso, ansioso, isso e aquilo, mas independente... é possível você separar nervosismo da falta de aquisição do conhecimento. Então, numa execução se fosse quantificar a aquisição de um determinado conteúdo seria isso. Propriedade, firmeza, segurança no que está fazendo. (Cláudia)*

*A musicalidade do próprio aluno. Levaria em consideração se ele está cantando bem, se ele está executando a atividade bem, uma atividade rítmica, uma melódica, se ele conseguisse solfejar, né? De um modo coerente musicalmente. (João)*

A professora Lia respondeu a pergunta considerando a avaliação como um todo e não a execução musical. Ela afirmou dar notas mais altas para os alunos que mais se desenvolveram. Ao mesmo tempo, lembra que é preciso também considerar o esforço do aluno, pois ele pode não ter alcançado um nível muito alto de desenvolvimento, mas ter se esforçado muito.

*Eu tento mensurar, é... o quanto ele sabia no começo das aulas e o quanto ele aprendeu no final e tentar fazer dali o quanto ele progrediu, essa avaliação. Se ele progrediu bastante seria uma nota maior. Se ele apresentou uma coisa legal, mas muito mais do que ele começou, então seria uma nota maior. Mas a gente tem que levar em consideração também o esforço, né?. (Lia)*

6. “De que maneira são avaliados dois ou mais alunos cursando o mesmo semestre da disciplina (ou da mesma turma)? O que os iguala e o que os diferencia?”

Os professores afirmaram que possuem em suas salas de aula alunos com perfis muito diferente, mas tentam considerar a individualidade dos alunos, considerando as limitações que eles apresentam. Fábio chama a atenção para o fato de ter alunos do 5º ano que não sabem ler, sendo preciso ler com eles a prova no fundo da sala enquanto os outros a respondem de forma escrita. Carol disse que sente muita dificuldade em avaliar alunos com perfis diferentes e disse que na ONG vive uma realidade onde os alunos tem

grandes dificuldades de aprendizagem.

*Hum... isso pra mim é o mais difícil da avaliação porque tem alunos muito diferentes lá, por exemplo, na minha sala. Isso pra mim é muito difícil. Eu tenho alunos que são extremamente participativos, curiosos, determinados, sabem o que querem, sabem o que não querem, e eu tenho alunos que não falam, que não sabem formular direito uma frase, tem 11, 12 anos e não sabe escrever... então é difícil trabalhar dessa forma com alunos tão diferentes. (Carol)*

A maioria dos professores disse que o que iguala os alunos é a participação nas atividades, como afirma Lia: *“Pra mim... Como eu trabalho com alunos muito pequenos, o que os iguala é a participação, quem participa ou não, e dentro da participação aqueles que executam de uma forma mais perto do que eu propus e aqueles que fazem completamente diferente”*.

Já Carol, contou que costuma panejar atividades onde o grupo precisa construir algo juntos. Ela diz que aqueles alunos mais tímidos se desinibem quando criam dentro do grupo quando estão sozinhos, sem a interferência dela, e se sentem mais seguros em apresentar com o apoio dos colegas. Sua fala foi bem emocionada ao relatar as dificuldades dos alunos e sua vontade em acertar.

*O que eu tento fazer é atividades que juntem todos num grupo só e que eles tenham que construir algo juntos, por exemplo. [...] Eu percebi que quando envolve a sala toda como um grupo para eles fazerem algo que eles tenham que construir, que eu não esteja envolvida, tipo 'façam algo, construam, me surpreendam, tragam vocês para mim agora alguma coisa'. Então eu percebi que isso funciona. Mas é um passo pequeno, ainda não é algo que iguale eles, os que tem mais dificuldade e o que não tem tanta dificuldade. Isso ainda não é uma forma de igualar eles, isso ainda não é uma forma de perceber que o aluno está 'evoluindo' no sentido de se expor mais porque muito disso também é exposição. Porque eles tem vergonha porque não sabem escrever, tem vergonha porque não sabe ler, tem vergonha porque fala errado, tem vergonha porque não toca como o colega toca, tem vergonha porque não propõe tantas ideias quanto o colega. Então isso vai enrugando, enrugando, enrugando e eles vão virando uma conchinha.. e é difícil! Eu sou nova nisso [...] uma experiência tão profunda assim de prática de ensino, esse ano é o primeiro. Tô ver dese processo, tô ainda me encontrando. (Cláudia)*

Percebemos que os professores da rede pública e de ONGs lidam com uma realidade muito mais dura do que estão preparados para lidar. É admirável a garra que

demonstram frente a tudo isso. A vontade de ver os alunos se desenvolvendo musicalmente e pessoalmente parece ser maior que todas as frustrações e desafios. Entrevistamos a professora Carol durante um curso de formação continuada. Ela explicou que as atividades propostas pelo curso eram muito *lindas* na teoria, mas que nada daquilo ou muito pouco ela poderia utilizar na sala de aula. Ao final da entrevista disse: “*Eu vivo um sonho durante uma semana, depois eu caio na realidade*”.

7. Em quais situações você avalia formalmente? Coloque-as em hierarquia, da preferida para a menos desejável e diga o porquê da sua escolha.

Nenhum professor, dos entrevistados avaliam formalmente. A avaliação é realizada através da observação intuitiva durante as atividades. Mesmo os professores da rede pública de ensino (Carol e Fábio) que aplicam provas e trabalhos, ou seja, instrumentos da avaliação formal, não utilizam esses dados de maneira formal, mas apenas como uma ferramenta de controle da disciplina da turma.

*Não, eu não avalio formalmente. Como eu disse antes, as minhas avaliações são feitas na aula, com participação, execução, discussão do conteúdo... a menos desejável é dar nota. Para mim. Quanto à mais desejada eu não sei... porque eu não avalio formalmente (Cláudia).*

*Eu faço assim: digamos... como a disciplina de música é extracurricular e não se exige uma avaliação formal pela escola (João).*

*Eu não avalio formalmente. De forma alguma. Não sei nem como é que eu faria isso com crianças de 2 anos de idade. (Lia)*

Os professores também confundiram a avaliação formal com dar nota. Conforme apresentado no glossário (Anexo A), consideramos a avaliação formal como aquela em que os alunos tem o conhecimento e que estão sendo avaliados e onde o conteúdo a ser avaliado seja o foco das atividades, planejadas especificamente para esse fim. Por exemplo, o professor pode informar os alunos de que serão avaliados quanto à técnica instrumental das execuções no metalofone na próxima aula. Na aula seguinte o mesmo deverá pedir que os alunos executem no metalofone canções do repertório e enquanto os alunos tocam ele pode avaliar a técnica utilizada por cada um.

Os professores demonstraram consciência da necessidade de estudar mais e da

importância da avaliação em música.

*Embora eu tenha participado de algumas vivências que discutissem esse tema, eu sinto que preciso buscar mais, conhecer mais. Agora eu sinto que eu ainda preciso estudar mais, me preparar mais. Eu não me sinto pronto. Pronto não, pleno. (João)*

A avaliação ainda é um processo... porque na área de música os critérios que são usados são muito pessoais e permeados pelos empecilhos que a rede lhe impõe. Para que a avaliação seja feita da maneira certa, tanto com prazer por parte do aluno, quanto por parte do professor teriam ainda alguns pontos a serem resolvidos em um âmbito maior. A gente faz a avaliação, mas do ponto de vista de registro dessa avaliação, considerando número de alunos e a estrutura que a rede oferece, fica difícil fazer esse registro por conta própria. (Fábio)

Os professores que demonstraram maior conhecimento e profundidade nas respostas foram os da rede pública. Sentimos que eles aproveitaram a entrevista também como um forma de desabafar, enxergando o entrevistador como um porta-voz. Percebemos neles uma certa expectativa para ver divulgada a realidade em que vivem.

O professor da rede privada apesar de se preocupar com a questão demonstrou um vocabulário (relacionado à avaliação) bastante limitado. Ainda que de forma intuitiva, procura observar os alunos e construir com eles uma avaliação participativa.

O professor que atua em ONGs e o da escola especializada mostraram-se ainda inseguros e imaturos com relação ao assunto, provavelmente por estarem ainda em formação, ou seja, cursando a licenciatura. Isso é retratado na fala da professora Cláudia, que afirmou: *“eu tô por fora de formas de avaliação, melhores métodos, argumentos. Me sinto sem embasamento teórico”*. Por outro lado, percebemos que eles se preocupam muito com o aluno, com as diferenças e se emocionam quando falam disso. Apesar da falta de conhecimentos aprofundados sobre o tema, todos demonstraram que tentam fazer o melhor que podem com base no conhecimento que tem e sentimos neles uma vontade enorme em acertar.

As entrevistas foram muito úteis para compreender melhor as concepções e experiências práticas dos professores, a rotina do que acontece na sala e como isso acontece. Para as próximas pesquisas, recomendo que um número maior de professores sejam entrevistados e que as aulas sejam observadas. No nosso caso, optou-se pela não observação de aulas pela amplitude do contexto e pelas características do tema. Ou seja, para compreender o processo

avaliativo de um professor precisaríamos observar aulas em todos os contextos durante o início, meio e fim de um ciclo, ou seja, um semestre. Não tivemos meios de fazê-lo, mas pretendemos ampliar o estudo em um futuro próximo.

## **CAPÍTULO 6: PANORAMA DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DA AMOSTRA DE PROFESSORES DE MÚSICA DE SALVADOR**

Consideramos que a presente pesquisa atingiu seu objetivo que era o de investigar as práticas avaliativas de uma amostra de professores de música atuantes em quatro contextos distintos de ensino em Salvador. Além de informações detalhadas sobre como avaliam em música, foi possível conhecer o perfil dessa amostra, saber quem são, onde atuam enquanto músicos, a idade, formação e outras informações importantes como o lugar que a música ocupa na escola e sua relação com outras disciplinas. A importância de pesquisas como esta, de caráter também quantitativo, é poder documentar uma realidade da qual já suspeitávamos, mas que não podíamos afirmar com certeza.

Embora o poder de generalização dos dados não seja alto, a pesquisa demonstrou poder trabalhar com amostras de quatro diferentes contextos educacionais em música. Na pesquisa tivemos 15% dos professores da rede pública de ensino, 10% que atuam em ONGs, embora não tenha sido possível levantar a porcentagem referente aos contextos da escola especializada e privada.

Após apresentar os dados no capítulo anterior, achamos necessário concluir a pesquisa mostrando alguns quadros demonstrativos com o objetivo de traçar um panorama geral, através do qual será possível chegarmos a algumas conclusões sobre o estudo. Sendo assim, selecionamos alguns dados que são possíveis de serem relacionados entre si, organizados de forma a relacionar a realidade dos contextos entre si.

A faixa etária dos professores pesquisados é bastante variada, mas podemos perceber alguns padrões que tornam possível a construção de um perfil para cada contexto. Os professores da escola pública e privada pertencem a uma faixa etária mais

velha e possuem mais experiência em tempo de ensino. Os que atuam em ONGs e escolas especializada são bem mais jovens e possuem bem menos experiência enquanto professores de música.

A idade e o tempo de experiência não se constituem, necessariamente, fatores determinantes para que um profissional seja denominado competente ou não competente. Um professor pode ter bastante experiência, e no entanto ter ser fechado há muitos anos em sua metodologia desatualizada e desconectada das demandas atuais. Outro, pode aproveitar cada oportunidade e desafio da realidade para aprimorar a sua prática pedagógica. O mesmo princípio também se aplica os menos professores experientes.

Gráfico 26: Gráfico comparativo da faixa etária dos professores.

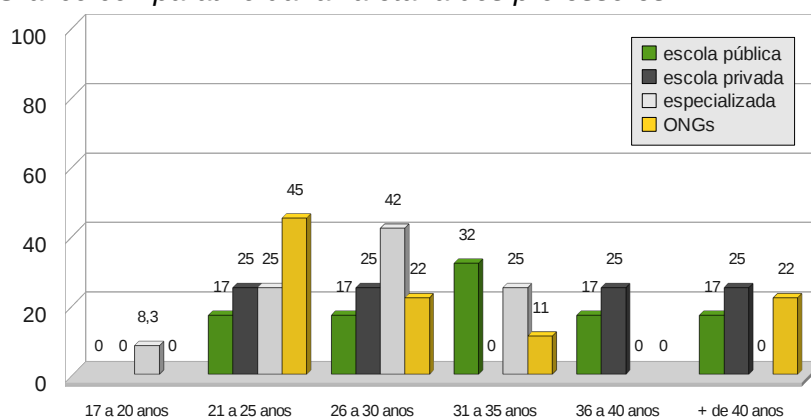
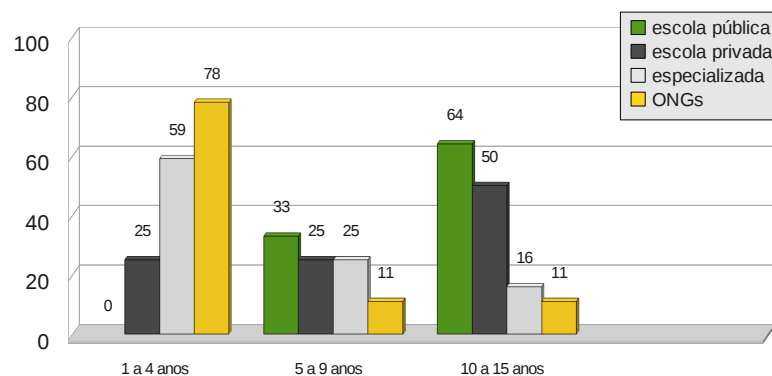


Gráfico 27: Gráfico comparativo do tempo de experiência profissional dos professores.





Nesse sentido, talvez nenhum outro fator seja tão determinante para a competência profissional do professor de música quanto a formação. Se com a ampliação dos contextos e espaços de atuação profissional era cada vez mais urgente a demanda por professores licenciados, após a aprovação da lei que determina a obrigatoriedade da música na escola essa demanda multiplicou-se ainda mais. Reconhecemos que o campo de atuação da área de educação musical é amplo, assim como reconhecemos a necessidade de uma formação sólida e articulada com as demandas do nosso contexto atual.

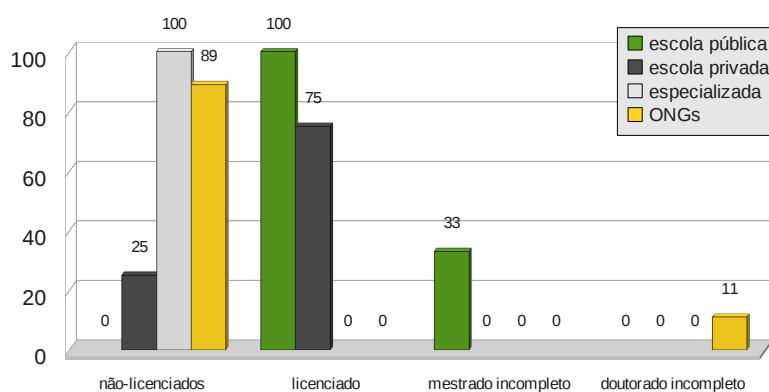
Através da presente pesquisa pudemos identificar que apenas as escolas do ensino público só admitem professores de música licenciados. Nas escolas regulares também é grande o número de licenciados. Elas tem sido o principal mercado de trabalho para os recém-formados, já que não são todos os anos que são abertos concursos para professor de música nas escolas do Estado e prefeitura. O problema maior se concentra nas escolas especializadas e ONGs, onde quase a totalidade do contingente dos professores é de não licenciados. Como colocamos anteriormente, as escolas especializadas se preocupam mais com a experiência e habilidades musicais do professor no instrumento a ser lecionado, independente de onde ele as adquiriu. Quanto aos cursos de musicalização e teoria musical, é muito comum que alunos dos cursos de graduação ocupem esses espaços como professores enquanto subsidiam e dão prosseguimento aos seus estudos.

Nas ONGs a situação apresenta aspectos diferentes mas a realidade também não é das mais animadoras. Aos professores de música são atribuídos vários nomes: oficinairos, ArtEducadores, monitores, facilitadores, e enfim, professores de música. O pré-requisito parece ser apenas um certo domínio de uma linguagem artística, neste caso a música. Juntamente com outras oficinas ou cursos, a música é utilizada como um meio para a socialização e sensibilização de crianças e adolescentes, muitas vezes em

situação de risco. Neste ponto gostaria de esclarecer e enfatizar que o fato de as ONGs se dedicarem principalmente a um trabalho de cunho social de modo nenhum diminui a importância de um profissional bem qualificado neste espaço. Se são oferecidos cursos de música, não basta ser recreador, tem que ser professor de música.

A área de música, pela multiplicidade e possibilidade dos campos de atuação, passou a exigir um outro tipo de profissional muito mais articulado e, principalmente, capaz de transitar entre os diversos contextos de ensino e aprendizagem. Ele precisa compreender a música enquanto prática cultural e social com vida própria que vai muito além do ensino descontextualizado dos conteúdos musicais.

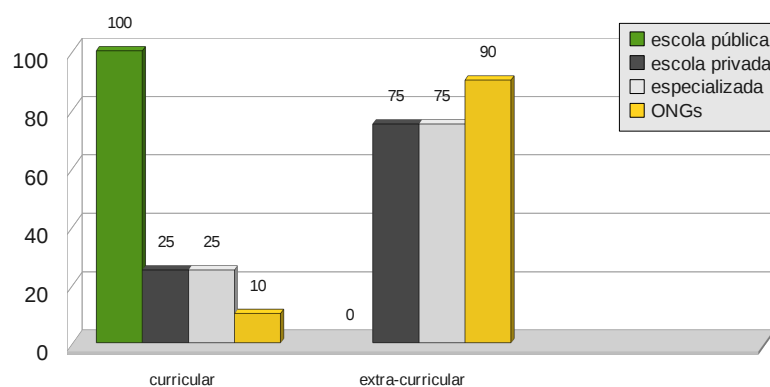
Gráfico 28: Gráfico comparativo da formação dos professores.



Hoje, mais do que nunca, faz-se urgente a adequação dos cursos de licenciaturas às novas demandas da área. Os licenciados precisam ser preparados adequadamente para atuar nesse novo mundo de possibilidades profissionais em música. Num momento de grande demanda profissional, devido à obrigatoriedade da música na escola, é inadmissível que professores recém-licenciados que peçam exoneração de concursos da Prefeitura (como tem acontecido) porque se dão conta que a realidade é *dura demais* para eles. Os estágios precisam sair das salas das universidades e serem realizados em situações que reflitam as reais condições de ensino onde eles possam desenvolver as competências adequadas a cada contexto.

Segundo os resultados da pesquisa quanto ao caráter da música na escola, constatamos que a música é considerada disciplina curricular em toda escola pública onde é oferecida. Mas isso não significa que seja tratada como tal, já que 50% dos professores afirmaram que a escola não exige que seja realizada nenhum tipo de avaliação formal dos alunos ou da turma. Segundo o professor Fábio, em sua escola (da rede pública) “[...] é curricular, oficialmente, mas é como se fosse disciplina extra. Não há reprovação em música. Nem por falta não reprova”.

Gráfico 29: Gráfico comparativo sobre o caráter da música na escola.



Já nos outros contextos, a música é considerada disciplina extracurricular e as práticas musicais variam, independentemente do lugar que ocupam no currículo. Reconhecemos a necessidade da presença da música no currículo, mas sobretudo, o que precisa mudar são as concepções acerca do valor e o papel da música na escola. Esse foi apontado um dos maiores desafios no que se refere à avaliação em música. Em alguns momentos na fala dos professores eles deram a entender que se a música alcançasse o *status* das outras disciplinas da escola, e portanto fosse vista com mais *seriedade*, eles teriam legitimidade ou *licença* para avaliar, já que a avaliação é coisa de disciplina *séria*.

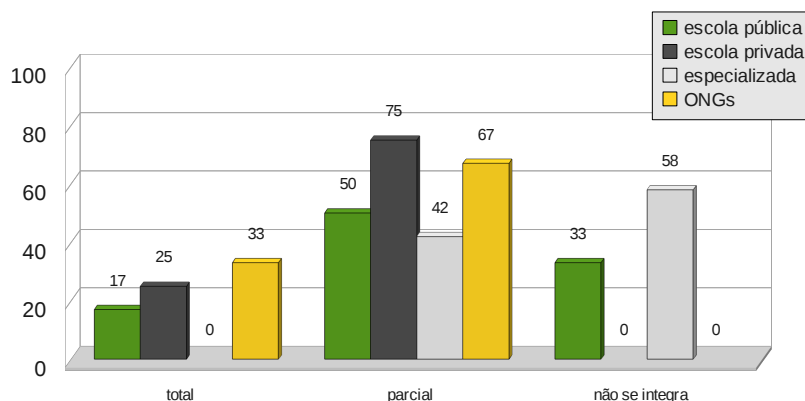
Ao analisarmos como a música se integra às outras disciplinas percebemos que a porcentagem de professores que trabalha de forma totalmente integrada e interdisciplinar com as demais disciplinas da escola é surpreendentemente baixo. Dentre elas, as ONGs

são as que mais trabalham de forma interdisciplinar. Um número razoável de professores afirmou trabalhar de forma parcialmente integrada, o que nesse caso significou que participam dos projetos de Artes e dos eventos da escola com apresentações musicais. A escola especializada é a que menos se integra com as demais disciplinas. O que é surpreendente já que numa escola especializada todas as disciplinas são sobre música.

As causas para a falta de interdisciplinaridade da música nos contextos estudados podem ser muitas. Mas durante a triangulação dos dados, um nos pareceu se não o motivo principal, uma razão muito forte para a situação descrita acima: apenas 36% do número total de professores participantes da pesquisa frequentam as reuniões de coordenação pedagógica. Como poderá o professor trabalhar de forma interdisciplinar se ele fica isolado e alheio às decisões relacionadas aos processos pedagógicos das outras disciplinas e do próprio contexto escolar ou institucional?

As reuniões para orientação pedagógica, quando conduzidas de forma eficiente promovem a interdisciplinaridade entre as disciplinas à medida em que estabelece o diálogo dos professores entre si. Além disso, constroem os caminhos didáticos entre as disciplinas, exercita a discussão e o aprimoramento profissional com relação aos objetivos da instituição. Esses podem se constituir também como espaços de encontros, fazendo com que o professor construa relações profissionais e sociais significativas. Portanto, é fundamental que o professor de música esteja inserido nesses espaços e de forma competente e articulada trabalhe para reafirmar o papel da música na escola, transformando as concepções errôneas em ações de valorização da disciplina.

Gráfico 30: Gráfico comparativo sobre a integração da música na escola com as outras disciplinas.



Quanto à avaliação em música observamos que ainda estamos muito distantes de uma situação ideal. Fazendo uma média geral dos contextos estudados concluímos que 40% dos professores disseram que seus contextos não exigem que eles avaliem a disciplina música. Esse índice é bem alto, quando consideramos o nosso compromisso enquanto educadores para com o desenvolvimento dos alunos nos níveis social, cultural, musical, cognitivo, pessoal, dentre outros. É direito do aluno ter acesso “a um programa de educação musical equilibrado, abrangente e progressivo” (ISME, 2006). Esse direito precisa ser garantido na prática.

Em geral, os professores demonstraram conhecer diversos instrumentos de avaliação, mas na prática utilizam bem menos do que afirmaram conhecer. Não possuímos informações adicionais que nos permita chegar aos motivos pelos quais isso ocorre. Nesse sentido, é necessário estudos adicionais e de caráter mais específico.

As atividades musicais mais utilizadas variam muito de acordo com as demandas do contexto. Nas escolas da rede pública de ensino prevalecem o canto e a leitura musical como atividades mais utilizadas. Através dos relatos dos professores desses contextos foi possível perceber que a falta de habilidade na gestão eficiente da sala de aula pode determinar a escolha por atividades de caráter mais teórico numa tentativa de *controlar* os alunos e inibir a indisciplina. Nas escolas da rede privada, o canto, as brincadeiras

musicais, a apreciação musical são as atividades mais executadas. Os dados demonstraram que nesse contexto as de cunho mais teórico foram as menos executadas, predominando as atividades de caráter mais prático.

Na escola especializada, onde os cursos de instrumento e canto predominam, as atividades mais realizadas foram o estudo do instrumento e o canto. Isso demonstra que as atividades mais executadas são compatíveis com a demanda desse mercado. Nas ONGs predominam a criação, a apreciação musical e brincadeiras musicais, onde parece haver uma preocupação com o aspecto lúdico da música. Nesse contexto, a música é utilizada também com forma de sensibilização para as linguagens artísticas e inclusão social.

O estudo detectou que, dentre as formas de avaliação final apresentadas, as que obtiveram um número expressivo foram as apresentações musicais, a utilização de notas e conceitos e a avaliação intuitiva. Acreditamos que as apresentações musicais de final de ano são necessárias e mostram de alguma forma um produto musical passível de avaliação. No entanto, ressaltamos que ela não deve ser a única fonte de dados por não mostrar a real dimensão do processo de aprendizagem que o aluno experienciou durante o ano.

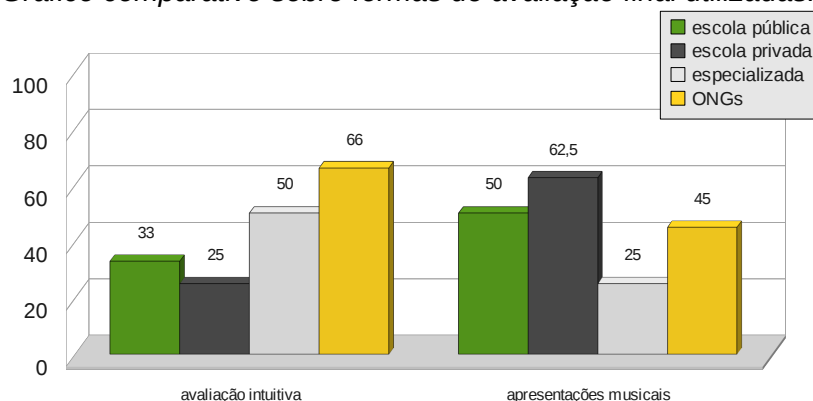
Mas o dado que mais chama a atenção é o número de professores que admitem avaliar *intuitivamente*, sobretudo nas ONGs e escolas especializadas. A avaliação intuitiva é aquela não planejada, realizada de maneira informal, onde não há coleta nem registro de dados com a intenção de acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Se por um lado não há registro, e por outro o número de alunos é grande, então não há como o professor acompanhar de fato cada um.

Para Froehlich (1992), sequenciamento é “[...] uma progressão ordenada e contínua de atividades de ensino que vão do ponto A ao ponto B. Essa progressão é intencional e

pode ir do simples ao complexo, do familiar ao não familiar, do fácil ao difícil, ou do conhecido ao desconhecido” (FROEHLICH, 1992, p. 562 apud OLIVEIRA, 2003, p. 97). Sendo assim, a avaliação intuitiva não permite que o professor situe cada aluno individualmente dentro dessa progressão.

Através das entrevistas foi possível perceber, que a avaliação pela observação, ou seja, a avaliação intuitiva, é a mais comum e mais defendida dentre os professores entrevistados. Eles demonstraram acreditar que a avaliação da participação é mais sensível por não causar no aluno a apreensão característica das avaliações pontuais. Por outro lado, os professores da rede pública de ensino afirmaram usar provas justamente como uma ferramenta de controle, para impor mais *seriedade* à disciplina.

Gráfico 31: Gráfico comparativo sobre formas de avaliação final utilizadas.



A avaliação em música não pode ficar reduzida ao paradigma dicotômico fez/não fez. As perguntas que precisam ser respondidas são: Como o aluno construiu o conhecimento? Em que nível do domínio das habilidades ele se encontra? O que falta para que ele seja um *expert* nesse conteúdo? Acreditamos que a avaliação precisa ser planejada e documentada, não pode ser uma prática intuitiva. A avaliação processual, também muito citada, parece ser concebida como sinônimo de *observação* intuitiva da prática, quando não é esse o seu significado. Segundo Luckesi (2005),

A avaliação processual ou contínua não significa que 'qualquer resultado está bem, seja ele qual for'. Não! Avaliação, por ser

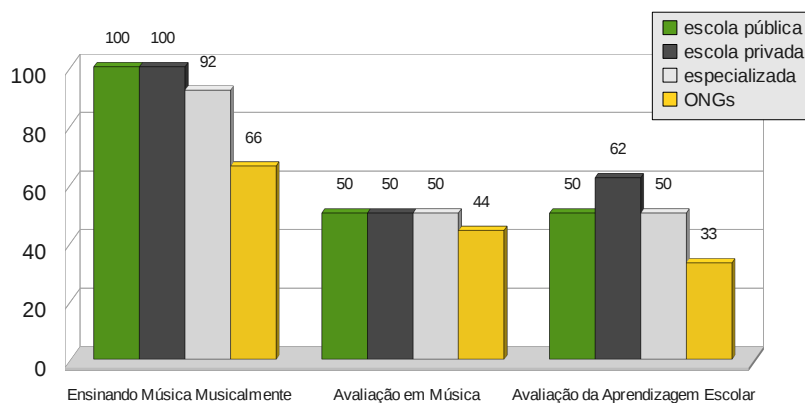
processual ou contínua, deve subsidiar a construção dos resultados efetivamente desejados. (p. 20)

Avaliar processualmente significa que a avaliação deve acontecer durante todas as etapas do aprendizado, mas não diz *como*. Esse *como* deve ser planejado. Não podemos nos dar por satisfeitos se o aluno apenas faz a atividade. Precisamos aumentar o nível do aprendizado sempre, na busca pela excelência. Isso é possível agindo na *sona de desenvolvimento proximal* dos alunos, incentivando-o quando perceber que o mesmo demonstra habilidade ou interesse em uma determinada atividades em especial. Segundo a pesquisa, os professores parecem não possuir ainda esse tipo de conhecimento. O número de instrumentos utilizados ainda é limitado, e há o preconceito contra a atribuição de notas e conceitos. Isso reflete o desconhecimento sobre o significado que elas podem ter quando advindas de uma avaliação autêntica.

Há testes musicais bem estruturados e que são capazes de avaliar os conhecimentos e habilidades na ação, de forma prática. Esse tipo de teste, do qual falaremos mais nas recomendações, ainda são pouco conhecidos, principalmente por falta de tradução para o português. Com relação ao conhecimento da literatura sobre Avaliação e Avaliação em Música, a pesquisa revelou que livro *Ensinando Música Musicalmente*, do Swanwick já é bastante difundido, sendo conhecido por 92,5% da amostra total de professores. Acreditamos que esse livro em especial, primeira obra de Swanwick a ser traduzida, tem contribuído de várias maneiras para a reflexão dos professores acerca de temas atuais e fundamentais para a docência em música. No quesito literatura, os professores que atuam em ONGs tiveram o menor índice de acertos, demonstrando menos conhecimento da literatura do que os professores dos outros contextos.



Gráfico 32: Gráfico comparativo sobre os livros mais conhecidos dos professores - índice de acertos.



As entrevistas foram muito ricas à medida em que refletiram de forma mais aprofundada as concepções dos professores sobre avaliação em música. Elas também ajudaram bastante no entendimento geral dos dados coletados nos questionários.

## CAPÍTULO 7: CONCLUSÃO

### 7.1 RECOMENDAÇÕES

Diante dos resultados da pesquisa recomendamos que os professores conheçam mais sobre modulação, ou seja, como estruturar o conhecimento para diversos níveis de habilidade e de contextos de ensino. É preciso saber, numa mesma atividade, o que consideraremos como domínio básico, intermediário e avançado. Pensando assim, o professor saberá o que fazer exatamente para desenvolver ao máximo as potencialidades dos alunos.

Os Estados Unidos estão muito avançados nos estudos e práticas em avaliação, principalmente no que se refere à definição dos *padrões de qualidade*<sup>79</sup>. O National Assessment of Educational Progress (NAEP)<sup>80</sup> criou padrões para avaliar o conhecimento e a habilidade dos alunos em música nos eixos

Criando músicas (como compor, improvisar, e fazer arranjos);  
Respondendo à música (analisando e avaliando música e performances,  
compreendendo o que ouve, e relacionando os conhecimento de música  
com as outras artes como história e cultura), e Executando (cantar ou tocar  
instrumentos).<sup>81</sup>

Nas figuras 9 e 10, apresentamos um exemplo avaliação construído pelo NAEP do eixo *respondendo à música*. Esses são úteis por demonstrarem que as provas e os testes, quando bem construídos, podem avaliar o conhecimento prático-musical. Grande parte do preconceito contra esses instrumentos se dá ao fato de estarem associados à mensuração de conteúdos teóricos. Eles demonstram ainda, como os exercícios e testes podem ser construídos para avaliar *o que os alunos sabem e o que eles são capazes fazer em música (figura 12)*.

<sup>79</sup> *Standards*

<sup>80</sup> Órgão do departamento de educação responsável pela avaliação em nível nacional de alunos do 4º, 8º e 12º anos, com relação a todas as disciplinas básicas do currículo, inclusive Música.

<sup>81</sup> Creating music (such as composing, improvising, and arranging activities), Responding to music (analyzing and evaluating music and performances, listening with understanding, and demonstrating knowledge of music in relation to the other arts and to history and culture), and Performing (singing or playing instruments) (NAEP, 1997).

*Exemplo 1.:* Ao ouvir a gravação de uma canção conhecida o aluno deve identificar os compassos onde o cantor erra e descrever o erro cometido. O aluno iniciante é capaz de apontar corretamente onde os erros acontecem, mas não os descreve (*figura 8*). O aluno intermediário, identifica e descreve os erros cometido na música mas errou a primeira descrição (*figura 9*). O aluno avançado identifica todos os erros cometidos na música e os descreve corretamente (*figura 10*).

*Figura 09: Respondendo à música (NAEP, 1997, p. 14) - Exemplo de teste de música: aluno limitado.*

Identify three specific places in the music where the singer made mistakes. Tell what the mistake was in each place you name.

In measure 20

measure 24

measure 30

*Figura 10: Respondendo à música (NAEP, 1997, p. 14) - Exemplo de teste de música: aluno intermediário*

measure 6, went down on the notes instead of going up

Measure 20, didn't hold the note long enough

Measure 24+25, didn't hold long enough

*Figura 11: Respondendo à música (NAEP, 1997, p. 15) - Exemplo de teste de música: aluno avançado.*

Identify three specific places in the music where the singer made mistakes. Tell what the mistake was in each place you name.

20 she paused and wasn't supposed to.

30 on row she sang the note too high.

33 she sang the last note too long.

*Exemplo 2:* Ao ouvir a gravação de uma música o aluno deve identificar em que tipo de padrão o trecho musical se move e assinalar a resposta correta dentre as alternativas oferecidas (*figura 12*).

*Figura 12: Respondendo à música (NAEP, 1997, p. 8) - Exemplo de teste de música: percepção musical.*

For question 3, you will hear one part of the melody played again. The music will be played one time. Before you hear the music, read question 3.

The part of the melody you heard moved in which kind of pattern?

- A Steps going up
- B Steps going down
- C Skips going up
- D Skips going down

Esse modelo de avaliação, é baseada na modulação de conteúdos a visa trabalhar para que todos os alunos atinjam os *padrões de qualidade* por eles estabelecidos. A ideia é que os alunos “demonstrem o domínio do núcleo conhecimentos e habilidades na música, independentemente da modalidade de instrução em sala de aula de música” (NAEP, 1997). A meta é aumentar o nível sempre, na busca pela excelência. Nesse sentido, os professores precisam conhecer e dominar as técnicas, instrumentos, formas de documentação para que a avaliação de fato aconteça.

Dentre os desafios mais apontados pelos professores, está a dificuldade de avaliar formalmente turmas numerosas. O problema maior parece estar, em primeiro lugar, na escolha dos instrumentos adequados às diversas situações e ao que se busca avaliar. Em segundo, em como utilizar dos dados. É preciso antes de tudo planejar como se dará o registro, o controle, o armazenamento e a análise das informações referentes à avaliação. Além dos exemplos acima, que podem ser aplicados em turmas grandes, gostaríamos de recomendar a utilização de dois instrumentos que podem ser muito úteis ao professor

nessa tarefa: o portfólio e as Técnicas de Avaliação Coletivas<sup>82</sup>.

O uso de portfólios em educação já é bastante comum, principalmente na aulas de artes visuais onde o aluno faz uma coleção das suas produções artísticas durante um certo período de tempo. Esse instrumento é importante porque “aumentam o repertório de estratégias de avaliação e fornece evidência sólida de que os alunos podem *fazer algo*” (JANESICK, 2006, p. 36)<sup>83</sup>. Mas antes mesmo da construção dos portfólios dos alunos “os professores já devem ter uma série de objetivos, metas, e objetivos que possibilitem os alunos de se encarregarem do próprio aprendizado” (p. 36).<sup>84</sup> O trabalho do professor deve ser propor atividades significativas focadas nas habilidades a serem adquiridas.

Segundo Janesick (2006, p. 36) um portfólio deve conter os trabalhos em andamento, as melhores produções e comentários avaliativos feitos pelos alunos, professores e os pais. Mas e em música, onde o produto geralmente é sonoro, seria possível construir um portfólio musical? Nós achamos que sim, principalmente com o avanço da tecnologia que nos permite facilmente realizar gravações através de aparelhos como mp3, mp4, câmeras digitais, dentre outros, e que muitos alunos possuem. Portanto, um portfólio musical pode conter:

- gravações do estudo do repertório em diferentes momentos, da leitura à primeira vista ao dia da performance;
- partitura das músicas já estudadas e das que está estudando;
- gravação das apresentações musicais;
- gravação das composições individuais e em grupo;
- registro sonoro e gráfico de composições e criações musicais;
- projetos de instrumentos musicais (*modelo no apêndice J*);
- fichamentos de vídeos – apreciação musical (*modelo no apêndice k*);
- Diário de apreciação musical - (*exemplo 2, p. 60*);

<sup>82</sup> Classroom Assessment Techniques (traduzido pela pesquisadora) (ANGELO, 1993, 1998).

<sup>83</sup> “Portfolios widen the repertoire of assessment strategies and provide solid evidence that students can *do something*” (JANESICK, 2006, p.30).

<sup>84</sup> “Prior to the construction of student portfolios, teachers already have a series of goals, plans, and objectives for students that enable them to take charge of their learning” (JANESICK, 2006, p.36).

- Questionários de reflexão sobre trabalho do grupo (p. 59);
- Diário rítmico (*exemplo 3, p. 61*);
- criações musicais como frases rítmicas, letras de músicas,
- composições com gráfico de altura;
- provas e testes realizados;
- composição de canções;

A natureza nos materiais que farão parte do portfólios vai depender das atividades propostas pelo professor. Por isso, recomendamos que isso deva ser levado em conta na hora do planejamento.

As Técnicas de Avaliação Coletivas (TACs) consistem em um conjunto de técnicas de avaliação criadas por Angelo e Cross (1992) e são muito úteis para avaliar grandes grupos de alunos. Em 1998 essas técnicas foram testadas em diversas universidades americanas como a University of Pittsburgh, Miami University, Winthrop University, Minnesota Community Colleges and Universities, e Harvard University.

Selecionamos duas técnicas<sup>85</sup> segundo os seguintes critérios: aplicabilidade, duração e qualidade:

**Papel Minuto:** em um minuto os alunos devem, em um minuto, responder às perguntas “Qual foi a coisa mais importante que eu aprendi hoje?” E “Que dúvida estou levando para casa?” **Benefícios:** essa técnica organiza o conhecimento, faz com que o aluno identifique as ideias principais e monitora a compreensão.

**Mapa Conceitual:** a partir de uma palavra central, significativa para aquela aula, o aluno deve tecer uma *teia* relacionando a ideia principal às demais. **Benefícios:** o mapa conceitual organiza o conhecimento e identifica conexões e ideias-chave.

Após a seleção, a questão era saber se as TACs eram *aplicáveis* no contexto

---

<sup>85</sup> Minute Paper, Concept Map, Free Writing, e Pair and Share. Os termos foram traduzidos visando manter ao máximo a fidelidade dos conceitos originais.

brasileiro e se eram adequadas à faixas etárias diversas, pois não queríamos correr o risco de recomendar algo que não sabemos se funciona. Por serem técnicas específicas para um contexto de salas numerosas escolhemos aplicá-las nos contextos da pesquisa que apresentavam esse perfil que era a rede pública e privada do ensino regular e o ensino superior<sup>86</sup> nas seguintes escolas:

Papel Minuto:

Testagem 1 – graduação, EMUS/UFBA

Testagem 2 – 1ª série, Isba, Salvador, BA.

Testagem 3 – 1ª série, Colégio parque, Salvador, BA.

Testagem 4 – 3ª série, Colégio parque, Salvador, BA.

Mapa Conceitual:

Testagem 1 – graduação, turma a, EMUS/UFBA

Testagem 2 – graduação, turma b, EMUS/UFBA

Testagem 3 – 4ª série, colégio parque, Salvador, BA.

Os resultados foram surpreendentes. Através das respostas do Papel Minuto foi possível, em um tempo incrivelmente curto saber que dúvida cada um estava levando para casa e assim, na aula seguinte ter a oportunidade de tirá-las. O anonimato, necessário a todas as TACs dão maior liberdade para o aluno se expressar sem se expor, o que não acontece numa situação de autoavaliação, por exemplo.

*Figura 13: Exemplo da aplicação do Papel Minuto na rede pública de ensino*

Eu aprendi que a música é melhor  
do que eu pensava nenhuma dúvida

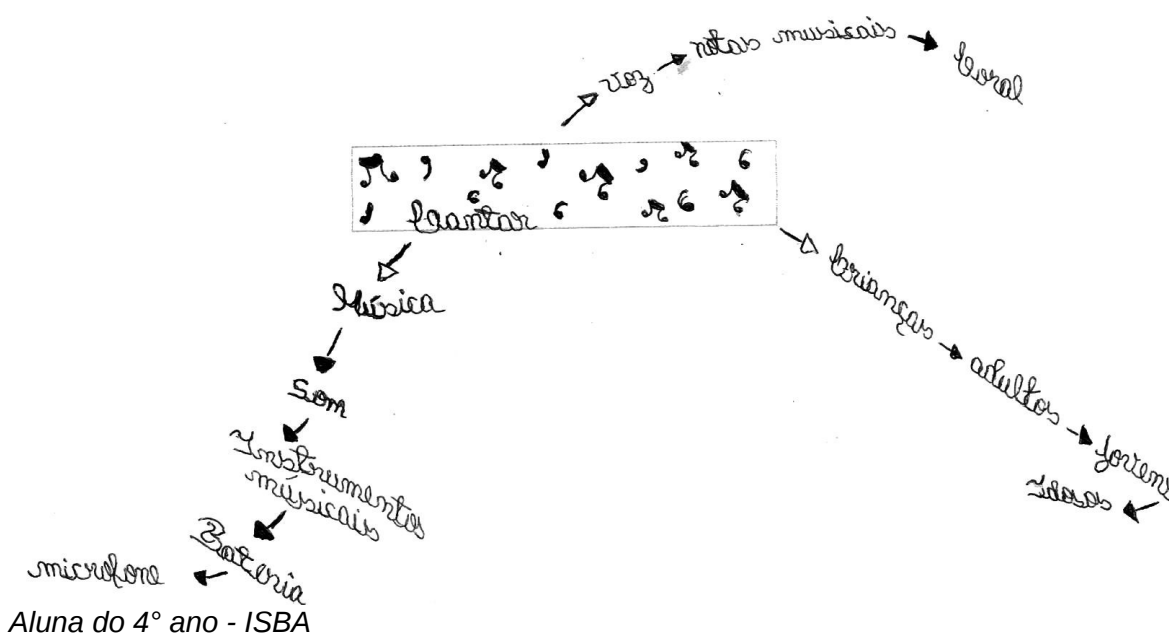
*Eu aprendi que a música é melhor do que eu pensava – Aluna do 2º ano, Colégio Parque.*

<sup>86</sup> As TACs foram testadas no contexto do ensino superior antes de decidirmos não incluí-lo na pesquisa.

Geralmente a autoavaliação é realizada com todos sentados em círculo e os alunos refletindo o aprendizado. Nessas ocasiões, nem sempre temos tempo para ouvir todos os alunos, os mais tímidos sentem dificuldade em se expressar e alguns limitam-se a repetir as palavras do colega anterior. Nesse sentido, Papel Minuto, otimizou o tempo para apenas 1 minuto e obteve o retorno de todos os alunos sem exceção. Não queremos com isso desvalorizar a autoavaliação como um momento de interação e de troca da turma, contudo deve ser alternada com outros instrumentos de avaliação.

O Mapa Conceitual mostrou como os alunos organizam e relacionam o conteúdo. É um poderoso instrumento à medida que avalia não apenas o conhecimento adquirido naquela aula, mas leva o aluno a estabelecer conexões significativas com os conteúdos anteriores. Na *Figura 14* mostramos o mapa conceitual feito por uma aluna da 3ª série do colégio Isba, ao final de uma aula cujo tema foi “O que a música me dá?”. Os resultados completos a testagem do Mapa Conceitual podem ser encontrados nos Apêndices.

Figuras 14: Exemplo da aplicação do Mapa Conceitual na rede privada de ensino



Além do Papel Minuto e do Mapa Conceitual, selecionamos outras duas TACs, que



apesar de terem sido testadas, são muito interessantes:

*Escrita Livre:* Em um tempo determinado pelo professor (máximo de 5 minutos) o aluno escreve livremente sobre a aula. Benefícios: proporciona uma revisão mental da aula a organização de ideias e a livre expressão.

*Compartilhando:* em pares, os alunos deverão, com suas próprias palavras, explicar para o colega um termo ou conceito trabalhado na sala. Benefícios: ao parafrasear o aluno exercita um jeito próprio de expressar o conteúdo e ao mesmo tempo resume toda a informação e constrói novas relações com o conhecimento preexistente.

As Técnicas de Avaliação Coletiva são importantes enquanto instrumento de avaliação à medida que “[...] informam ao professor sobre o quão efetivamente estão ensinando e ao estudante, o quão efetivamente eles estão aprendendo<sup>87</sup>” (ANGELO, 1998, p. 15). Além disso elas permitem que o aluno identifique as dúvidas e reflita sobre o próprio aprendizado.

Recomendamos fortemente que o conhecimento relacionado à abordagem PONTES, e os estudos daqueles que estão aplicando essa teoria sobre articulações pedagógicas em música estejam presentes na formação regular e contínua do professor, pois elas fundamentam a ação docente e promovem o desenvolvimento da mente criativa do professor para promover as articulações necessárias entre os processos de avaliação, o conhecimento e o aluno. Por isso, sugerimos que os professores apliquem esses princípios no seu cotidiano, para que sua prática avaliativa seja verdadeira, eficiente e sensível.

#### POSITIVIDADE:

- Professor: estimular os alunos a se desenvolverem musicalmente a partir dos seus *pontos fracos*;
- Alunos: saber que pode corrigir e se desenvolver; saber o que precisa para se

<sup>87</sup> “[...] how effectively they are teaching and students how effectively they are learning”.

desenvolver.

#### OBSERVAÇÃO:

- Professor: estar atento a toda as etapas do ensino; ser capaz de redirecionar o ensino em direção à aprendizagem
- Alunos: conhecer onde reside as suas dificuldades, gerenciar o próprio aprendizado.

#### NATURALIDADE:

- Professor: objetivo(s), envolvimento dos alunos
- Alunos: participar de todo o processo avaliativo; discutir com o professor as maneiras mais adequadas de redirecionar a sua aprendizagem.

#### TÉCNICA:

- Professor: de ensino e aprendizagem, planejar os procedimentos de avaliação, aplicar e avaliar;
- Alunos: estar ciente dos tipos e instrumentos de avaliação utilizado pelo professor; saber quando e como está sendo avaliado.

#### EXPRESSIVIDADE:

- Professor: ao comunicar os resultados da avaliação, respeitando as potencialidades individuais de cada aluno;
- Alunos: se pronunciar sempre que surgirem dúvidas; não exitar em pedir orientações quando precisar.

#### SENSIBILIDADE:

- Professor: compreender o aluno e oferecer novas oportunidades de aprendizado para que ele alcance o nível necessário de desenvolvimento;
- Alunos: dialogar com com o professor a respeito do planejamento e processos avaliativos; estar aberto para ouvir e discutir os resultados da

avaliação.

Recomendamos que, a partir da presente pesquisa, que teve como objetivo estudar o panorama geral das práticas avaliativas, outros estudos possam ser desenvolvidos no sentido de aprofundar o conhecimento de cada contexto. Em um primeiro momento, uma pesquisa mais ampla é útil para construirmos uma visão geral sobre o tema e para detectarmos os problemas gerais, caso existam. A partir disso, cada contexto deve ser estudado de forma mais detalhada.

Dado a amplitude dos contextos, não foi possível pesquisar uma amostra maior, pois embora tenhamos contatado 84 professores (em muitos casos por duas vezes) apenas 35 aceitaram participar da pesquisa.

## **7.2 Considerações Finais**

Em termos de avaliação, a nossa realidade ainda está muito distante do que deveria ser. Uma avaliação autêntica deve educar para a excelência. Isso significa reconhecer o potencial do aluno, o quanto ele é capaz fazer e estimulá-lo a atingir um nível avançado de conhecimento e habilidades. Para isso, a avaliação deve se dar através de atividades significativas e dentro de um contexto prático. Nesse sentido, as licenciaturas não estão preparando os alunos para refletirem e nem para o mercado. É preciso repensar o curso e seus componentes curriculares. O conhecimento adquirido com esta pesquisa nos impulsionou a contribuir para mudar essa realidade incluindo a disciplina Avaliação em Música no novo currículo do curso de Licenciatura em Música da UFBA. Esperamos que todos aqueles que tiverem acesso a este estudo, também sintam a necessidade de contribuir com a área de educação musical através de mudanças nesse sentido.

É importante que todos os educadores musicais, inclusive os que estão em formação, tenham em mente a Declaração de Valores da Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME). Nesse momento, quando tratamos de avaliação e formação

profissional, se faz necessário citar um desses valores que diz

Todos os aprendizes devem receber uma educação musical o mais refinada possível, todos os aprendizes devem ter oportunidades iguais de buscar música, e a qualidade e a quantidade da educação musical não deve depender da localidade geográfica, *status* social, identidade racial ou étnica, habitat urbano/suburbano/rural ou bens.

Essa premissa é muito significativa e incisiva quanto à democratização do acesso ao ensino de música. Com ela encerramos esse trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Elisabeth; ACEVEDO, Rosa. *La Evaluación Cualitativa: reflexión para la transformación de la realidad educativa*. Venezuela: Cerined, 1999.
- ALMEIDA, Poliana Carvalho de. *Educação musical na escola pública: um estudo sobre a situação do ensino da música nas escolas da rede municipal de Salvador*. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- ANDRADE, Margaret. Avaliação em execução musical: estudo sobre critérios utilizados por regentes de grupos corais escolares. 2001. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música e Belas Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.
- ANGELO, Thomas; CROSS, Patrícia. *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. 2ªed. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- ANGELO, Thomas (Ed.). *Classroom Assessment Techniques: An Update on Uses, Approaches, and Research Findings*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- ARROYO, Margarete; et al. Transitando entre o “Formal” e o “Informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: Simpósio Paranaense de Educação, 2000, Londrina. *Anais do Simpósio Paranaense de Educação*, Londrina: UFPR, 2000. p. 77-90.
- ASMUS, Edward; RADOY, Rudolf. Quantitative Analysis. In: COWELL, R.; RICHARDSON, C. (Ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 141-183.
- BAMBERGER, J. In Search of a Tune. In: D. Perkins and B Leondar (Eds.). *The arts and cognition*. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1977. In: WEBSTER, Peter R. *Research on creative thinking in music: the assessment literature*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 266-280.
- BASTIÃO, Zuraida Abud. *A abordagem AME — Apreciação Musical Expressiva — como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música*. 2009. Tese (Doutorado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- BECKER, William; BAUMOL, William (ed.). *Assessing Educational Practices: the contribution of economics*. London: The MIT Press, 1996.
- BEINEKE, Viviane. Um Olhar sobre as Funções e Significados da Música na Escola. *Revista Presença Pedagógica*. Ed.: mar/ 2001. Belo Horizonte, 2001.
- \_\_\_\_\_. A Composição na Sala de Aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 91-105.
- BERMAN, Saly. *Performance-Based Learning: aligning experiential tasks and assessment to increase learning*. 2ª ed. Thousand Oaks, (CA, EUA): Corwin Press, 2008.
- BLOOM, Benjamin; HASTINGS, Thomas; MADDAUS, G. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira, 1983. In: HAYDT, Regina. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2004. p. 13-14.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOYLE, J. David. Evaluation of music ability. In: COWELL, R.; RICHARDSON, C. (Ed.). *The*

*new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 247 – 265.

- BRAGA, Simone. *Um por Todos ou Todos por Um?: processos avaliativos no canto coral em escola profissionalizante de música*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- BRASIL. Casa Civil. Lei Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L4024.htm>>. Acesso em: 14 mai. 2008.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases de 1o e 2o graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>> Acesso em: 14 mai. 2008.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 14 mai. 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997. p.102.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 ago. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 14 mai. 2008.
- CACIONE, Cleusa. *Avaliação da aprendizagem: desvelando concepções no ensino de música*. 2004. Dissertação (Mestrado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.
- COX, James. *Finding the Story behind the Numbers: a tool guide for evaluating educational*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2007.
- CUNHA, Elisa. *A apreciação musical: uma análise comparativa entre dois métodos de avaliação*. 1998. Dissertação (Mestrado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- CUTIETTA, Robert A. The measurement of attitudes and preferences in music education. In: COWELL, R.; RICHARDSON, C. (Ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 295-309.
- DAYRELL, Juarez. A Escola como Espaço Sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura*. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- DEL BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professores de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 29-40.
- DEL BEN, Luciana. *A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de*

*avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro*. 1997. Dissertação (Mestrado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

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

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

DICKMAN, Mairi. *Concepções e práticas avaliativas de professores egressos do curso de licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal de Mato Grosso, Campo Grande, 2003.

DOIG, Dorothea. Creative Music: I. Music composed for a given text. *Journal of Educational Research*, n. 35, p. 262-275. In: WEBSTER, Peter R. *Research on creative thinking in music: the assessment literature*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 266-280.

DUFFY, Mary E., Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods, In *Journal of Nursing Scholarship*, 19 (3), 1987, pp. 130-133. In: NEVES, José. *Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades*. Caderno de Pesquisas em Administração. V. 1, n. 3. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.

DWYER, Carol Anne (ed.). *The Future of Assessment*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

ELLIOT, David. The Assessment of Musical Performance. London, Institute of Education, MA Thesis Dissertation, 1985, 24. In: TOURINHO, Cristina. *Relações entre os critérios de avaliação do professor de violão e uma teoria de desenvolvimento musical*. Tese de doutorado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2001. p. 39.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. 11ª ed. Campinas: Papyrus, 2003.

FETTORMAN, David M. (ed.). *Qualitative Approaches to Evaluation in Education: the scientific revolution*. New York: Praeger, 1998.

FIELDING, Nigel; SCHREIER, Margrit. Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods. *Forum: Qualitative Social Research. Qualitative and Quantitative Research: Conjunctions and Divergences*. Vol. 2, N. 1. ISSN 1438-5627. Berlin: Institute for Qualitative Research and the Center for Digital Systems, Freie Universität, 2001. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/26>> Acesso em: mar. 2010.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004. p. 272.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Composing, Performing and Audience Listening as Symmetrical Indicators of Musical Understand*. In: Tese (Doutorado em Música). 1998. University of London, Londres, 1998.

FREIRE, Vanda B. Currículos, Apreciação Musical e Culturas Brasileiras. *Revista da Abem*. Porto Alegre, n. 06, p. 69-72, set/2001.

FROELICH, Hilgard C. Issues and characteristics common to research on teaching in instructional settings. In: COLWELL, Richard (Ed.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 561-567. In: OLIVEIRA,

Alda. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 93-99, mar. 2003.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1991.

\_\_\_\_\_. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 5 ed. São Paulo: Cortez - Autores Associados. 1984. p. 52.

GALLAGHER, Chris W. (foreword by Deborah MEIER). *Reclaiming Assessment: a better alternative to the accountability agenda*. Hanover: Heineman, 2007.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIROUX, Henry. A.; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomas. T. da; MOREIRA, Antônio F. (Orgs.). *Territórios Conquistados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 144-158.

GONÇALVES, Lília. A aula de música na escola: reflexões a partir do filme *Mudança de Hábito 2 – Mais loucuras no convento*. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 168-169.

GONZAGA, Ana. Entrevista com Keith Swanwick. *Revista Escola*. Ed. 229. Janeiro/fevereiro, 2010. Versão online. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml>>. Consultada em: mar. 2010.

GORDER, W. An Investigation of divergent production abilities as constructs of musical creativity. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, 1976. In: WEBSTER, Peter R. *Research on creative thinking in music: the assessment literature*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 266-280.

GRONLUND, N.; LINN, R. Measurement and evaluation in teaching. 6a ed. New York: Macmillan. In: BOYLE, J. David. *Evaluation of music ability*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 247 – 265.

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 87-92, mar. 2003.

\_\_\_\_\_. Carta e Texto-base do Fórum 4 – XI Encontro da ABEM. Mensagem recebida por: <[cvcoelhosouza@uol.com.br](mailto:cvcoelhosouza@uol.com.br)>; <[c.kater@terra.com.br](mailto:c.kater@terra.com.br)>; <[analouro@students.uiuc.edu](mailto:analouro@students.uiuc.edu)>; <[olival@ufba.br](mailto:olival@ufba.br)> em 18 ago. 2002, 01:21 . In: SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 107-109, mar. 2003.

HALSEY, W. D. (Ed.). *Macmillan Contemporary Dictionary*. New York: Macmillan, 1979. In: BOYLE, J. David. *Evaluation of music ability*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 247 – 265.

HAYDT, Regina. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2004. p. 8, 12.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

HENTSCHKE, Liane. Relações da prática com a teoria na educação musical. *Anais do II Encontro Anual da ABEM*. Porto Alegre, maio/1993. p. 49-67.

\_\_\_\_\_. Um Estudo Longitudinal Aplicando a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick co Crianças Brasileiras da Faixa Etária de 6 a 10 Anos de idade. *Música: Pesquisa e Conhecimento*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. p. 9-34.



- HOFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 15 ed. Porto Alegre: Mediação, 1991. p. 112.
- JANESICK, Valerie. *Authentic Assessment*. New York: Peter Lang, 2006.
- JASON, Martin H. (forewoed by Cozette BUCKNEY). *Evaluating Programs to Increase Student Achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press (2<sup>a</sup> ed.), 2008.
- KRATUS, J. Rhythm, Melody, Motive, and Phrase Characteristics of Original Songs by Children Aged Five to Thirteen. Unpublished doctoral dissertation. Northwestern University, Evanston, 1985. In: WEBSTER, Peter R. *Research on creative thinking in music: the assessment literature*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 266-280.
- \_\_\_\_\_. A Time Analysis the Compositional Processes Used by Children ages 7 to 11. *Journal of Research In Music Education*. n. 37(1), p.5-20. In: WEBSTER, Peter R. *Research on creative thinking in music: the assessment literature*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 266-280.
- KATER, Carlos . O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 43-51, mar. 2004.
- KUSHNER, Saville. *Personalizing Evaluation*. London: Sage Publications, 2000.
- LEBLANC, A. Outline of a Proposed Model of Sources of Variation in Musical Taste. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. n. 61. p. 29-34, 1980. In: CUTIETTA, Robert A. *The measurement of Attitudes and Preferences in Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 295-309.
- \_\_\_\_\_. An Interactive Theory of Music Preference. *Journal of Music Therapy*. n. 19. p. 28-45, 1982. In: CUTIETTA, Robert A. *The measurement of Attitudes and Preferences in Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 295-309.
- \_\_\_\_\_. Effects of vocal vibrato and performer sex on children's music preference. *Journal of Research in Music Education*. n. 34. p. 222-237. In: CUTIETTA, Robert A. *The measurement of Attitudes and Preferences in Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 295-309.
- LEHMAN, P. R. *Tests and Measurements in Music*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1968. In: ASMUS, Edward; RADOCY, Rudolf. *Quantitative Analysis*. In: COWELL, R.; RICHARDSON, C. (Ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 141-183.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 14<sup>a</sup> ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- LUCKESI, Cipriano. *Avaliação educacional escolar; para além do autoritarismo*. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, ABT, 13(61): 6-15, nov./dez., 1984.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 18<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. Prática Educativa: processo versus produto *Revista ABC EDUCATIO*, no 52, dez/2005-jan/2006. p. 20-21 .
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 34.
- MARCONI, Marina de A; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005. p. 199.
- MENEZES, Mara; COSTA, Marineide; BASTIÃO, Zuraida. A educação musical na Bahia. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Org.). *A educação musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007. p. 235-249.
- MOSS, David M.; OSBORN, Terry A.; KAUFMAN, Douglas (editores). *Interdisciplinary*

*Evaluation in the Age of Assessment*. New York: Routledge, 2008.

- OLIVEIRA, Alda. La enseñanza de la música: América Latina y el Caribe. In: Fajardo, V. & WAGNER, T. (Orgs.). *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2001, p. 27-30.
- \_\_\_\_\_. Pontes educacionais em música: relações entre o formal e o informal. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 18., 2004, Montenegro. *Anais...* Montenegro: FUNARTE, 2004. p. 72-87.
- \_\_\_\_\_. Music teaching as culture: introducing the Pontes approach. *International Journal of Music Education (Practice)*, Needlands, W. Austrália, v. 23, n. 3, p. 205-216, dez. 2005.
- \_\_\_\_\_. Possibilidades para o desenvolvimento musical de crianças e adolescentes em projetos socioculturais. *Revista Espaço Intermediário*. São Paulo: Projeto Guri, 2010. No prelo.
- OLIVEIRA, Alda. *Mestres de música da Bahia: o efeito da aplicação do modelo PONTES na formação continuada de professores de música*. CNPq, processo 310720/2006-0. Projeto de pesquisa em andamento.
- \_\_\_\_\_. Educação musical e diversidade: PONTES de articulação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p. 25-34, 2006a.
- \_\_\_\_\_. *Pontes educacionais em música*. Texto-resumo apresentado e distribuído no 17o Encontro Anual da ABEM, São Paulo, 8 -11 out. 2008. Salvador: P&A. No prelo.
- \_\_\_\_\_. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 93-99, mar. 2003.
- OLIVEIRA, Alda *et al.* Construindo pontes significativas no ensino de música. *Ictus: periódico do PPGMUS/UFBA*, Salvador, v. 8, n. 2, p. 21-34, 2007. Disponível em: <<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/146/110>>. Acesso em: 16 de set. 2008.
- OLIVEIRA, Alda; OLIVEIRA, Jmary; BASTIÃO, Zuraida; MENEZES, Mara. Projeto FaçoMúsica. Programa de musicalização para alunos da alfa à quarta série do nível básico. Salvador: Sonare, 2006b. Trabalho não publicado.
- \_\_\_\_\_. Projeto FaçoMúsica. Relatório anual de atividades do Colégio S. Paulo. Salvador: Sonare, 2006b. Trabalho não publicado.
- PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.
- PERRENOUD, Phillippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PHELPS, R. P. *A Guide to Research in Music Education*. 3<sup>rd</sup>. Ed. Metuchen: Scarecrow Press, 1986. In: ASMUS, Edward; RADOY, Rudolf. Quantitative Analysis. In: COWELL, R.; RICHARDSON, C. (Ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 141-183.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004.
- ROSEMBERG, M. J.; HOVLAND, C. I. Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. In M. J. ROSEMBERG, C.I.; HOVLAND, W. J. *et al.* Attitude Organization and Change: an analysis of consistency among attitude components. New Haven: Yale University Press, 1960. p. 66-84. In: CUTIETTA, Robert A. *The measurement of Attitudes and Preferences in Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 295-309.
- SCRIVEN, Michael; STUFFLEBEAM, Daniel. Avaliação educacional II: perspectivas,

- procedimentos e alternativas. Petrópolis: Vozes, 1978. In: HAYDT, Regina. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2004. p. 12. *procedimentos e alternativas*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SEASHORE, C. E. *Psychology of Music*. New York: McGraw-Hill, 1938. In: BOYLE, J. David. *Evaluation of music ability*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 247 – 265.
- SEASHORE, C. E. The Objective Recording and Analysis of Musical Performance. In: C. E. Seashore (Ed.). *Objective Analysis of Musical Performance*. Iowa City: The University Press, 1936. p. 5-11. In: ASMUS, Edward; RADOZY, Rudolf. *Quantitative Analysis*. In: COWELL, R.; RICHARDSON, C. (Ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 141-183.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SILVA, Helena. Música, Juventude e Mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 169.
- SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda; et al. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Série Estudos n. 6. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara C. B.; SOUZA, Jusamara; SCHÄFFER, Neiva O. (Orgs.). *Ler e Escrever – Compromisso de todas as áreas*. Editora da Universidade/ UFRGS, Porto Alegre, 1998. p. 205-214.
- SOUZA, Sandra Zákia. *Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau*. Série Ideias n. 8. São Paulo: FDE, 1998. p. 106.
- STAKE, Robert (series ed.); Kristin G. CONGDON and Doug BOUGHTON (volume ed.). *Advances in Program Evaluation*. Vol. 4. London: Jai Press, 1998.
- STUFFLEBEAM, Daniel; SHINKFIELD, Anthony. *Evaluation: theory, models and applications*. San Francisco: A Wilwe Imprint, 2006.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A basis for music education*. London: NFER-NELSON, 1979.
- TOURINHO, Cristina. *Relações entre os critérios de avaliação do professor de violão e uma teoria de desenvolvimento musical*. 2001. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
- TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. A Avaliação da Performance Musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 13-28.
- TOURINHO, Irene. Música e Controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. *Em Pauta*. Porto Alegre, ano V, p. 67-78, 1993.
- TYLER, Ralph. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1974. In: ALVES, Elisabeth; ACEVEDO, Rosa. *La Evaluación Cualitativa: reflexión para la transformación de la realidade educativa*. Venezuela: Cerined, 1999.
- UNESCO. Os IV Pilares da Educação. Educação, um Tesouro a Descobrir : *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Tradução de José Carlos Eufrázio. Brasília: Cortez, UNESCO, MEC, 1997. p. 89-101.
- VYGOTSKY, Lev Semanovich. Interação entre aprendizado e desenvolvimento, 1935. In Cole, M.

et al. (Orgs.) (1978) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 89-104.

- VYGOTSKY, Lev Semanovich. The Problem of the Environment. In R. Vander Veer & J. Valsiner (Eds.). *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell, 1994. p. 338-354. (Originally published in 1935. In: ZIMMERMANN, Barry J.; SCHUNK, Dale S. (Eds.); *Educational psychology: a century of contributions*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2003. p. 213.
- WALBERG, Herbert J.; Geneva D. Haertel (ed.). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon Press, 1990.
- WEBSTER, Peter R. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COWELL, R.; RICHARDSON, C. (Ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 266-280.
- WIDMER, Ernst. Perspectivas didáticas da atual grafia musical na composição e na prática interpretativa. Grafia e prática sonora. In: *Symposium Internazionale sulla problematica della attuale grafia musicale*. Roma, Itália: Instituto Ítalo Latino Americano, 1972, p. 136. In: OLIVEIRA, Alda. Pontes educacionais em música. Texto-resumo apresentado e distribuído no 17º Encontro Anual da ABEM, São Paulo, 8 -11 out. 2008.
- ZABALA, Antoni. *A Prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 209.
- ZAFRA, Libia Stella Niño (comp. e ed.). *Políticas Educativas: Evaluación y Metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

## APÊNDICES

A – PAPEL MINUTO: TESTAGEM 1 – GRADUAÇÃO, EMUS/UFBA

B – PAPEL MINUTO: TESTAGEM 1 – EXEMPLOS – GRADUAÇÃO, EMUS/UFBA

C – PAPEL MINUTO: TESTAGEM 2 – 1ª SÉRIE, ISBA, SALVADOR, BA.

D – PAPEL MINUTO: TESTAGEM 3 – 1ª SÉRIE, COLÉGIO PARQUE, SALVADOR, BA.

E – PAPEL MINUTO: TESTAGEM 4 – 3ª SÉRIE, COLÉGIO PARQUE, SALVADOR, BA.

F – MAPA CONCEITUAL: TESTAGEM 1 – GRADUAÇÃO, TURMA A, EMUS/UFBA

G – MAPA CONCEITUAL: TESTAGEM 2 – GRADUAÇÃO, TURMA B, EMUS/UFBA

H – MAPA CONCEITUAL: TESTAGEM 3 – 4ª SÉRIE, COLÉGIO PARQUE,  
SALVADOR, BA.

I – MAPA CONCEITUAL: TESTAGEM 4 – 3ª SÉRIE, ISBA, SALVADOR, BA.

J – EXEMPLO DE PROJETO DE CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS

K – EXEMPLO DE FICHAMENTO DE VÍDEOS

**APÊNDICE A****PAPEL MINUTO: TESTAGEM 1**

DADOS DO TESTE:

Técnica Utilizada: **MINUTE PAPER**

Instituição: **Escola de Música da UFBA**

Curso: **Licenciatura em Música**

Turma: **Iniciação Musical II**

Professor(a): **Mara Menezes**

Faixa Etária: **19 a 54 anos**

Tema da Aula: **COMPOSIÇÃO**

Número de respostas: 22

Data da aplicação: 16.11.2009

**QUESTÃO 1: Qual foi a coisa mais importante que você aprendeu na aula de hoje?**

**Respostas relacionadas ao conteúdo:**

- Aprendi como desenvolver uma (3 ) aula de composição para crianças
- Atividades de composição.
- Prática de conjunto
- Criar uma música a partir de algum ponto pré-estabelecido
- Aprendi a desenvolver a criatividade
- A organização do tempo da atividade.
- Aspectos sobre estruturação de planos de aula
- Liberdade no fluxo do pensamento para compor
- A importância da avaliação musical nas aulas de música
- Atividades de composição.
- Compor

**Respostas relacionadas ao crescimento pessoal:**

1. Aprendi a ouvir as diferentes ideias e junto com os meus colegas chegarmos a uma conclusão.
2. Sou capaz de compor
3. A usar sem medo toda a minha criatividade
4. A ser criativo, musicalidade, espontaneidade
5. A união, o aprendizado
6. [Que] trabalhar em grupo é fundamental
7. A importância do estado de espírito juntamente com criatividade na tarefa composicional.
8. A responsabilidade em cumprir a tarefa assumida.

9. Cooperação com o próximo
10. Chegar cedo nas aulas. Não consegui fazer isso hoje.
11. A coisa mais importante é que as aulas menos elaboradas fazem mais sucesso (mini-aulas aplicadas pelos colegas).

**QUESTÃO 2: Qual dúvida você está levando para casa?**

1. Devemos tentar algo diferente ou repetir o que dá certo?
2. Até que ponto crianças conseguem criar a partir do 'nada'?
3. Como organizar melhor as equipes?
4. (Sou capaz de compor) Será que vou conseguir na próxima vez?
5. A dúvida que levarei hoje para casa é se a composição pode ser registrada realmente apenas pelo visual (desenho) sem codificações.
6. Como representar uma composição para escrita não convencional?
7. Como chegar a um alto nível de conhecimento pedagógico?
8. [Quais são] As formas de registro de uma composição realizada em sala com uma turma que não escreve no sistema convencional excetuando registro em áudio?
9. Como registrar essa composição da melhor forma?
10. Qual a forma ideal de representação no papel?
11. (Cooperação com o próximo). Como aplicar isso sendo eu a professora?
12. Registros convencionais são válidos judicialmente?
13. Como fazer uma aula de composição diferente das dos colegas?
14. Como transformar, ou melhor, registrar a composição de uma maneira que outra pessoa execute na partitura convencional?
15. Quero testar minhas próprias composições.
16. (Liberdade no fluxo do pensamento para compor). Como superar os bloqueios para melhorar o fluxo?

Nenhuma dúvida: 6 alunos.

## APÊNDICE B

## PAPEL MINUTO: TESTAGEM 1 - EXEMPLOS

DADOS DO TESTE:

Técnica Utilizada: **MINUTE PAPER**

Instituição: **Escola de Música da UFBA**

Curso: **Licenciatura em Música**

Turma: **Iniciação Musical II**

Professor(a): **Mara Menezes**

Faixa Etária: **19 a 54 anos**

Tema da Aula: **COMPOSIÇÃO**

Número de respostas: 22

Data da aplicação: 16.11.2009

1- Qual foi a coisa mais importante que aprendi hoje?  
 ◦ Organização do tempo da atividade

2- Que dúvida estou levando pra casa?  
 ◦ Quero tentar minhas próprias composições

1. aprendi a ouvir as diferentes ideias e junto com os meus colegas chegamos a uma conclusão.

2. Como representar uma composição para escrita não convencional.

1. A responsabilidade em cumprir a tarefa assumida

2. Como chegar <sup>em</sup> a um alto nível de conhecimento pedagógico?

16/11/09

1- ATIVIDADES DE COMPOSIÇÃO

2- AS FORMAS DE REGISTRO DE UMA COMPOSIÇÃO REALIZADA EM SALA COM UMA TURMA E NÃO ESCREVA NO SIST. CONVENCIONAL, EXCETO QUANDO REGISTRO EM ÁUDIO.



## APÊNDICE C

### PAPEL MINUTO: TESTAGEM 2

DADOS DO TESTE:

Técnica Utilizada: **MINUTE PAPER**

Instituição: ISBA - **Isbinha**

Turma: **1a série**

Professor(a): **Dadassa**

Faixa Etária: **6 a 7 anos**

Tema da Aula: **Filme: O Triunfo** – Um professor enfrenta os desafios de dar aula em um colégio da periferia. Os alunos são desrespeitosos e há violência no bairro. O professor consegue, ao final, conquistar os alunos.

Número de respostas: 22

Data da aplicação: 23.11.2009

**QUESTÃO 1: Qual foi a coisa mais importante que você aprendeu na aula de hoje?**

3. Comportamento, educação
4. A obedecer au (sic.) professor
5. Comportamento com as pessoas
6. Aprendi que tem que obedecer o professor
7. Eu aprendi ter comportamento na aula
8. Comportamento, educação
9. Educação (sic)
10. 1.responsabilidade; 2. Que você tem que ter respeito pelas pessoas
11. Enssinamento (sic), que eles não obedessião (sic.)
12. Respeito e comportamento na sala de aula e em casa
13. Obedecer os mais velhos
14. Que deve ficar em silêncio e presta atenção na aula
15. A obedienssia (sic.) (2)
16. A obidiência (sic.) e respeito
17. Eu aprendi que devemos obedecer o professor
18. Eu aprendi que a obediência é importante
19. Eu aprendi que as crianças precisam de educação
20. Obediência e comportamento
21. Que devemos obedecer mais mais velhos

**QUESTÃO 2: Qual dúvida você está levando para casa?**

2. Por que os alunos eram tam (sic.) desobedientes?
3. Se eu sou obediente, se sou educado
4. A falta de educação dos alunos
5. Sobre as crianças e porque ele (o professor) pintol (sic.) a sala
6. A dúvida é porque eles (os alunos) faziam aquilo (bagunçavam)?
7. Por que os alunos eram bagunceiros?
8. Por que os alunos eram desobedientes?

Nenhuma dúvida: 11 alunos.

**APÊNDICE D****PAPEL MINUTO: TESTAGEM 3**

DADOS DO TESTE:

Técnica Utilizada: **MINUTE PAPER**

Instituição: **Colégio Parque**

Turma: **1a série**

Professor(a): **Zulmira**

Faixa Etária: **6 e 7 anos**

Tema da Aula: **Andamentos Musicais**

Número de respostas: 18

Data da aplicação: 19.11.2009

**QUESTÃO 1: Qual foi a coisa mais importante que você aprendeu na aula de hoje?**

- Eu aprendi que a música é melhor do que eu pensava
- Aprendi que tem vários tipos de andamento musical
- Andamento musical (3)
- Aprendi a andamento.
- Hoje eu aprendi sobre andamento musical (4)
- Eu entendi o andamento musical
- Existe vários tipos de andamento musical
- Entendi o que é andamento musical

**QUESTÃO 2: Qual dúvida você está levando para casa?**

2. Porque tem esses quatros (andamentos)?
3. Porque não teve título?
4. Porque só tem essas três? (2)
5. Porque não tem rapidíssimo?
6. Porque não tem lentíssimo?

Nenhuma dúvida: 13 alunos.

**APÊNDICE E****PAPEL MINUTO: TESTAGEM 4**

DADOS DO TESTE:

Técnica Utilizada: **MINUTE PAPER**

Instituição: **Colégio Parque**

Turma: **3a série**

Professor(a): **Zulmira**

Faixa Etária: **9 a 10 anos**

Tema da Aula: **Andamentos Musicais**

Número de respostas: 18

Data da aplicação: 19.11.2009

**QUESTÃO 1: Qual foi a coisa mais importante que você aprendeu na aula de hoje?**

2. Andamento musical (6)
3. Andamento musical: música, andamento ligeiro
4. Andamento musical: andamento moderado
5. Música
6. Andamento lento
7. Música e andamento
8. Aprendi que a música pode ser moderada

**QUESTÃO 2: Qual dúvida você está levando para casa?**

1. Quais são os outros (andamentos)?
2. Só tem esses?
3. Toda música pode ser rápida?
4. Quando a música fica lenta?
5. Tem andamento rapidíssimo?
6. Posso tocar tudo rápido?

Nenhuma dúvida: 12 alunos.

## APÊNDICE F

## MAPA CONCEITUAL: TESTAGEM 1

DADOS DO TESTE:

Técnica Utilizada: **CONCEPT MAP**

Instituição: **Escola de Música da UFBA**

Curso: **Licenciatura em Música**

Turma: **Iniciação Musical II – TURMA A**

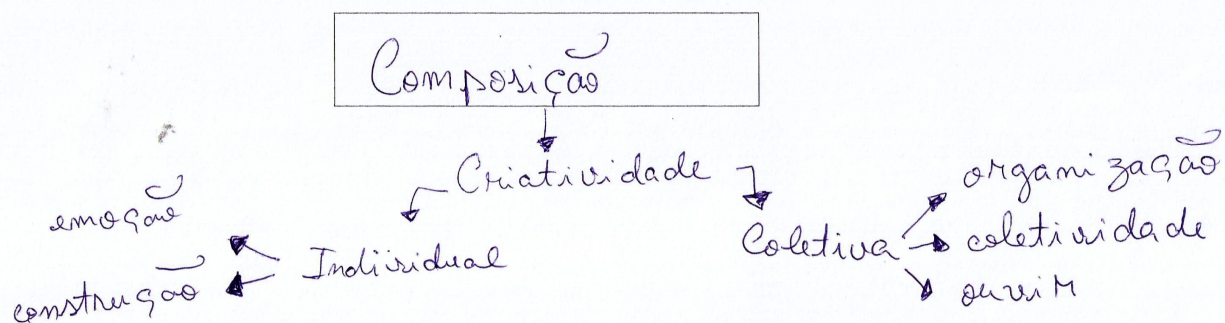
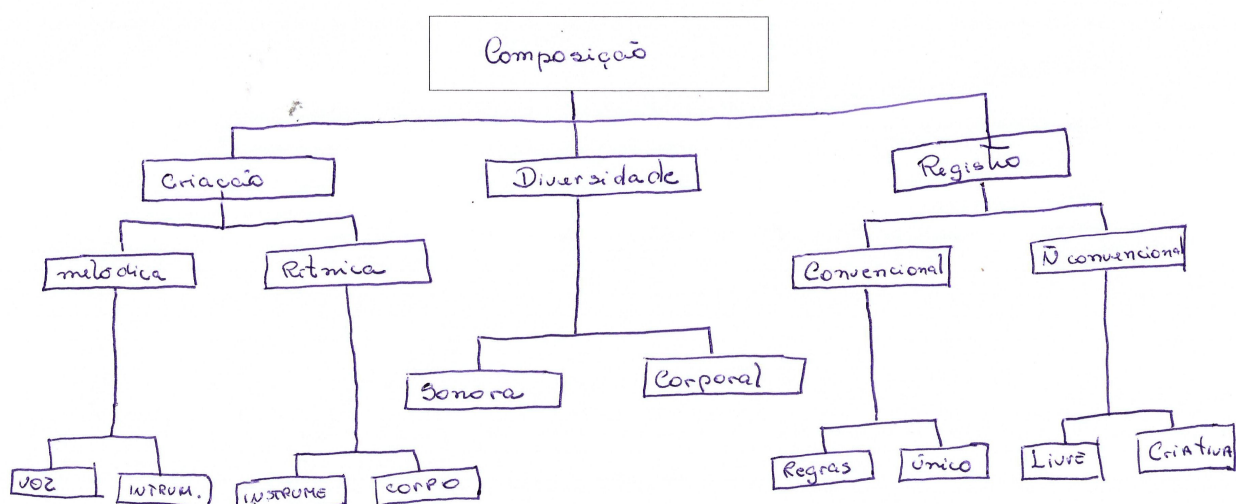
Professor(a): **Mara Menezes**

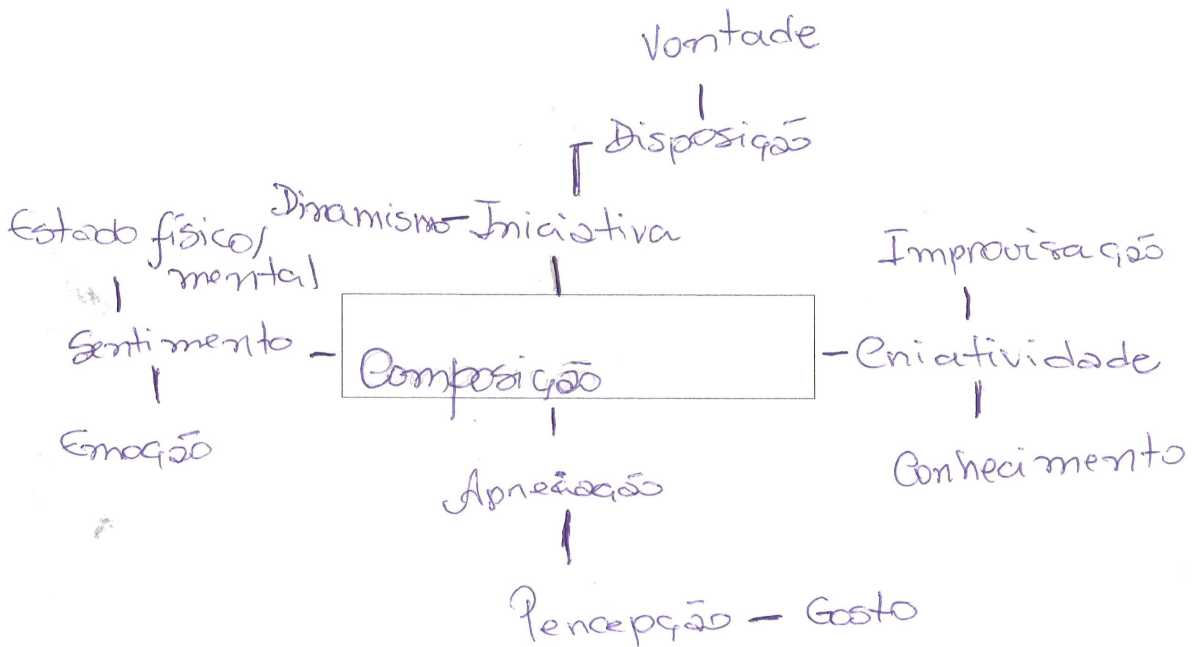
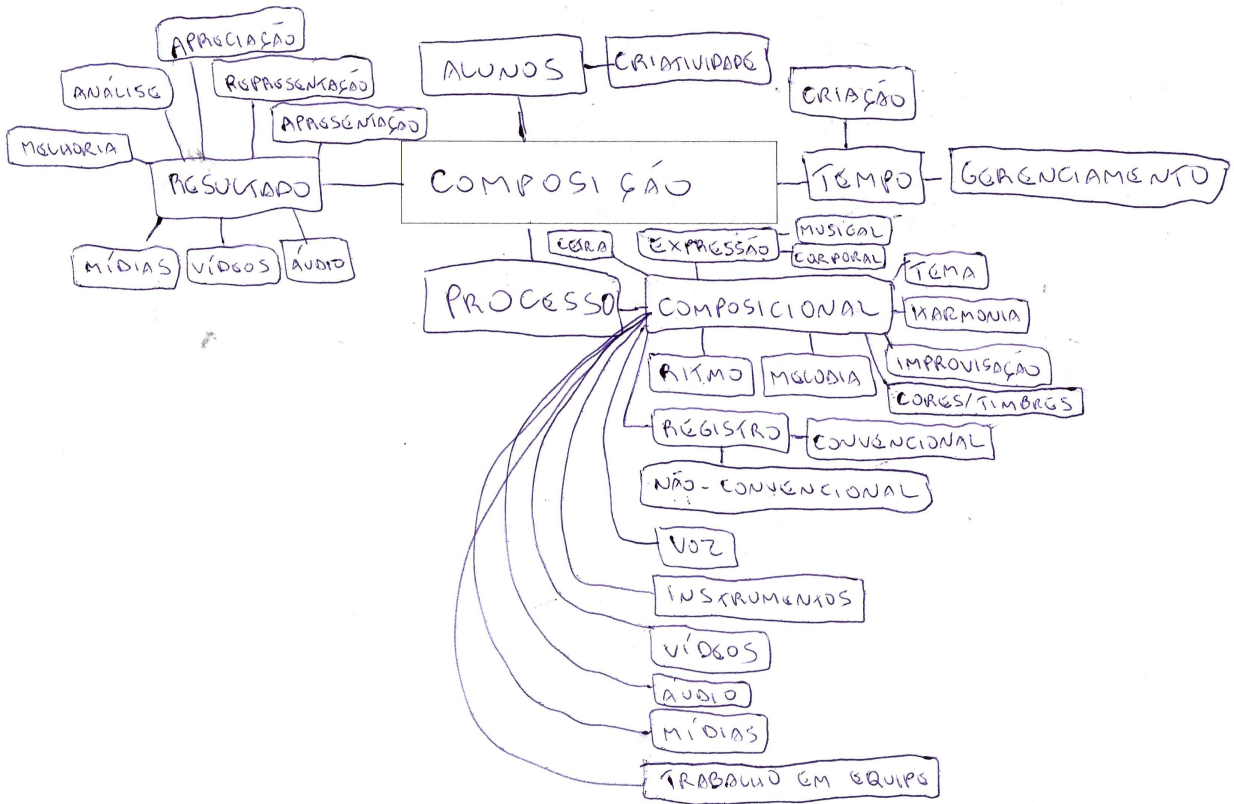
Faixa Etária: **19 a 54 anos**

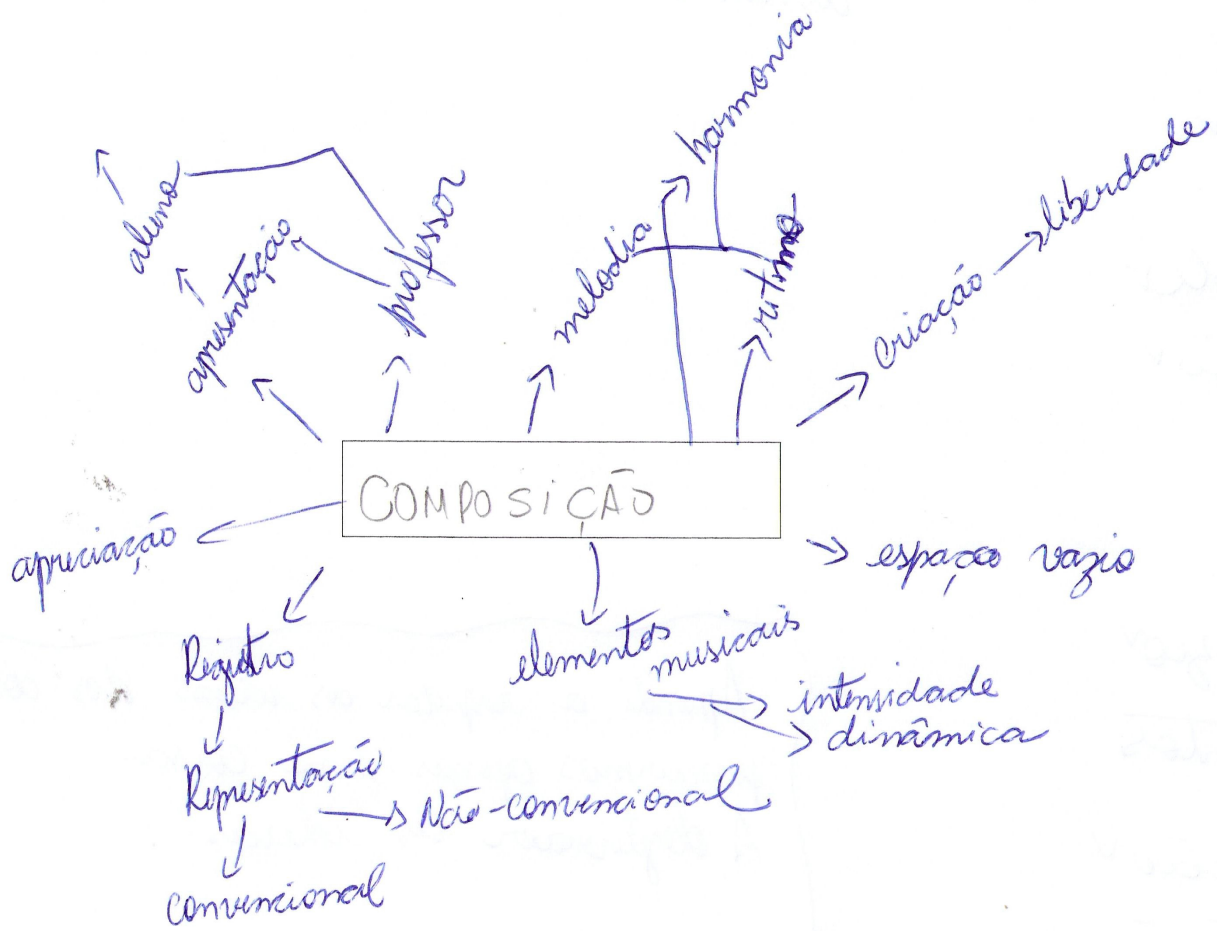
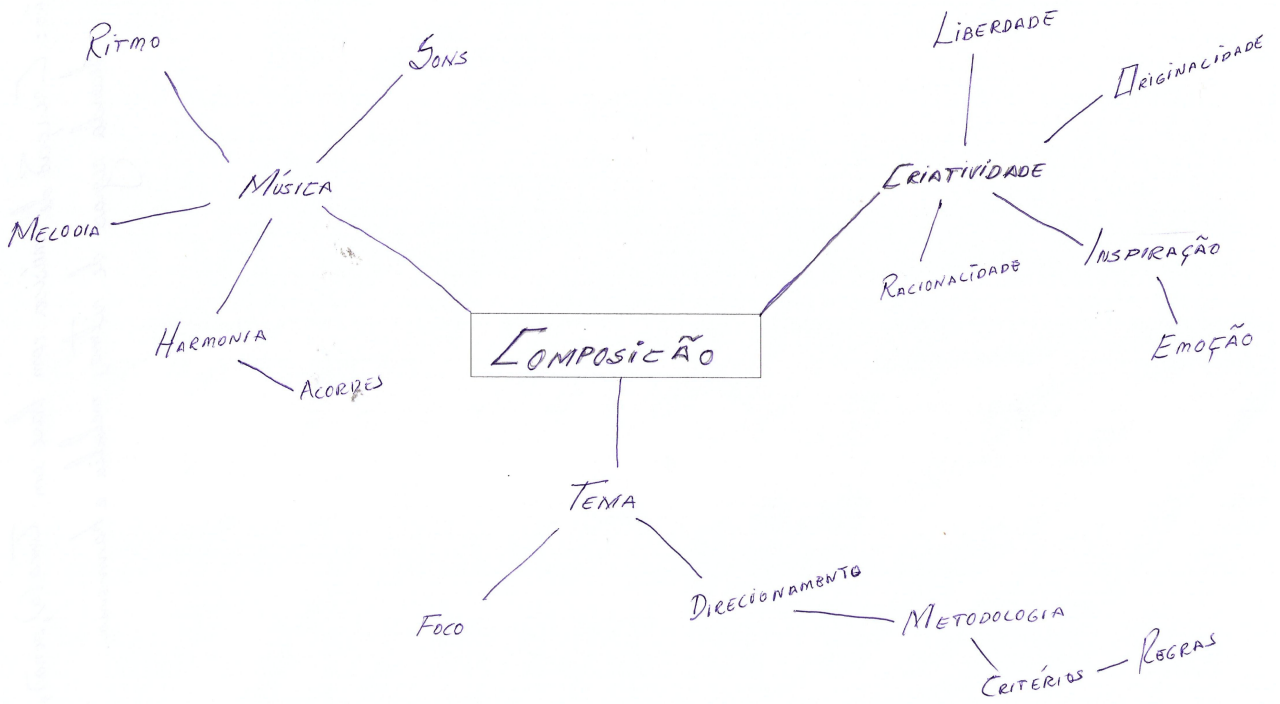
Tema da Aula: **COMPOSIÇÃO**

Número de respostas: 20

Data da aplicação: 25.11.2009







## APÊNDICE G

## MAPA CONCEITUAL: TESTAGEM 2

DADOS DO TESTE:

Técnica Utilizada: **CONCEPT MAP**

Instituição: **Escola de Música da UFBA**

Curso: **Licenciatura em Música**

Turma: **Prática do Ensino – TURMA B**

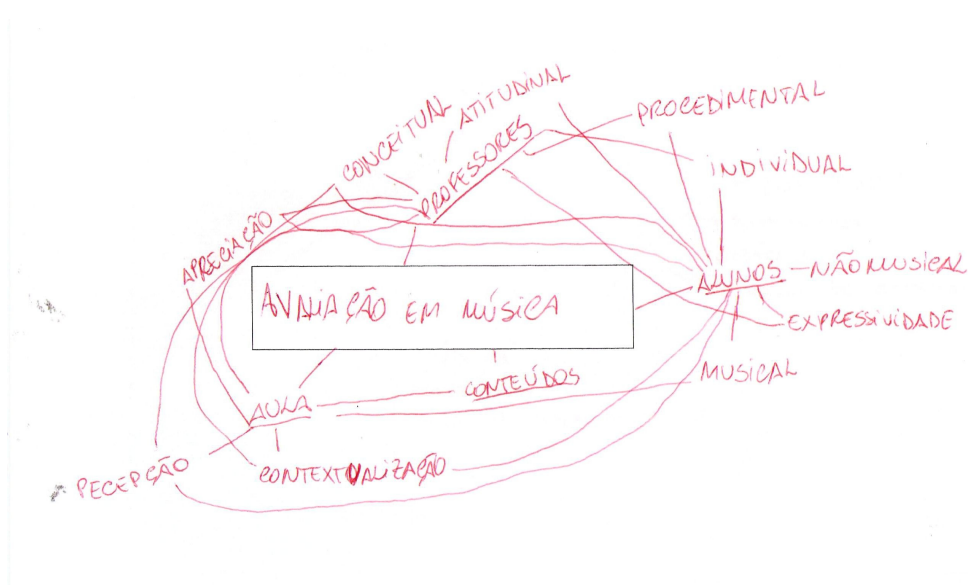
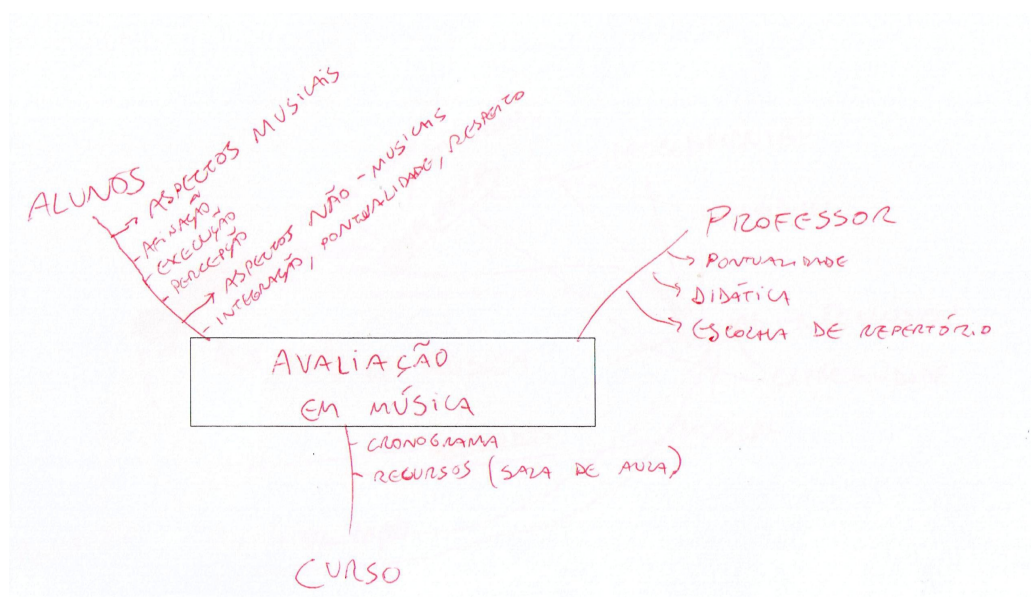
Professor(a): **Mara Menezes**

Faixa Etária: **19 a 54 anos**

Tema da Aula: **AVALIAÇÃO EM MÚSICA**

Número de respostas: 2

Data da aplicação: 23.11.2009



## APÊNDICE H

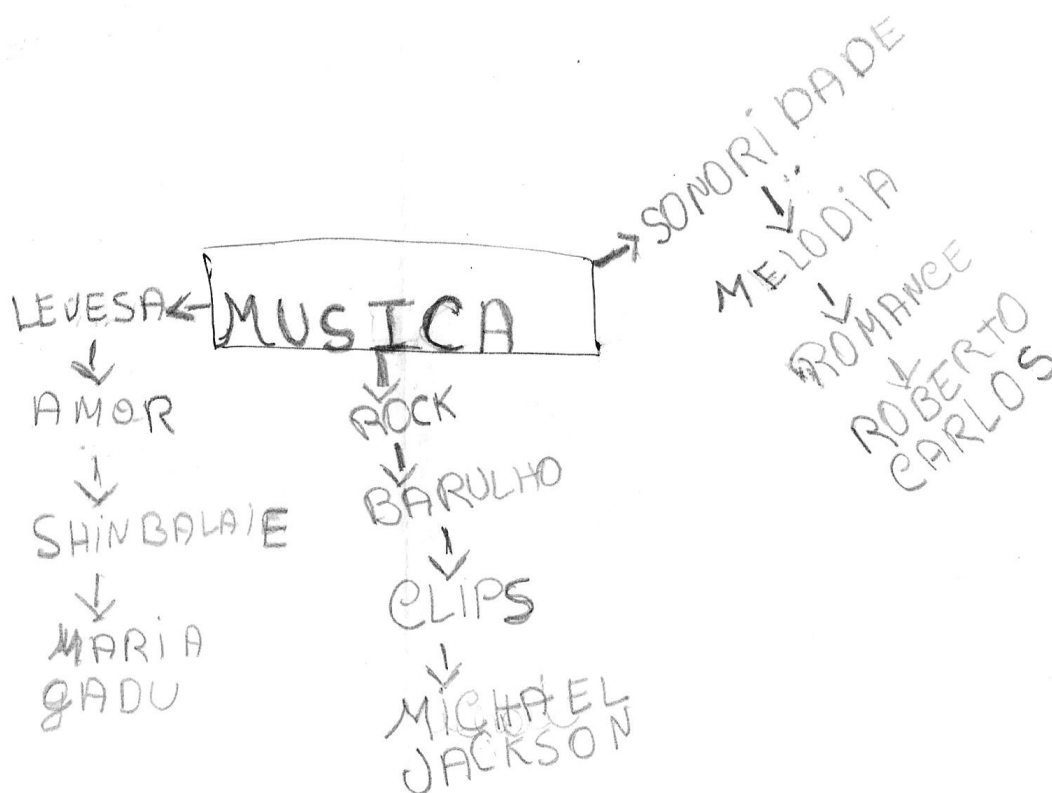
## MAPA CONCEITUAL: TESTAGEM 3

DADOS DO TESTE:

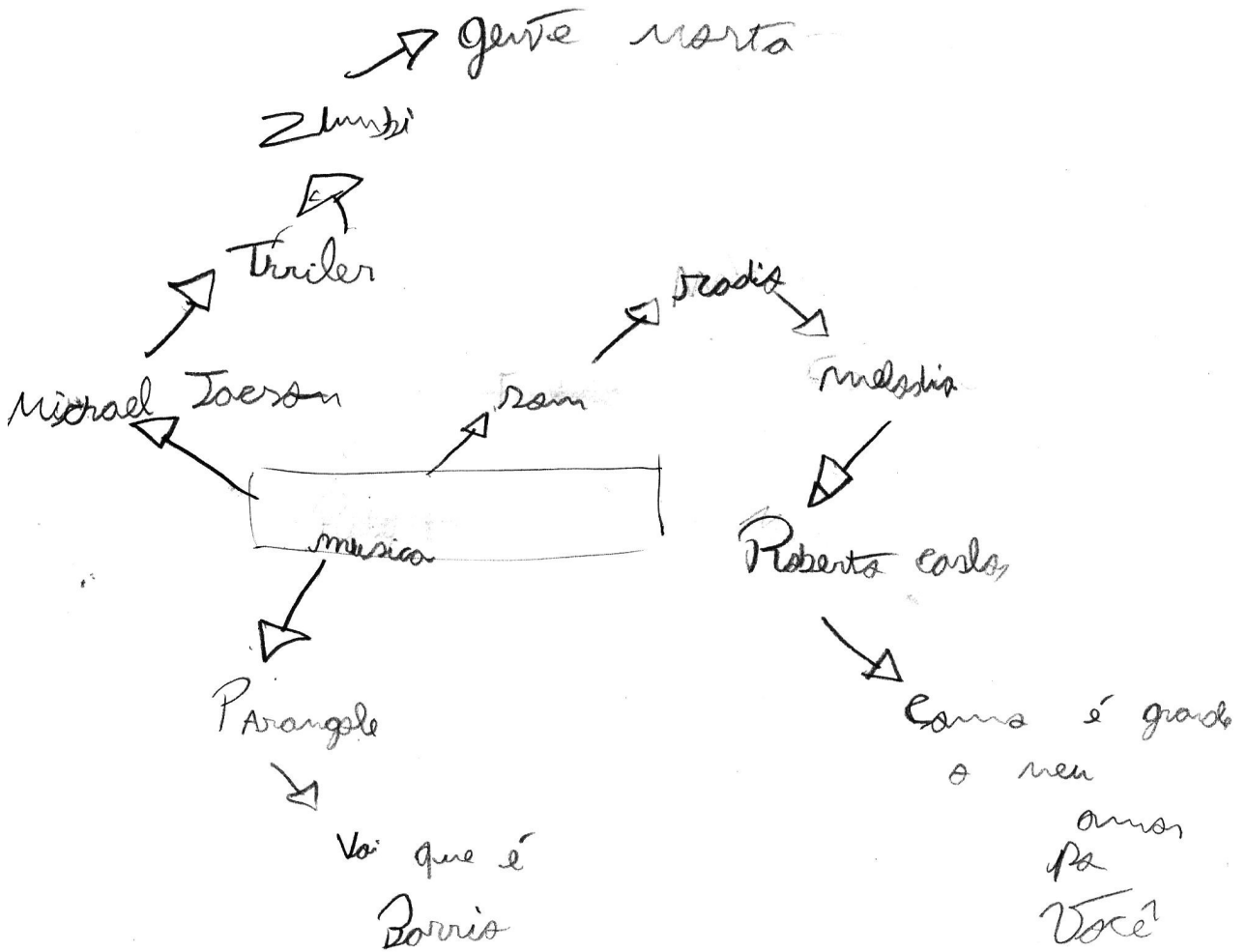
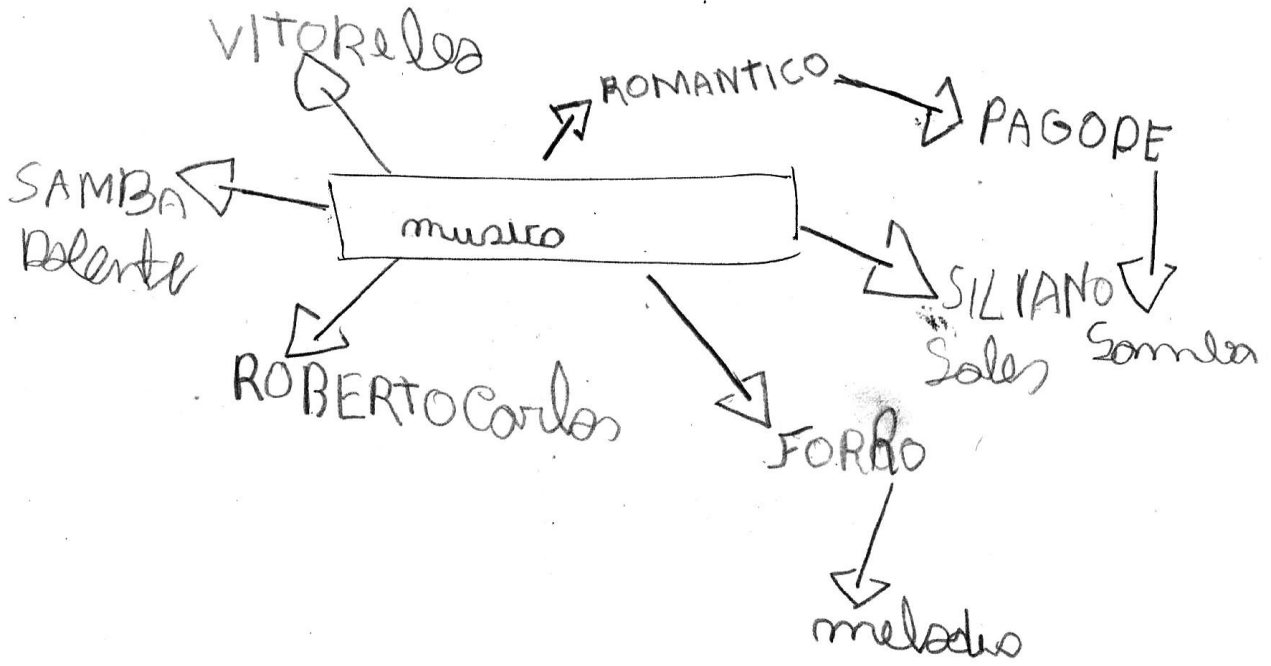
Técnica Utilizada: **CONCEPT MAP**Instituição: **Colégio Parque**Turma: **4ª Série**Professor(a): **Zulmira**Faixa Etária: **9 a 11 anos**Tema da Aula: **Os ritmos dos estilos musicais.**

Número de respostas: 13

Data da aplicação: 17.11.2009







## APÊNDICE I

## MAPA CONCEITUAL: TESTAGEM 4

DADOS DO TESTE:

Técnica Utilizada: **CONCEPT MAP**

Instituição: **ISBA**

Turma: **3ª Série**

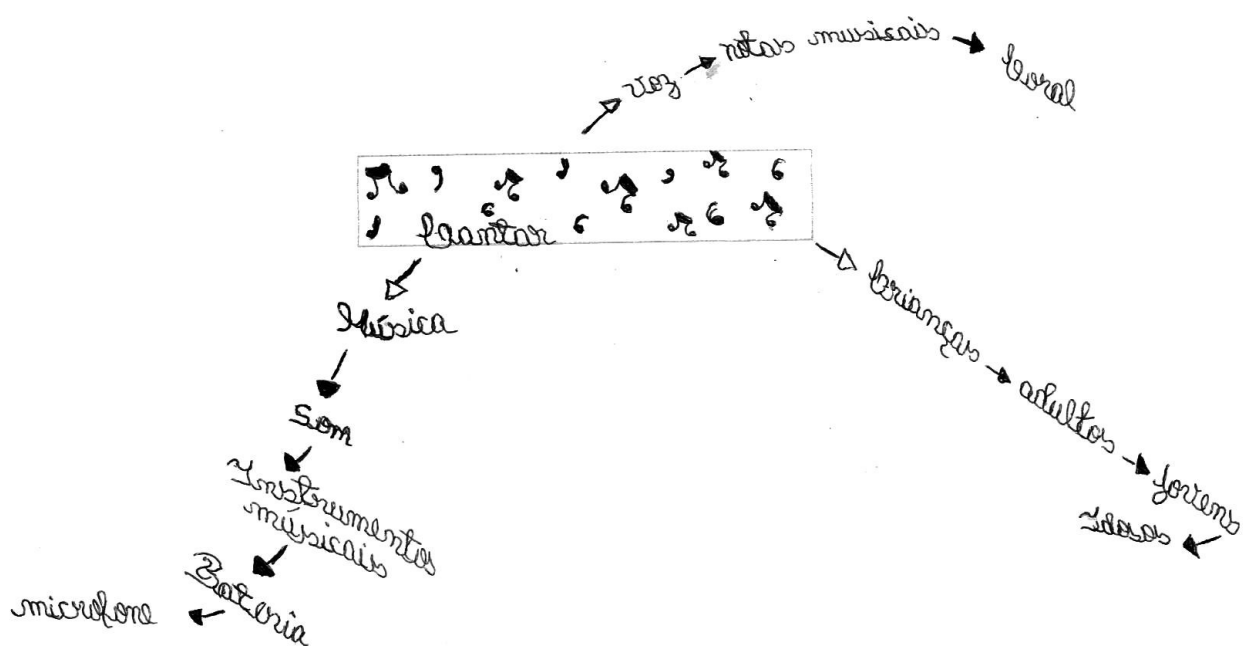
Professor(a): **Dadaça**

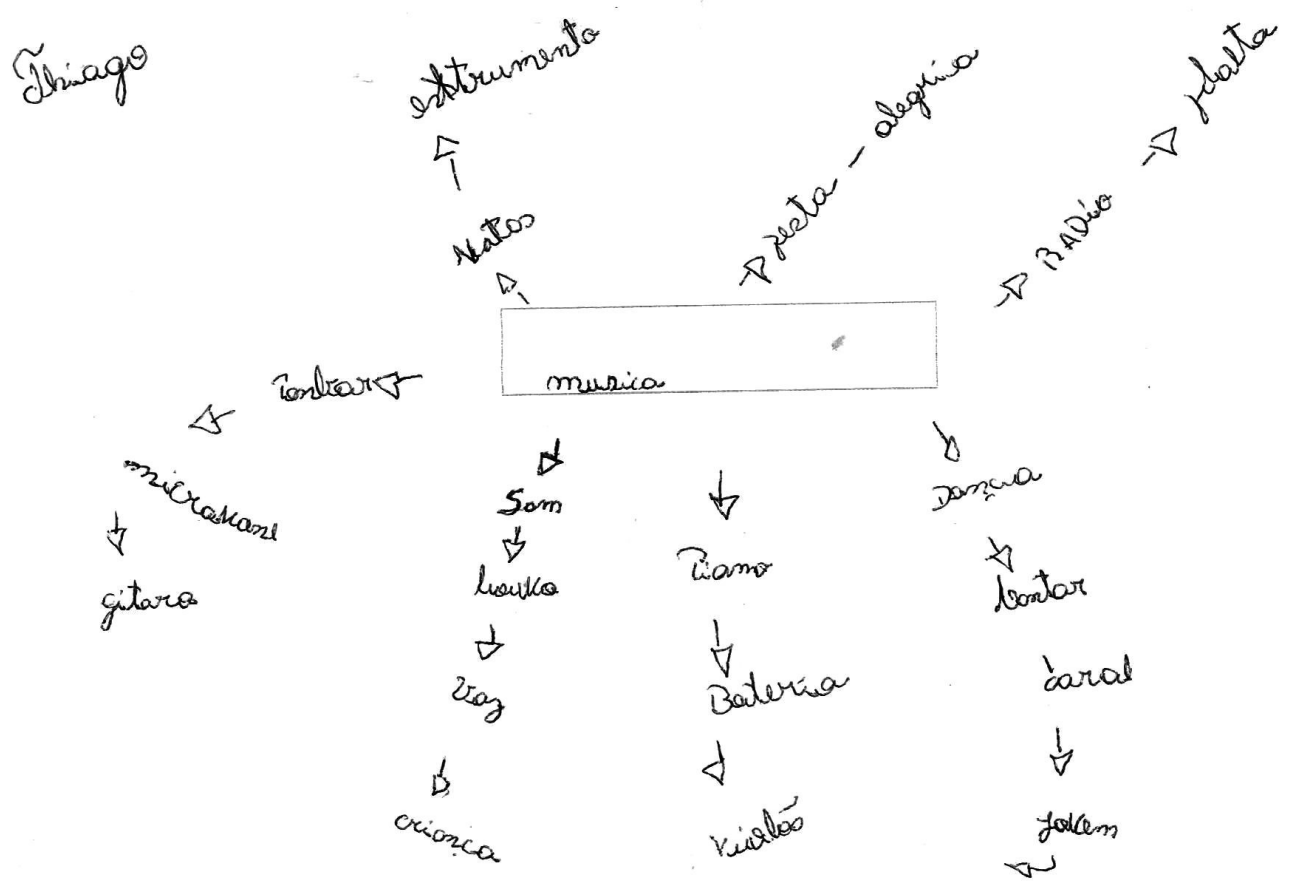
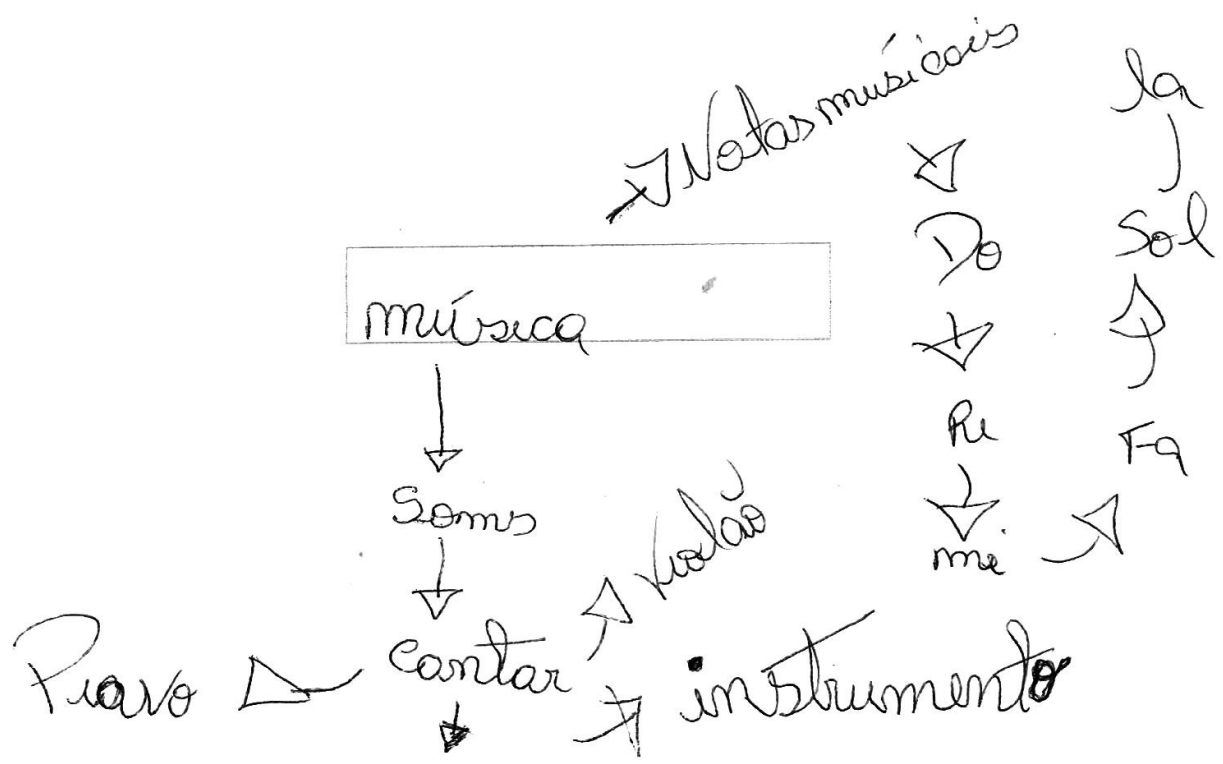
Faixa Etária: **9 a 10 anos**

Tema da Aula: **O que a música me dá?**

Número de respostas: 15

Data da aplicação: 21.11.2009





## APÊNDICE J

EXEMPLO DE PROJETO DE  
CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS

Universidade federal da Bahia  
Iniciação Musical II  
Professora: Mara Menezes  
Aluna: Ana Carla Monteiro

## PROJETO DE CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS

**Instrumento:** Ovinhos de cano de PVC

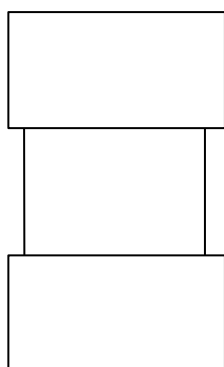
**Materiais:**

- \*Cano de PVC de aproximadamente 4 centímetros de diâmetro e 5 de comprimento.
- \*Um par de cap (tampa) de diâmetro correspondente ao tubo
- \*Serra para PVC
- \*Arroz ou outros grãos como feijão e milho

**Procedimentos:**

Serrar o tubo no comprimento desejado, tampar um dos lados e colocar o arroz. Não deve ser colocado muito arroz pois o som ficará muito abafado. A depender do tipo de grão utilizado a sonoridade será diferente. O arroz é o que fica mais suave por isso é muito adequado para usar em uma aula com muitos alunos. Com esses “ovinhos” podem ser feitas atividades de acompanhamento da pulsação de uma música e de percepção de timbres, pedindo para o aluno achar dois ovinhos com o mesmo tipo de grãos.

Obs:Eu comprei uma cola para PVC mas não foi necessário colar os caps pois eles ficam bem encaixados, sendo impossível retirá-los.



Depois de pronto ficou assim:



## APÊNDICE K

## EXEMPLO DE FICHAMENTO DE VIDEOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
 ESCOLA DE MÚSICA  
 Disciplina: Iniciação Musical II  
 Professora: Mara Menezes  
 Aluna: Isis Carla Matos Cardoso  
 Data: 02/09/2010

## ATIVIDADE DE APRECIÇÃO MUSICAL

## FICHAMENTO DE VÍDEOS

Nome do vídeo	Nota (0 a 10)	Sentimentos e sensações que provocam	Análise do vídeo
Voca People	10	Provoca um enorme prazer em assistir. Uma vontade de exercitar até ficar tão boa quanto eles.	O vídeo está bem editado, o som limpo, a iluminação do show bem aplicada, além da execução do grupo está impecável.
Stomp: Basquete	10	Provoca curiosidade. É como se eles estivessem conversando, e surge uma vontade de participar desta conversa.	O cenário proposto para este vídeo casa muito bem com o estilo do grupo.
Stomp: Tambores	10	Causa euforia, vontade de dançar junto com eles.	O vídeo está muito bem produzido, o que valoriza a qualidade do trabalho do grupo que é bastante inusitado.
Blue Man Group	8	Causa sensação de construção e um pouco de monotonia.	A proposta é interessante, mas poderia se explorar mais a cena, já que eles utilizam a junção da música com a técnica do clown.
Grupo Bambú	9	Provoca sensação de descontração.	O espírito de animação do grupo se encontra bastante presente. O som é contagiante embora seja repetitivo.
Orquestra de Vegetais de Vienna	10	Sensação de está assistindo um filme cuja história se passa na selva.	É interessante eles mostrando o processo da pesquisa de sons em cada vegetal e depois a construção de cada instrumento a partir destes. Na apresentação nota-se o divertimento deles ao executar estes experimentos.
Glória – Ocarina de Brócolis	9	A sensação ao ouvir o som é de indiferença.	O mais interessante é a cara do instrumentista!

## **ANEXOS**

A – GLOSSÁRIO

B – VERSÃO WEB DO QUESTIONÁRIO

C – QUESTIONÁRIO COMPLETO

D – PERGUNTAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

E – EXEMPLOS DE TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

F – TABELAS E QUADROS COM NÚMEROS REAIS

**ANEXO A****GLOSSÁRIO**

**Autoavaliação** – ato de refletir sobre si mesmo quanto à sua atuação e desempenho no processo educativo.

**Avaliação formal** – avaliação realizada com o conhecimento dos alunos e realizada através de atividades práticas planejadas para esse fim e outros instrumentos como por exemplo, provas, trabalhos e testes. Envolve o registro e análise dos dados coletados para tomada de providências quando ao redirecionamento do ensino, caso se faça necessário.

**Avaliação Informal** – avaliação realizada sem o conhecimento dos alunos de que estão sendo avaliados. Não envolve o registro dos dados.

**Avaliação Intuitiva** – avaliação não planejada, podendo ocorrer a qualquer momento. Por não utilizar registro do dados, o professor tenta lembrar-se do desempenho dos alunos durante o período.

**Avaliação-na-ação** – ato de avaliar uma ação educativa enquanto esta ocorre visando a reorientação da mesma caso necessário. Exemplo: ao perceber que os alunos estão desinteressados, o professor propõe outra atividade.

**TACs** – Técnicas de Avaliação Coletiva. Conjunto de técnicas desenvolvidas por Thomas Angelo e Patrícia Cross (1993). Originalmente denominadas *Classroom Assessment Techniques (CATs)*.

**Zona de Desenvolvimento Proximal** – é “a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado por solução independente de problema e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problema sob condução de adulto ou em colaboração com colegas mais capazes” (VYGOTSKY, 1935: p. 86).



## VERSÃO WEB DO QUESTIONÁRIO

### Survey: Como você avalia seus alunos?

#### IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Email:  Idade:

#### FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- Qual é a sua formação em música?
- Trabalha como músico(ista)/cantor(a) em:
- Trabalha como professor(a) de música em quais espaços? (até 3 opções)
- Quantos anos de experiência profissional você possui em Educação Musical?

#### DADOS SOBRE A MÚSICA NA SUA INSTITUIÇÃO

- Na sua escola o ensino de música é:  obrigatório  opcional
- A disciplina música é considerada:  curricular  extra-curricular
- Em quais séries (ou faixa etária) você atua?  Infantil (0-4 anos)  Alfa a 4a (5-11 anos)  5a a 8a (12-15 anos)  
 ensino médio (adolescentes)  adultos  3a idade
- Qual a média de alunos por turma?
- A escola exige que você, de alguma maneira avalie os alunos?  sim  não
- Como a disciplina música se integra com as outras disciplinas da instituição?

#### PLANEJAMENTO

- Você costuma planejar as aulas de música?  sim  não
- Você participa das reuniões de coordenação pedagógica?  sim  não
- Quais documentos de planejamento você utiliza?  
 projeto pedagógico  plano de curso  plano de aula  roteiro de atividades  lista de músicas a serem trabalhadas na aula

#### AVALIAÇÃO EM MÚSICA

- Dos tipos de avaliação abaixo listados, quais você conhece?  
 somativa  processual  diagnóstica  auto-avaliação  avaliação-na-ação  outro
  - Que tipo de avaliação faz parte da sua rotina em sala de aula?  
 somativa  processual  diagnóstica  auto-avaliação  avaliação-na-ação  outro
  - Assinale até 3 opções em cada item, quanto aos instrumentos de avaliação que você utiliza nas aulas de música.
- A. Na Avaliação Diagnóstica  avaliação oral   outro   
 fichas de observações sobre os alunos  avaliação escrita
- B. Na Avaliação Processual    outro
- C. Na Avaliação Somativa    outro

Fim da parte 1

**Como você avalia seus alunos? (Parte 2)**Nome: 

18. Ao final do ano letivo você avalia o rendimento dos alunos através de:

- uma nota     um conceito     relatório individual     portfólio     auto-avaliação  
 desempenho nas apresentações de encerramento     a escola não exige avaliação formal, por isso não avalio  
 Observação intuitiva durante o desempenho do aluno nas atividades     avaliação processual

19. Você dá algum retorno (feedback) para o aluno quanto à sua avaliação?  Sim  Não

20. Em que momento(s) isso ocorre?  na sala, ao final do ano     periodicamente de forma individual  
 na sala, durante o ano     na sala, durante a ação     através do boletim

21. Ao entregar os trabalhos e/ou as provas dos alunos você:

 
**PRÁTICA****PEDAGÓGICA**

22. Que atividades você prioriza em música? Escolha até 5 alternativas, por ordem de importância para você.

     outro 

23. Para você, quais são os maiores desafios da avaliação em música? Numere por ordem de importância considerando 1 o mais importante, decrescendo até o número 9 como o menos importante.

- a falta de conscientização do papel da música na escola     a quantidade de alunos por turma  
 a falta de critérios claros e objetivos     as péssimas condições de trabalho do professor     dá muito trabalho  
 o professor não sabe o que avaliar em música     ter que atribuir nota para o desenvolvimento do aluno  
 a não-obrigatoriedade da música na escola     o caráter recreativo da música na escola

24. O que você acha importante avaliar nas atividades abaixo? Assinale apenas a alternativa que você considera mais importante em cada item.

Em técnica:	<input type="text"/>	outro	<input type="text"/>
Em execução instrumental:	<input type="text"/>	outro	<input type="text"/>
Em execução vocal:	<input type="text"/>	outro	<input type="text"/>
Em composição:	<input type="text"/>	outro	<input type="text"/>
Em literatura:	<input type="text"/>	outro	<input type="text"/>
Em Apreciação Musical:	<input type="text"/>	outro	<input type="text"/>

25. Relacione os livros ao seu autor:

Ensinando Música Musicalmente -----	<input type="text"/>
Avaliação da Aprendizagem Escolar -----	<input type="text"/>
Avaliação em Música: reflexões e práticas -----	<input type="text"/>
Avaliação: entre duas lógicas -----	<input type="text"/>
Avaliar para Promover -----	<input type="text"/>
Por que avaliar? Como avaliar? -----	<input type="text"/>

26. Cite algum outro material que você conheça sobre avaliação.

27. Você sente algum tipo de dificuldade na hora de avaliar seu alunos?  Sim  Não

28. Utilize o espaço abaixo para dizer, em poucas palavras, o que você pensa sobre a avaliação em música.

**Muito obrigada pela sua participação!**

Enviar

## ANEXO C

## QUESTIONÁRIO COMPLETO

Como você avalia seus alunos?

**Identificação**

Nome \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

**Formação e Atuação Profissional**

1. Qual a sua formação em música?

- a) Licenciado em Música
- b) Licenciando em Música
- c) Mestrado Incompleto
- d) Mestrado Completo
- e) Doutorado Incompleto
- f) Doutorado Completo
- g) Pós-Graduação *latu sensu*
- h) Especialização

2. Trabalha como músico(ista)/cantor(a) em:

banda  coral  solista  orquestra  na noite  correpetidor  estúdio de gravação  teatro  compositor/arranjador  não toco profissionalmente

3. Trabalha como professor(a) de música em quais espaços? (marque até 3 opções)

- aulas particulares  extensão da UFBA  Escolas de música  ONGS e projetos sociais
- conservatório  Educação infantil pública  Educação infantil privada
- Ensino fundamental público  Ensino fundamental privado  Ensino médio público
- Ensino médio privado  Educação especial  Educação à distância  no estúdio
- Banda filarmônica  no ensino superior

4. Quantos anos de experiência profissional você possui em Educação Musical? \_\_\_\_\_

**Dados sobre a música na sua instituição**5. Na sua escola o ensino de música é:  obrigatório  opcional6. A música enquanto disciplina é considerada:  curricular  extracurricular7. Em quais séries (ou faixa etária) você atua?  infantil (0-4 anos)  alfa a 4ª (5-11 anos) 5ª a 8ª (12-15 anos)  ensino médio (adolescentes)  adultos  3ª idade

8. Qual a média de alunos por turma?

1 a 5 alunos  6 a 10 alunos  11 a 15 alunos  16 a 20 alunos  21 a 25 alunos

26 a 30 alunos  31 a 35 alunos  36 a 40 alunos  acima de 40 alunos

9. A escola exige que você, de alguma maneira, avalie as turmas ou os alunos?  sim  não

10. Como a música enquanto disciplina se integra com as outras disciplinas da escola?

- a) participa integralmente dos projetos pedagógicos da escola
- b) participa parcialmente, pois trabalha seus conteúdos de forma independente
- c) participa das datas comemorativas com apresentações musicais
- d) participa dos projetos das disciplinas de Artes
- e) atua de forma completamente independente

### Planejamento

11. Você costuma planejar as aulas de música?  sim  não

12. Você participa das reuniões de orientação com a coordenadora pedagógica?  sim  não

13. Quais documentos de planejamento você utiliza?

- a) projeto pedagógico
- b) plano de curso
- c) plano de aula
- d) roteiro de atividades
- e) lista das músicas a serem trabalhadas na aula

### Avaliação em Música

14. Dos tipos de avaliação abaixo listados, quais você conhece?

somativa  processual  diagnóstica  autoavaliação  avaliação-na-ação  
 outro\_\_\_\_\_

15. Que tipo de avaliação fazem parte da sua rotina em sala de aula?

somativa  processual  diagnóstica  autoavaliação  avaliação-na-ação  
 outro\_\_\_\_\_

16. Assinale até 3 opções em cada item, quanto aos instrumentos de avaliação que você utiliza na aula de música

#### *Na avaliação Diagnóstica*

a) Avaliação oral no início de cada:

aula  unidade  conteúdo novo  semestre

b) Avaliação escrita no início de cada:

aula  unidade  conteúdo novo  semestre

fichas de observações sobre os alunos

outro\_\_\_\_\_

#### *Na Avaliação Processual:*

tarefas semanais  relatório da aula  gravações  exercícios  avaliação-na-ação  
 portfólio  avaliação oral durante a aula  avaliação oral no final de cada aula

( ) outro \_\_\_\_\_

*Na Avaliação Somativa:*

( ) apresentações musicais ( ) aulas públicas ( ) trabalhos escritos ( ) seminários  
 ( ) prova mensal ( ) prova bimestral ( ) prova semestral ( ) testes ( ) questões orais  
 ( ) avaliação com banca examinadora ( ) trabalhos escritos ( ) provas práticas  
 outro \_\_\_\_\_

18. Ao final do ano letivo, você avalia o rendimento dos alunos através de:

( ) uma nota ( ) um conceito ( ) portfólio ( ) autoavaliação  
 ( ) desempenho nas apresentações musicais de encerramento  
 ( ) a escola não exige uma avaliação formal, por isso não avalio  
 ( ) observação intuitiva durante o desempenho do aluno nas atividades  
 ( ) avaliação processual

19. Você dá algum retorno para o aluno quanto à sua avaliação? ( ) sim ( ) não

20. Em que momento isso ocorre?

( ) na sala, ao final do ano ( ) periodicamente de forma individual  
 ( ) na sala, durante o ano ( ) na sala, durante a ação ( ) através do boletim

21. Ao entregar os trabalhos e/ou as provas dos alunos você:

( ) comenta os acertos e as dificuldades da classe em geral  
 ( ) comenta os acertos e as dificuldades de cada aluno  
 ( ) comenta as dificuldades de cada aluno  
 ( ) comenta os acertos de cada aluno  
 ( ) informa a nota de cada aluno  
 ( ) apresenta comentários escritos  
 ( ) não comenta nada

**Prática Pedagógica**

22. Que atividades você prioriza em música? Escolha até 5 alternativas, numerando por ordem de importância para você. Considerando 1 a mais importante.

( ) canto ( ) leitura e pesquisa ( ) criação ( ) apreciação musical ( ) brincadeiras musicais  
 ( ) execução instrumental ( ) composição ( ) exploração sonora ( ) leitura musical  
 ( ) escrita musical ( ) improvisação instrumental ( ) improvisação vocal  
 ( ) estudo do instrumento ( ) outras \_\_\_\_\_

23. Para você, quais são os maiores desafios da avaliação em música? Numere por ordem de importância considerando 1 o mais importante, decrescendo até o número 9 como o menos importante.

( ) a falta conscientização do papel da música na escola  
 ( ) a quantidade de alunos por turma  
 ( ) a falta de critérios claros e objetivos  
 ( ) as péssimas condições de trabalho do professor  
 ( ) dá muito trabalho

- o professor não sabe *o que* avaliar em música
- ter que atribuir uma nota para o desenvolvimento do aluno
- a não-obrigatoriedade da música na escola por muitos anos
- o caráter *recreativo* da música na escola
- outros desafios\_\_\_\_\_

24. O que você acha importante avaliar nas atividades abaixo? Assinale apenas a alternativa que você considera mais importante em cada item.

1. Em Técnica

- a assimilação dos conceitos musicais
- a aplicação prática dos conceitos musicais
- o aluno demonstra interesse em aprender
- a criatividade e o interesse do aluno
- outros\_\_\_\_\_

2. Em execução instrumental

- a execução das dinâmicas
- a musicalidade
- a utilização da técnica adequada ao instrumento
- a execução correta das notas
- outros\_\_\_\_\_

3. Em execução vocal

- dicção clara e boa afinação
- uma voz bonita e expressiva
- boa entonação e obediência à regência
- afinação e musicalidade
- outros\_\_\_\_\_

4. Em composição

- a qualidade da composição
- a expressão musical da composição
- o uso correto dos elementos musicais
- o tamanho da composição
- outros\_\_\_\_\_

5. Em Literatura – considerando uma pesquisa sobre um determinado compositor

- o conteúdo de uma pesquisa escrita
- o tamanho dos trabalhos escritos
- a apresentação visual dos trabalhos
- as fontes bibliográficas utilizadas
- outros\_\_\_\_\_

6) Apreciação Musical

- o respeito às produções musicais de outras culturas
- a compreensão dos elementos musicais dentro do contexto
- a concentração e a atitude de saber apreciar uma música
- a sensibilidade de estar aberto a ouvir diferentes estilos
- outros\_\_\_\_\_

25. Relacione livros ao seu autor:

Ensinando Música Musicalmente - Swanwick

Avaliação da Aprendizagem escolar - Luckesi

Avaliação em Música: reflexões e práticas -Hentschke

Avaliação: entre duas lógicas - Perrenoud

Avaliar para promover – Hoffmann

Por que avaliar? Como avaliar?

Opções oferecidas:

Ilza Sant'Anna, Perrenoud, Hentschke, Swanwick, Luckesi, Hoffmann

26. Cite algum outro material que você conheça sobre avaliação.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

27. Você sente algum tipo de dificuldade na hora de avaliar os seus alunos? ( ) sim ( ) não

28. Utilize o espaço abaixo para dizer, em poucas palavras, o que você pensa sobre a avaliação em música.

---

---

---

---

**ANEXO D****PERGUNTAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. Como você se sente falando de avaliação?
  
2. Quando é que você avalia os seus alunos? Ou Em que situação(ções) você avalia os seus alunos?
  
3. Que critérios você utiliza?
  
4. Estes critérios são pessoais, seguem algum modelo ou são determinados pela instituição?
  
5. Se você precisa dar uma nota, mensurar uma execução instrumental, o que você leva em conta?
  
6. De que maneira são avaliados dois ou mais alunos cursando o mesmo semestre da disciplina (ou da mesma turma)? O que os iguala e o que os diferencia?
  
7. Em quais situações você avalia formalmente? Coloque-as em hierarquia, da preferida para a menos desejável e diga o porquê da sua escolha.

(TOURINHO, 2001, p.82)



## ANEXO E

## EXEMPLOS DE TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

## EXEMPLO 1: PROFESSORA LIA – ESCOLA ESPECIALIZADA

Entrevistadora: Como você se sente falando de avaliação?

Professora Lia: Após entrar na graduação comecei pesquisar algumas coisas [sobre avaliação] e a minha preferida ainda é a avaliação por observação, porque eu acho que a gente sempre tem que fazer uma avaliação no dia a dia, não adianta colocar um *marco* [de aprendizagem]... Eu acho, por opinião minha, eu acho importante ter o dia da avaliação pela nossa concepção de sociedade, é... porque os alunos não estudam e parece que eles se motivam mais. Mas se a gente mudasse isso aos poucos, talvez não fosse necessário passar o constrangimento, o nervoso, toda essa questão de avaliação. Mas eu ainda não sei falar muito bem sobre avaliação...

Entrevistadora: Mas como você se sente?

Professora Lia: Eu me sinto, deixa eu ver... eu não gosto e ser avaliada, se esta é a pergunta. Traumas de infância, da minha vida acadêmica...

Entrevistadora: Como você se sente tendo que avaliar?

Professora Lia: Eu não me sinto confortável em ter que colocar uma nota, porque eu sempre acredito que o conhecimento, às vezes ele não é construído naquele momento e eu acredito na avaliação como uma forma de aprendizagem. A gente sempre pode aprender na avaliação, mas não como uma forma de delimitar se a pessoa é capacitada ou não.

Entrevistadora: Quando é que você avalia os seus alunos? Ou Em que situação(ções) você avalia os seus alunos?

Professora Lia: Como eu trabalho com crianças pequenas a avaliação ocorre com a observação no dia a dia das atividades. Quando eu faço uma atividade, até pela primeira vez já dá pra ter um princípio de avaliação. Eu posso verificar se eles compreenderam quando eles executam uma atividade e até mesmo quando eles só estão prestando atenção, mas só dá mesmo pra verificar se eles aprenderam, quando eles executam as atividades. Quando eu trabalho com crianças mais velhas que já tem conhecimento do que elas gostam, faço também as aquisições orais, onde eles dizem o que eles mais entenderam, o que mais gostaram, o que não gostaram... mas é uma coisa mais simples.

Entrevistadora: Que critérios você utiliza?

Professora Lia: Acredito que que, como disse anteriormente também, é... pela execução, se eles executam corretamente ou não. Ou pelo menos se eles tentam fazer. A gente vê um pouquinho do que eles fizeram ou não. Porque realmente é muito difícil avaliar quem não participa. Você percebe, às vezes também, no meu caso, os pais dizem que eles fazem as atividades em casa. Então isso também é uma forma de avaliação, o diálogo com os pais, posterior.

Entrevistadora: Estes critérios são pessoais, seguem algum modelo ou são determinados pela instituição?

Professora Lia: Inicialmente eram critérios pessoais, e aí eu comecei a ficar com algumas dúvidas e fui conversar com a minha coordenadora que confirmou as minhas, é..., o que eu já pensava mesmo, que era por observação, execução,

contato com os pais. E agora, lendo, eu vejo que vários teóricos falam sobre isso, mas eu não sei se é a “instituição” que me falou isso, não sei se dá para colocar a minha coordenadora como instituição.

Entrevistadora: Se você precisa dar uma nota, mensurar uma execução instrumental, o que você leva em conta?

Professora Lia: Eu tento mensurar, é... o quanto ele sabia no começo das aulas e o quanto ele aprendeu no final e tentar fazer dali o quanto ele progrediu, essa avaliação. Se ele progrediu bastante seria uma nota maior. Se ele apresentou uma coisa legal, mas muito mais do que ele começou, então seria uma nota maior. Mas a gente tem que levar em consideração também o esforço, né? É complicada essa questão porque a gente não força muito o aluno porque “ah porque ele começou com pouquinho” então se ele melhorou um pouquinho, então “ah, ele já melhorou”. Não desafia... Então às vezes a gente tem que desafiar mais é... porque às vezes ele já chegou aqui [indica com a mão um nível alto], mas se a gente colocar um pouquinho mais: “vamos fazer uma apresentação mais legal, ‘não sei o que lá’”, talvez ele vá para um nível maior.

Entrevistadora: De que maneira são avaliados dois ou mais alunos cursando o mesmo semestre da disciplina (ou da mesma turma)? O que os iguala e o que os diferencia?

Professora Lia: Pra mim... Como eu trabalho com alunos muito pequenos, o que os iguala é a participação, quem participa ou não, e dentro da participação aqueles que executam de uma forma mais perto do que eu propus e aqueles que fazem completamente diferente. Então, e ainda os que não participam muito, aqueles que executam perto do que eu propus e aqueles que executam também bem diferente. Essas são as formas que eu avalio, e aí eu tento auxiliar esses alunos a melhorarem tanto num grupo quanto no outro.

Entrevistadora: Em quais situações você avalia formalmente? Coloque-as em hierarquia, da preferida para a menos desejável e diga o porquê da sua escolha.

Professora Lia: Eu não avalio formalmente. De forma alguma. Não sei nem como é que eu faria isso com crianças de 2 anos de idade. Mas, é... eu acredito no poder da avaliação formal até mesmo para... às vezes é... a pessoa... ela acha que tá num nível superior do que ela está. Isso aconteceu comigo na minha vida inteira, nas minhas aulas de música. É... porque eu tinha um pouco de facilidade, minha mãe tinha uma vida [musical profissional], todo mundo sempre me passava com notas, eu acredito, maiores do que eu merecia. E eu sempre me achava melhor do que eu era. Quando eu entrei na graduação, eu descobri que eu tinha algumas lacunas de deficiências que poderiam ser consertadas se [os professores] tivessem parado de falar o tempo inteiro que eu era muito boa. E... eu precisava de umas notas baixas, eu acredito. Tanto quanto eu acredito que às vezes a gente precisa dar uma nota maior do que a pessoa merece para motivação. Mas eu também acho que se deva dar uma nota menor, como “uns puxões de orelha” [no sentido de indicar para o aluno que ele deve melhorar]. Então, assim, eu acredito sim na avaliação formal, mas mais como uma forma de aprendizagem sempre, não só “por fazer”, para o professor não ficar se sentindo mal.

Entrevistadora: Você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre avaliação em música?

Professora Lia: Não, acho que eu já disse tudo.

Entrevistadora: Ok, muito obrigada pela entrevista.

**EXEMPLO 2: PROFESSOR JOÃO – REDE PRIVADA DE ENSINO REGULAR**

Entrevistadora: Como você se sente falando de avaliação?

Professor João: Como eu me sinto falando sobre avaliação? ... [longa pausa] É um assunto importante, né? Porque quando a gente fala em avaliação a gente quer... como eu posso falar?... você vai avaliar, né? O rendimento do aluno, e ao mesmo tempo que você avalia o rendimento dos alunos diante dos conteúdos que foram trabalhados com eles você também vai avaliar.

Entrevistadora: Mas como você se sente nesse sentido, quanto a falar de avaliação?

Professor João: Bem, eu me sinto à vontade em falar sobre, é... porque existe uma preocupação no sentido de ver que o aluno ele está (como posso dizer), que ele chegou, que ele aprendeu. É uma das forma de eu saber de fato se ele aprendeu aquele conteúdo que a gente desenvolveu na sala, se ele teve um sucesso, né? Se ele chegou no objetivo esperado. Então eu me sinto bem. Eu me sentiria mal se eu não conseguisse fazer isso, se eu não conseguisse avaliá-los.

Entrevistadora: Quando é que você avalia os seus alunos? Ou Em que situação(ções) você avalia os seus alunos?

Professor João: Eu avalio constantemente, sempre depois de uma atividade. A gente faz... eu percebo como é que eles entendem, interagem, respondem, né? Como é que eles reagem com o conteúdo, ou depois de eu ter aplicado uma atividade, aí eu fico atento [a] como é que eles reagem, se a reação deles é satisfatória, se eles se sentem bem fazendo a atividade ou falando sobre a atividade, esse retorno, se eles tem alguma dúvida. Se há alguma dúvida, então eu preciso trabalhar um pouco mais, dar mais atenção com relação a isso. Daí eu já revejo se a forma como eu apliquei aquele conteúdo foi da forma que ele conseguiu vencer a dificuldade ou executar, ou interagir mesmo com a aula.

Entrevistadora: Que critérios você utiliza para avaliar?

Professor João: critérios... se eu trabalho uma canção eu penso na letra, no ritmo e na melodia. Aí eu vou tá verificando se eles aprenderam a letra muito bem, se aprenderam eu vou trabalhar o ritmo, aí eu faço esse trabalho com o ritmo e a letra e a melodia. Aí eu vou trabalhar memória, vou trabalhar é... depois deles passarem desses três pontos, né, que seria a letra, o ritmo e a melodia, eu vou trabalhar a dinâmica, a expressividade. Então eu vou... se eles conseguem executar.

Entrevistadora: Estes critérios são pessoais, seguem algum modelo ou são determinados pela instituição?

Professor João: Não. A escola não tem nenhum projeto de música. Quando eu entrei ela [a diretora] queria que tivesse música e que trabalhasse os conceitos, os conteúdos de história da música, que eles soubessem um pouquinho de teoria musical, mas nada fruto de um projeto. Eles não tinham projeto de música. Queriam música na escola e só.

Entrevistadora: Se você precisa dar uma nota, mensurar uma execução instrumental, por exemplo, o que você leva em conta?

Professor João: não uso boletim, música na minha escola não é obrigatório [curricular], é extra. Eu levo em consideração... [longa pausa] musicalidade do próprio aluno. Levaria em consideração se ele está cantando bem, se ele está executando a atividade bem, uma atividade rítmica, uma melódica, se ele conseguisse solfejar, né? De um modo coerente musicalmente. Eu não faço avaliação dando nota. Eu avalio usando conceitos: bom, precisa melhorar, ótimo. Mas não dou nota, porque fica uma coisa muito,... muito,... como posso dizer? É complicado você avaliar

com nota, eu acho. Porque não dá para eu conceituar, ou seja, não dá para eu conceituar, não dá para eu avaliar dando 5, dando 7, dando 2. Eu não consigo avaliar dessa forma.

Entrevistadora: De que maneira são avaliados dois ou mais alunos cursando o mesmo semestre da disciplina (ou da mesma turma)? O que os iguala e o que os diferencia?

Professor João: Eu avalio, ou seja, eu aplico essa estratégia de avaliação eu utilizo com todos mas considero a individualidade de cada um, a musicalidade de cada um. Então eu faço a avaliação dentro dessa realidade porque tem aluno que ele não pode não ser tão bom quando mas ele consegue fazer. Talvez ele não faça igual a “aquele” aluno, mas ele consegue fazer, entendeu? Talvez ele não se sobressaia como o outro por ele [o outro] ter mais facilidade, mais desenvoltura, enfim, é isso.

Entrevistadora: Em quais situações você avalia formalmente? Coloque-as em hierarquia, da preferida para a menos desejável e diga o porquê da sua escolha.

Professor João: Eu faço assim: digamos... como a disciplina de música é extracurricular e não se exige uma avaliação formal pela escola, o que eu faço: eu aplico a atividade e no final a gente sempre faz uma roda e a gente conversa, discute como, se... ou seja, eu mostro prá eles qual seria a forma correta e levo eles a pensar se a forma que eles fizeram está próxima da que eu mostrei e aí eu via.. se ele não... É uma avaliação muito 'junta' com eles entendeu? Eu não digo “ah, você é bom”, eu sempre levo eles a refletir. E a outra [avaliação] é: a gente sempre ensaia as canções aí quando chega próximo da apresentação, do dia em que a gente vai cantar, no ensaio geral é que eu dou aquela palavra final, que eu avalio. Não é nem na apresentação, é nesse último ensaio. Aí eu vejo... porque eu tenho que dar esse tempo para ver de eles conseguem superar, no sentido deles aprenderem. E daí eu avalio dessa forma. Nunca era na apresentação. A apresentação eu considero só como apresentação e no ensaio geral é que eu avalio. E nas dinâmicas que eu faço com eles eu não avaliava, a gente executava de novo e de novo até eles conseguirem dominar, executar a dinâmica.

Entrevistadora: Como você avalia o seu conhecimento em avaliação?

Professor João: Embora eu tenha participado de algumas vivências que discutissem esse tema, eu sinto que preciso buscar mais, conhecer mais. Eu acho que avaliação é ainda um tema muito amplo, né? E não tem, eu percebo assim, que não existe uma fórmula. Eu acho que esse contato, essa vivência com esse processo de aprendizado vai lhe levar,.. essas experiências vai [sic.] lhe levar você [sic.] a amadurecer mais essa forma de avaliar, essa forma de você enxergar o aluno para que você faça uma avaliação satisfatória. Agora eu sinto que eu ainda preciso estudar mais, me preparar mais. Eu não me sinto pronto. Pronto não, pleno.

Entrevistadora: Ok, muito obrigada pela entrevista.

Professor João: Ajudei?

Entrevistadora: Ajudou sim, obrigada, mais uma vez.

## ANEXO F

## TABELAS E QUADROS COM NÚMEROS REAIS

## CONTEXTO 1: ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO REGULAR – 6 professores

Gráfico 1: Faixa etária dos professores de música da rede pública de ensino regular.

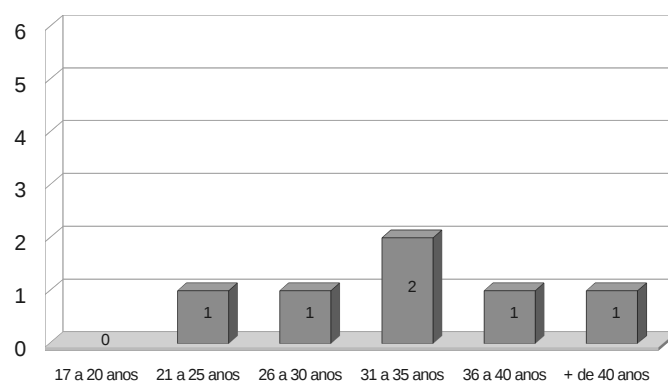
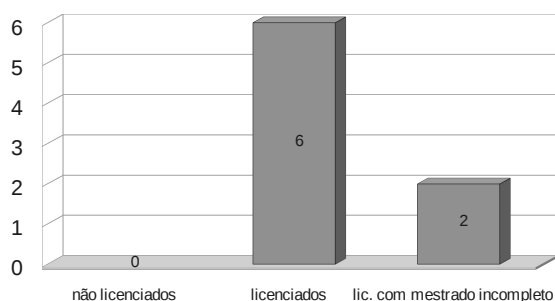


Gráfico 2: grau de instrução dos professores de música da rede pública de ensino regular.

Gráfico 3: Plano de Carreira para Docentes do Ensino Fundamental – SMEC/2010<sup>88</sup>.

## QUADRO EFETIVO - 20 horas

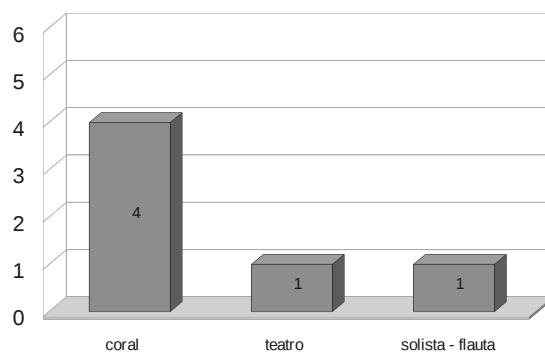
%	Nív	A	B
11%	1	621,86	637,41
13%	2	716,24	734,15
15%	3	824,57	845,18
17%	4	949,31	973,04

## QUADRO EFETIVO - 40 horas

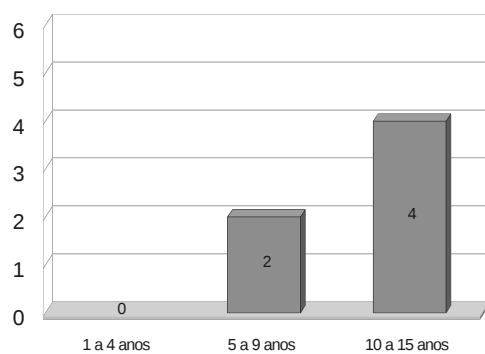
%	Nív	A	B
11%	1	1.243,72	1.274,82
13%	2	1.432,48	1.468,30
15%	3	1.649,14	1.690,36
17%	4	1.898,62	1.946,08

<sup>88</sup> Valores aprovados em maio/2010 em assembleia dos professores em Salvador-BA.

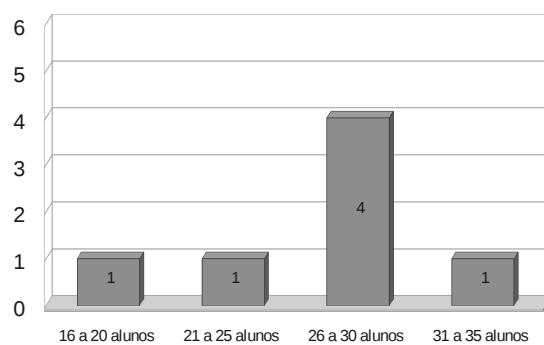
*Gráfico 4: Atividades musicais exercidas por professores de música da rede pública de ensino regular.*



*Gráfico 5: Anos de experiência profissional dos professores de música da rede pública de ensino regular.*



*Gráfico 6: Média de alunos por turma em escolas da rede pública de ensino regular.*



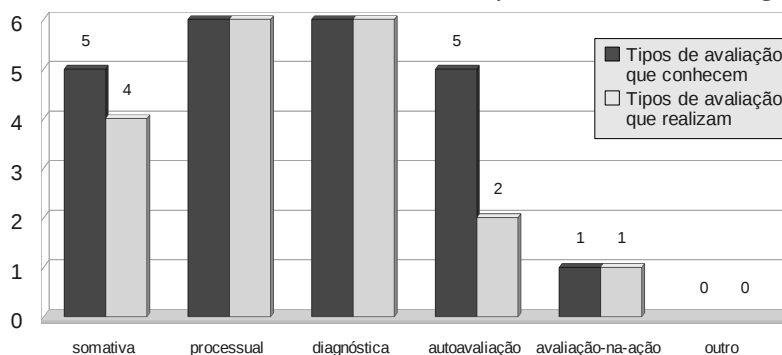
*Tabela 4: Relação da música com as outras disciplinas na escola da rede pública de ensino regular.*

<b>Integração da música com as outras disciplinas da escola</b>	
Participa integralmente dos projetos pedagógicos da escola	<b>1</b>
Participa parcialmente, pois trabalha seus conteúdos de forma independente	<b>2</b>
Participa das datas comemorativas com apresentações musicais	<b>1</b>
Participa dos projetos das disciplinas de Arte	<b>0</b>
Atua de forma completamente independente	<b>2</b>

*Tabela 5: Documentos de planejamento mais utilizados por professores de música da escola da rede pública de ensino regular.*

<b>Documentos de planejamento que utilizam</b>	
Plano de curso	<b>6</b>
Projeto pedagógico	<b>3</b>
Roteiro de atividades	<b>3</b>
Plano de aula	<b>1</b>
Lista das músicas a serem trabalhadas na aula	<b>1</b>

*Gráfico 7: Relação entre o tipo de avaliação que conhecem e o tipo de avaliação que realizam os professores de música escola da rede pública de ensino regular.*



*Tabela 6: Instrumentos de avaliação mais utilizados por professores de música da escola da rede pública de ensino regular.*

<b>Instrumentos de Avaliação que utilizam</b>						
<b>na avaliação diagnóstica</b>	avaliação oral no início de cada aula	avaliação escrita no início de cada unidade	avaliação escrita no início de cada semestre	fichas de observações		
	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		
<b>na avaliação processual</b>	avaliação oral durante a aula	exercícios	Outro: participação	avaliação oral no final da aula		
	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		
<b>na avaliação somativa</b>	apresentações musicais	trabalhos escritos	prova bimestral	questões orais	provas práticas	seminários
	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

*Tabela 7: Formas de avaliação final utilizadas por professores de música da escola da rede pública de ensino regular.*

<b>Avaliação ao final do ano letivo através de:</b>	
nota	<b>3</b>
desempenho nas apresentações musicais de encerramento	<b>3</b>
avaliação processual	<b>3</b>
observação intuitiva durante o desempenho nas atividades	<b>1</b>

*Tabela 8: Atitude dos professores de música ao entregar trabalhos ou provas - Escola da rede pública de ensino regular*

<b>Ao entregar os trabalhos ou provas</b>	
Comenta os acertos e as dificuldades da classe em geral	<b>4</b>
Comenta os acertos e as dificuldades de cada aluno	<b>1</b>
Informa a nota de cada aluno	<b>1</b>



Tabela 9: Critérios de avaliação em técnica – Escola da rede pública de ensino regular

<b>Em Técnica</b>	
assimilação dos conceitos musicais	<b>2</b>
aplicação prática dos conceitos musicais	<b>2</b>
demonstração de interesse em aprender	<b>1</b>
criatividade e o interesse do aluno	<b>1</b>
outros	<b>0</b>

Tabela 10: Critérios de avaliação em execução instrumental – Escola da rede pública de ensino regular.

<b>Em Execução instrumental</b>	
musicalidade	<b>4</b>
utilização da técnica adequada ao instrumento	<b>2</b>
a execução das dinâmicas	<b>0</b>
a execução correta das notas	<b>0</b>
outros	<b>0</b>

Tabela 11: Critérios de avaliação em execução vocal – Escola da rede pública de ensino regular.

<b>Em Execução Vocal</b>	
afinação e musicalidade	<b>3</b>
boa entonação e obediência à regência	<b>2</b>
dicção clara e boa afinação	<b>1</b>
uma voz bonita e expressiva	<b>0</b>
outros	<b>0</b>

Tabela 12: Critérios de avaliação em composição – Escola da rede pública de ensino regular.

<b>Em Composição</b>	
uso correto dos elementos musicais	<b>3</b>
expressão musical da composição	<b>2</b>
a qualidade da composição	<b>1</b>
o tamanho da composição	<b>0</b>
outros	<b>0</b>

Tabela 13: Critérios de avaliação em literatura – Escola da rede pública de ensino regular.

<b>Em Literatura<sup>89</sup></b>	
o conteúdo	<b>3</b>
as fontes bibliográficas utilizadas	<b>3</b>
o tamanho dos trabalhos	<b>0</b>
a apresentação visual	<b>0</b>
outros	<b>0</b>

Tabela 14: Critérios de avaliação em apreciação musical – Escola da rede pública de ensino regular.

<b>Em Apreciação Musical</b>	
compreensão dos elementos musicais dentro do contexto	<b>3</b>
concentração e a atitude de saber apreciar uma música	<b>2</b>
sensibilidade de estar aberto a ouvir diferentes estilos musicais	<b>1</b>
o respeito às produções musicais de outras culturas	<b>0</b>
outros	<b>0</b>

Tabela 15: Conhecimento da literatura sobre avaliação: professores de música da rede pública de ensino.

<b>LIVROS</b>	<b>acertos</b>	<b>erros</b>	<b>em branco</b>
Ensinando Música Musicalmente - Keith Swanwick	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Avaliação em Música: reflexões e práticas - L. Hentschke e J. Souza (Org.)	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>3</b>
Avaliação da Aprendizagem escolar – Luckesi	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>3</b>
Avaliação: entre duas lógicas – Perrenoud	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
Avaliar para promover - Jussara Hofmann	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
Por que avaliar? Como avaliar? - Ilza Sant'Anna	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>5</b>

<sup>89</sup> Considerando uma pesquisa escrita sobre um determinado compositor.

## CONTEXTO 2: ESCOLA PRIVADA DO ENSINO REGULAR – 8 professores

Gráfico 8: Faixa etária dos professores de música da rede privada de ensino regular.

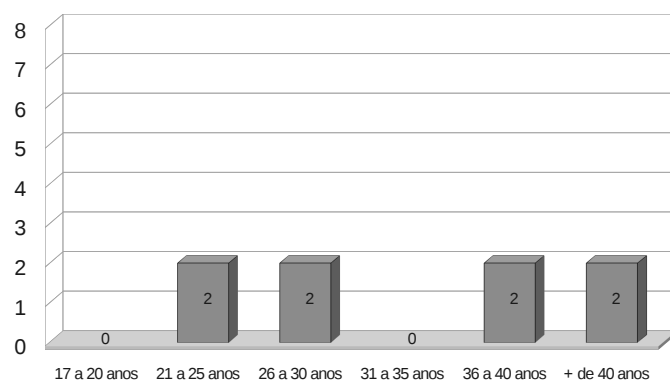


Gráfico 9: grau de instrução dos professores de música da rede privada de ensino regular.

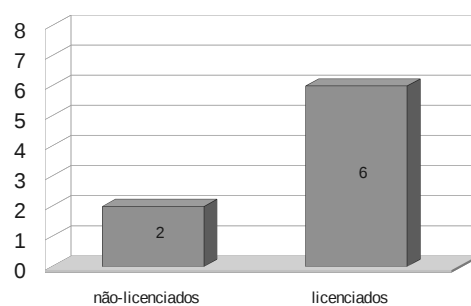
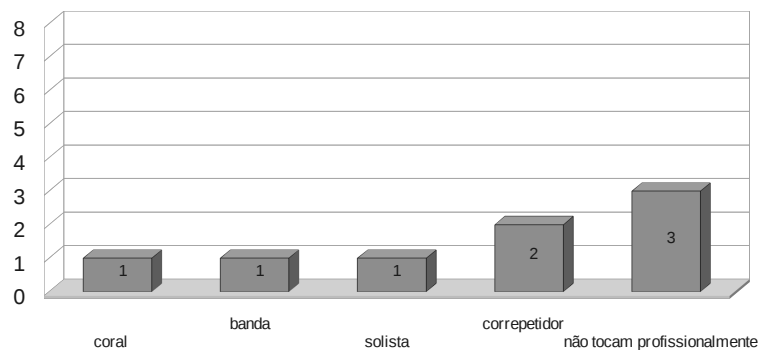
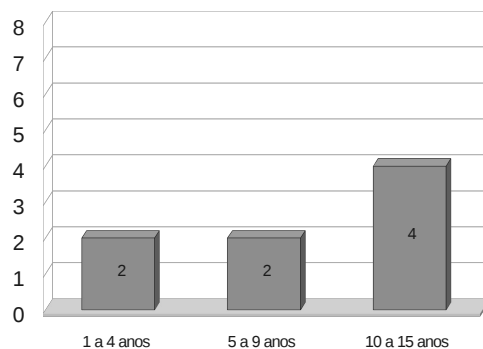


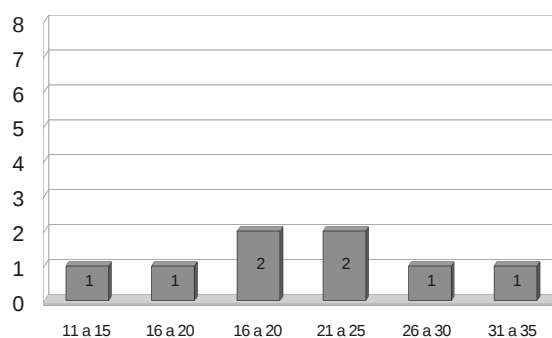
Gráfico 10: Atividades musicais exercidas por professores de música da rede privada de ensino regular.



*Gráfico 11: Tempo de experiência profissional dos professores de música da rede privada de ensino regular.*



*Gráfico 12: Média de alunos por turma em escolas da rede pública de ensino regular.*



*Tabela 16: Integração da música com as outras disciplinas na escola da rede privada de ensino regular.*

<b>Integração da música com as outras disciplinas da escola</b>	
Participa parcialmente, pois trabalha seus conteúdos de forma independente	<b>4</b>
Participa integralmente dos projetos pedagógicos da escola	<b>2</b>
Participa das datas comemorativas com apresentações musicais	<b>2</b>
Participa dos projetos das disciplinas de Arte	<b>0</b>
Atua de forma completamente independente	<b>0</b>

Tabela 17: Documentos de planejamento mais utilizados por professores de música da escola da rede privada de ensino regular.

Documentos de planejamento que utilizam	
Projeto pedagógico	4
Plano de curso	5
Roteiro de atividades	5
Plano de aula	2
Lista das músicas a serem trabalhadas na aula	2

Gráfico 13: Relação entre o tipo de avaliação que conhecem e o tipo de avaliação que realizam os professores de música escola da rede privada de ensino regular.

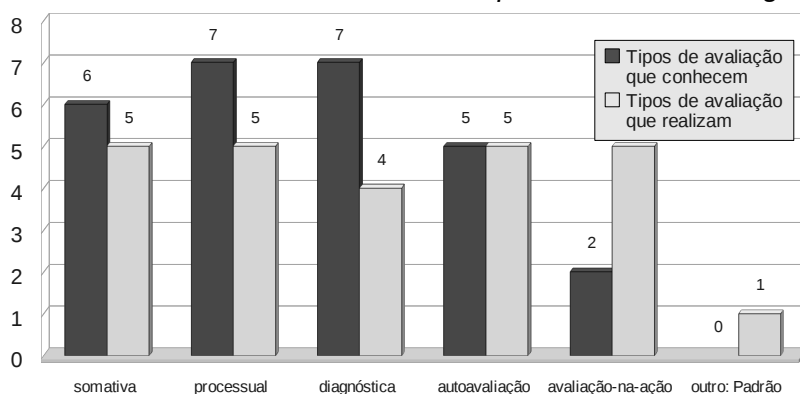


Tabela 18: Instrumentos de avaliação mais utilizados por professores de música da escola da rede privada de ensino regular.

Instrumentos de Avaliação que utilizam						
<b>na avaliação diagnóstica</b>	avaliação oral no início de cada aula	avaliação oral no início de cada unidade	fichas de observações	avaliação escrita no início de cada conteúdo novo	avaliação escrita no início de cada unidade	
	5	2	2	1	1	
<b>na avaliação processual</b>	avaliação oral durante a aula	tarefas semanais	avaliação-na-ação	exercícios	gravações	Relatório da aula
	4	3	3	2	1	1
<b>na avaliação somativa</b>	apresentações musicais	aulas públicas	trabalhos escritos	questões orais		
	6	3	2	1		

*Tabela 19: Formas de avaliação final utilizadas por professores de música da escola da rede privada de ensino regular.*

<b>Avaliação ao final do ano letivo através de:</b>	
desempenho nas apresentações musicais de encerramento	<b>5</b>
nota	<b>3</b>
avaliação processual	<b>3</b>
observação intuitiva durante o desempenho nas atividades	<b>2</b>
relatório individual	<b>1</b>
a escola não exige uma avaliação formal, por isso não avalio	<b>1</b>

*Tabela 20: Atitude dos professores de música ao entregar trabalhos ou provas - Escola da rede privada de ensino regular*

<b>Ao entregar os trabalhos ou provas</b>	
Comenta os acertos e as dificuldades da classe em geral	<b>6</b>
Apresenta comentários escritos	<b>2</b>
Comenta os acertos e as dificuldades de cada aluno	<b>1</b>

*Tabela 21: Critérios de avaliação em técnica – escola da rede privada de ensino regular*

<b>Em Técnica</b>	
aplicação prática dos conceitos musicais	<b>5</b>
criatividade e o interesse do aluno	<b>2</b>
assimilação dos conceitos musicais	<b>1</b>
demonstração de interesse em aprender	<b>0</b>
outros	<b>0</b>

*Tabela 22: Critérios de avaliação em execução instrumental – escola da rede privada de ensino regular.*

<b>Em Execução instrumental</b>	
musicalidade	<b>6</b>
utilização da técnica adequada ao instrumento	<b>2</b>
a execução das dinâmicas	<b>0</b>
a execução correta das notas	<b>0</b>
outros	<b>0</b>

Tabela 23: Critérios de avaliação em execução vocal – escola da rede privada de ensino regular.

<b>Em Execução Vocal</b>	
afinação e musicalidade	<b>6</b>
boa entonação e obediência à regência	<b>1</b>
uma voz bonita e expressiva	<b>1</b>
dicção clara e boa afinação	<b>0</b>
outros	<b>0</b>

Tabela 24: Critérios de avaliação em composição – escola da rede pública de ensino regular.

<b>Em Composição</b>	
expressão musical da composição	<b>5</b>
uso correto dos elementos musicais	<b>2</b>
a qualidade da composição	<b>1</b>
o tamanho da composição	<b>0</b>
outros	<b>0</b>

Tabela 25: Critérios de avaliação em literatura – escola da rede privada de ensino regular.

<b>Em Literatura<sup>90</sup></b>	
o conteúdo	<b>7</b>
as fontes bibliográficas utilizadas	<b>1</b>
o tamanho dos trabalhos	<b>0</b>
a apresentação visual	<b>0</b>
outros	<b>0</b>

Tabela 26: Critérios de avaliação em apreciação musical – escola da rede privada de ensino regular.

<b>Em Apreciação Musical</b>	
concentração e a atitude de saber apreciar uma música	<b>4</b>
sensibilidade de estar aberto a ouvir diferentes estilos musicais	<b>2</b>
compreensão dos elementos musicais dentro do contexto	<b>1</b>
o respeito às produções musicais de outras culturas	<b>1</b>
outros	<b>0</b>

<sup>90</sup> Considerando uma pesquisa escrita sobre um determinado compositor.

Tabela 27: Conhecimento da literatura sobre avaliação: professores de música da rede privada de ensino.

LIVROS	acertos	erros	em branco
Ensinando Música Musicalmente - Keith Swanwick	6	0	0
Avaliação em Música: reflexões e práticas - L. Hentschke e J. Souza (Org.)	4	1	3
Avaliação da Aprendizagem escolar – Luckesi	5	0	3
Avaliação: entre duas lógicas – Perrenoud	2	1	5
Avaliar para promover - Jussara Hoffmann	4	0	4
Por que avaliar? Como avaliar? - Ilza Sant'Anna	1	2	5

### CONTEXTO 3: ESCOLA ESPECIALIZADA – 12 professores

Gráfico 14: Faixa etária dos professores de música da escola especializada.

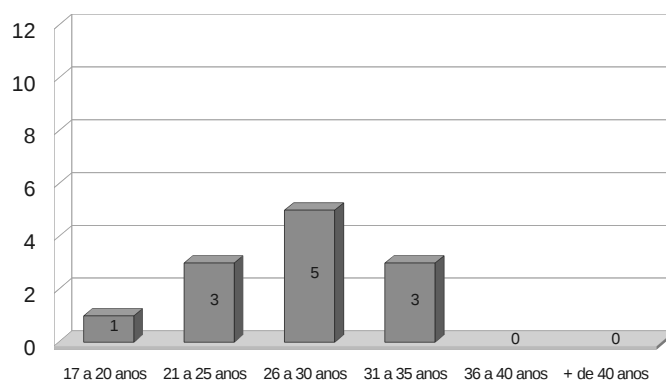
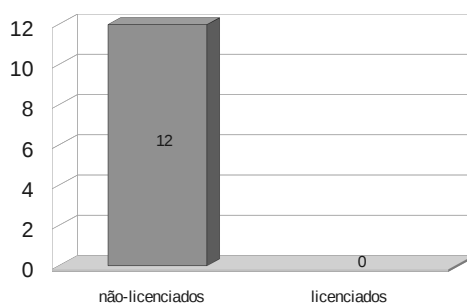
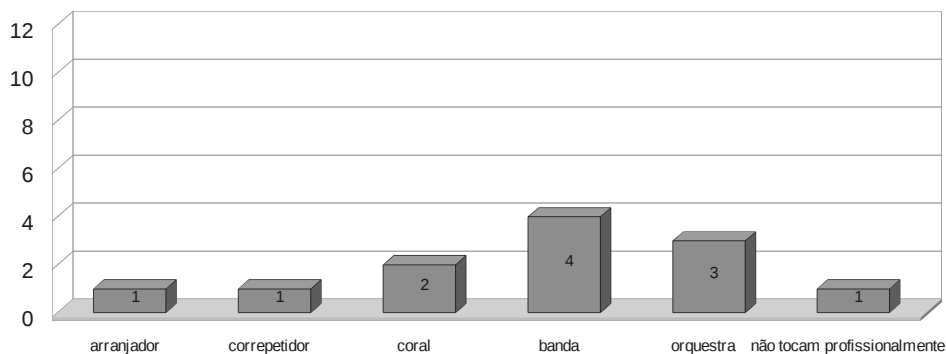


Gráfico 15: grau de instrução dos professores de música da escola especializada.

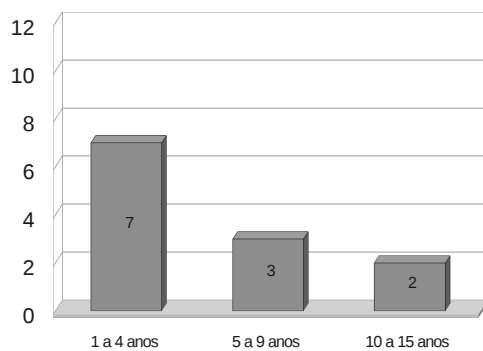




**Gráfico 16: Atividades musicais exercidas por professores de música da escola especializada.**



**Gráfico 17: Tempo de experiência profissional dos professores de música da escola especializada.**



**Gráfico 18: Média de alunos por turma em escolas da escola especializada.**

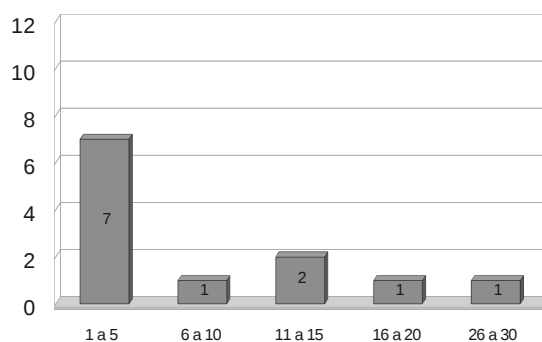


Tabela 28: Integração da música com as outras disciplinas da escola especializada.

<b>Integração da música com as outras disciplinas da escola</b>	
Atua de forma completamente independente	<b>7</b>
Participa parcialmente, pois trabalha seus conteúdos de forma independente	<b>3</b>
Participa das datas comemorativas com apresentações musicais	<b>1</b>
Participa dos projetos das disciplinas de Arte	<b>0</b>
Participa integralmente dos projetos pedagógicos da escola	<b>0</b>

Tabela 29: Documentos de planejamento mais utilizados por professores de música da escola especializada.

<b>Documentos de planejamento que utilizam</b>	
Plano de curso	<b>6</b>
Plano de aula	<b>6</b>
Lista das músicas a serem trabalhadas na aula	<b>3</b>
Projeto pedagógico	<b>1</b>
Roteiro de atividades	<b>1</b>

Gráfico 19: Relação entre o tipo de avaliação que conhecem e o tipo de avaliação que realizam os professores de música da escola especializada.

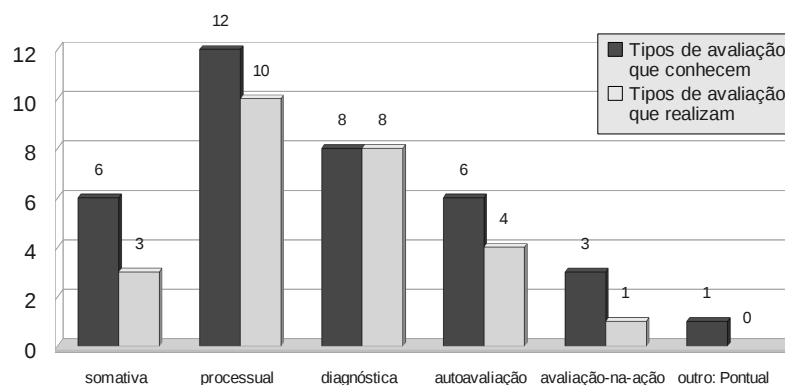


Tabela 30: Instrumentos de avaliação mais utilizados por professores de música da escola especializada.

Instrumentos de Avaliação que utilizam							
na avaliação diagnóstica	avaliação oral no início de cada aula	fichas de observação	avaliação escrita no início de cada unidade	avaliação oral no início de cada semestre	avaliação oral no início de cada unidade	avaliação escrita no início de cada conteúdo novo	avaliação oral no início de cada conteúdo novo
	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
na avaliação processual	tarefas semanais	exercícios	avaliação oral durante a aula	gravações	avaliação-na-ção	Relatório da aula	
	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	
na avaliação somativa	apresentações musicais	aulas públicas	Provas bimestrais	questões orais	Testes	trabalhos escritos	
	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	

Tabela 31: Formas de avaliação final utilizadas por professores de música da escola especializada.

Avaliação ao final do ano letivo através de:	
avaliação processual	<b>7</b>
observação intuitiva durante o desempenho nas atividades	<b>6</b>
Nota ou conceito	<b>5</b>
desempenho nas apresentações musicais de encerramento	<b>3</b>
autoavaliação	<b>1</b>
a escola não exige uma avaliação formal, por isso não avalio	<b>0</b>
relatório individual	<b>0</b>

Tabela 32: Atitude dos professores de música ao entregar trabalhos ou provas - Escola Especializada

Ao entregar os trabalhos ou provas	
Comenta os acertos e as dificuldades da classe em geral	<b>9</b>
Apresenta comentários escritos	<b>3</b>
Comenta os acertos e as dificuldades de cada aluno	<b>2</b>

Tabela 33: Critérios de avaliação em técnica – escola especializada.

<b>Em Técnica</b>	
aplicação prática dos conceitos musicais	<b>10</b>
criatividade e o interesse do aluno	<b>2</b>
assimilação dos conceitos musicais	<b>0</b>
demonstração de interesse em aprender	<b>0</b>
outros	<b>0</b>

Tabela 34: Critérios de avaliação em execução instrumental – escola especializada.

<b>Em Execução instrumental</b>	
musicalidade	<b>10</b>
utilização da técnica adequada ao instrumento	<b>1</b>
a execução correta das notas	<b>1</b>
a execução das dinâmicas	<b>0</b>
outros	<b>0</b>

Tabela 35: Critérios de avaliação em execução vocal – escola especializada.

<b>Em Execução Vocal</b>	
afinação e musicalidade	<b>11</b>
boa entonação e obediência à regência	<b>1</b>
uma voz bonita e expressiva	<b>0</b>
dicção clara e boa afinação	<b>0</b>
outros	<b>0</b>

T

Tabela 36: Critérios de avaliação em composição – escola especializada.

<b>Em Composição</b>	
expressão musical da composição	<b>10</b>
uso correto dos elementos musicais	<b>1</b>
a qualidade da composição	<b>1</b>
o tamanho da composição	<b>0</b>
outros	<b>0</b>

Tabela 37: Critérios de avaliação em literatura – escola especializada.

<b>Em Literatura<sup>91</sup></b>	
o conteúdo	<b>11</b>
as fontes bibliográficas utilizadas	<b>1</b>
o tamanho dos trabalhos	<b>0</b>
a apresentação visual	<b>0</b>
outros	<b>0</b>

Tabela 38: Critérios de avaliação em apreciação musical – escola especializada.

<b>Em Apreciação Musical</b>	
sensibilidade de estar aberto a ouvir diferentes estilos musicais	<b>6</b>
compreensão dos elementos musicais dentro do contexto	<b>3</b>
o respeito às produções musicais de outras culturas	<b>2</b>
concentração e a atitude de saber apreciar uma música	<b>1</b>
outros	<b>0</b>

Tabela 39: Conhecimento da literatura sobre avaliação: professores de música da escola especializada.

<b>LIVROS</b>	<b>acertos</b>	<b>erros</b>	<b>em branco</b>
Ensinando Música Musicalmente - Keith Swanwick	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
Avaliação em Música: reflexões e práticas - L. Hentschke e J. Souza (Org.)	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
Avaliação da Aprendizagem escolar – Luckesi	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>6</b>
Avaliação: entre duas lógicas – Perrenoud	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
Avaliar para promover - Jussara Hoffmann	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>9</b>
Por que avaliar? Como avaliar? - Ilza Sant'Anna	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>9</b>

<sup>91</sup> Considerando uma pesquisa escrita sobre um determinado compositor.

## CONTEXTO 4: ONGS

Gráfico 20: Faixa etária dos professores de música que atuam em ONGs – 9 professores

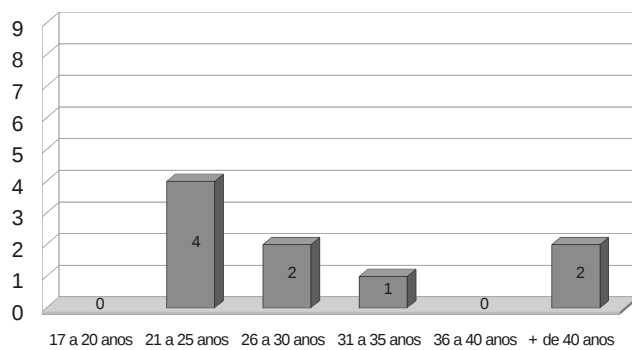


Gráfico 21: Grau de instrução dos professores de música que atuam em ONGs

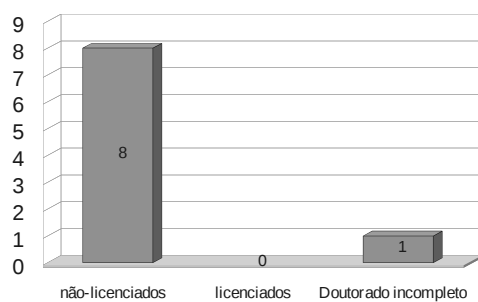


Gráfico 22: Atividades musicais exercidas por professores de música de ONGs

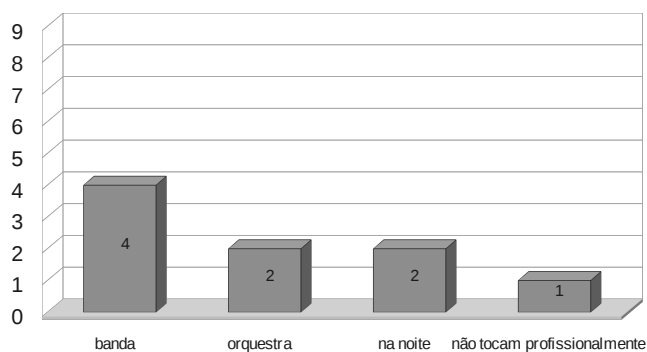


Gráfico 23: Tempo de experiência profissional dos professores de música de ONGs

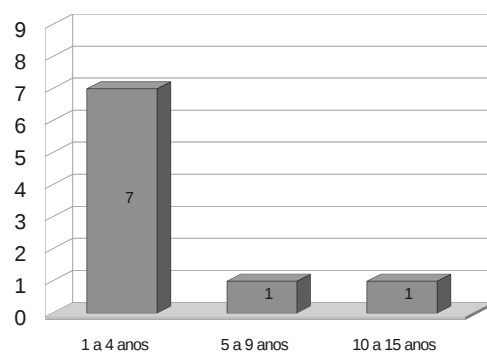


Gráfico 24: Média de alunos por turma nas ONGs

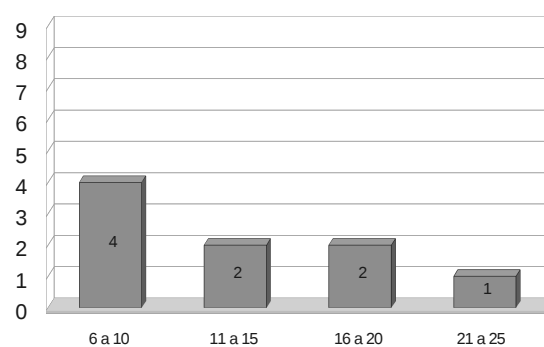


Tabela 40: Integração da música com as outras disciplinas da ONG.

Integração da música com as outras disciplinas da instituição	
Participa das datas comemorativas com apresentações musicais	<b>4</b>
Participa dos projetos das disciplinas de Arte	<b>2</b>
Participa integralmente dos projetos pedagógicos da escola	<b>3</b>
Participa parcialmente, pois trabalha seus conteúdos de forma independente	<b>0</b>
Atua de forma completamente independente	<b>0</b>

Tabela 41: Documentos de planejamento mais utilizados por professores de música de ONGs

Documentos de planejamento que utilizam	
Lista das músicas a serem trabalhadas na aula	<b>6</b>
Roteiro de atividades	<b>5</b>
Plano de curso	<b>2</b>
Plano de aula	<b>1</b>
Projeto pedagógico	<b>0</b>

Gráfico 25: Relação entre o tipo de avaliação que conhecem e o tipo de avaliação que realizam os professores de música de ONGs

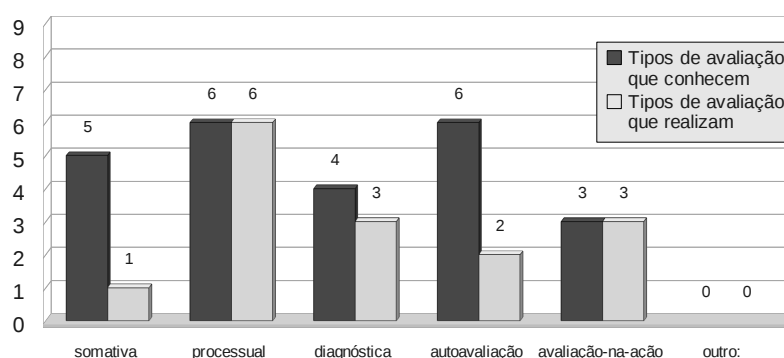


Tabela 42: Instrumentos de avaliação mais utilizados por professores de música de ONGs

Instrumentos de Avaliação que utilizam					
<b>na avaliação diagnóstica</b>	avaliação oral no início de cada aula	fichas de observações	avaliação escrita no início de cada conteúdo novo		
	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>		
<b>na avaliação processual</b>	exercícios	tarefas semanais	avaliação-na-ação	gravações	Relatório da aula
	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>na avaliação somativa</b>	apresentações musicais	aulas públicas	prova bimestral	Não realiza avaliação somativa	
	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	



Tabela 43: Formas de avaliação final utilizadas por professores de música de ONGs.

<b>Avaliação ao final do ano letivo através de:</b>	
observação intuitiva durante o desempenho nas atividades	<b>6</b>
desempenho nas apresentações musicais de encerramento	<b>5</b>
avaliação processual	<b>2</b>
autoavaliação	<b>1</b>
conceito	<b>1</b>
portfólio	<b>1</b>
a escola não exige uma avaliação formal, por isso não avalio	<b>1</b>

Tabela 44: Atitude dos professores de música ao entregar trabalhos ou provas - ONGs.

<b>Ao entregar os trabalhos ou provas</b>	
Comenta os acertos e as dificuldades da classe em geral	<b>6</b>
Comenta os acertos e as dificuldades de cada aluno	<b>3</b>
Apresenta comentários escritos	<b>1</b>

Tabela 45: Critérios de avaliação em técnica – ONGs.

<b>Em Técnica</b>	
criatividade e o interesse do aluno	<b>4</b>
demonstração de interesse em aprender	<b>3</b>
aplicação prática dos conceitos musicais	<b>2</b>
assimilação dos conceitos musicais	<b>0</b>
outros	<b>0</b>

Tabela 46: Critérios de avaliação em execução instrumental – ONGs.

<b>Em Execução instrumental</b>	
musicalidade	<b>7</b>
a execução correta das notas	<b>2</b>
utilização da técnica adequada ao instrumento	<b>0</b>
a execução das dinâmicas	<b>0</b>
outros	<b>0</b>

Tabela 47: Critérios de avaliação em execução vocal – ONGs.

<b>Em Execução Vocal</b>	
afinação e musicalidade	<b>7</b>
dicção clara e boa afinação	<b>2</b>
boa entonação e obediência à regência	<b>0</b>
uma voz bonita e expressiva	<b>0</b>
outros	<b>0</b>

Tabela 48: Critérios de avaliação em composição – ONGs.

<b>Em Composição</b>	
expressão musical da composição	<b>7</b>
uso correto dos elementos musicais	<b>2</b>
a qualidade da composição	<b>0</b>
o tamanho da composição	<b>0</b>
outros	<b>0</b>

Tabela 49: Critérios de avaliação em literatura – ONGs.

<b>Em Literatura<sup>92</sup></b>	
o conteúdo	<b>6</b>
as fontes bibliográficas utilizadas	<b>2</b>
o tamanho dos trabalhos	<b>0</b>
a apresentação visual	<b>0</b>
outros	<b>0</b>

Tabela 50: Critérios de avaliação em apreciação musical – ONGs.

<b>Em Apreciação Musical</b>	
sensibilidade de estar aberto a ouvir diferentes estilos musicais	<b>6</b>
o respeito às produções musicais de outras culturas	<b>2</b>
concentração e a atitude de saber apreciar uma música	<b>1</b>
compreensão dos elementos musicais dentro do contexto	<b>0</b>
outros	<b>0</b>

<sup>92</sup> Considerando uma pesquisa escrita sobre um determinado compositor.

Tabela 51: Conhecimento da literatura sobre avaliação: professores de música de ONGs.

<b>LIVROS</b>	<b>acertos</b>	<b>erros</b>	<b>em branco</b>
Ensinando Música Musicalmente - Keith Swanwick	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
Avaliação em Música: reflexões e práticas - L. Hentschke e J. Souza (Org.)	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>0</b>
Avaliação da Aprendizagem escolar – Luckesi	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>0</b>
Avaliação: entre duas lógicas – Perrenoud	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>0</b>
Avaliar para promover - Jussara Hoffmann	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>0</b>
Por que avaliar? Como avaliar? - Ilza Sant'Anna	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>0</b>