

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

FLAVIA BALDACINI NAVARRO RODRIGUES

**Avaliação na aula de Música? Um estudo com professores de
Música da Rede de Ensino Municipal de São Carlos/SP**

**São Carlos
2021**

FLAVIA BALDACINI NAVARRO RODRIGUES

Avaliação na aula de Música? Um estudo com professores de Música da Rede de Ensino Municipal de São Carlos/SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia

São Carlos

2021



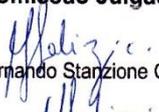
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Flávia Baldacini Navarro Rodrigues, realizada em 20/08/2021.

Comissão Julgadora:


Prof. Dr. Fernando Stanzone Galizia (UFSCar)


Profa. Dra. Marcia Regina Onofre (UFSCar)


Profa. Dra. Cristina Mie Ito Cereser (CEUCLAR)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

*Tia, sabe por que eu gosto de compor minhas músicas sozinho?
Porque se na hora de apresentar, eu esquecer, posso inventar outra coisa...*
(meu aluno, 2019)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder paciência, perseverança e saúde para completar esse trabalho. Agradeço, também, minha querida família por todo apoio e incentivo; além do meu companheiro, Júnior, por todo amor e paciência em todos os momentos.

Ao meu orientador, professor Dr. Fernando Galizia, meu agradecimento especial, por toda dedicação, paciência e ensinamentos; sem sua participação efetiva, esse trabalho não seria concluído.

Aos incríveis professores de Música da Rede Municipal de Educação de São Carlos/SP, que participaram dessa pesquisa de imediato, contribuindo de forma muito significativa nesse trabalho e para as pesquisas de Educação Musical, meu muito obrigada!

Agradeço também às professoras Drs. Cristina Mie Ito Cereser e Márcia Regina Onofre, pela disponibilidade e contribuições valiosas como parte da banca de qualificação e defesa, além das queridas professoras Dra. Daniela Dotto Machado e Dra. Ana Francisca Schneider Grings, por terem aceitado participar das bancas como suplentes.

E para todos aqueles que me ajudaram durante esse processo de Mestrado, meu muito obrigada, do fundo do coração.

RESUMO

Este trabalho é um estudo exploratório que buscou investigar a percepção dos professores sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos nas aulas de Música da Rede Municipal de Ensino de São Carlos/SP. Os objetivos específicos do trabalho são: analisar como é ou se deu a formação e a atuação profissional dos professores, conhecer o planejamento e os tipos de avaliação que esses professores conhecem e praticam; analisar os critérios de avaliação utilizados para avaliar aprendizagens musicais dos alunos e explorar quais conteúdos musicais estão sendo avaliados. O referencial teórico utilizado para analisar os dados se formou a partir das ideias de quatro autores: Haydt (2008), Hoffmann (2009), Luckesi (2011a; 2011b) e Zabala (1998) que tratam sobre: o conceito de avaliação, tipos de avaliação, processos de avaliação, resultados da avaliação e seus benefícios para o cotidiano de professores e alunos. E para tratar especificamente sobre a avaliação na aula de Música, utilizou-se as ideias do autor Swanwick (2003; 2014), que discorre sobre critérios e sugestões de avaliação da aprendizagem musical. Como instrumento para coleta de dados utilizou-se o questionário online e, para tratamento dos dados, a análise de conteúdo, organizado em categorias baseadas nos objetivos específicos deste trabalho. O questionário foi enviado por e-mail a todos os onze professores que trabalham no município ministrando aulas de Música, obtendo-se resposta de sete deles (taxa de resposta de 63,6%). A partir da análise das respostas têm-se que os professores são jovens, a maioria possui Licenciatura em Música, e também declaram sentir algum tipo de dificuldade para avaliar seus alunos. Além disso, as avaliações mais utilizadas por eles são as diagnósticas e formativas e o processo avaliativo mais votado foi a observação. Outro dado da análise enquadrar os critérios avaliativos dos professores nas dimensões dos Materiais e da Expressão de Swanwick (2014). Por fim, os conteúdos que os professores avaliam são de caráter atitudinal, conceitual e procedimental, de acordo com Zabala (1998), com prevalência dos de cunho atitudinal. Nas considerações finais também se apresentou duas sugestões de avaliações que podem ser usadas em turmas numerosas como produto: o papel minuto (MENEZES, 2010) e as composições em pequenos grupos.

Palavras-chave: 1. Educação Musical; 2. Avaliação da aprendizagem; 3. Formação de professores.

ABSTRACT

This is an exploratory study which sought to investigate the assessment of student learning process in Music classes at the Municipal Education Network of São Carlos/SP. The specific objectives of this work are: to verify how the formation and professional performance of teachers takes place as well as to know the planning and types of assessment that these teachers know and practice; analyze the evaluation criteria used to assess students' musical learning and identify which musical content is being evaluated. The theoretical framework used to analyze data was formed from the ideas of four authors: Haydt (2008), Hoffmann (2009), Luckesi (2011a; 2011b) and Zabala (1998) who deal with: the concept of evaluation, types of assessment, assessment instruments, assessment results and its benefits for the daily lives of teachers and students. In order to deal specifically with the assessment in Music class, we used the ideas of the author Swanwick (2003; 2014), who discusses criteria and suggestions for assessing musical learning. The online questionnaire was used as an instrument for data collection and, for data processing, the content analysis was organized into categories based on the specific objectives of this work. The questionnaire was sent by e-mail to all eleven teachers who work in the municipality teaching music classes, with responses from seven of them (response rate of 63.6%). The analysis of the answers shows that the teachers are young, most of them have a degree in Music, and they also declare to feel some kind of difficulty in evaluating their students. In addition, the assessments most used by them are diagnostic and formative, and the most voted assessment tool was observation. Other data from the analysis framed the teachers' evaluation criteria in the dimensions of Materials and Swanwick's Expression (2014). Finally, the content that teachers assess is of an attitudinal, conceptual and procedural nature, according to Zabala (1998), with a prevalence of the attitudinal nature. In the final considerations, two suggestions for assessment that can be used in large classes are presented: the minute paper (MENEZES, 2010) and compositions in small groups.

Keywords: 1. Music Education; 2. Learning assessment; 3. Teacher training

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Dimensões e processos metafóricos.....	47
Figura 2: Espiral de desenvolvimento musical	49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Documentos utilizados no planejamento	63
Gráfico 2: Atividades utilizadas na aula de Música	64
Gráfico 3: Tipos de avaliações que os professores conhecem e praticam.....	65
Gráfico 4: Processos de avaliação que os professores utilizam.....	67
Gráfico 5: Dificuldades para avaliar.....	71
Gráfico 6: Desafios para avaliar	73
Gráfico 7: Critérios para avaliar uma composição.....	75
Gráfico 8: Critérios para avaliar uma execução musical	77
Gráfico 9: Critérios para avaliar uma apreciação musical	78
Gráfico 10: Critérios para avaliar uma brincadeira musical	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Teses, dissertações e publicações em revistas	18
Tabela 2: Artigos (Anais dos Congressos da ABEM)	24
Tabela 3: Conteúdos avaliados na atividade de composição.....	81
Tabela 4: Conteúdos avaliados na atividade de execução	82
Tabela 5: Conteúdos avaliados na atividade de apreciação musical	83
Tabela 6: Conteúdos avaliados na atividade de brincadeira	84

ABREVIATURAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical

ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD – Educação à distância

EMU/UEM – Escola de Música da Universidade Estadual de Maringá

ONG's – Organizações não Governamentais

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	18
1.1 EIXO “AVALIADO”	19
1.2 EIXO “MODELO DE AVALIAÇÃO”	21
1.3 EIXO “AVALIADOR”	21
1.4 ARTIGOS NOS ANAIS DA ABEM	24
2. REFERENCIAL TEÓRICO	30
2.1 AVALIAR?	30
2.2 AVALIAR PARA QUÊ?	31
2.3 AVALIAR O QUÊ?	33
2.4 AVALIAR COMO?	37
2.5 AVALIAR COM QUAIS PROCESSOS?	40
2.6 E DEPOIS DE AVALIAR?	42
2.7 AVALIAÇÃO NA AULA DE MÚSICA?	43
2.8 COMO REALIZAR?	47
3. METODOLOGIA	57
4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	60
4.1 IDENTIFICAÇÃO PESSOAL	60
4.2 AULAS DE MÚSICA NO MUNICÍPIO	62
4.3 PLANEJAMENTO	63
4.4 AVALIAÇÃO	65
4.5 CRITÉRIOS	74
4.6 CONTEÚDOS	80
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE 1	98
APÊNDICE 2	102

INTRODUÇÃO

Em nosso cotidiano, quem nunca usou a avaliação? A todo instante, estamos observando, analisando para posteriormente agirmos: ao fazermos um simples macarrão, analisamos se a água já ferveu, se o macarrão está *al dente* ou se está “bom de sal”. E com as avaliações feitas anteriormente aprendemos e guiamos nossas futuras ações.

Mas quando a avaliação passa a ser usada formalmente no ambiente escolar ela deixa de ser intuitiva e passa a ser consciente, surgem métodos e concepções sobre avaliação da aprendizagem e diversos processos para coletar os dados que se quer avaliar. A ação de avaliar acaba sendo utilizada para as mais diversas disciplinas: matemática, história, ciências e língua portuguesa; mas e para a aula de Música?

O ensino do conteúdo de Música se tornou obrigatório na disciplina de Arte na escola regular com a vigência da Lei Federal 11.769/2008, possibilitando a existência de novos professores nas escolas e desafios do ensino e aprendizagem musical. A escola, que é um espaço formativo de seres humanos, apresenta-se como local ideal para o ensino de Música de acordo com Penna (2008). Nesse espaço educativo, caso seja realizado um trabalho progressivo e sensibilizador, iniciado nos primeiros anos da educação escolar, poderá ter como resultado alunos com esquemas necessários para apreensão de diferentes experiências e fazeres musicais.

Isso é possível porque a sensibilidade ao estímulo sonoro também é desenvolvida, assim como a habilidade de ler, escrever ou calcular. Entende-se esse aspecto como objetivo do ensino de Música na escola, também chamada de musicalização, definida por Penna (2008) como:

Processo educacional orientado que se destina a todos que, na situação escolar necessitam desenvolver ou aprimorar seus esquemas de apreensão da linguagem musical – mesmo que sejam adolescentes ou adultos. Necessitam, porque foram privados socialmente das condições para desenvolver tais esquemas em sua vivência cotidiana prévia à escola, cabendo, portanto, aproximá-los da música em suas diversas manifestações (PENNA, 2008, p. 41).

Com o conteúdo musical inserido na escola, surge a dúvida de como avaliar o processo de ensino e aprendizagem musical. Das diversas formas existentes de avaliação, qual é mais eficaz para avaliar a evolução musical? Quais delas os professores estão utilizando? Como medir a aprendizagem em uma escala de 0 a 10?

Essas questões levaram à formulação da problemática apresentada, mais adiante, neste trabalho.

Para alguns professores, como aponta Del Ben (2003), é difícil avaliar em Música, pois esta é considerada subjetiva:

Isso [impossibilidade de se avaliar a aprendizagem em música] permeia 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 (DEL BEN, 2013, p. 30).

E com isso, Del Ben (2003) descreve que os professores não se sentem confortáveis em avaliar a aprendizagem musical, o que impede a verificação do desenvolvimento dos alunos. E esse é o tema deste trabalho: a avaliação na aula de Música e, devido ao desconforto em avaliar a aprendizagem dos alunos, o título desta pesquisa traz uma indagação: avaliação na aula de Música?

Sou¹ formada em Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical pela Universidade Federal de São Carlos, no ano de 2017. Nesse mesmo ano, fui trabalhar como professora de Música numa escola particular regular, localizada na cidade de São Carlos/SP e que utiliza pedagogia Freinet², como fundamentação de seu trabalho.

Nessa escola, a aula de Música é oferecida do maternal ao quinto ano do Ensino Fundamental I (crianças de 1 a 10 anos). A partir do momento em que fui admitida pela escola, foram solicitadas entregas periódicas de notas aos finais dos bimestres; essas notas são aferidas do segundo ao quinto ano em escala numérica de 0 a 10 e fazem parte daquelas relatadas no boletim. Nesse momento de entrega de notas, surgiu o interesse em trabalhar o tema que culminou na seguinte questão: “como realizar uma avaliação da aprendizagem em Música?”

Após muitas tentativas e erros, tive a ideia de avaliar a composição musical (já que era uma atividade muito realizada em minhas aulas) tendo como critérios os conteúdos ensinados naquele bimestre. Por exemplo: se trabalhamos o pulso da música, os grupos de alunos deveriam criar uma composição e executar o pulso dela no momento da apresentação para o restante da sala. Mas, não era eu quem dava

¹ O trecho a seguir será escrito em primeira pessoa, já que descreverei minha própria trajetória como Educadora Musical.

² Filosofia que tem como pilares principais: cooperação, afetividade, comunicação, socialização, tateio experimental e expressão livre.

uma nota para a composição e sim os próprios colegas, junto com elogios e/ou críticas.

Depois de um refinamento dessa forma de avaliar, pude perceber que conseguia avaliar a composição que o grupo apresentava e a apreciação do restante da sala (a partir das verbalizações sobre as composições escutadas), tendo duas avaliações no mesmo momento. Essas ideias e estratégias sobre avaliação que trago de minha prática docente me levaram a buscar o Mestrado Profissional em Educação da UFSCar, permitindo que pesquisasse sobre esse assunto.

A³ partir de todo o exposto, esse trabalho tem como questão de pesquisa: “como e a partir de quais concepções os professores de Música da Rede Municipal de Ensino de São Carlos/SP avaliam a aprendizagem musical de seus alunos?” A partir dessa questão, o objetivo geral do estudo é investigar a percepção dos professores sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos nas aulas de Música da Rede Municipal de Ensino de São Carlos/SP. Como objetivos específicos, pretendeu-se:

- Analisar como é ou se deu a formação e a atuação profissional dos professores;
- Conhecer o planejamento e os tipos de avaliação que esses professores conhecem e praticam;
- Analisar os critérios de avaliação utilizados para avaliar aprendizagens musicais dos alunos;
- Explorar quais conteúdos musicais estão sendo avaliados pelos professores.

A pesquisa pode ser justificada, no âmbito pessoal, pelos dilemas relatados anteriormente, dilemas que surgiram no ambiente de trabalho e que, ao investigar como os pares da Rede Municipal realizam a avaliação, podem elucidar as inquietações iniciais. Assim, essa pesquisa pode apresentar soluções para o meio profissional da pesquisadora principal.

Além disso, no âmbito social, este estudo se justifica ao identificar os meios pelos quais os professores das escolas municipais de São Carlos/SP realizam a avaliação em Música de seus alunos. Desse modo, a partir do questionário com esses professores, pode-se produzir conhecimento sobre como é realizado o momento de

³ O texto a seguir voltará a ser redigido em terceira pessoa.

avaliar. Esse aspecto pode trazer contribuições para a comunidade de profissionais e pesquisadores da área.

Já no âmbito político, a justificativa é embasada pela obrigatoriedade do conteúdo Música na escola e pela necessidade de se defender sua importância frente aos outros conteúdos escolares (português, história, geografia, matemática, etc.). Ao lado de outras linguagens da Arte, a Música é fundamental para a formação integral do aluno.

Por fim, ao conhecer as ideias e práticas dos professores, tem-se a justificativa acadêmica, pois, mesmo um trabalho de porte de uma pesquisa de Mestrado, ao permitir apresentar como os professores avaliam o aluno em Música, pode construir conhecimentos científicos. Dessa forma, evidentemente, contribuirá para a área de Educação Musical com o tema relevante que é a avaliação em Música.

Outra contribuição desta pesquisa para a Educação advém de poucas dissertações e teses publicadas no Brasil sobre o assunto, como será apresentado a seguir, no item de revisão bibliográfica. Sendo assim, é uma área que possibilita diversas reflexões e informações para a Educação, pouco explorada pelos pesquisadores, mas com grande potencial para a aquisição de conhecimento científico.

Os objetivos deste trabalho serão aprofundados e apresentados a partir das cinco seções dessa pesquisa. Na introdução, foi apresentada a trajetória da pesquisadora principal, a questão de pesquisa, os objetivos e as justificativas e, assim, pôde-se introduzir o tema, juntamente com as questões que suscitaram este estudo. A seguir, apresenta-se a revisão bibliográfica, apresentando os trabalhos encontrados sobre o tema, publicados nos últimos doze anos.

Posteriormente, o referencial teórico apresenta as ideias sobre avaliação dos autores Haydt (2008), Hoffmann (2009), Luckesi (2011a; 2011b), Zabala (1998) e Swanwick (2003; 2014). Este último trata sobre a avaliação na aula de Música a partir do improviso, composição, execução ou apreciação musical.

A metodologia, o estudo exploratório, é descrita na terceira seção juntamente com os passos metodológicos dados neste trabalho: fez-se um questionário piloto e, depois de revisões e acertos, o mesmo foi enviado a todos os professores da Rede Municipal de Ensino, obtendo-se sete respostas de um total de onze professores, o que gerou uma taxa de devolução de 63,6%.

Já na quarta seção, as informações encontradas a partir do questionário são descritas e analisadas: tem-se que os professores são jovens, a grande maioria possui Licenciatura em Música e todos descrevem ter dificuldade para avaliar. Os professores declararam utilizar mais vezes as avaliações diagnósticas e formativas e também a observação como processo de avaliação. Os critérios que utilizam para avaliar foram classificados nas dimensões dos Materiais e da Expressão de acordo com Swanwick (2014) e os conteúdos avaliados, geralmente, são de caráter atitudinal, de acordo com Zabala (1998).

Por fim, segue o item de considerações finais que descreve, brevemente, cada seção deste trabalho, recorda os objetivos específicos juntamente com os dados analisados no item 4 e descreve apontamentos para futuras pesquisas.

1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Essa seção de revisão bibliográfica tem como objetivo apresentar as pesquisas que permeiam o tema de avaliação da aprendizagem musical. Pretende-se, aqui, demonstrar os trabalhos encontrados, suas semelhanças, diferenças, conclusões e referenciais teóricos utilizados. Vale ressaltar que o presente estudo foi situado entre as produções encontradas.

Para isso, procurou-se trabalhos publicados nos últimos doze anos (2008-2020), que abordassem o tema relacionado a essa pesquisa. Foram consultados: o Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando-se como palavras-chave “avaliação da aprendizagem musical”, e as revistas da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) - para essas duas, utilizou-se a leitura do índice de cada edição, excluindo-se a busca por palavras-chave.

Como resultado, foram encontrados nove trabalhos; desses, sete estavam no Banco de Teses e Dissertações da Capes, apenas dois nas revistas da ABEM e nenhum nas revistas da ANPPOM. A pequena produção de teses e dissertações sobre o tema é uma das justificativas para o presente trabalho, o que o faz contribuir para o tema avaliação da aprendizagem na aula de Música.

A partir dos nove trabalhos publicados nos últimos doze anos, observou-se que outras cinco teses e dissertações, publicadas em período anterior ao pesquisado, foram citadas em alguns dos estudos lidos. Dessa forma, os cinco trabalhos foram incorporados nesta seção.

Após leitura do material encontrado, junto com o orientador, foram criados três eixos para organizar e apresentar as pesquisas: as que olham para o avaliado (verificar se o aluno aprendeu, por exemplo), as que olham para o avaliador (como os professores avaliam, por exemplo) e aquelas que apresentam um modelo de avaliação. Esses eixos estão representados, de forma resumida, na tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Teses, dissertações e publicações em revistas

Eixo “avaliado”	Eixo “avaliador”	Eixo “modelo de avaliação”
Del Ben (1997)	Andrade (2001)	França (2010)

Cunha (1998)	Tourinho (2001)	Santos; Gerling; Bortoli (2012)
Solti (2015)	Cacione (2004)	
Onófrio (2016)	Braga (2009)	
Rosa (2017)	Menezes (2010)	
	Freitas (2010)	
	Rebouças (2015)	

Fonte: elaborado pela autora

1.1 Eixo “avaliado”

Cinco pesquisas se enquadram no eixo “avaliado”: Del Ben (1997), Cunha (1998), Solti (2015), Onófrio (2016) e Rosa (2017). As três últimas comparam as avaliações iniciais (feitas no começo do semestre ou na prova do processo seletivo), e finais (fim do semestre ou término do curso) dos alunos na aprendizagem de algum instrumento musical, descrevendo as evoluções, retrocessos e estagnações. Percebe-se que relatam grandes índices de evolução e pequenos de retrocesso.

Já as pesquisas de Del Ben (1997) e Cunha (1998), utilizam a teoria de Swanwick (1988) como critério para avaliação. Del Ben (1997) se concentra em avaliar a apreciação musical de crianças de 6 a 14 anos, enquanto Cunha (1998) utiliza os mesmos métodos e repertórios de Del Ben (1997), acrescentando um questionário, com crianças da antiga quarta e oitava séries. Ambas concluem que a teoria de Swanwick (1988) também é válida no Brasil como referencial para a elaboração de critérios de avaliação em Música.

Del Ben (1997) e Cunha (1998) utilizaram o mesmo referencial teórico para questões de pesquisa um pouco diferentes, pois a primeira investiga a viabilidade de se utilizar como critério de avaliação da apreciação a teoria de Swanwick (1988), procurando analisar as respostas dos ouvintes obtidas através de entrevistas. Já o trabalho de Cunha (1998) compara as respostas das entrevistas com as dos questionários, também à luz de Swanwick (1988). Ambas se conectam por utilizar o mesmo referencial teórico e constituírem-se como estudos de corte transversal⁴.

⁴ O estudo de corte transversal caracteriza-se pela coleta de dados com diversos participantes, de várias idades, em um mesmo período de tempo, diferentemente da pesquisa longitudinal, que

As pesquisas de Solti (2015) e Onófrío (2016) retratam a avaliação realizada no âmbito da Educação Superior em modalidade a distância, no ensino de violão e guitarra elétrica, respectivamente. A avaliação feita por Solti (2015) compara uma música, gravada em vídeo, na primeira tarefa do semestre, com essa mesma música, gravada ao fim de cinco semestres. Esse autor convida três professores do instrumento para avaliar os vídeos. Já a pesquisa de Onófrío (2016) convida cinco professores do instrumento para avaliar o vídeo da primeira aula do semestre, e o vídeo da décima segunda aula. Porém, nesta pesquisa, seis participantes têm aula presencial, e outros seis, aulas a distância; a comparação, nessa última pesquisa, se dá entre os grupos de ensino. Ambos os trabalhos destacam certas dificuldades em ensinar a prática de um instrumento musical a distância.

Essas duas pesquisas utilizaram o questionário para avaliar seus participantes e a partir deste instrumento de coleta de dados, Solti (2015) pôde observar que os participantes evoluíram na improvisação em jazz, porém, com índices maiores no quesito melódico do que no rítmico. Já Onófrío (2016), conclui que os alunos das aulas presenciais evoluíram mais, quando comparados com os das aulas a distância. Essas pesquisas só obtiveram suas conclusões a partir dos dados dos questionários respondidos pelos avaliadores convidados.

Para a confecção dos questionários, os autores utilizaram as ideias apresentadas nos referenciais teóricos também como referenciais metodológicos; entre eles: os sete níveis de improvisação de Kratus (1995), os domínios cognitivos e afetivos de Bloom (1974, 1979) e as competências para ensinar de Perrenoud (1999). Portanto, as pesquisas de Solti (2015), Onófrío (2016) e Rosa (2017) do eixo “avaliado” se conectam também pela utilização dos referenciais teóricos.

Por sua vez, a pesquisa de Rosa (2017) não realiza avaliação por questionários, mas obtém seus dados através da comparação entre a performance dos alunos no processo seletivo para ingresso no curso de bacharel para instrumentos de sopros, com a última nota do curso, obtida durante uma prova com banca. O autor conclui que muitos alunos evoluíram, porém, outros estagnaram.

Além disso, as pesquisas de Solti (2015), Onófrío (2016) e Rosa (2017) possuem a mesma metodologia: o estudo de caso. Essa escolha justifica-se pelo fato

acompanha os mesmos participantes através de um determinado período de tempo. As duas autoras citadas anteriormente justificam a escolha pelo estudo de corte transversal por este apresentar resultados mais rápidos.

de cada pesquisa analisar profundamente uma única realidade. Desse modo, buscou-se entender como são realizadas as avaliações da aprendizagem de música em determinado local.

1.2 Eixo “modelo de avaliação”

As pesquisas de França (2010), e Santos; Gerling; Bortoli (2012), ambas em artigos encontrados nas revistas da ABEM, são ambíguas quanto à classificação nos eixos “avaliado” e “avaliador”, pois não investigam a avaliação feita com o aluno, tampouco descrevem seus resultados, como nas pesquisas relatadas anteriormente; e também além disso, não abordam a concepção de avaliação de determinado grupo de professores, como nas pesquisas do eixo “avaliador”. As autoras França (2010), e Santos; Gerling; Bortoli (2012) apresentam o relato de um modelo de avaliação.

França (2010) descreve a aplicação da avaliação sistêmica em alunos de uma escola particular de Belo Horizonte/MG. Esse modelo é um teste em larga escala com perguntas abertas e fechadas, respondidas pelos alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I. O nível de proficiência em cada assunto musical é revertido em feedback para o professor, e também tenta responder à questão “quais habilidades musicais são esperadas ao fim do Ensino Fundamental I?”

Santos; Gerling; Bortoli (2012), por sua vez, utilizam a modelagem matemática para avaliar a performance de pianistas. Quinze estudantes praticaram, sem auxílio de professor, o Ponteio No.22 de Guarnieri por dezesseis semanas, e a gravação é comparada com uma de um pianista profissional e com outra gerada por computador a partir da partitura. Ao se analisar os dados gerados por meio da modelagem matemática, apenas dois estudantes obtiveram resultados classificados como “bom”.

1.3 Eixo “avaliador”

Já as pesquisas que se enquadram no eixo “avaliador” olham para quem está avaliando, procurando responder como é realizada a avaliação em determinada instituição ou por determinado grupo de professores. Nela, sete pesquisas se enquadram: Andrade (2001), Tourinho (2001), Cacione (2004), Braga (2009), Menezes (2010), Freitas (2010) e Rebouças (2015). Os resultados são diferentes,

visto que se referem cada um à sua realidade; mesmo assim, contribuem com o tema avaliação da aprendizagem musical.

Os autores Andrade (2001), Tourinho (2001), Cacione (2004), Menezes (2010), Freitas (2010) e Rebouças (2015) investigaram concepções e/ou métodos sobre avaliação. Andrade (2001) investigou os critérios de avaliação utilizados por 15 regentes de corais. Tourinho (2001) se volta para os professores de violão em aulas particulares, observando seus julgamentos a partir de Swanwick (1999). Cacione (2004) busca compreender a concepção de avaliação dos licenciandos em Música da UEL. Menezes (2010) objetiva professores de escolas públicas, particulares, de escolas de instrumentos e ONG's da cidade de Salvador/BA. Já Freitas (2010) realiza sua pesquisa com os professores e alunos dos cursos técnicos de Música da EMU/UEM, enquanto Rebouças (2015) investiga, em documentos e egressos do curso Licenciatura em Música a Distância da UFRGS, a avaliação especificamente na disciplina de violão.

Andrade (2001), Tourinho (2001), Cacione (2004), Menezes (2010) e Freitas (2010) lançam mão das entrevistas semiestruturadas para obtenção dos dados, em alguns casos também são utilizados os questionários. Menezes (2010) conclui, em sua pesquisa, que as avaliações mais utilizadas pelos professores das escolas públicas, particulares, escolas de Música e ONG's são as diagnósticas, formativas, somativas e a autoavaliação (visto que, em alguns casos, são utilizadas, mais vezes, um tipo de avaliação do que outro). Há semelhança nos resultados da pesquisa de Andrade (2001), que a partir das entrevistas com regentes (após estes terem assistido vídeos de corais e apontado avaliações de forma escrita) inferiu que eles utilizam avaliações diagnósticas (nos testes seletivos), avaliações formativas (nos ensaios) e avaliações somativas (nas apresentações).

A autora Freitas (2010) descreve que no curso técnico em Música as avaliações diagnósticas são as mais frequentes, pois estão presentes em todos os bimestres, e as avaliações semestrais possuem banca examinadora. Tourinho (2001) também afirma que os professores de violão utilizam as avaliações diagnósticas com frequência, para verificar o estágio de aprendizagem do estudante e decidir o próximo repertório, além da avaliação somativa e dos discursos verbais realizados durante as aulas.

Cacione (2004) é a única que pesquisa junto aos estudantes de Licenciatura em Música e não com professores atuantes. A partir dos questionários e entrevistas,

a autora descreve as técnicas que esses estudantes iriam utilizar para avaliar: a testagem (prova escrita ou teste prático), a observação (escrita, gravada ou mental) e a autoavaliação. Assim, conclui que o corpo docente das Licenciaturas precisa refletir mais sobre o assunto e trabalhá-lo de forma contínua com as práticas.

A pesquisa de Braga (2009) é a única desse eixo em que a autora investiga a própria prática pedagógica. Ela elabora e aplica vinte e quatro atividades em três grupos de canto coral do Curso Técnico do Centro de Educação Profissional Pracatum, da cidade de Salvador/BA, buscando avaliar individualmente o aluno dentro do contexto coletivo. Para isso, cinco regentes de corais foram convidados a assistir os vídeos das aulas e verificar se os objetivos pretendidos foram alcançados pela professora/pesquisadora, além de questionários com os alunos.

O estudo de caso foi utilizado em quatro trabalhos do eixo “avaliador”. A pesquisa de Menezes (2010) é qualiquantitativa e descritiva, pois utiliza tanto dados numéricos quanto conceituais para considerar os resultados. A pesquisa de Tourinho (2001) possui uma abordagem qualitativa e utilizou a fenomenologia e a de Andrade (2001) trata-se de estudo descritivo de corte transversal. Os instrumentos para coleta de dados mais utilizados foram os questionários e as entrevistas.

As ideias do autor Swanwick (1988; 1999; 2003) foram utilizadas em seis pesquisas como referencial teórico. Outros autores como Luckesi (2005; 2011a), Hoffmann (2008; 2014), França (2000) e Oliveira (2004; 2005), também fundamentam a maioria dos trabalhos. Alguns autores são utilizados para embasar ideias sobre avaliação em geral; outros, para avaliação específica em Música.

A pesquisa de Menezes (2010) assemelha-se ao presente trabalho em relação ao estudo propriamente dito, participantes e instrumentos de coleta de dados. Além disso, a escolha do autor Swanwick (2003) como referencial teórico também derivou daqueles utilizados pelos trabalhos desse eixo.

Com isso, esta pesquisa situa-se no eixo “avaliador”, posto que investigou como é realizada a avaliação da aprendizagem musical pelos professores da Rede de Ensino Municipal da cidade de São Carlos/SP.

Além de se situar no eixo “avaliador”, este trabalho contribui para a área da Educação Musical a partir do momento em que reúne informações sobre como os professores de Música da cidade de São Carlos/SP realizam suas avaliações da aprendizagem, quais critérios e conteúdos adotam para avaliar e o que pensam sobre avaliação. Vale ressaltar que não se encontraram estudos realizados nesta cidade,

apesar da Universidade Federal de São Carlos oferecer uma graduação de Licenciatura em Música.

Feita esta revisão bibliográfica, a partir de teses, dissertações e publicações em revistas, a seguir serão apresentados os artigos científicos encontrados nos Anais dos Congressos Nacionais e Regionais da ABEM, publicados nos últimos doze anos (2008-2020).

1.4 Artigos nos Anais da ABEM

Além da busca por dissertações, teses e publicações em revistas, apresentada anteriormente, também se realizou uma busca nos Anais dos Congressos Nacionais e Regionais da ABEM, de artigos que abordassem o tema desta pesquisa: avaliação da aprendizagem em Música.

Os artigos pesquisados foram publicados no período dos últimos doze anos (2008-2020). Como forma de busca, foi utilizada a leitura do índice dos Anais. Foram encontradas vinte e nove publicações, apresentadas, a seguir, em forma de tabela, em que constam as seguintes informações: ano de publicação e autor(es), título do trabalho, assunto principal tratado no trabalho e seu eixo. A classificação se deu entre os três eixos já utilizados nesta seção para organizar as teses, dissertações e publicações de revistas, e são eles: “avaliado”, “modelo de avaliação” e “avaliador”.

Tabela 2: Artigos (Anais dos Congressos da ABEM)

Eixo Avaliado		
Ano/Autor(es)	Título	Assunto
2008-Diel; França	A pergunta não respondida: Avaliação da apreciação musical no Vestibular da UFMG	Avaliação da apreciação musical de uma peça por candidatos do vestibular de Música da UFMG. O resultado apresentou que a apreciação está entre os níveis Vernacular e Especulativo de Swanwick (1988).
2019-Torres	Avaliação da Leitura à Primeira Vista no Ensino de Piano Complementar em Grupo nas Licenciaturas em Música	Pesquisa em andamento com o objetivo de identificar a possibilidade de mensuração, pelo viés cognitivo, da leitura à primeira vista de estudantes de piano.

Eixo Modelo de Avaliação		
Ano/Autor(es)	Título	Assunto
2008-Menezes	Avaliação em Educação Musical: construção e aplicação do Programa de Avaliação em Música (PAM)	A partir das dificuldades dos professores de Música de Salvador/BA na avaliação de seus alunos, a autora pretende criar um Programa de Avaliação.
2009-Sorrentino	Avaliação musical e mensuração: discussão sobre o modo de se avaliar	Relato de avaliação realizado com alunos de graduação em Música, visando desenvolver alternativas que ajudem os professores a aprimorar os procedimentos avaliativos.
2009-Santos; Cacione	Cadernos de música: uma proposta de registro e avaliação nas aulas de música do Ensino Fundamental	Relato de experiência de organização de material didático musical para alunos do Ensino Fundamental, utilizado para criação, execução, apreciação e avaliação, adaptáveis a cada turma e série.
2009-Mendonça; Freire	Educação musical, avaliação e criatividade	Recorte de pesquisa em que foram analisados depoimentos de pais, professores, alunos e políticos sobre aprovação automática, que serviram de base para elaboração de uma proposta de Educação Musical.
2010-Freire; Jardim; Moura; Freire	Avaliando métodos de ensino de música em um projeto de extensão- do informal ao formal	Recorte de pesquisa com resultados parciais acerca da avaliação das metodologias de ensino de Música em um projeto de extensão, através de observações, questionários e entrevistas realizadas com os diversos atores envolvidos (alunos, professores e coordenadores).
2010-Westermann	Modelo de Avaliação em Violão em um curso de licenciatura em Música EAD	Apresentação de um modelo de avaliação de performance em violão adotado em um curso de Licenciatura em Música EAD da UFRGS. O modelo foi adaptado à realidade da Educação à distância, e o trabalho faz considerações sobre resultados parciais da aplicação do modelo utilizado.
2010-Nunes	Modelo para a avaliação de alunos do curso Pró-Licenciatura em Música da UFRGS	Apresentação de um modelo de avaliação dos alunos de um curso de Licenciatura em Música EAD da UFRGS, que integra três níveis de avaliação, de modo a garantir processos de autoavaliação, avaliação colaborativa entre colegas e parecer docente, visando resultados objetivos.

2010-Beineke	Processos intersubjetivos na avaliação de composições musicais em sala de aula	Recorte de pesquisa realizada com uma turma de segunda série do ensino fundamental que revelou a construção de critérios intersubjetivos nas avaliações de composições musicais pelas crianças.
2011-Barbosa et al.	Avaliação em música: proposta de registro avaliativo diário	Recorte de uma pesquisa em andamento de dois cursos de extensão da UFBA, onde se utilizou a caderneta para o registro de avaliação diário seguindo as ideias de Swanwick (2003).
2012-Batista	Processo de Avaliação em Educação Musical	Artigo apresenta reflexões sobre avaliação em Educação Musical, junto a propostas de ensino e aprendizagem.
2013-Vasconcelos	Avaliação no ensino de Teclado em Grupo: Importância da Autoavaliação	Relato de experiência que descreve a utilização da autoavaliação nas aulas de teclado na Licenciatura em Música da UEFS.
2013-Santos	O modelo de desenvolvimentos musical de Serafine: fundamentos para construção de ferramentas de avaliação da compreensão musical	Investigação exploratória com o objetivo de avaliar as possibilidades do modelo de desenvolvimento musical de Serafine em uma amostra heterogênea, tanto em idade quanto em experiências musicais.
2014-Zanon; Santiago	Reflexões sobre processos de avaliação na pedagogia da performance e na performance musical	As autoras tecem reflexões sobre processos de avaliação musical, e trazem algumas possibilidades de avaliação para a pedagogia da performance.
2016-Oliveira; Otutumi	COMO AVALIAR EM PERCEPÇÃO MUSICAL? Discussões e práticas da literatura à sala de aula	Recorte de pesquisa que busca investigar como avaliar na disciplina de percepção musical em um curso superior de Música.
2016-Severino; Dias	Prática e ensino em Educação Musical: reflexões sobre o ensino atrelado à extensão universitária e seu processo avaliativo	Relato de experiência da utilização do portfólio como alternativa para avaliação dos alunos em um curso de Licenciatura em Música.
2016-Souza	Mapas mentais para autoavaliação de desenvolvimento: uma abordagem significativa e dialógica da disciplina "Leitura de Partitura ao Piano" no curso superior de Música	Relato de estágio docente que utilizou a autoavaliação e a elaboração de mapas mentais dos alunos, buscando a horizontalização da avaliação em um curso superior de Música.
2019-Borne	Avaliação de música em larga escala no Brasil:	Análise documental que buscou entender como são organizadas as questões de

	um estudo sobre o Enade	Música no Enade e quais as relações entre estas e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).
--	-------------------------	--

Eixo Avaliador		
Ano/Autor(es)	Título	Assunto
2011-Silva; Fireman	A avaliação da <i>performance</i> sob a perspectiva da preferência do aluno	Estudo piloto que comparou a avaliação já praticada por um professor de clarinete com uma avaliação onde o estudante pôde escolher o repertório apresentado.
2011-Freire; Jardim; Freire	Avaliando o ensino coletivo de instrumento na Escola de Música de Manguinhos	Recorte de pesquisa que apresenta resultados parciais da avaliação do ensino coletivo de instrumento, e as principais dificuldades dos professores nos processos de ensino e aprendizagem.
2012-Nascimento Junior	Avaliação da Aprendizagem em Música: Uma reflexão sobre o ensino das práticas avaliativas na Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco	Projeto de pesquisa que investiga com os alunos da graduação qual a evidência do assunto avaliação na Licenciatura em Música.
2013-Rebouças	A avaliação da performance no violão na modalidade EAD	Projeto de pesquisa que investigou como se deu a avaliação da performance de violão na modalidade EAD da UFRGS, através de entrevistas com ex-alunos, tutores e professores formadores.
2013-Fernandes	Reflexões sobre os critérios utilizados para a avaliação de formandos nos cursos de licenciatura em música	Trabalho apresentou problemas da avaliação nos cursos de Licenciatura em Música, refletiu sobre tecnologias utilizadas para avaliação, e a falta de um padrão para a qualificação dos papéis de professores e alunos.
2017-Freire; Oliveira; Coutinho	Avaliando a prática docente no Projeto de Extensão "Escola de Música de Manguinhos"	Apresentação de resultados parciais da pesquisa de avaliação do projeto "Escola de Música de Manguinhos", que buscou identificar questões a serem aperfeiçoadas nas aulas a partir de relatos dos professores.
2018-Catrib	Perspectivas e concepções de professores sobre a prática de avaliação da aprendizagem musical em escolas regulares de Fortaleza	A partir das perspectivas e concepções dos professores de Música, de escolas públicas e privadas da cidade de Fortaleza, a pesquisa teve o objetivo de discorrer sobre a avaliação da aprendizagem na aula de Música.

2020-Rodrigues; Galizia	Avaliação da aprendizagem na aula de Música? Um recorte de pesquisa de Mestrado em andamento com professores de Música em uma Rede Municipal de Ensino	Artigo que descreve a revisão bibliográfica e o referencial teórico (SWANWICK 2003; 2014) da presente pesquisa.
2020-Silva	Estratégias de ensino e avaliação musical qualitativa no ensino médio	Resultado de uma pesquisa de Mestrado que observou dois professores de Música, com o objetivo de compreender como estratégias motivacionais podem instrumentalizar a avaliação de desempenho e contribuir para afastar ou aproximar o aluno da motivação.

Revisão bibliográfica		
Ano/Autor(es)	Título	Assunto
2018-Amorim	Avaliação em Música: a presença da avaliação da aprendizagem e do ensino de música nas publicações da ABEM e da ANPPOM entre 2013 e 2017	Revisão bibliográfica de trabalhos publicados no Brasil entre 2013 e 2017. Buscou-se nos congressos e revistas da ABEM e ANPPOM, encontrando-se 15 publicações.

Fonte: Elaborado pela autora

Optou-se por trazer artigos publicados nos Congressos Nacionais e Regionais da ABEM, além das teses, dissertações e publicações em revistas, pois os mesmos auxiliaram a revisão bibliográfica, reforçando o entendimento sobre a temática dessa pesquisa. Foram apresentados de forma simplificada, em tabela, devido a dois motivos: pelo tempo restrito do Mestrado, de apenas dois anos de duração; e pelo momento em que essa pesquisa é finalizada, durante a pandemia de Covid-19, o que impossibilitou o aprofundamento em sua análise.

Como observado na tabela, apenas dois dos vinte e nove artigos estão no eixo “avaliado”, dezessete artigos se enquadram no eixo “modelo de avaliação”, e outros nove artigos estão no mesmo eixo que esta pesquisa, no eixo “avaliador”. Além disso, um artigo não se enquadra em nenhum desses três eixos, pois apresenta uma revisão bibliográfica de trabalhos sobre o assunto avaliação em Música.

Outro fato que chama a atenção nessa tabela é a grande quantidade de artigos no eixo “modelo de avaliação”; especula-se que esse fato se deva à promulgação da

Lei 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino do conteúdo Música no Ensino Regular.

Por fim, alguns trabalhos abordam o âmbito da Educação Regular (8 artigos), outros, a Educação Superior (13 artigos) e alguns, Projetos de extensão (4 artigos); outros trabalhos são teóricos ou não se enquadram nesses três âmbitos. O resultado desse levantamento mostra que ainda há um menor número de publicações que olham para a avaliação na aula de Música na Escola Regular.

A seguir, apresenta-se o referencial teórico que embasa este trabalho.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Avaliar?

Como esta pesquisa possui a avaliação como tema - e mais especificamente a avaliação da aprendizagem em Música, esta seção se dedica ao referencial teórico do estudo. Serão descritas as ideias sobre avaliação a partir dos autores Haydt (2008), Hoffmann (2009), Luckesi (2011a; 2011b) e Zabala (1998). Posteriormente, para tratar da avaliação na aula de Música, serão utilizadas as ideias de Swanwick (2003; 2014). Essas concepções nortearam o presente trabalho e a análise dos dados.

Esses autores foram escolhidos por quatro motivos: são utilizados em outras dissertações/teses de tema parecido com esta pesquisa; são adequados para guiar a interpretação dos dados; apresentam diversas formas de se entender e realizar a avaliação; e possuem afinidade com as ideias da autora e seu orientador.

Antes de refletir sobre formas e concepções de avaliação da aprendizagem, é necessário salientar que este termo é relativamente novo nos documentos educacionais. Luckesi (2011b) descreve que apenas na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 aparece o termo “avaliação da aprendizagem”, dado que anteriormente os termos eram “aferição” ou “aproveitamento escolar”.

Analisar a terminologia utilizada nos textos é pertinente porque, na verdade, não se trata da mesma ação. Por exemplo, há diferenças entre os processos de testar, medir e avaliar: testar é submeter algo a um teste, sendo que eles tendem a ser limitados, principalmente quando se quer avaliar os conhecimentos práticos. Medir é determinar a quantidade, tendo por base um sistema de unidades, por exemplo: até dois pontos para a afinação, três pontos para a execução correta da letra, etc. Por fim, avaliar é julgar ou apreciar, a partir de uma escala de valores, é interpretar os dados e observar seus significados no ambiente coletado. Atualmente, tem-se utilizado nas escolas as três ações: os testes, as medidas e a avaliação (HAYDT, 2008).

Muitas escolas confundem o ato de avaliar com o de medir. Esse equívoco pode ser reflexo do processo iniciado nos anos 1940 que impulsionou a aplicação de testes e aperfeiçoou os sistemas de medir a aprendizagem. Porém, como descrito anteriormente, eles são dois processos diferentes (HAYDT, 2008).

A partir disso, surge a pergunta: por que avaliar? Mais especificamente: por que avaliar a aprendizagem dos alunos? Haydt (2008) descreve que avaliar faz parte

do trabalho docente quando se verifica o rendimento do aluno perante os objetivos propostos pelo professor, e afirma que a avaliação é um processo contínuo e sistemático. Hoffmann (2009) define que avaliação é uma reflexão transformada em ação capaz de nos impulsionar a novas reflexões. Por sua vez, Zabala (1998) responde à pergunta dizendo que o objetivo básico de todo professor é buscar melhorar sua prática e, com isso, possibilitar que o aluno consiga seu maior desempenho. E com a avaliação é que se pode aferir se esse objetivo básico pôde ser alcançado. Concordando com essa ideia, Luckesi (2011a) descreve:

Se não for por um desejo claro de obter o melhor resultado de nossa ação, para que iríamos dedicar-nos à avaliação? Seria insano investir nosso tempo e nosso esforço em algo que não teria outra função senão somente revelar um problema. A essência do ato de avaliar é subsidiar soluções tendo por base um diagnóstico (LUCKESI, 2011a, p. 185).

Para Luckesi (2011a) e Hoffmann (2009), a avaliação é um ato investigativo e, sem ele, tanto o ensino como seus resultados serão confusos e aleatórios, pois é a partir deste ato que professores e alunos se orientam pelo caminho da aprendizagem.

Para Zabala (1998) há dois processos a serem avaliados: como o aluno aprende e como o professor ensina, considerando-se o processo avaliativo uma via de mão dupla, no qual se avaliam todos os participantes do processo ensino/aprendizagem. E para conseguir realmente avaliar tanto professor como aluno, é necessário escolher uma modalidade de avaliação, dentre as descritas a seguir.

2.2 Avaliar para quê?

Há duas modalidades de avaliação: uma é utilizada para avaliar um objeto pronto, enquanto outra avalia o objeto em construção. Na primeira modalidade, a avaliação investiga a qualidade desse objeto; na segunda, além de investigar a qualidade, também apresenta intervenções para a melhoria do objeto (LUCKESI, 2011a).

Luckesi (2011a) denominou a primeira modalidade de avaliação de certificação. Esta acontece após o ensino de algum conteúdo, durante o bimestre ou semestre e tem o fim nela mesma. Tal modalidade de avaliação termina quando a prova acaba, ou seja, não há reflexão sobre erros e acertos. Já a avaliação de acompanhamento é a denominação do autor para a segunda modalidade de avaliação, que possui três

passos: descrever, qualificar e intervir na realidade, se necessário. É a partir deste tipo de avaliação que se decide os próximos passos para o ensino.

Nesse assunto, Luckesi (2011a; 2011b), Haydt (2008), Hoffmann (2009) e Zabala (1998) estão em consonância quando afirmam que a avaliação serve como um guia, que orienta o caminho de professores e alunos ao desenvolvimento total de suas habilidades.

Porém, atualmente, há um excessivo uso dos testes que se enquadram na avaliação de certificação, pois não há utilização ou reversão dos resultados obtidos nos processos de ensino/aprendizagem. Um exemplo são os treinos com simulados de vestibulares realizados no terceiro ano do Ensino Médio. Desse modo, Luckesi (2011a) aponta que as escolas estão realizando exames, mas os nomeando como avaliações. Porém, esses exames estão voltados para o passado, para aquilo que os alunos sabem até o momento da prova, e a avaliação está voltada para o futuro, para aquilo que o aluno sabe e o que pode vir a aprender.

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que 'congela' o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2011b, p. 53).

Para o autor, há três pontos que dificultam a reversão do exame para a avaliação: o primeiro é a contribuição da história e a carga de castigo e ameaças vindas desde os testes sistematizados do século XVI. O segundo ponto é o modelo social excludente vigente, que simpatiza com os testes classificatórios e excludentes realizados na escola. Por fim, o terceiro ponto é a própria história do professor, que passou pelo processo escolar respondendo aos testes e agora deseja fazer o mesmo com seus alunos (LUCKESI, 2011b).

As provas estão sendo utilizadas com caráter de ameaça e como disciplinadora. "Vocês vão ver na hora da prova", "Fiquem quietos! Quem não prestar atenção vai se dar mal na prova", são frases ouvidas por nossos alunos que acabam estudando apenas para tirar a nota que os leva a aprovação, e não para o conhecimento (HOFFMANN, 2009; LUCKESI, 2011b).

Para transpor a barreira dos exames, deve-se realizar uma avaliação com objetivo diagnóstico e não classificatório, para que, desse modo, alunos e professores aprendam a partir da mesma para completar sua aprendizagem (LUCKESI, 2011b).

Além disso, deve-se entender a avaliação como um momento indissociável do ensino e aprendizagem, de caráter investigativo e observador, para, desse modo, ampliar as possibilidades dos alunos (HOFFMANN, 2009).

Mas para avaliar é necessária uma “lente” que orienta o que avaliar em sala de aula, de acordo com o que será apresentado a seguir.

2.3 Avaliar o quê?

Para avaliar é necessário que o avaliador use uma “lente”, uma teoria pedagógica com a qual se identifica e norteia seu trabalho em sala de aula. Dessa teoria se escolhem as metodologias, os conteúdos, a avaliação, a postura em classe, etc. (LUCKESI, 2011a).

Ao optar pelos métodos avaliativos, Haydt (2008) orienta que os objetivos propostos no início do curso ou semestre devem manter relação com a avaliação. Esses objetivos são nomeados pela autora de “objetivos instrucionais” ou “comportamentais”, pois devem gerar uma mudança comportamental e observável no aluno.

A atividade educativa não tem por meta atribuir notas, mas realizar uma série de objetivos que se traduzem em termos de mudanças de comportamentos dos alunos. E cabe justamente à avaliação verificar em que medida esses objetivos estão realmente sendo alcançados, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem (HAYDT, 2008, p. 8).

Os objetivos instrucionais podem se tornar o próprio critério de avaliação, somente se o educador os elaborar no plano de ensino ou na preparação de sua aula, de forma que se possa observar a aprendizagem. Por exemplo, ao supor que, com uma aula de Música, o professor pretende que os alunos sejam capazes de:

- Demonstrar o pulso da música batendo palmas;
- Assinalar; em sua folha, qual o instrumento escutado;
- Balançar um lenço de acordo com o andamento da música (lento ou rápido);
- Exemplificar uma música de compasso binário.

Desse modo, se quisermos saber se, nessa aula de Música hipotética, os objetivos instrucionais foram atingidos e se a ação pedagógica realizou as mudanças comportamentais, Haydt (2008) afirma que se deve utilizar a avaliação tendo estes objetivos como critérios. Nesse sentido, afirma a autora:

Dessa forma, a avaliação pode ser útil para orientar tanto o aluno como o professor: fornece informações ao aluno para melhorar sua atuação e dá elementos ao professor para aperfeiçoar seus procedimentos didáticos (HAYDT, 2008, p. 11).

Em contraposição a Haydt (2008), Zabala (1998) propõe que os conteúdos de aprendizagem sejam transformados em tudo aquilo que se deve aprender para chegar a determinados objetivos. Pois a seleção dos conteúdos pelas escolas, professores ou sistemas de ensino, acabam por priorizar certas disciplinas, principalmente aquelas que abrangem o desenvolvimento cognitivo.

Para além do cognitivo, é necessário desenvolver as capacidades motoras, afetivas, as relações pessoais e a inserção social, ao propor esses objetivos em sala de aula e apresentá-los nos planos de ensino. Esses objetivos já são realizados diversas vezes nas escolas, mas nunca colocados no papel, por exemplo: respeitar o colega, esperar sua vez de falar, conseguir descrever seus sentimentos, entre muitos outros (ZABALA, 1998).

Ao selecionar os objetivos a serem trabalhados, os professores devem compreender a definição de conteúdo em seu sentido amplo, não apenas aqueles objetivos restritos às disciplinas escolares. Para ajudar nessa escolha, basta responder à pergunta “o que se deve aprender?”. Por vezes, serão escolhidos conteúdos de diversas naturezas (ZABALA, 1998).

Uma vez compreendida a necessidade e função dos objetivos da aprendizagem, é interessante a visão de Zabala (1998) ao relacionar a avaliação ao tipo de conteúdo ensinado. Ele divide os conteúdos em três tipos: os conceituais, que englobam os fatos, conceitos e princípios; os procedimentais, que englobam técnicas, procedimentos e habilidades; e por fim, os conteúdos atitudinais, formados por valores, atitudes e normas. Tais conteúdos serão apresentados a seguir.

Os fatos, situados nos conteúdos conceituais e denominados conteúdos factuais, são acontecimentos ou datas que possuem certa importância para a história, como por exemplo: Beethoven nasceu em 1770 na cidade de Bonn, Alemanha. São caracterizados por sua natureza descritiva e por sua concretude.

A aprendizagem dos conteúdos factuais se dá através da cópia dos fatos e da memorização. Para que essa última seja realizada com sucesso, utilizam-se as estratégias de organização em listas de fatos ou associações com outros

acontecimentos. Porém, se depois de algum tempo esses conteúdos não são utilizados ou lembrados, cairão no esquecimento (ZABALA, 1998).

Por sua vez, os conceitos são conjuntos de fatos ou vários objetos que, juntos, constituem o conteúdo (ZABALA, 1998). Por exemplo: o conceito de compasso é a divisão da música em pequenas partes na partitura, que pode ser de duração iguais ou variáveis (LACERDA, 1966).

Os princípios são as leis ou regras do conteúdo (ZABALA, 1998), sendo que algumas leis da física são alguns dos exemplos mais conhecidos, como as leis da termodinâmica ou as três leis de Newton. Na área da Música, um exemplo pode ser a regra da harmonia tonal tradicional de que toda dissonância deve ser resolvida em consonância.

Tanto os conceitos como os princípios são conteúdos abstratos, que devem ser compreendidos pelos alunos, diferentemente dos conteúdos factuais, que podem ser apenas memorizados. A aprendizagem desses conteúdos se dá através de atividades que desenvolvam o processo de elaboração e construção do conceito, relacionem-se a conceitos aprendidos anteriormente, apresentem o significado e a funcionalidade dos novos conteúdos e que contenham certo nível de desafio, dentro dos limites da turma (ZABALA, 1998).

Os professores podem observar a compreensão dos conceitos e princípios quando os alunos os utilizam para situar os fatos ou situações em determinado conceito e, quando interpretam ou expõem os princípios em uma situação (ZABALA, 1998).

Diferentemente, os conteúdos procedimentais são aqueles que envolvem um conjunto de ações ordenadas que visam um fim e, por vezes, é o conteúdo mais prático de avaliar pela observação (ZABALA, 1998). Por exemplo, na música: tocar o acorde de Dó Maior no ukulelê, cantar uma escala maior ascendente ou dançar de acordo com a coreografia que a letra da canção solicita.

São incluídos nos conteúdos procedimentais as regras, as técnicas, os métodos e as habilidades. Como eles são significativamente diferentes entre si, Zabala (1998) os diferencia sob três parâmetros de aprendizagem: o primeiro identifica conteúdos de caráter motor/cognitivo - saltar e recortar estão mais próximos do caráter motor, enquanto ler ou traduzir ficam perto do cognitivo. O segundo parâmetro, caracteriza os conteúdos que necessitam de poucas ações, como saltar, e outros que necessitam de múltiplas ações, como desenhar ou observar. No terceiro

parâmetro identificam-se aqueles conteúdos que possuem sempre uma mesma ordem para se concluírem, como fazer um cálculo de divisão, e aqueles conteúdos cujas ordens variam de acordo com a situação, como as estratégias de aprendizagem.

Para todos esses conteúdos procedimentais, independentemente de suas características, a aprendizagem deriva de alguns fatores: da realização das ações (andar, cantar, desenhar), do exercício das ações (repetir até dominar), da reflexão sobre a atividade (analisar o que pode ser melhorado), e da aplicação dos conteúdos em diversos contextos (tocar na escola, na roda de amigos, no ambiente religioso, com os familiares) (ZABALA, 1998).

Porém, quando se quer ensinar algum valor, atitude ou norma, se quer ensinar um conteúdo atitudinal. Um valor são princípios que possibilitam ao aluno construir uma ideia de opinião sobre uma conduta ou ação e seu sentido, como por exemplo: refletir sobre se é sua responsabilidade guardar o instrumento utilizado ou não (ZABALA, 1998).

Eles são aprendidos a partir da compreensão de um valor, e posteriormente o aluno cria critérios para considerar uma situação, considerar um fato certo ou errado e avaliar as atitudes dos colegas e dele próprio (ZABALA, 1998).

O valor influencia na maneira como uma pessoa realiza uma ação, compreendida como atitude (ZABALA, 1998), por exemplo: parar de tocar o instrumento quando o professor fala determinada frase combinada para promover o silêncio.

Pode-se considerar que o aluno aprendeu uma atitude quando ele pensa, sente e atua do mesmo modo na maioria das vezes diante de um objeto a quem dirige a atitude. No processo do ensino e da aprendizagem das atitudes, o aluno pode realizá-las de modo automático e sem reflexão, até aquelas com alto grau de reflexão, ao fundamentá-las nos valores que o regem (ZABALA, 1998).

Os valores compartilhados com um grupo se tornam as normas: padrões que todos devem seguir, por exemplo: todos devem ir vestidos com o uniforme da escola. Mas há vários graus de aprendizagem das normas: no primeiro, o aluno apenas aceita determinada norma; no segundo grau, existe uma reflexão sobre a utilidade da norma e seu significado e, no terceiro, a aprendizagem da norma é interiorizada e o aluno a compreende como uma regra básica para o bom funcionamento do grupo no qual está inserido (ZABALA, 1998).

A aprendizagem dos conteúdos atitudinais, na grande maioria, se dá a partir da observação de modelos: pessoas próximas, amigos, o professor, familiares, etc. É a partir das atitudes observadas dessas pessoas e das experiências vividas que modelos vão sendo construídos pelos alunos (ZABALA, 1998).

Para selecionar que avaliação realizar, após ter escolhido qual conteúdo ou objetivo instrucional ensinar, é necessário refletir sobre como avaliar o aluno, de acordo com o próximo item.

2.4 Avaliar como?

Ao subdividir os conteúdos em diferentes tipos, Zabala (1998) chama a atenção para a necessidade de a educação ser pensada de modo integral, trabalhando todas as capacidades dos alunos. A partir dessa ideia, o autor salienta que as instituições educativas, muito frequentemente, trabalham apenas os conteúdos conceituais e, mais especificamente, os factuais, além de, em menor medida, os procedimentais; os atitudinais, geralmente, são desconsiderados. Além disso, o autor também afirma que não faz sentido avaliar esses diferentes conteúdos da mesma forma, justamente por sua natureza diversa. Desse modo, Zabala (1998) afirma:

Quando a formação integral é a finalidade principal do Ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam. Em primeiro lugar, e isto é muito importante, os conteúdos de aprendizagem a serem avaliados não serão unicamente conteúdos associados às necessidades do caminho para a universidade. Será necessário, também, levar em consideração os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que promovam as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p. 197).

Para Zabala (1998), antes de avaliar qualquer tipo de conteúdo, é necessário realizar a avaliação inicial: o que meus alunos sabem em relação ao que quero ensinar? Quais são seus interesses? Como meus alunos aprendem? Respondida essas questões e entrelaçados os objetivos e conteúdos, poderá emergir da reflexão o tipo de atividade a ser trabalhada.

A partir da avaliação inicial, quando se deseja avaliar um conteúdo factual (conhecimento dos fatos e acontecimentos), Zabala (1998) descreve que uma simples pergunta é suficiente, ou uma prova escrita, pois esse tipo de conteúdo, o aluno sabe ou não sabe. O critério de avaliação desse tipo de conteúdo é a repetição mais fiel

possível do fato em si e, diante disso, percebe-se facilmente por que as instituições educativas o privilegiam em detrimento dos outros, pois basta o aluno memorizar as informações em ordem e corretamente para que obtenha sucesso nos testes e, posteriormente, no vestibular. Desse modo, delega-se à escola a função de selecionar aqueles que irão ou não “passar” nos testes.

Já para os conteúdos conceituais e os princípios (conceitos são fatos, objetos ou símbolos com características comuns; princípios são as leis ou regras), o autor afirma que a melhor forma de avaliar é a observação dos alunos quando utilizam esses conceitos, por exemplo: nos trabalhos em equipe, debates, exposições e diálogos. Porém, o tempo e o número de alunos podem impedir o professor de realizar essa observação, deixando-o com a opção da prova escrita, que possui suas limitações e que deve ser preparada com cuidado, buscando sanar justamente as restrições da prova de papel e lápis (ZABALA, 1998).

A avaliação escrita e objetiva pode ser limitada nesse caso, pois os alunos podem saber mais ou menos o conceito de compasso musical por exemplo, ou o princípio de Arquimedes, já que a aprendizagem dos conteúdos conceituais dificilmente está concluída, pois sempre se pode aprender mais sobre um conceito (ZABALA, 1998).

Mas se a única opção do professor, de acordo com sua turma e seu tempo de aula, for a prova escrita, Zabala (1998) declara que geralmente a definição de certo conceito ou princípio considerada correta pelo professor, é aquela mais fidedigna ao livro didático ou a descrita em aula, mesmo que o aluno não a compreenda inteiramente. Uma sugestão do autor para tentar avaliar o que o aluno compreende realmente sobre o tema, e não apenas o que decorou, é colocar uma questão para ele escrever com suas palavras e exemplos, e outra questão que descreva o mesmo tema, porém, utilizando os termos científicos do conceito ou princípio. Por esse motivo, a melhor forma de avaliar a aprendizagem de um conteúdo conceitual é observando o entendimento e aplicação dos conceitos e princípios nas situações em sala de aula, e nas explicações espontâneas dos alunos.

A observação também é sugerida por Zabala (1998) quando o professor busca avaliar os conteúdos procedimentais (ler, desenhar, calcular...), com a aplicação de provas escritas utilizada apenas quando for necessário usar a representação gráfica, por exemplo: desenhar, escrever, etc. Pois, para esse tipo de conteúdo deve-se saber fazer algo e só podem ser verificados em situações que estão sendo aplicados. Desse

modo, saber transferir o conteúdo procedimental para a prática é o que define sua aprendizagem, além de compreender o processo de realização, a funcionalidade do procedimento e quais são os passos necessários para sua conclusão.

E mais uma vez, a observação é a forma de avaliar os conteúdos atitudinais (valores, atitudes e normas) de acordo com o autor. Nesse caso, o professor deve observar as opiniões expressas pelos alunos, as atitudes dentro e fora da sala de aula, as atuações nos trabalhos em grupos, nos passeios ou nos debates das assembleias. A observação permite que o professor obtenha diversas informações sobre cada aluno de forma sistemática, para posteriormente avaliar. Para esse tipo de conteúdo, a avaliação se torna mais complexa por seus componentes cognitivos, condutuais e afetivos juntos. Assim, o professor tem a possibilidade de criar situações de conflito sobre algum tema em sala de aula, e observar os valores e as atitudes que cada aluno defende (ZABALA, 1998).

Portanto, o professor poderia definir quais são os conteúdos mínimos necessários dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, ao invés de exigir uma nota média necessária para passar de ano, por exemplo. Apenas iniciaria um novo conteúdo quando todos os alunos atingissem o mínimo estipulado para se compreender um assunto (LUCKESI, 2011b).

Integrando as ideias de Zabala (1998) e Luckesi (2011a; 2011b) expostas até aqui, Haydt (2008) divide a avaliação em três funções, que tem o objetivo de diagnosticar, de orientar ou de classificar. A primeira é a avaliação realizada no início do ano letivo, semestre ou curso e indica ao professor quais são os conhecimentos prévios de seus alunos sobre determinado tema, denominada “avaliação diagnóstica”.

Essa avaliação pode ser feita para qualquer um dos conteúdos descritos por Zabala (1998). O professor pode aplicar uma prova escrita para verificar quais conteúdos factuais, conceituais e procedimentais aquele aluno já possui e, até mesmo, ter uma pequena ideia sobre os valores, atitudes ou normas sobre os quais já refletiu, colocando na prova uma questão que peça sua opinião. A partir desses resultados ele pode decidir quais conteúdos precisam ser revistos, qual sua ordem, qual metodologia utilizar, etc.

Já a “avaliação formativa”, que busca orientar, é realizada durante o semestre, ano letivo ou curso, com o intuito de observar se os alunos estão atingindo os objetivos instrucionais propostos. Ela também norteará as escolhas pedagógicas do professor,

demonstrando o caminho a ser seguido (HAYDT, 2008). Ressalta-se, aqui, que Zabala (1998) prefere a nomenclatura “avaliação reguladora”.

Luckesi (2011a) sugere que a avaliação formativa se dê todos os dias, desse modo, professores e alunos podem visualizar a aprendizagem realizada e as falhas a serem corrigidas na aula seguinte. Um exemplo desse tipo de avaliação é perguntar ao final da aula sobre três assuntos ou temas estudados naquele dia.

Ainda sobre a avaliação formativa, a autora Hoffmann (2009) desenvolve uma opinião levemente diferente das apresentadas, a nomeando de avaliação mediadora. Para ela, o professor, ao acompanhar as tarefas dos alunos, não deve apontar seus erros e acertos e, sim, fazer desse momento uma atividade de pesquisa: observando as soluções que os alunos apresentaram e respostas diferentes ou não respondidas. Para tal, a autora descreve três passos para realizar a avaliação mediadora: corrigir os trabalhos com um método investigativo e não de forma tradicional; requerer tarefas intermediárias e sucessivas (não apenas para cumprir com as questões burocráticas); e se comprometer com o acompanhamento de construção de conhecimento do aluno. Essa avaliação tem sentido investigativo e reflexivo, permitindo que o aluno tenha um conhecimento aprofundado.

Por fim, a avaliação classificatória denomina-se “avaliação somativa” – ou, para Zabala (1998), “avaliação integradora” – e ela classifica os alunos em níveis de aproveitamento, atribui uma nota ou conceito para a sua promoção, geralmente compara o avaliado com os outros alunos da classe e é realizada no fim do semestre, ano letivo ou curso (HAYDT, 2008).

Em todo ato de avaliar, seja diagnosticando, regulando ou integrando, o avaliador deve agir como um pesquisador: deve saber o que está investigando, fundamentar-se por uma teoria pedagógica, entender que a avaliação do processo e do produto final precisa ser levada em consideração e escolher os instrumentos para coletar os dados (LUCKESI, 2011a). Esse último ponto será descrito no próximo item.

2.5 Avaliar com quais processos?

Haydt (2008) concorda com Zabala (1998) e Luckesi (2011a), apontando que quanto mais variadas forem as técnicas de avaliação, mais dados o professor terá dos alunos, permitindo que a mesma possua maior validade. Nesse sentido, optar por uma técnica de avaliação:

[...] depende da natureza da área de estudo ou do componente curricular, dos objetivos visados (informações, habilidades, atitudes, aplicação de conhecimentos, etc.), das condições de tempo do professor e do número de alunos (HAYDT, 2008, p. 58, 59).

Os processos de avaliação são a lupa do professor, é com eles que se amplia a capacidade de observar a realidade e focalizar naquilo que determinada avaliação pretende olhar.

Há três passos para finalizar os processos da avaliação: o primeiro é coletar os dados, o segundo é comparar os dados com determinado critério (um objetivo instrucional, por exemplo), e o terceiro é intervir na prática, se necessário. O ponto de partida para a confecção desses processos é o planejamento (LUCKESI, 2011a).

Desse modo, Haydt (2008) apresenta algumas técnicas de avaliação: a testagem, questões dissertativas, a inquirição, a observação e a autoavaliação. A primeira técnica é utilizada através de testes quando se quer examinar a aprendizagem de objetivos cognitivos em diversos alunos; ela permite a observação de diversos conteúdos, sua correção é simples e os resultados podem ser estatisticamente tratados.

As questões dissertativas, por sua vez, podem ser construídas facilmente pelo professor, porém, demandam mais tempo e atenção para a sua correção. Verificam a capacidade de reflexão do aluno quando suas ideias são transmitidas para o papel. Nesse ponto, a autora ressalta a importância de se determinar um padrão de respostas aceitáveis, sugerindo a realização de respostas padrões para cada pergunta e as utilizando nas correções (HAYDT, 2008).

Luckesi (2011a) afirma que a fluidez é importante nas questões dissertativas. O autor apresenta uma série de itens a que o professor deve se atentar nesse tipo de processo: as questões devem se relacionar entre si e com o tema trabalhado em sala; a linguagem utilizada deve ser de fácil entendimento, não se deve realizar “pegadinhas” ou perguntas confusas e a organização por blocos de conteúdos pode ser utilizada quando houver dois ou mais a serem avaliados.

Diferente do processo avaliativo anterior, a inquirição constitui-se de processos que envolvem a pergunta e resposta por via oral, pode ser: a entrevista, prova oral ou questionários. Para esse, o fator tempo pode interferir quando há muitos alunos na turma para poucas horas de aula por semana, por exemplo (HAYDT, 2008).

A observação como processo avaliativo confirma a aprendizagem em situações de relação pessoal e deve ser realizada do modo mais fidedigno possível, buscando observar apenas aqueles objetivos instrucionais que se quer avaliar (HAYDT, 2008). No mesmo sentido, Zabala (1998) considera a observação o melhor processo de avaliação, pois com ela é possível que o professor obtenha as informações sobre diversos tipos de conteúdos (conceituais, procedimentais ou atitudinais) e em diversas situações.

Por fim, Haydt (2008) descreve a autoavaliação como o momento em que o aluno tem a oportunidade de avaliar seu próprio processo de estudo, suas atitudes e o resultado de suas escolhas. Sobre essa técnica, em consonância com Haydt (2008), Zabala (1998) declara que:

[...] devemos aprender a confiar nas possibilidades dos alunos para auto-avaliar seu processo. O melhor caminho para fazê-lo é ajudar os alunos a alcançar os critérios que lhes permitam se auto-avaliar, combinando e estabelecendo o papel que esta atividade tem na aprendizagem e nas decisões de avaliação que tomam. A auto-avaliação não pode ser um episódio nem um engano; também é um processo de aprendizagem de avaliação do próprio esforço e, portanto, é algo que convém planejar e levar a sério (ZABALA, 1998, p. 220).

Após escolher o instrumento de coleta de dados para avaliação e realiza-las junto aos alunos, como o professor deve proceder com os resultados obtidos? Esse assunto será apresentado a seguir.

2.6E depois de avaliar?

Os autores estão em consonância quando o assunto é a devolutiva da avaliação, aquele momento que permite ao aluno tomar consciência do que errou e acertou. Segundo Haydt (2008):

Após uma avaliação, quanto antes o aluno conhecer seus acertos e erros, mais facilmente ele tende a reforçar as respostas certas, sanar as deficiências e corrigir os erros. Dessa forma, a avaliação contribui para a fixação da aprendizagem e constitui um incentivo para o aluno aprender (e não apenas para se preocupar com a nota) (HAYDT, 2008, p. 28).

No mesmo sentido, Zabala (1998) afirma que:

É preciso ter presente que informar o menino ou a menina sobre suas aprendizagens é uma das atividades de ensino/aprendizagem com mais incidência formativa. Quer dizer, temos que tratá-la como uma atividade de aprendizagem e não como uma ação independente da maneira de ensinar (ZABALA, 1998, p. 217).

A aprendizagem também pode ser gerada ou reforçada a partir do próprio resultado do aluno, repaginando a apresentação da prova que “punia” para uma prova que “ensina”. Assim, a avaliação deve estimular o interesse e motivar o aluno para que ele se empenhe, aproveite e crie oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de suas habilidades integralmente, não devendo ser uma arma de tortura ou castigo (HAYDT, 2008; HOFFMANN, 2009). Dessa forma, a avaliação tem o objetivo de encorajar e orientar os alunos a aprofundar seu conhecimento, envolvendo diversos processos educativos (HOFFMANN, 2009).

Portanto, é posteriormente à prova que se propõe novas situações de ensino, pois, após diagnosticarem os impasses e lacunas da aprendizagem, tanto professores como alunos podem refletir sobre soluções para viabilizar processos de aprendizagem mais eficientes (LUCKESI, 2011a).

Assim, a avaliação retroalimenta o ensino e aprendizagem, o planejamento do professor e as metodologias utilizadas, pois é a partir da avaliação e reflexão sobre seus resultados que o professor pode escolher continuar naquele conteúdo ou iniciar um novo, permanecer com o modo como apresenta as informações ou modificá-las e refletir sobre a orientação da turma no conhecimento.

Até esse ponto do trabalho, já foram apresentadas as diferentes formas e concepções sobre avaliação da aprendizagem de acordo com Haydt (2008), Hoffmann (2009), Luckesi (2011a; 2011b) e Zabala (1998). A seguir, será tratada a avaliação da aprendizagem na aula de Música, ambiente investigado nesta pesquisa.

2.7 Avaliação na aula de Música?

Para tratar da avaliação em Música, se utilizará das ideias de Swanwick (2003; 2014). Esse autor foi escolhido pela vasta utilização em trabalhos desse tema, pela afinidade das ideias com a autora desta pesquisa e seu orientador, e por possibilitar analisar os dados obtidos dos questionários. Ressalta-se, ainda, que seu método foi utilizado no Brasil a partir do trabalho de Del Ben (1997).

Para realizar esse trabalho, a autora utilizou os critérios de avaliação da apreciação musical de Swanwick (1988) em 60 crianças que tinham 6 a 14 anos, selecionadas de duas escolas regulares de Porto Alegre/RS que possuíam a disciplina de Música no currículo. Os participantes ouviram cinco trechos de músicas e, posteriormente, foram entrevistados individualmente. Para auxiliar essa entrevista, foram utilizados cartões com figuras e, desse modo, as crianças podiam apontar para um cartão complementando sua fala (DEL BEN, 1997).

Com essa pesquisa, Del Ben (1997) testa as ideias de Swanwick (1988) no Brasil, apontando que seus critérios de avaliação também são válidos para crianças de outro país, além daquele no qual as teorias do autor foram elaboradas.

Portanto, Swanwick (2003) descreve três princípios para a Educação Musical: o primeiro é considerar a música como discurso, o segundo é considerar o discurso musical dos alunos e o terceiro é ter fluência do início ao fim.

Desse modo, por considerar a música como discurso, Swanwick (2003) entende que se deve parar de ouvir sons únicos e passar a compreendê-los como algo musical (uma melodia, por exemplo), considerando a menor unidade musical uma frase ou um gesto, não um intervalo ou um compasso. Traçando um paralelo com o ensino de línguas, seria não se ensinar letras, sílabas ou palavras isoladas, mas contextualizá-las numa frase com sentido lógico. Assim, como numa frase pronunciada, a ideia é compreendida considerando o todo e não cada palavra - ou, no caso da música, cada som.

Sendo assim, o professor deve considerar o discurso do aluno, que é o segundo princípio da Educação Musical, valorizando aquilo que ele toca, inventa, improvisa, compõe, etc. Pois cada aluno carrega suas experiências musicais, ocorridas dentro e fora da escola, e cabe ao professor incorporá-las em sua aula, fazer com que o discurso de cada aluno seja valorizado e integre as experiências musicais em sala (SWANWICK, 2003).

Para que isso ocorra, o autor aponta três caminhos: a composição, a performance e a apreciação. É através da liberdade da composição que o aluno pode expressar seu discurso, é através da performance que professor e colegas poderão perceber o gosto e a tendência musical de cada um e, é através da apreciação que se pode conhecer e valorizar o discurso dos alunos. Pois o professor não introduz a música em seu aluno, este já vai à escola familiarizado com a mesma.

O terceiro princípio de Swanwick (2003) é a fluência musical do começo ao fim. Tal fluência deve ter início ouvindo para depois passar a tocar, cantar, compor, improvisar e, por último, ler e escrever música. Pois a fluência precede a escrita e é justamente ela que caracteriza os estilos musicais, como: o rock, o samba, o reggae, etc.

Os três princípios apresentados por Swanwick (2003) fundamentam-se no discurso musical, que pode ser dividido em quatro dimensões: Materiais, Expressão, Forma e Valor. Elas são pontos de observação da maturação musical dos alunos e podem ser utilizados para avaliá-los. As dimensões são cumulativas, ou seja, para alcançar a terceira dimensão, deve-se trabalhar a primeira e segunda dimensões.

A dimensão dos Materiais é constituída pelos parâmetros sonoros e as qualidades do som, por exemplo: forte, fraco, rápido, devagar, grave, agudo, etc. É a maneira pela qual os sons são manipulados, sendo por meio de instrumentos musicais, voz ou objetos sonoros (SWANWICK, 2003).

A dimensão da Expressão é o caráter expressivo da música, por exemplo: triste, alegre, aterrorizante, calma, agitada, entre outros. O autor descreve que:

O caráter expressivo está implícito em muitos tipos de decisões de performance, na escolha do andamento, nos níveis de acentuação, nas mudanças de dinâmica e na articulação - como o movimento de um som ao outro som está organizado. Tampouco a expressão musical deve ser confundida com "auto-expressão". A expressão musical inerente não está em nosso senso sobre nós mesmos, mas na percepção do caráter da música. Na forma das frases, no fluxo dos motivos tonais e rítmicos, nas mudanças de timbre, acento, velocidade e níveis de intensidade, podemos encontrar similaridades entre o movimento da música e 'emoção' humana (SWANWICK, 2003, p. 62).

A terceira dimensão, a Forma, é o modo como a música está organizada: suas partes, refrão, ponte, repetições, relações e contrastes entre uma parte e outra. É a organização do som no tempo e é o modo como chama a atenção para a música (SWANWICK, 2003).

O Valor, a quarta e última dimensão, ocorre quando se conecta e se faz relações da música com a vida pessoal do ouvinte ou executante. É uma nova experiência que deriva de diversas outras ocorridas no passado, é quando a música informa o sentido da vida (SWANWICK, 2003).

Para que o aluno avance de uma dimensão para a outra, Swanwick (2003) discorre sobre três processos metafóricos necessários, que fazem com que diversas coisas possam ser vistas de modo diferente, criando relações e novos pensamentos.

O primeiro processo metafórico ocorre da dimensão dos Materiais para a Expressão. Acontece quando se escuta notas como melodias e se dá um sentido ao que se ouviu, por exemplo: música triste ou alegre (SWANWICK, 2003). Um dos motivos de que a música pode significar coisas diferentes para as pessoas é o grau com que experiências significativas de sua vida se associam com a música escutada. Esses significados criados são responsáveis pelas emoções e inquietações que a música é capaz de gerar (SWANWICK, 2014).

Já para um executante transpor o nível dos Materiais para a Expressão, é necessário que ele escolha tocar de forma mais lenta para causar certa expressão, ou dar ênfase em determinada parte, por exemplo. Após esse processo, o aluno está na dimensão da Expressão (SWANWICK, 2003).

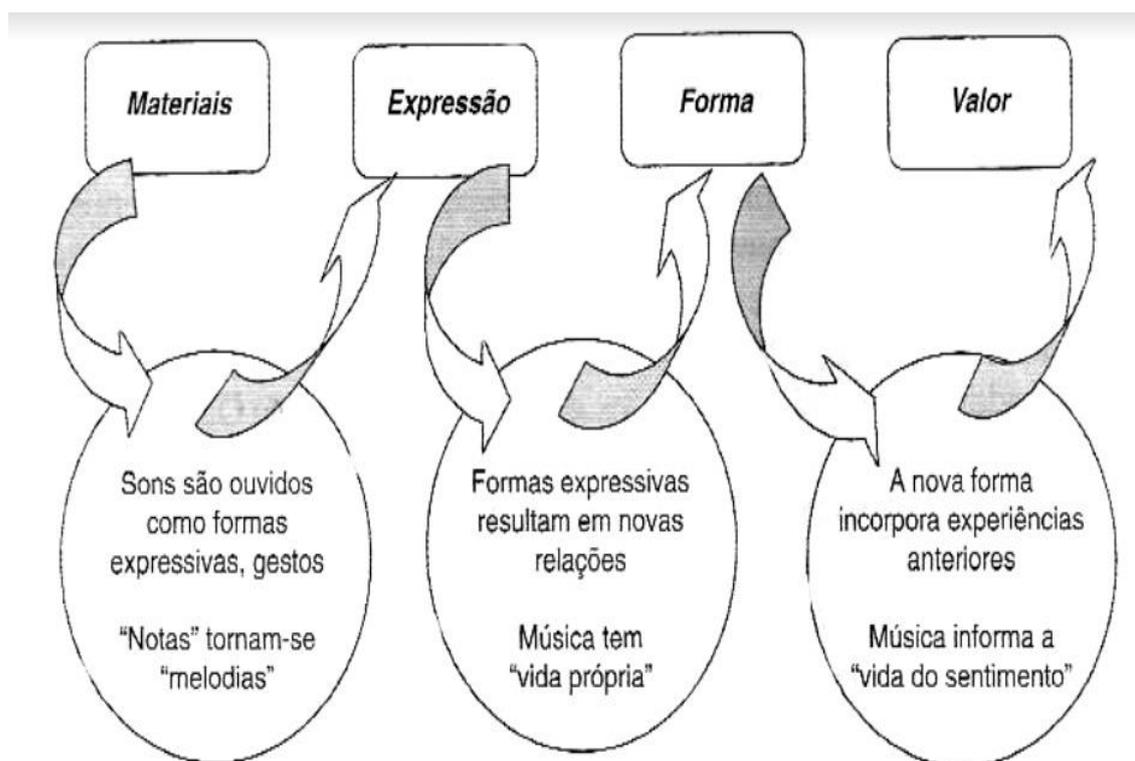
Da dimensão da Expressão para a dimensão da Forma, está o segundo processo metafórico. Ocorre quando o ouvinte faz relações internas com a música, de modo que a expressão musical tenha uma relação diferente, por exemplo: perceber que o motivo melódico é repetido três vezes ao longo da música, se atentar que o motivo principal é repetido com as notas espelhadas para o grave, etc. (SWANWICK, 2003).

Nessa transição da Expressão para a Forma, Swanwick (2014) aponta que todos têm uma necessidade de perceber agrupamentos coerentes e que assim tomam consciência da estrutura musical, esta última definida como a efetividade com que um gesto expressivo musical se relaciona com os outros.

E por fim, o terceiro processo metafórico ocorre da dimensão da Forma para o Valor, ou seja, quando o ouvinte transforma as estruturas (ocorridas no processo anterior) em experiências significativas a partir de experiências anteriores. É como se a música possuísse uma existência independente (SWANWICK, 2003).

A figura a seguir exemplifica as dimensões e os processos metafóricos:

Figura 1: Dimensões e processos metafóricos



Fonte: (SWANWICK, 2003, p. 33)

O objetivo do autor é ampliar a compreensão musical dos alunos, é para esse fim que os processos metafóricos são necessários e as quatro dimensões servem como avaliação do entendimento musical. A consciência musical deve ser trabalhada em primeiro plano, de acordo com Swanwick (2003).

A seguir, será apresentada a maneira de se utilizar as dimensões de Swanwick (2003) para avaliar os alunos.

2.8 Como realizar?

Bem como Haydt (2008) e Zabala (1998), Swanwick (2003; 2014) também assente na importância de critérios de avaliação:

É preciso haver critérios declarados que, embora evoluam ao longo do tempo e constantemente passem por revisão, deveriam ser estáveis o suficiente para limitar juízos aleatórios. Entender um pouco de modo como desenvolvemos nossa capacidade de fazer e responder à arte só pode iluminar o ensino, infundir qualidade na prática do currículo e desempenhar

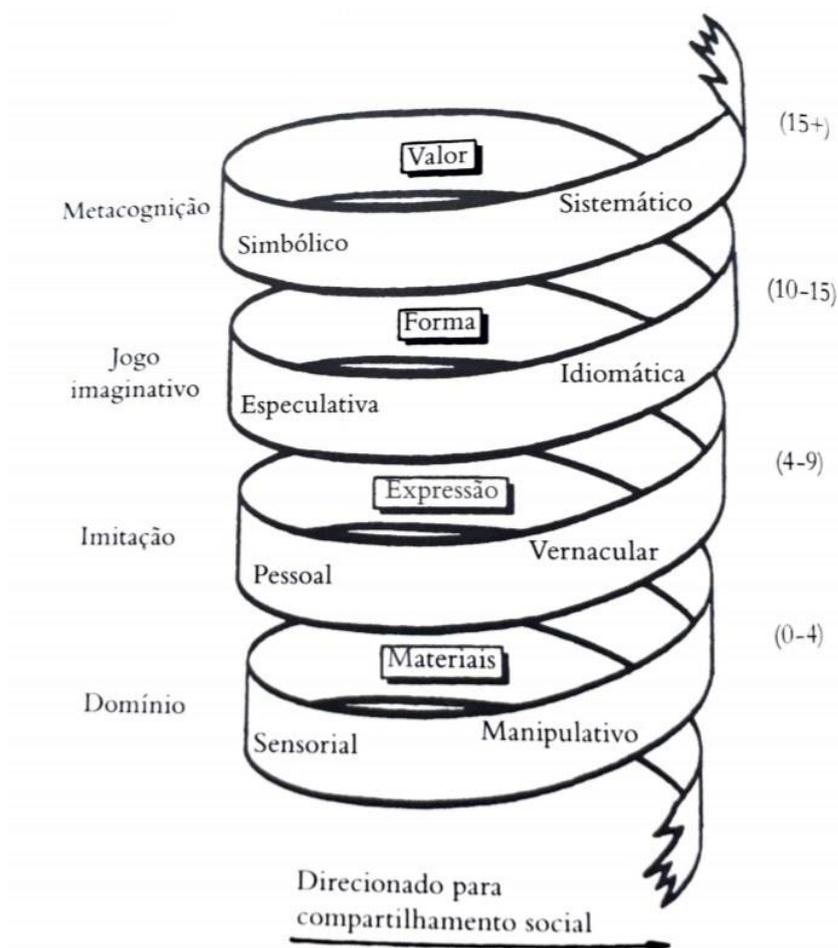
um papel em tornar a avaliação válida e confiável (SWANWICK, 2014, p. 190).

O autor apresenta esses critérios com base nas quatro dimensões do discurso musical - Materiais, Expressão, Forma e Valor -, criadas para se ter um modelo de crítica musical a ser compartilhado no meio da Educação Musical. Um dos motivos pelo qual o autor foi escolhido para constituir esse trabalho: sua visão de critérios para avaliar musicalmente diversos assuntos musicais.

A espiral do desenvolvimento musical é a ilustração dos critérios de avaliação elaborados por Swanwick (2014) e toma esse formato pelo processo cíclico da música, em que se pode sempre reentrar na espiral independente de sua idade. Ressalta-se que, como descrito anteriormente, o processo musical é cumulativo, ou seja, para chegar ao terceiro nível da espiral, deve-se passar pelos dois anteriores.

Além da forma cíclica representando o caminho cumulativo da Educação Musical, a espiral possui a forma de pêndulo da aprendizagem, que oscila de um lado para o outro. Swanwick (2014) descreve que o lado esquerdo é individual e exploratório e o lado direito é comunitário e necessita de um compartilhamento social. Desse modo, os alunos exploram e buscam sozinhos assimilar certo ponto musical para, a partir disso, acomodar o aprendizado no outro lado da espiral.

Figura 2: Espiral de desenvolvimento musical



Fonte: (SWANWICK; TILLMAN, 1986 *apud* SWANWICK, 2014, p.104)

Esse modelo de avaliação começou a ser pensado a partir do trabalho de June Tillman, estagiária de Swanwick, quando avaliaram 745 composições de crianças (alunos de Tillman) de diferentes idades da cidade de Londres e observaram que certas características musicais, em várias composições, variavam conforme um grupo de idades. Essas características deram início a espiral de desenvolvimento musical (SWANWICK; TILLMAN, 1986 *apud* SWANWICK, 2014)⁵.

De acordo com as características de cada nível, espera-se que a compreensão dos conceitos ali citados se dê em diversas ações dos alunos, mudando somente a terminologia do critério de avaliação, como por exemplo: “manipular” e “controlar” para avaliar a composição, e “identificar” ou “descrever” para a escuta. Dessa forma, o

⁵ SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The Sequence of Musical Development. **British Journal of Music Education**, v. 3, n. 3, p. 305-339, 1986.

professor pode fundar-se nos níveis da espiral para avaliar composições, apreciações e performances (HENTSCHE, 1993 *apud* DEL BEN, 1997)⁶.

Descrevem-se, a seguir, os oito níveis da espiral de desenvolvimento musical; para cada nível serão apresentadas: as características musicais de um aluno em determinado nível, o critério de avaliação para composição e improviso e, posteriormente, o critério para avaliação da escuta.

A espiral se inicia na dimensão dos Materiais no nível Sensorial. Nele as crianças até 3 anos experimentam os instrumentos e outras fontes sonoras, respondem às impressões do som e há uma fascinação com a dinâmica, principalmente quando algo soa muito forte e, posteriormente, muito fraco (SWANWICK, 2014).

Para avaliar uma criança nesse nível, quando ela compõe ou improvisa, Swanwick (2014) descreve que é preciso observar se ela controla os materiais musicais, não haverá características expressivas e relações estruturais, apenas a manipulação dos materiais sonoros.

Ao observar uma criança que realiza uma escuta, no nível Sensorial, deve-se avaliar se ela identifica: mudanças nos níveis de volume (música está tocando alta ou baixa), diferenças amplas de altura (uma nota muito grave e outra muito aguda), mudanças de cor tonal (variação do grupo de instrumento que toca) e textura (se havia um instrumento tocando e agora há dois ou mais). Não se deve esperar que a criança examine algo escutado ou descreva a expressão e estrutura da música, o que ocorrerá mais tarde, quando ela for um pouco mais madura (SWANWICK, 2014).

Quando o aluno estiver no nível Manipulativo da dimensão dos Materiais, ele será capaz de se interessar pelas técnicas necessárias para o manuseio dos instrumentos musicais, estabelecer um pulso regular e usar artifícios técnicos que os instrumentos lhe permitem, como: glissandos, trilos, tremolos e/ou padrões de notas. As composições das crianças desse nível são longas e utilizam repetidamente os artifícios dominados nos instrumentos, geralmente, nessa fase, elas têm de 4 a 5 anos de idade (SWANWICK, 2014).

Ao se avaliar as composições e improvisos musicais das crianças nesse nível de desenvolvimento musical, deve-se observar se os materiais sonoros são

⁶ HENTSCHE, L. **Musical development:** testing a model in the audience-listening setting. Unpublished Ph. D. Thesis. Institute of Education, University of London, 1993.

manipulados cuidadosamente, porém, a organização do som pode ser incoerente ou repetitiva e haverá pouca expressividade nas composições e improvisos, como descreve o autor:

[...] quando a alternância de duas baquetas ou um par de baquetas produz trilos ou tremolos e melodias saltitantes e angulosas, ou quando as crianças simplesmente tocam para cima e para baixo em qualquer escala que é determinada pelos instrumentos. Essa maneira de fazer música, juntamente com o prazer de repetir fragmentos musicais, aparecia frequente e obviamente na composição de nossas crianças de 4 a 5 anos (SWANWICK, 2014, p. 92).

Ao examinar a escuta das crianças no nível Manipulativo da dimensão dos Materiais, observa-se que ela deve ser capaz de identificar, mas não analisar, artifícios dos instrumentos como: trilo, tremolo, glissandos, pulso, padrões de notas e sons instrumentais iguais ou diferentes (SWANWICK, 2014).

É possível que crianças de 4 a 6 anos de idade estejam no nível Pessoal da dimensão da Expressão. As características desse nível são as expressões musicais que começam a aparecer nas canções, as explorações de velocidade e de volume se tornam aparentes e expressivas, as composições dão impressão de serem espontâneas e descoordenadas, com pouco controle estrutural e sem reflexão musical (SWANWICK, 2014).

Quando a criança está nesse nível de desenvolvimento musical, deve-se avaliar se em suas composições e improvisos ela demonstra: domínio de alguns materiais sonoros (às vezes domínio parcial), clima, atmosfera ou gesto expressivo claramente identificável que, por vezes, são organizados de maneira espontânea (SWANWICK, 2014).

Para avaliar a escuta nesse mesmo nível de desenvolvimento musical, Swanwick (2014) afirma que o aluno deve conseguir descrever o caráter ou clima de um trecho musical e que geralmente o faz de modo associativo a histórias, acontecimentos pessoais ou qualidade de sentimento, por exemplo: “nessa música parece que estou correndo e meu coração batendo rápido”. Além de descrever, deve reconhecer auditivamente as mudanças de expressão, mas ainda não se atenta para as relações estruturais da música.

Porém, quando as crianças já possuem idade entre 7 e 8 anos, podem estar no nível Vernacular da dimensão da Expressão, em que é possível observar a utilização de padrões musicais que são sequências rítmicas e melódicas em repetição

e, ainda, as composições se tornam curtas, diferentemente daquelas encontradas nos níveis anteriores. Nesse nível, as crianças entram na primeira fase da produção convencional de música: geralmente utilizam compassos de 2, 4 ou 8 tempos e organizam as frases musicais dentro desses compassos. As composições podem se tornar muito previsíveis e demonstrar ideias musicais retiradas de outros lugares (SWANWICK, 2014).

Swanwick (2014) descreve uma importante mudança nesse nível de desenvolvimento musical:

[...] quando a *imitação* parece dominar a paisagem musical: uma mudança da produção pessoal e idiossincrática da música, ainda ligada ao impacto e ao experimento sonoro, para convenções *vernáculos* socialmente compartilhadas. O aspecto imitativo de expressividade pode começar como expressão *pessoal*, mas é logo incorporado numa comunidade de lugares-comuns musicais; frases moldadas e melodias recebidas, pulso firme e padrões de ritmos métricos, sínopes e fórmulas tonais repetidas (SWANWICK, 2014, p. 94, grifo do autor).

Os possíveis critérios para avaliação de composições e improvisos no nível Vernacular são: observar se são utilizados poucos materiais sonoros, mas administrados de forma consistente pelo aluno, e reconhecer se o vocabulário de expressão está dentro das convenções musicais (SWANWICK, 2014).

Por sua vez, os critérios para avaliar a escuta no nível Vernacular de desenvolvimento musical podem ser: reconhecer os procedimentos musicais comuns e identificar elementos como: métrica, formato da frase musical e sua duração, repetições, sínopes e sequências. A partir da identificação desses elementos, o aluno pode conseguir realizar uma pequena análise técnica (SWANWICK, 2014).

Mais adiante, geralmente as crianças de 9 a 11 anos de idade, podem se encontrar no nível Especulativo da espiral de desenvolvimento musical, na dimensão da Forma. Elas serão capazes de especular os sons, construindo surpresas musicais em suas composições e experimentando notas ou desvios para determinada frase musical. O pulso, que havia se consolidado no nível Manipulativo, aparece com menor exatidão, pois o desejo da criança é explorar as possibilidades estruturais, os contrastes e as variações musicais. Swanwick (2014) relata que a especulação musical:

[...] depende claramente de alguma fluência na habilidade manipulativa e de um reconhecimento de certas convenções de expressividade compartilhadas.

Tem de haver um contexto de possibilidades musicais socialmente reconhecidas para criar e responder a surpresas. Não somos capazes de nos desviar de normas a não ser que trabalhemos a partir delas (SWANWICK, 2014, p. 99).

O critério para avaliar a estruturação da composição e do improviso nesse nível, são: estruturas interessantes e experimentais; pode haver contrastes, transformações e variações das ideias musicais, com potencial para capturar a atenção do ouvinte; características expressivas podem ser convencionais e de fácil identificação e o material musical, bem manuseado (SWANWICK, 2014).

Já para avaliar a escuta do aluno no nível Especulativo, deve-se observar se ele é capaz de identificar as partes incomuns ou inesperadas de uma obra dentro de seu contexto, chamar atenção para as mudanças de caráter da música, como: a utilização de um instrumento ou voz, altura, ritmo, comprimento da frase musical e se as mudanças de caráter são graduais, repentinas e com que frequência acontece (SWANWICK, 2014).

As surpresas musicais, que aconteciam no nível Especulativo, se tornam reconhecíveis dentro de um estilo no nível Idiomático, que abrange os jovens de 13 ou 14 anos. Nesse nível, as variações e contrastes musicais fundamentam-se em modelos de idiomas musicais claros, por exemplo: as tradições da música popular. A música adulta e a imitação de intérpretes, estilos ou peças que lhe são influentes parecem ser o alvo das produções musicais dos jovens. Nas composições de longa duração, deve-se observar o controle técnico, expressivo e estrutural da música (SWANWICK, 2014).

Para avaliar suas composições e improvisos deve-se observar se: os materiais desenvolvidos contêm elementos expressivos e estruturais e se eles são organizados em um estilo reconhecível. Além disso, o pensamento musical do jovem pode ser demonstrado de acordo com a duração da obra (SWANWICK, 2014).

E para avaliar a escuta no nível Idiomático, o aluno deve enquadrar certa peça em seu contexto estilístico e descrever as características necessárias para esse enquadramento, como: os artifícios técnicos e estruturas que são utilizados em certo idioma, as transformações e variações, instrumentos específicos ou harmonias (SWANWICK, 2014).

Após os 15 anos de idade, os jovens podem se encontrar na dimensão do Valor, o primeiro nível é o Simbólico em que esses alunos apresentarão uma

consciência do poder afetivo da música, refletirão sobre sua própria experiência musical e a compararão com a de outras pessoas. Haverá certo compromisso com a música, significativamente único, firmado em seus sentimentos pessoais (SWANWICK, 2014).

Swanwick (2014) descreve que a transposição do nível Idiomático para o Simbólico pode ser gradual e, por vezes, imperceptível, mas há diferenças:

A mudança principal pode ser vista na tendência dos indivíduos de descobrir que a música de um tipo particular, ou mesmo uma peça específica, começa a se corresponder com estruturas mentais peculiares. Elas podem ter o que equivaleria a um “caso de amor” com uma composição, mesmo com uma sequência de acordes (SWANWICK, 2014, p. 102).

E com esse significado especial de grande importância pessoal, a composição e o improviso podem ser avaliados pelo domínio técnico servindo à comunicação musical. A criação deve ser coerente e original, realizada com compromisso, chamando a atenção do espectador para as relações formais, a expressão e originalidade da peça (SWANWICK, 2014).

Já para avaliar a escuta musical no nível Simbólico de desenvolvimento musical, o jovem precisa demonstrar compromisso pessoal ao relatar uma investigação de determinada área musical. Ele poderá ter ideias musicais ao escutar algo e, também, estabelecer um envolvimento com certas obras, compositores ou intérpretes (SWANWICK, 2014).

O nível Simbólico é o último ao qual Swanwick (2014) sugere critérios de avaliação para composições e escuta, pois alguns jovens e adultos não chegarão a esse nível de maturação musical; ele explica que:

Obviamente, é verdade que todo mundo é potencialmente musical, assim como todos são potencialmente “linguais” para inventar palavras; mas isso não quer dizer que o desenvolvimento musical pode sobreviver à falta de estímulo e educação, assim como a aquisição de linguagem não poderia (SWANWICK, 2014, p. 103).

Desse modo, é fundamental um trabalho de Educação Musical que acompanhe desde crianças pequenas até jovens e posteriormente os adultos, pois se faz necessário o estímulo musical e um professor guia para se desenvolver e transpor os níveis de maturação musical sugeridos por Swanwick (2014), e desse modo, ampliar a compreensão musical dos alunos.

E por fim, no último nível da espiral de desenvolvimento musical, uma pessoa no nível Sistemático é aquela capaz de refletir e descrever sua experiência musical de maneira organizada. A composição pode ser influenciada por novos sistemas e novos princípios como: uma escala de tons inteiros, uma série de notas ou um novo sistema harmônico. Tal pessoa deve ser capaz de falar e escrever sobre música como crítico, pesquisador ou pensador especulativo (SWANWICK, 2014).

O autor refere que a evidência de se estar no nível Sistemático é:

[...] um forte senso de valor pessoal (que) leva ao desenvolvimento de um envolvimento sistemático. Novos universos musicais podem ser varridos do mapa, e essa criação de sistemas musicais pode ser observada tanto nos novos procedimentos geradores de música - poderíamos pensar em Schönberg e a técnica serial - quanto no falar e escrever sobre música de maneira musicológica, estética, histórica, científica, psicológica ou filosófica (SWANWICK, 2014, p. 103).

Com os oito níveis de desenvolvimento musical representados pela espiral, Swanwick (2014) propõe que eles não se constituam apenas como critérios de avaliação musical, mas que sirvam também para fundamentar o currículo de Música nas escolas e, com isso, tornar possível identificar o desenvolvimento individual dos alunos. Isso pode levar o professor a planejar melhor sua aula, pois a partir da identificação do nível de desenvolvimento musical dos alunos, ele pode propor atividades ou escolher certos materiais que estimulem sua evolução para o outro nível (SWANWICK, 2014).

O autor exemplifica um currículo embasado nos níveis de desenvolvimento musical e que podem gerar esse estímulo para a transposição dos níveis, como descrito anteriormente:

[...] crianças nos últimos anos do ensino primário podem manusear uma escala pentatônica, primeiro explorando as séries como um tipo especial de coleção sonora (sensorial); depois controlando, talvez copiando *ostinati* ou frases de eco (manipulativo); depois inventando uma peça própria, talvez com título (expressividade pessoal); depois como um acompanhamento de canção conhecida (vernacular); e finalmente como base para uma composição que tem de possuir materiais contrastantes (especulativo) (SWANWICK, 2014, p. 152).

A partir desse exemplo, observa-se como os critérios da espiral de desenvolvimento musical podem ser utilizados diariamente na aula de Música: guiando as atividades do professor, dando suporte teórico para o que esperar que as

crianças façam em determinada idade e avaliando, principalmente por meio da observação, como também sugere Zabala (1998). Com isso, pode ser possível realizar uma avaliação musical individual, mesmo estando em grandes grupos.

E é com base nas ideias de Swanwick (2003; 2014), Zabala (1998), Haydt (2008) Hoffmann (2009) e Luckesi (2011a; 2011b) que se espera responder à questão de pesquisa deste trabalho: “como e a partir de quais concepções os professores de Música da Rede Municipal de Ensino de São Carlos/SP avaliam a aprendizagem musical de seus alunos?”. Pretende-se, portanto, relacionar as ideias dos autores estudados aos dados obtidos junto aos professores de Música por meio dos questionários. Sendo assim, na próxima seção será detalhada a metodologia da pesquisa realizada.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo exploratório de abordagem qualitativa. Optou-se por esta abordagem porque, nela estuda-se as relações humanas, suas ações, valores, crenças e atitudes, assuntos que não podem ser compreendidos a partir de equações matemáticas (MINAYO, 1994). Quanto ao estudo exploratório, este possibilita que o investigador aumente sua experiência sobre determinado problema.

De acordo com Triviños (1987), há três tipos de estudo: os exploratórios, os descritivos e os experimentais, sendo que o tipo exploratório compreende desde a formulação do projeto até os procedimentos e testes na pesquisa de campo. Porém, alguns autores, como Minayo (2010), entendem que o caráter exploratório é apenas uma fase da pesquisa, mas, neste caso, ressalta-se que a fase exploratória da pesquisa é tão importante que toda a investigação pode ser caracterizada como uma Pesquisa Exploratória (MINAYO, 2010). Portanto, diante dessas considerações, optou-se por entender a pesquisa como um estudo exploratório.

Para coletar os dados, escolheu-se a técnica do questionário eletrônico via plataforma *Google Docs* (Apêndice 2). Seu objetivo foi o de levantar dados de uma grande população, nesse caso, todos os professores de Música da Rede Municipal de São Carlos/SP. O questionário utilizado fundamentou-se no da autora Menezes (2010)⁷, que fez a avaliação com os professores da cidade de Salvador/BA.

Elaborou-se um questionário on-line piloto que foi enviado a três professoras de Música das quais a pesquisadora possui contato. Após respondê-los, as três professoras enviaram feedbacks particulares que foram analisados para concluir a versão final desse questionário.

A partir do questionário, procurou-se saber sobre: a formação dos profissionais, como se dá a Música na escola, os instrumentos que utilizam para coletar os dados da avaliação, os critérios das avaliações, o destino dos resultados avaliativos e concepções sobre o tema. A coleta dos dados se deu de forma on-line, por meio de um questionário virtual enviado para o e-mail de cada professor participante.

⁷ A pesquisa de Menezes (2010) foi utilizada como base para o questionário, pois sua questão de pesquisa, objeto de estudo e parte do referencial teórico são similares com o presente trabalho, diferenciando apenas o local da pesquisa e sua amplitude.

Após enviado o questionário e disposto de um período superior a dois meses recebendo respostas, sete, dos onze professores de Música do Município de São Carlos/SP, o responderam, o que dá uma taxa de devolução de 63,6%, validando os dados obtidos.

Cabe ressaltar ainda que este trabalho teve o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, constando com o número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 31632820.3.0000.5504. Além disso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) foi aceito por todos os sete participantes no início do questionário e em nenhum momento eles foram identificados pelas respostas.

Após o período de recebimento das respostas, a análise dos dados é o momento em que o pesquisador separa as informações mais relevantes. Procurou-se, nas informações coletadas: trechos, opiniões e nas escolhas de opções do questionário, dados que possuísem algo em comum e que se divergiam; e assim, as informações mais relevantes foram organizadas em categorias.

As categorias reuniram os dados e possibilitaram organizá-los em temas centrais. Para isso, escolheu-se um único critério em que todos os dados podiam ser incluídos em apenas uma categoria, ou seja, os critérios foram excludentes. Essa organização auxiliou a reflexão acerca das informações obtidas (GOMES, 1994).

Esses critérios foram propostos de acordo com os objetivos do trabalho. Eles produziram as categorias gerais de análise dos dados e, além disso, as categorias específicas foram formadas a partir do material encontrado na coleta de dados (GOMES, 1994).

Por fim, para encontrar as informações relevantes nos dados, estes foram analisados em unidades de contexto e de registro. As unidades de contexto são unidades maiores, como toda a resposta do participante para uma pergunta, por exemplo. Já as de registro, são os recortes da anterior, que possui uma informação crucial para a pesquisa. Das unidades de registro se formaram as categorias específicas, explicadas anteriormente (GOMES, 1994). Por exemplo, nesta pesquisa, um dos critérios para organização na categoria geral são as dificuldades de realizar uma avaliação pelos professores. Assim, as possíveis categorias específicas, encontradas a partir das respostas dos participantes, seriam: falta de conscientização do papel da música na escola, quantidade de alunos ou o caráter recreativo da música.

Portanto, todas as respostas dos professores foram incluídas em alguma categoria específica.

Desse modo, a análise dos dados se deu: a) interpretando a unidade de contexto, b) separando desta, a unidade de registro (que possibilitou a criação de uma categoria específica, c) criação ou inserção de uma categoria específica a partir da unidade de registro e d) fazer os passos A, B e C para cada critério utilizado (categoria geral). Assim, organizou-se os dados de forma eficiente e propícia para a reflexão da pesquisa.

Quanto ao *lócus* de pesquisa deste trabalho, trata-se da Rede Municipal de Ensino de São Carlos/SP e os sujeitos foram todos os professores de música atuantes nesta rede.

A Rede Municipal de Ensino de São Carlos/SP, com objetivo de atender a Lei Federal 11.769/2008, contratou cinco professores específicos de Música no ano de 2011. Além desses cinco professores, outro professor que trabalhava com a disciplina de Arte, mas que possuía habilitação em Música, foi convidado para formar essa primeira equipe de trabalho. Com isso, a Rede Municipal de Ensino demonstrou uma postura de preocupação com o ensino de Música, optando pela contratação de professores especializados. No ano de 2018, a prefeitura contratou mais cinco professores específicos de Música, totalizando um corpo docente de onze professores concursados na Rede Municipal de Ensino de São Carlos/SP, permitindo-lhes ficar responsáveis pelos conteúdos de Música (PRAZERES, 2018).

As aulas de Música ocorrem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, uma vez por semana, com duração de 50 minutos. E a aula de Arte fica a cargo da professora unidocente ou generalista, que também ministra português, matemática, história, geografia etc. (PRAZERES, 2018).

Alguns dos motivos pelos quais foram escolhidos os professores de Música da Rede Municipal de Ensino de São Carlos/SP estão aqui justificados: há professores específicos para o conteúdo de Música (e não para ministrar a aula de Arte); o acesso aos professores pôde ser promovido pela Secretaria de Educação, não sendo necessário procurar professores de Música em toda a cidade de São Carlos/SP; além disso, os casos se assemelham por todos os professores participarem da mesma Rede de Ensino, o que se leva a obter dados mais sólidos.

A seguir será apresentada a quarta seção dessa pesquisa, em que se demonstra e analisa os dados extraídos das sete respostas dos participantes.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, serão apresentados os dados advindos do questionário online, enviado a todos os onze professores de Música do Município de São Carlos/SP e respondido por sete, o que possibilitou obter uma taxa de devolução de 63,63%, como já informado. Esses dados serão apresentados e analisados à luz do referencial teórico e da revisão bibliográfica a seguir.

4.1 Identificação pessoal

A média de idade dos sete participantes que responderam ao questionário é de 37,4 anos, demonstrando que são mais novos que a média de idade dos professores brasileiros, que é de 41 anos (CARVALHO, 2018). Dois participantes possuem idade entre 20 e 30 anos, quatro possuem idade entre 30 e 40 anos e um possui idade entre 50 e 60 anos. Quatro participantes se identificaram do gênero feminino, dois do masculino e um preferiu não informar.

Sobre a formação acadêmica dos professores, seis participantes são Licenciados em Música e, destes, dois participantes também possuem Licenciatura em outra área, além de um participante possuir uma especialização. Apenas um participante informou que possui Mestrado completo (não informando sobre sua graduação).

Quando indagados sobre a presença do assunto “avaliação na aula de Música” em suas graduações, as respostas geraram três categorias, sendo a primeira intitulada “não estudei esse tema na graduação”, que foi descrita por dois participantes. A segunda categoria foi “estudei esse tema dentro de alguma disciplina na graduação”, disciplina esta não voltada exclusivamente à avaliação (disciplinas de metodologia ou didática) e quatro participantes descreveram esta situação (um participante relata não se lembrar exatamente, mas acredita que foi em alguma disciplina). Por fim, apenas um participante descreveu estudar sobre o assunto na graduação, criando a categoria “estudei na graduação”.

Essa discrepância quanto a abordagem ou não do tema “avaliação na aula de Música” pode ser explicada pela discrepância na quantidade de anos em que os participantes concluíram suas graduações, por exemplo: um participante concluiu sua graduação há 6 anos e outros dois, há 4 anos, e esses três descreveram estudar esse

tema dentro de outras disciplinas. Um participante também declarou estudar sobre o tema em alguma disciplina, porém, não se recorda com exatidão (e ele é formado há 12 anos). Já outro participante, formado há 18 anos, apenas respondeu que “estudou na graduação”, não declarando se era uma disciplina específica para tratar do assunto “avaliação” ou não. Por fim, os outros dois participantes concluíram suas graduações há 12 e 17 anos, e responderam não estudar o tema.

Esse contraste entre o tempo de formado e a abordagem do tema pode significar que o assunto “avaliação na aula de Música” tem sido tratado apenas recentemente na Licenciatura em Música, o que significa um avanço para a área, visto que a presença do tema pode fazer o estudante e futuro professor estar mais preparado para utilizar a avaliação em suas aulas, ter conhecimento sobre os tipos de avaliação, sua função e autores do assunto. Entretanto, por outro lado, pode-se questionar a inexistência de uma disciplina específica sobre o tema na grade curricular, bem como concluiu a autora Cacione (2004) em sua pesquisa, que discorre que o corpo docente da Licenciatura necessita rever esse assunto e ensiná-lo junto às práticas.

No questionário também se perguntou sobre a atuação profissional dos professores de Música em outros espaços, visto que apenas um participante relatou não trabalhar em outros lugares. Dos que atuam em outros espaços, as opções mais selecionadas foram: aulas particulares, escolas de Música, ONGs /projetos, e toca/canta na noite.

Quanto ao tempo de serviço atuando como professor de Música do Município de São Carlos/SP, três participantes trabalham de um a cinco anos, três participantes de seis a dez anos e um participante há mais de dez anos. Aqui cabe ressaltar que as aulas específicas de Música na Rede Municipal de São Carlos/SP tiveram início em 2011, quando o Município contratou cinco professores de Música e transferiu um professor de Arte, com habilitação em Música (que já era contratado pelo Município), formando a primeira equipe de seis professores de Música (PRAZERES, 2018), conforme já relatado.

Os sete participantes dessa pesquisa descreveram que, nesse tempo trabalhando como professores de Música, não participaram de formações continuadas ofertadas pelo Município que abordassem o tema da avaliação, e um participante explicou que esse assunto sempre está presente nas conversas, mas que ainda não trabalharam sobre ele.

4.2 Aulas de Música no Município

Os professores também relataram que as aulas de Música no Município de São Carlos/SP são oferecidas apenas aos alunos do Fundamental I (1º ao 5º ano), com uma média de 25 a 35 alunos por turma.

Com relação ao ambiente escolar, quatro participantes relataram que a disciplina Música participa parcialmente dos projetos pedagógicos que acontecem nas escolas. Dessa forma, um outro participante confirmou que a aula de Música constitui parcialmente os projetos da escola por sua própria iniciativa e que não há um plano pedagógico da própria escola para esse fim. Já os outros dois participantes afirmaram que a disciplina de Música atua de forma completamente independente na escola.

Esses dados confirmam os resultados da pesquisa de Menezes (2010) com os professores de Música da escola pública de Salvador/BA, em que as duas opções mais votadas por esses participantes sobre como a disciplina de Música se insere no projeto pedagógico das escolas também foram “participa parcialmente” e “atua de forma completamente independente”.

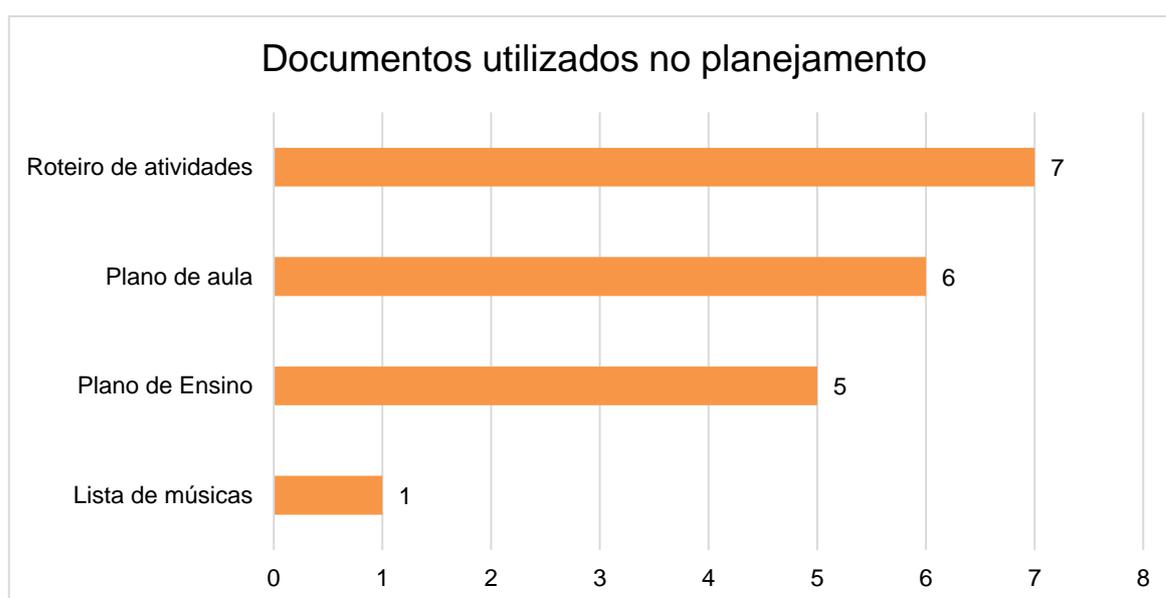
Essas informações fazem-nos pensar que não há garantia de integração entre a aula de Música e as demais atividades da escola, apenas porque a aula de Música existe no ambiente escolar. A elaboração em conjunto de um Projeto Político Pedagógico de cada escola pode ser uma sugestão de inserção da aula de Música aos demais assuntos, e também pode ser o começo de uma Educação pensada de modo integral, em que se pretende desenvolver todas as capacidades dos alunos, como sugere Zabala (1998).

Aqui se conclui o primeiro objetivo específico desse trabalho: analisar como é ou se deu a formação e a atuação profissional dos professores. Nesse sentido, pode-se observar que os mesmos são jovens: quatro deles estudaram sobre avaliação durante a graduação (através de outra disciplina), o tempo de experiência entre eles é bem variado e a disciplina de Música ainda não é completamente integrada às demais atividades e disciplinas da escola. A seguir, pretende-se trabalhar outro objetivo específico: conhecer o planejamento e os tipos de avaliação que esses professores conhecem e praticam, assuntos que serão detalhados nas próximas duas subseções.

4.3 Planejamento

Todos os participantes declararam participar das reuniões pedagógicas organizadas pela escola (HTPC, etc.) e do planejamento, também todos os sete participantes declararam preparar suas aulas, utilizando para isso alguns documentos: um roteiro de atividades, o Plano de aula, o Plano de Ensino da disciplina e uma Lista de Músicas. A seguir, apresenta-se um gráfico com o número de participantes que votaram em cada documento utilizado para planejar:

Gráfico 1: Documentos utilizados no planejamento



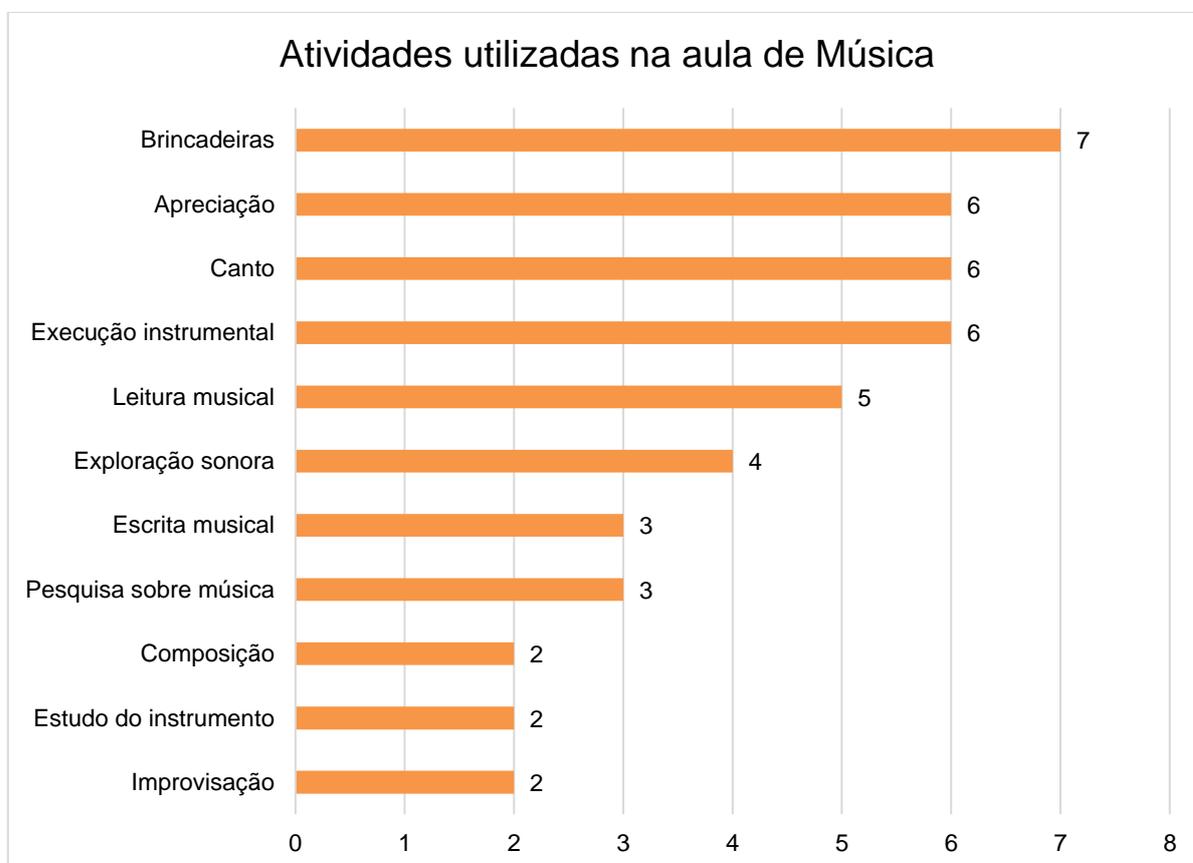
Fonte: Elaborado pela autora

Esses dados demonstram que todos os participantes selecionaram o documento “roteiro de atividades”, porém, nem todos selecionaram o documento “Plano de Ensino” que deveria guiar o planejamento de todo professor, pois fora ele mesmo que o confeccionou no início do ano com os conteúdos para todas as turmas. Além disso, esses dados diferem dos resultados que Menezes (2010) encontrou em sua pesquisa com os professores de escola pública, visto que 100% de seus participantes disseram utilizar o Plano de Ensino e apenas 50%, um roteiro de atividades.

Para conhecer as atividades que esses professores planejam e priorizam em suas aulas, havia como opções no questionário: canto, pesquisas sobre música, composição musical, apreciação musical, brincadeiras musicais, execução

instrumental, exploração sonora, leitura musical, escrita musical, improvisação musical, estudo do instrumento/técnica e a opção “outros”. A seguir, apresenta-se um gráfico com o número de professores que selecionaram cada atividade:

Gráfico 2: Atividades utilizadas na aula de Música



Fonte: Elaborado pela autora

Todos os participantes utilizam em suas aulas as brincadeiras musicais, a maioria também utiliza a apreciação musical, o canto, a execução instrumental e a leitura musical. Visto que diversos participantes utilizam a execução instrumental (podendo ser de percussão corporal ou utilizando objetos sonoros), resta a dúvida do porquê a atividade de composição não é frequente nas aulas de Música desses professores. Já que os alunos conseguem executar algo musicalmente, por que eles não podem compor musicalmente?

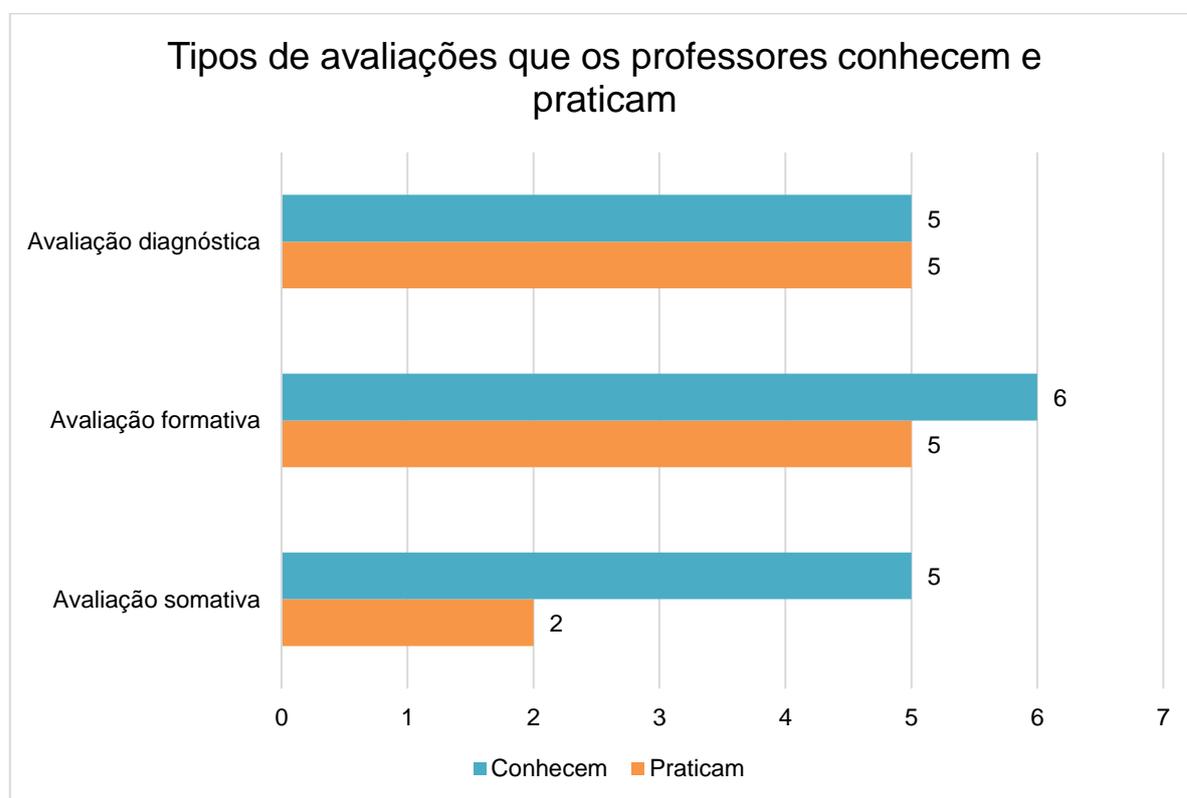
A atividade de composição, juntamente com a performance e a apreciação, são os caminhos apresentados por Swanwick (2003) para que se possa valorizar o discurso musical dos alunos. Portanto, falta apenas uma maior utilização da composição, pelos professores, para que se possa seguir as ideias do autor.

Além disso, os sete professores selecionaram a opção “brincadeiras musicais”, todavia, nenhuma outra atividade obteve todos os votos. Com esse dado, surge a dúvida do porquê apenas essa atividade é realizada por todos os participantes. Visto que este trabalho possui caráter exploratório, não há respostas para todas as perguntas, desse modo, sugere-se que futuros pesquisadores possam respondê-las.

4.4 Avaliação

Sobre os tipos de avaliações que os professores conhecem e praticam apresenta-se um gráfico a seguir com a comparação do número de professores que conhecem certo tipo de avaliação e que a praticam:

Gráfico 3: Tipos de avaliações que os professores conhecem e praticam



Fonte: Elaborado pela autora

Pode-se observar que a maioria dos professores conhecem os tipos de avaliação definidos por Haydt (2008), porém, nem todos os praticam. Esses dados também estão em consonância com a pesquisa de Menezes (2010) que declara que

os professores da escola pública conhecem mais tipos de avaliação do que admitem utilizar em sala.

No caso deste gráfico (gráfico 3), os professores deixam de utilizar principalmente a avaliação somativa, que é geralmente realizada ao fim de um período letivo (bimestre, semestre, ano) com o objetivo de classificar os alunos em níveis de aproveitamento e atribuir-lhes uma nota ou conceito (HAYDT, 2008). Essa pouca utilização da avaliação somativa pode ser explicada pela declaração de seis, dos sete participantes, de que as escolas em que lecionam não exigem que eles avaliem os alunos. Portanto, a não exigência por parte da escola de uma nota ou conceito pode estar levando à não realização da avaliação somativa.

Apenas um participante declarou não conhecer os termos avaliação diagnóstica, formativa e somativa e, além disso, dois participantes declararam não realizar nenhuma dessas avaliações. Para cada tipo de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), perguntou-se no questionário quais processos de avaliação os professores utilizam com maior frequência. A seguir, o número de professores que selecionaram cada processo de avaliação apresenta-se no próximo gráfico:

Gráfico 4: Processos de avaliação que os professores utilizam



Fonte: Elaborado pela autora

Na avaliação diagnóstica, aquela que visa investigar quais são os conhecimentos prévios do aluno sobre um assunto, geralmente realizada no início do ano letivo, semestre ou tema de estudo (HAYDT, 2008), o processo mais utilizado é a observação, seguido da inquirição (pergunta oral) e autoavaliação.

A observação é definida por Haydt (2008) como o processo de avaliação utilizado para verificação da aprendizagem diante das relações pessoais, tendo como base os objetivos da aula mencionados no planejamento. Sendo assim, parece não ir de encontro à literatura o fato de os professores utilizarem o processo da observação na avaliação diagnóstica. Não se quer, com isso, afirmar que a observação não possa ser realizada como avaliação diagnóstica. Observar os alunos na primeira aula é, sim, uma forma de se realizar um diagnóstico inicial do nível de seu conhecimento musical. Porém, a observação se faz muito mais pertinente – e, talvez, necessária – na avaliação formativa, justamente por ser processual, ocorrendo ao longo da prática educativa.

Por outro lado, a grande número de professores que votaram na opção da inquirição como processo de avaliação, parece estar em consonância com a literatura de Haydt (2008), que o define como aquele realizado por via oral, incluindo-se aí questionários ou pergunta oral.

Na avaliação formativa, aquela que pretende acompanhar o aprendizado do aluno ao longo do bimestre/semestre (HAYDT, 2008), a maioria dos professores declarou utilizar a observação, e um menor número destes os seguintes processos de avaliação: autoavaliação, apresentações musicais em sala de aula, apresentações musicais em datas comemorativas e a inquirição.

Nesse caso, a observação como o processo avaliativo é tida por Zabala (1998) como o melhor meio de avaliar os alunos, além disso, a autoavaliação oferece a oportunidade de o aluno avaliar seu próprio processo de estudo (HAYDT, 2008), podendo ser um processo de avaliação valioso durante o processo de ensino/aprendizagem.

As apresentações musicais, como forma de processo de avaliação, são essenciais para que o professor possa valorizar o discurso musical dos alunos, definido como segundo princípio da Educação Musical por Swanwick (2003), que descreve três caminhos para essa valorização: a composição, a performance e a apreciação. Nesse ponto, vale ressaltar alguns dados relatados anteriormente, em

que se percebe que se faz necessária uma maior utilização da composição por parte dos professores.

Por fim, na avaliação somativa, aquela que pretende avaliar o aluno ao fim do ciclo atribuindo uma nota ou conceito (HAYDT, 2008), apenas dois participantes votaram na opção da observação como processo avaliativo. Salienta-se, ainda, que cinco professores descreveram não realizarem avaliações somativas, desse modo, não utilizando nenhum processo de avaliação. Esses dados estão em consonância com as informações declaradas anteriormente, de que grande parte dos professores não utiliza a avaliação somativa, já que seis participantes declaram que as escolas não exigem que eles avaliem seus alunos.

A observação como processo avaliativo foi o mais votado nos três tipos de avaliação, e esse fato está de acordo com Zabala (1998) que declara a observação como melhor processo para coletar os dados de seus alunos – excetuando-se aí, talvez, a avaliação diagnóstica. Porém, os autores Haydt (2008), Zabala (1998) e Luckesi (2011a) concordam que, quanto mais variados forem os processos avaliativos utilizados, mais dados diversos de cada aluno o professor terá, permitindo uma avaliação mais acurada.

Ao fim do ano letivo, semestre ou bimestre, dois professores relataram reportar sobre a aprendizagem do aluno através de uma nota numérica (10, 9, 8...), enquanto que um professor faz apresentações musicais e quatro professores descrevem que a escola não exige uma avaliação formal, não necessitando reportar sobre a aprendizagem. Um dos professores explicou na opção “outros”:

As escolas de maneira geral não solicitam avaliações constantemente, por vezes os professores perguntam se eu darei nota nos bimestres pois essas notas seriam somadas com as notas de artes já que a música é encarada no município como complemento das aulas de artes e quem avalia as aulas de artes é o professor da sala (polivalente): independente da nota que eu viesse a dar a nota que iria valer é do professor de sala no componente artes.

Esse relato é impactante e pode haver uma solução para ele: encarar a aula de Música como uma aula igual às outras (artes, português, matemática...). Desse modo, tendo o Município professores especializados em Música, por que não dar um espaço para eles publicarem suas notas no boletim bimestral dos alunos também?

Na experiência desta autora como professora de Música em uma escola privada, as notas são exigidas para todas as turmas do Fundamental I (2º ao 5º ano)

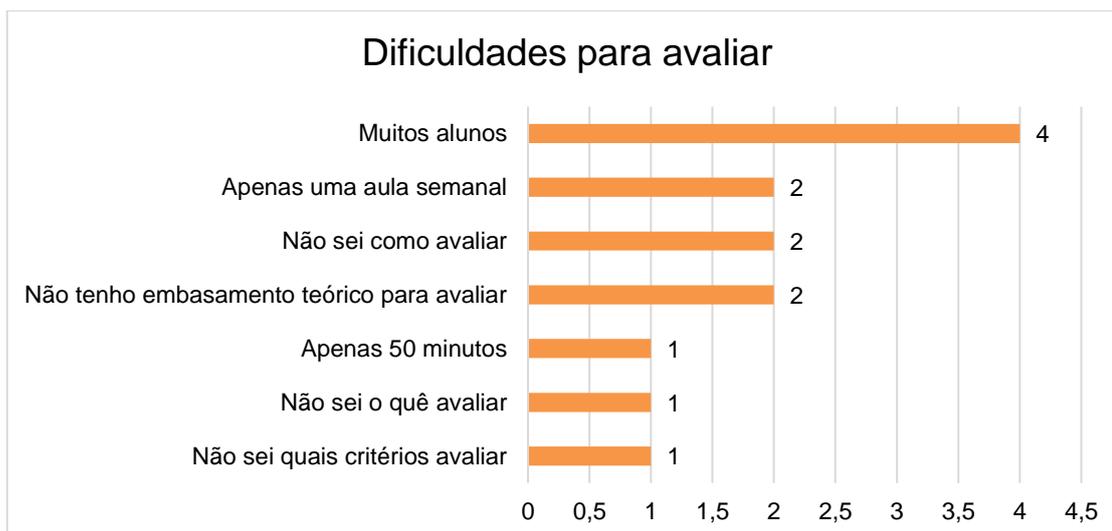
e relatadas nos boletins bimestrais. Desse modo, a aula de Música se equipara às demais, já que possui seu espaço na grade curricular e também no boletim.

Porém, mesmo que as escolas não exijam avaliações da aula de Música, três professores descrevem avaliar seus alunos diariamente, um professor avalia por bimestres, um professor relata avaliar de modo pessoal com a finalidade de organizar o próprio trabalho, e dois participantes não realizam avaliações. Realizar uma avaliação todos os dias faz parte da avaliação formativa, ato que o autor Luckesi (2011a) sugere para que sejam vistos os acertos, e que os erros possam ser corrigidos na próxima aula.

Esses dados se mostram positivos diante do grande número (seis professores) de participantes que declaram que as escolas não exigem avaliação. Isso demonstra que os professores de Música do Município de São Carlos/SP estão avaliando seu próprio trabalho em sala de aula, como estão ensinando ou como os alunos estão aprendendo, para que reflitam sobre suas práticas e melhorem suas aulas, como advoga Luckesi (2011a). Desse modo, atingem o objetivo básico de todo professor: buscar melhorar sua prática para possibilitar que o aluno desenvolva todas as suas habilidades (ZABALA, 1998).

Um motivo que pode explicar o motivo de não se ter os sete professores avaliando diariamente nas aulas de Música, são as dificuldades que os mesmos sentem para realizar uma avaliação. Seis dos sete participantes descrevem sentir dificuldades para avaliar. A seguir, apresenta-se o gráfico dos motivos que geram as dificuldades descritas pelos professores:

Gráfico 5: Dificuldades para avaliar



Fonte: Elaborado pela autora

O quesito “muitos alunos” foi o mais votado dentro das dificuldades para avaliar relatadas pelos professores. Relembrando que anteriormente mencionou-se que a média por turma é de 25 a 35 alunos, pode-se criar um exemplo: se um professor de Música do Município de São Carlos/SP possuir dez aulas semanais, este pode encontrar 250 a 350 crianças por semana, desse modo, dificultando a prática da avaliação.

Além disso, pode-se presumir que o fator tempo (apenas uma aula por semana de 50 minutos de duração) aliado com o grande número de alunos, faz com que a prática da avaliação se torne algo distante de alcançar. Mas com os critérios que Swanwick (2014) apresenta para avaliar cada aluno, seja em performances, apreciações ou composições, acredita-se que o caminho para a avaliação pode, sim, ser trilhado na Rede Municipal de Ensino.

Quando o assunto do questionário mudou para o retorno que os professores apresentam aos alunos quanto às suas avaliações, apenas quatro participantes dão algum tipo de devolutiva, enquanto que dois professores não apresentam devolutivas, pois não realizam avaliações e um participante relata avaliar, mas não apresenta devolutivas. As devolutivas são um momento importante da avaliação pois, de acordo com Haydt (2008), Luckesi (2011a) e Zabala (1998), elas informam o aluno sobre a sua aprendizagem, reforçam respostas certas e podem ajudar a sanar as dificuldades.

Sobre o momento em que essas devolutivas são apresentadas aos alunos, quatro participantes votaram na opção “apresentar a devolutiva das avaliações em

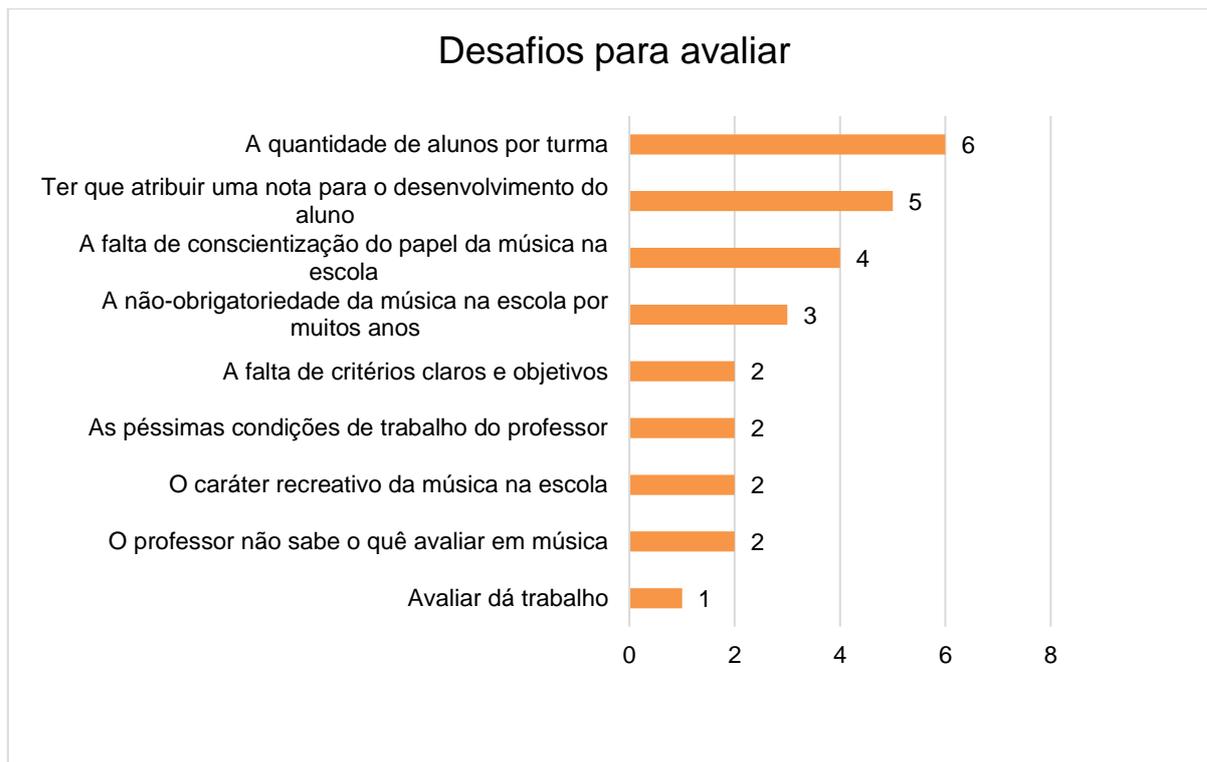
sala, durante a ação”, enquanto as opções “apresentar as devolutivas em sala durante o ano” e “dar devolutivas de forma periódica e individual” foram votadas por dois participantes. E ao distribuir os trabalhos ou provas nas devolutivas, três professores comentam os acertos e dificuldades da classe em geral.

As devolutivas sobre uma avaliação devem ser planejadas como uma atividade de aprendizagem (ZABALA, 1998), e de acordo com Haydt (2008), quanto antes o aluno tiver conhecimento dos seus erros e acertos, mais rapidamente deverá reforçar as respostas certas. Desse modo, pode-se considerar que os quatro que selecionaram “apresento a devolutiva em sala, durante a ação”, podem proporcionar aos seus alunos uma evolução mais rápida, se comparado aos alunos que não recebem.

Tratando-se da opinião dos participantes sobre a importância da avaliação, três professores declaram considerar “importante” a avaliação na aula de Música, e a outra opção mais votada foi “importante, mas não realizo avaliações”, selecionada por dois participantes. Além disso, um participante votou nas opções “importante, mas tenho dificuldades” e “importante, mas não sei realizar”. Esses dados são bem impactantes, pois todos consideram a avaliação como importante, mas há algum empecilho que os impede de realizá-la, como foi apresentado no gráfico 5 e com as informações a seguir.

Também se perguntou, no questionário, sobre os desafios para avaliar os alunos na aula de Música, a seguir, apresenta-se um gráfico com as opções mais votadas pelos professores.

Gráfico 6: Desafios para avaliar



Fonte: Elaborado pela autora

Como se vê, a quantidade de alunos por turma é o maior desafio para que os professores realizem a avaliação, além de ter que atribuir uma nota e também a falta de conscientização do papel da música na escola. Esses dados estão em consonância com aqueles que a pesquisadora Menezes (2010) encontrou em seu trabalho com os professores de Música de Salvador/BA. Quanto ao fato de ter que atribuir uma nota aos alunos ser uma dificuldade, talvez a falta de critérios claros e precisos, como advoga ser necessário Swanwick (2003), seja um motivo para isso.

O grande número de alunos também ficou em primeiro lugar quando os professores relataram as dificuldades que possuem para avaliar (gráfico 5). Além disso, pode-se supor que a falta de conscientização do papel da música na escola também se deve ao fato de que esta disciplina constitui parcialmente os projetos pedagógicos da escola (como apresentado no item 4.2), não permitindo que o corpo docente e a coordenação tomem conhecimento do que de fato acontece na aula de Música.

Uma opção para avaliar turmas numerosas pode ser a divisão dos alunos em pequenos grupos para composições de músicas. Após a composição, os grupos

podem apresentar ao restante da turma suas criações, permitindo que o professor avalie utilizando os critérios de avaliação para composição de Swanwick (2014). Essa prática também fornece aos alunos dos demais grupos o momento da apreciação, que pode ser aproveitada para avaliar a apreciação através dos critérios de Swanwick (2014).

Nos itens 4.3 Planejamento e 4.4 Avaliação, foram descritos e analisados os dados dos questionários, buscando compreender um dos objetivos específicos deste trabalho: conhecer o planejamento e os tipos de avaliação que esses professores conhecem e praticam.

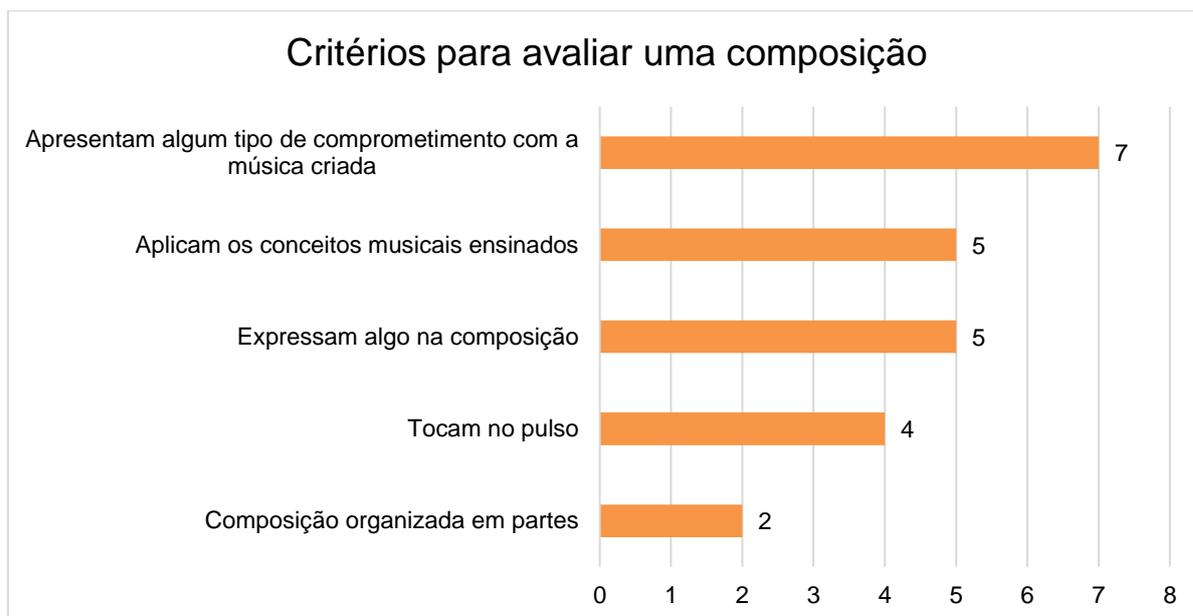
Pode-se observar que todos os professores declaram planejar suas aulas e todos utilizam um roteiro de atividades para isso; a única atividade realizada por todos os participantes é a brincadeira musical, e poucos participantes utilizam a composição musical em suas aulas. Grande parte dos professores conhecem as avaliações diagnóstica, formativa e somativa (HAYDT, 2008), porém, poucos utilizam a avaliação somativa, já que vários participantes declaram que as escolas em que trabalham não exigem que eles avaliem seus alunos. O processo avaliativo mais votado nos três tipos de avaliação foi a observação; além disso, ao realizar uma avaliação, grande parte dos professores sentem alguma dificuldade, sendo a principal, o grande número de alunos. A seguir, será apresentada uma análise dos critérios utilizados para avaliar as aprendizagens musicais dos alunos.

4.5 Critérios

Ao fim do questionário foram inseridas quatro questões descrevendo uma simulação de atividade e apresentando opções de critérios de avaliação, para que os professores votassem em quais eles utilizariam naquelas atividades hipotéticas (Apêndice 2). Os critérios foram baseados nas quatro dimensões de Swanwick (2014): Materiais, Expressão, Forma e Valor.

Na primeira situação, supôs-se que o professor dividisse os alunos em pequenos grupos para criarem composições. A seguir, apresenta-se um gráfico com os critérios selecionados pelos professores:

Gráfico 7: Critérios para avaliar uma composição



Fonte: Elaborado pela autora

O critério de avaliação mais votado na atividade hipotética de composição foi: “se os alunos apresentam algum tipo de comprometimento com a música criada”, seguido de “se os alunos aplicam os conceitos musicais ensinados (intensidade, timbre, altura, etc.)” e do critério “se os alunos expressam algo na composição”.

O item “se os alunos apresentam algum tipo de comprometimento com a música criada” foi elaborado com base na dimensão do Valor do autor Swanwick (2014), principalmente no nível Simbólico, em que o aluno deve apresentar uma consciência do poder afetivo da música, além de compromisso com ela, embasado em seus sentimentos pessoais.

Porém, na concepção desta pesquisa, esse critério não foi interpretado dessa forma pelos professores participantes, visto que ele é seguidamente selecionado nas diversas atividades hipotéticas apresentadas (como será apresentado nos próximos gráficos). Além disso, os outros critérios avaliativos utilizados pelos professores se encontram na dimensão dos Materiais e da Expressão e, desse modo, o aluno ainda não passou pela dimensão da Forma, o que o impossibilita de saltar para a dimensão do Valor, já que de acordo com Swanwick (2014), os níveis são cumulativos. Por fim, dada a faixa etária dos alunos do Sistema Municipal de Educação, é improvável que sejam capazes de atingir a última dimensão da música, o Valor.

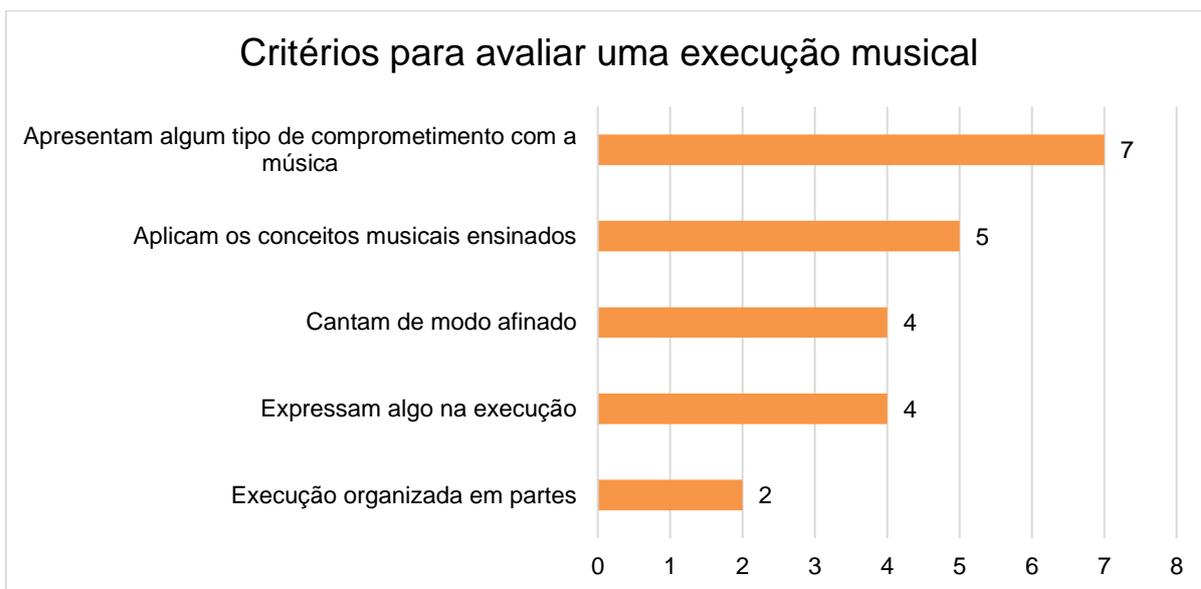
Desse modo, entende-se nesta seção do trabalho, que o item “se os alunos apresentam algum tipo de comprometimento com a música criada” é um critério de avaliação da atitude do aluno perante a atividade, por exemplo: se o aluno participou ou não da atividade de composição e a qualidade dessa participação (se esforçou, se envolveu etc.).

Um fato interessante nas respostas dos professores diante dessa pergunta, foram os critérios escritos na opção “outros” do questionário (que permite ao participante discorrer com suas palavras a sua resposta). Alguns exemplos: “se os alunos conseguem trabalhar em grupo, respeitando as ideias dos integrantes”, “respeitar a criação dos colegas”, “se os alunos apresentam dificuldade para se expressar diante dos outros alunos”, “se houve colaboração entre os integrantes”, entre outros. É curioso notar que nenhum desses critérios descritos são de caráter estritamente musical – seja conceitual ou procedimental, e, sim, de caráter atitudinal (ZABALA, 1998), o que reforça a ideia descrita anteriormente de que o critério “apresentar comprometimento” não foi relacionado com as ideias de Swanwick (2014) sobre a dimensão do Valor da música.

O segundo critério mais votado na atividade de composição foi “se os alunos aplicam os conceitos musicais ensinados”, situado na dimensão dos Materiais; e em terceiro lugar está “se os alunos expressam algo na composição”, localizado na dimensão da Expressão, de acordo com Swanwick (2014).

Na segunda atividade hipotética, foi descrito que os alunos foram divididos em dois grupos: um para tocar a música e o outro para cantá-la, realizando uma atividade de execução musical. A seguir, apresenta-se, em gráfico, os critérios votados:

Gráfico 8: Critérios para avaliar uma execução musical



Fonte: Elaborado pela autora

O critério mais votado novamente foi “se os alunos apresentam algum tipo de comprometimento com a música”, seguido do critério “aplicam os conceitos musicais ensinados”, “cantam de modo afinado” e “expressam algo na execução”.

Exceto o critério mais votado nessa análise, entendido como atitudinal (ZABALA, 1998), como no caso anterior, o restante se situa na dimensão dos Materiais: aplicar os conceitos musicais ensinados na execução musical está situado no nível Manipulativo, juntamente com “cantar de modo afinado”, já que nesse nível, Swanwick (2014) declara que o aluno se interessa pelas técnicas necessárias para se manusear um instrumento e que se estabelece um pulso regular.

Já o critério “expressar algo na execução” situa-se na dimensão da Expressão no nível Pessoal, pois nele o aluno executa um gesto expressivo facilmente reconhecível e, por vezes, de maneira espontânea. Acredita-se que esse critério não está fixo no nível Vernacular, pois neste as expressões demonstram ideias retiradas de outros lugares e são realizadas de acordo com as produções convencionais da música (SWANWICK, 2014).

Pode-se questionar que, de acordo com Swanwick (2014), os alunos do nível Pessoal na dimensão da Expressão podem ter entre 4 e 6 anos. Comparando com a idade das crianças do quarto ou quinto ano do Ensino Fundamental I, que possuem entre 9 e 10 anos, há uma grande discrepância do que os professores provavelmente

avaliam (já que foram perguntas hipotéticas) e do que eles poderiam realmente avaliar - considerando os níveis de Swanwick (2014) para cada idade.

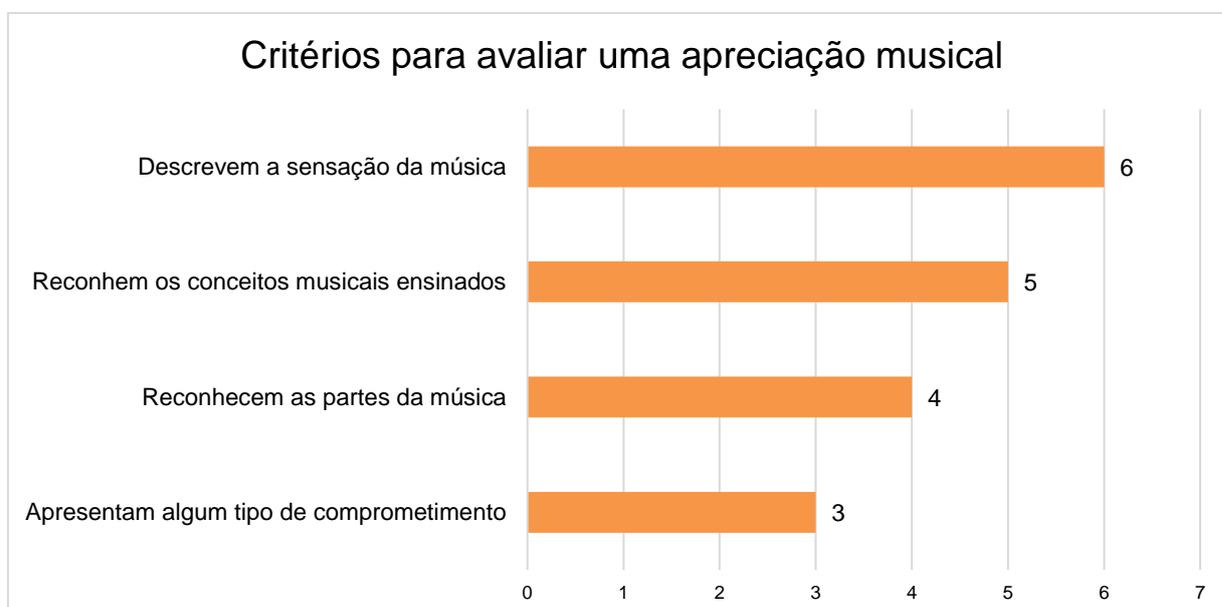
No entanto, há outro fator: não é certo que uma criança entre 4 e 6 anos esteja no nível Pessoal, pois se faz necessário um professor que guie as aulas a fim de trabalhar a maturação musical dos alunos, e é avaliando que se percebe em que nível seus alunos estão e quais são as atitudes necessárias para alcançar o próximo.

O fato de que os professores pouco utilizam a atividade de composição em suas aulas, como foi descrito no item 4.4 desta dissertação, pode prejudicar essa maturação musical, já que os professores não estão utilizando e nem avaliando as características musicais apresentadas nesse momento.

Na experiência profissional desta autora, as turmas de terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental I (entre 8 e 9 anos), se encontram, no máximo, no nível Vernacular da dimensão da Expressão. E as turmas de quinto ano (entre 10 e 11 anos) estão, no máximo, no nível Especulativo da dimensão da Forma. Nesse caso, as idades dos alunos esperadas em cada nível estão de acordo com a teoria de Swanwick (2014).

Na terceira pergunta hipotética, a atividade era de apreciação musical e terá os critérios apresentados em forma de gráfico a seguir:

Gráfico 9: Critérios para avaliar uma apreciação musical



Fonte: Elaborado pela autora

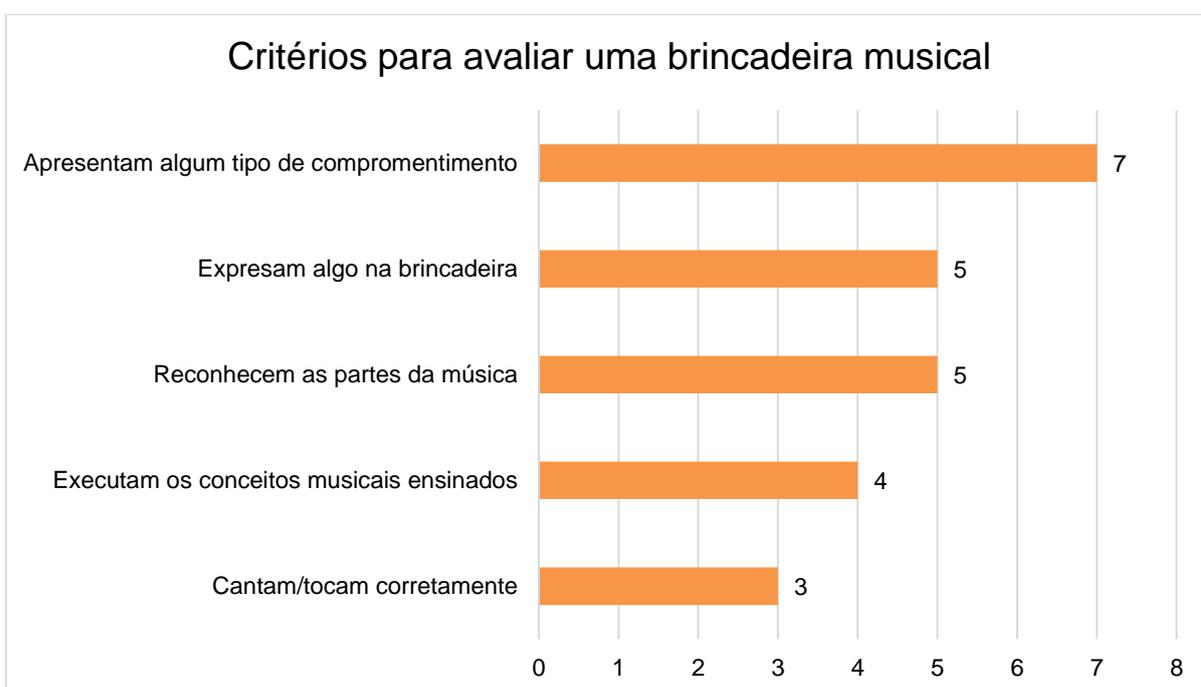
Para essa atividade hipotética, o critério mais votado pelos professores não foi o de apresentar comprometimento e, sim, “descrever a sensação da música”, seguido de “reconhecer os conceitos musicais ensinados”.

Nesse caso, diferentemente das outras duas atividades hipotéticas descritas anteriormente, o critério mais votado pelos professores se encontra na dimensão da Expressão, no nível Pessoal, já que para avaliar uma apreciação musical neste nível, Swanwick (2014) aponta que os alunos devem ser capazes de descrever o caráter ou clima da música e reconhecer suas mudanças.

O interessante nesse dado é que, quando a atividade inclui tocar e/ou cantar, os critérios mais votados ficam na dimensão dos Materiais, mas nesse caso, a atividade é de ouvir, então, muda-se o critério para a dimensão da Expressão. O autor Swanwick (2014) apresenta critérios para avaliação de composições e apreciações para as quatro dimensões do discurso musical, sendo possível também avaliar uma apreciação na dimensão dos Materiais, da Forma e do Valor.

Por fim, a quarta questão simulava uma brincadeira musical e terá os critérios selecionados pelos professores, para avaliação dessa atividade, apresentados em gráfico a seguir:

Gráfico 10: Critérios para avaliar uma brincadeira musical



Fonte: Elaborado pela autora

Novamente, o critério do comprometimento foi votado por todos os professores para avaliar a atividade de brincadeira musical. Porém, apenas nessa atividade, o critério “reconhecem as partes da música” foi bem votado, juntamente com o critério “expressam algo na brincadeira”.

De acordo com Swanwick (2014), se o aluno possuir entre 9 e 11 anos, ele pode estar no nível Especulativo da dimensão da Forma, já que nesse nível, a estruturação da composição é o critério de avaliação, e além disso, a criança deve ser capaz de identificar as mudanças do caráter da música e as partes incomuns ou inesperadas. Através dos dados desse gráfico (gráfico 10), pode-se presumir que em alguns momentos/atividades os professores de Música do Município de São Carlos/SP utilizam critérios na dimensão da Forma para avaliar seus alunos.

Comparando-se os gráficos 7, 8, 9 e 10 que apresentaram os critérios mais votados pelos professores para avaliarem atividades hipotéticas, o principal e mais votado foi o critério do comprometimento, o que leva a pensar que os professores de Música avaliam principalmente conteúdos de cunho atitudinal (ZABALA, 1998), em lugar de conteúdos estritamente musicais.

Além desse critério, os outros mais votados se encontram nas dimensões dos Materiais e da Expressão, justificável quando se compara com as idades dos alunos do Fundamental I. Desse modo, nesta pesquisa exploratória, não se observou a fundo o que de fato acontece no momento da avaliação na aula de Música, deixando aqui uma sugestão para próximos trabalhos.

Esta seção do trabalho pretendeu descrever os critérios utilizados para avaliar aprendizagens musicais dos alunos, englobando um dos objetivos específicos dessa pesquisa. Desse modo, pode-se compreender que os critérios mais utilizados pelos professores giram em torno das dimensões dos Materiais e da Expressão, além da avaliação feita da atitude do aluno perante as atividades. O item a seguir discorrerá sobre o último objetivo específico que pretende explorar os conteúdos musicais avaliados pelos professores.

4.6 Conteúdos

Para explorar os conteúdos que os professores avaliam, utilizaram-se os dados relatados anteriormente no item 4.5. Dessa forma, a partir desses critérios

selecionados para avaliar os alunos em situações hipotéticas, extraiu-se também quais tipos de conteúdos os professores avaliam com maior frequência.

Com a finalidade de organizar esse item, serão apresentados, em forma de tabela, os conteúdos avaliados em cada atividade (composição, execução, apreciação e brincadeira) e sua classificação perante as ideias de Zabala (1998).

Tabela 3: Conteúdos avaliados na atividade de composição

Critérios selecionados pelos professores para avaliar uma composição	Professores que selecionaram este critério	Classificação dos conteúdos extraídos dos critérios, de acordo com Zabala (1998)
Apresentam comprometimento com a música criada	7	Conteúdo atitudinal
Aplicar os conceitos musicais ensinados	5	Conteúdo conceitual
Expressam algo na composição	5	Conteúdo procedimental
Tocar no pulso da música	4	Conteúdo procedimental
Composição organizada em partes	2	Conteúdo procedimental

Fonte: Elaborado pela autora

Os conteúdos apresentados na tabela 3 foram organizados de acordo com o gráfico 7 (página 75), que apresenta os critérios mais votados para avaliar uma atividade de composição. Baseando-se nele, tem-se que o conteúdo mais utilizado é de caráter atitudinal, seguido de um conteúdo conceitual e outro procedimental. Depois, se tem mais dois conteúdos de caráter procedimental (ZABALA, 1998).

Quando se imagina uma atividade de composição, imagina-se, também, que os conteúdos nela trabalhados sejam de caráter procedimental, como: tocar, cantar, se expressar, etc. Ou até de caráter conceitual, como: aplicar o conceito de variação de andamento, variação de intensidade, métrica, etc., feitos em aula.

Porém, o que prevalece nesse tipo de atividade são conteúdos de caráter atitudinal pois, além do item mais votado ser “apresentam comprometimento com a música criada”, acrescenta-se às respostas dos professores participantes (relatado no item 4.5) aquelas descritas na opção “outros” do questionário: “se os alunos conseguem trabalhar em grupo, respeitando as ideias dos integrantes”, “respeitar a criação dos colegas”, “se os alunos apresentam dificuldade para se expressar diante dos outros alunos”, “se houve colaboração entre os integrantes”, etc.

Diante disso, pensa-se em duas hipóteses (e futuras pesquisas podem elucidar uma resposta): os professores de Música estão preocupados com as atitudes dos alunos – um conteúdo extramusical – e, desse modo, trabalham esse conteúdo em primeiro plano, ou os professores possuem dificuldade de estabelecer conteúdos/critérios objetivos e musicais para suas aulas/avaliações.

A seguir será apresentada uma tabela com os conteúdos extraídos a partir dos critérios utilizados pelos professores quando avaliam uma atividade de execução musical:

Tabela 4: Conteúdos avaliados na atividade de execução

Critérios selecionados pelos professores para avaliar uma execução musical	Professores que selecionaram este critério	Classificação dos conteúdos extraídos dos critérios, de acordo com Zabala (1998)
Apresentam comprometimento com a música	7	Conteúdo atitudinal
Aplicam os conceitos musicais ensinados	5	Conteúdo conceitual
Cantam de modo afinado	4	Conteúdo procedimental
Expressam algo na execução	4	Conteúdo procedimental
Execução está organizada em partes	2	Conteúdo procedimental

Fonte: Elaborado pela autora

Esses dados foram elaborados com base no gráfico 8 (página 77), que demonstra os critérios mais votados pelos professores para avaliar uma atividade de execução musical. Desses critérios, buscaram-se possíveis conteúdos avaliados nessa atividade, apresentados na tabela 4.

Como se vê, o conteúdo mais votado é de caráter atitudinal, seguido por um conteúdo conceitual e outros três procedimentais (ZABALA, 1998), assim, como na tabela 3 (página 81). Percebe-se que, tanto para a atividade de composição (tabela 3), quanto para a execução musical (tabela 4), tem-se um conteúdo atitudinal em primeiro lugar. Dessa forma, as hipóteses levantadas naquela ocasião permanecem aqui.

Para a atividade de apreciação musical, será apresentado, na tabela a seguir, os conteúdos mais utilizados pelos professores a partir dos critérios utilizados para avaliar essa atividade:

Tabela 5: Conteúdos avaliados na atividade de apreciação musical

Critérios selecionados pelos professores para avaliar uma apreciação musical	Professores que selecionaram este critério	Classificação dos conteúdos extraídos dos critérios, de acordo com Zabala (1998)
Descrevem a sensação da música	6	Conteúdo procedimental
Reconhecem os conceitos musicais ensinados	5	Conteúdo conceitual
Reconhecem as partes da música	4	Conteúdo conceitual
Apresentam algum tipo de comprometimento	3	Conteúdo atitudinal

Fonte: Elaborado pela autora

Nessa atividade de apreciação musical (dados advindos do gráfico 9, página 78), tem-se conteúdos de natureza diferente daqueles relatados anteriormente: em primeiro lugar, está um conteúdo procedimental, depois dois conteúdos conceituais e por fim um conteúdo atitudinal (ZABALA, 1998).

Na prática profissional da autora aqui presente, essa ordem de importância dos conteúdos (procedimental, conceitual e atitudinal) é a mais utilizada em atividades de apreciação, execução e composição musical, permitindo que o aluno execute mais atividades práticas, consiga aplicar os conceitos trabalhados em sala e também aprender atitudes (apresentar sua música, trabalhar em grupo, etc.). Porém, pelos dados obtidos nesta pesquisa, isso ocorre apenas em atividades de apreciação musical, nas atividades de composição e execução musical, prevalecem conteúdos atitudinais.

Por fim, a seguir será apresentado em tabela os conteúdos a partir dos critérios utilizados para avaliar uma brincadeira musical:

Tabela 6: Conteúdos avaliados na atividade de brincadeira

Critérios selecionados pelos professores para avaliar uma brincadeira musical	Professores que selecionaram este critério	Classificação dos conteúdos extraídos dos critérios, de acordo com Zabala (1998)
Apresentam algum tipo de comprometimento	7	Conteúdo atitudinal
Expressam algo na brincadeira	5	Conteúdo procedimental
Reconhecem as partes da música	5	Conteúdo conceitual
Executam os conceitos musicais ensinados	4	Conteúdo conceitual
Cantam/tocam corretamente	3	Conteúdo procedimental

Fonte: Elaborado pela autora

Esses dados tiveram como base os critérios de avaliação do gráfico 10 (página 79) e demonstra que, em primeiro lugar está um conteúdo de caráter atitudinal e, depois, empatados em segundo lugar, um procedimental e outro conceitual. Por fim, mais um conteúdo conceitual e um último procedimental (ZABALA, 1998). Quando se pensa em uma brincadeira musical realizada em sala de aula, lembra-se, por

exemplo, das atividades em roda que envolvem uma música e certo movimento. Nesse cenário, os conteúdos procedimentais deveriam estar em primeiro plano, pois os alunos precisariam aprender como se canta a música da brincadeira, os movimentos que se faz e as regras para brincar. Porém, mais uma vez, aparece um conteúdo atitudinal em primeiro lugar, evidenciando que os professores pesquisados privilegiam conteúdos extramusicais em suas atividades. Dessa forma, não se quer dizer que esses conteúdos são menos importantes de serem ensinados – ainda mais considerando-se a faixa etária da Rede Municipal de Ensino. Mas, ao privilegiar esse tipo de conteúdo em três de quatro tipos de atividades, percebe-se que os conteúdos estritamente musicais podem estar ficando em segundo plano.

Finalizando esse item do trabalho, portanto, destaca-se que os professores de Música da Rede Municipal de Ensino de São Carlos/SP avaliam com maior frequência conteúdos de caráter atitudinal, depois os conceituais e procedimentais (ZABALA, 1998). Apenas na atividade de apreciação musical observa-se o conteúdo procedimental em primeiro lugar.

Além disso, esse item buscou explorar quais conteúdos musicais estão sendo avaliados pelos professores, que era o último objetivo específico dessa pesquisa. Uma contribuição dessa parte do trabalho para o meio científico da Educação Musical foi a utilização e análise dos conteúdos através das ideias de Zabala (1998), fato que não foi encontrado em nenhuma pesquisa do eixo “avaliador” descrita no item 1.3 desta dissertação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central que guiou este estudo foi: “como e a partir de quais concepções os professores de Música da Rede Municipal de Ensino de São Carlos/SP avaliam a aprendizagem musical de seus alunos?” Assim, definiu-se como objetivo geral: investigar a percepção dos professores sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos nas aulas de Música da Rede Municipal de Ensino de São Carlos/SP. Com base no objetivo geral, buscou-se como objetivos específicos: 1. analisar como é ou se deu a formação e a atuação profissional dos professores; 2. conhecer o planejamento e os tipos de avaliação que esses professores conhecem e praticam; 3. analisar os critérios de avaliação utilizados para avaliar aprendizagens musicais dos alunos e 4. explorar quais conteúdos musicais estão sendo avaliados pelos professores.

A partir da questão de pesquisa e objetivos do trabalho, estabeleceu-se uma busca por teses, dissertações e artigos que abordassem o tema da avaliação na aula de Música. Esses trabalhos foram organizados em três eixos: “avaliado”, “avaliador” e “modelo de avaliação”. No primeiro eixo, organizaram-se pesquisas que olham para quem está sendo avaliado, o aluno, por exemplo. Já os trabalhos do eixo “avaliador” olham para quem está realizando a ação de avaliar, o professor, por exemplo. E, no último eixo, somaram-se pesquisas que apresentam um modo de avaliar. Nessa revisão bibliográfica, determinou-se que este trabalho se situa no eixo avaliador, trazendo contribuições ao relatar como os professores de Música da Rede de Ensino Municipal de São Carlos/SP avaliam seus alunos. Ressalta-se que, nesta pesquisa, utilizou-se as ideias de Zabala (1998) para classificar o tipo de conteúdo avaliado pelos professores, sendo que este último fato não foi encontrado em nenhum trabalho do eixo “avaliador”.

Para compreender o que é avaliação, quais tipos existem, em qual momento utilizar cada tipo, quais processos de avaliação utilizar, como avaliar cada conteúdo e o que esperar que o aluno consiga realizar musicalmente em cada idade, foram utilizados como referencial teórico os autores: Haydt (2008), Hoffmann (2009), Luckesi (2011a; 2011b), Zabala (1998) e Swanwick (2003; 2014). As ideias apresentadas desses autores serviram para demonstrar um entendimento sobre o assunto avaliação e também para embasar os dados do questionário respondido pelos professores de Música.

Com relação aos resultados da pesquisa, primeiramente, foram identificados os perfis dos professores de Música pesquisados: eles são jovens, a maioria cursou Licenciatura em Música, trabalha em outros espaços além da escola Municipal e o tempo de serviço como professor é bem variado. A aula de Música é ofertada nas escolas do Município de São Carlos/SP apenas aos alunos do Fundamental I e esta, como disciplina, participa parcialmente dos projetos que ocorrem na escola.

Todos os sete professores declaram participar das reuniões pedagógicas e planejar suas aulas, uma vez que a maioria dos professores utiliza, para isso, um roteiro de atividades. As atividades mais utilizadas são: brincadeiras, apreciação musical, canto e execução instrumental. Com isso, poucos participantes declararam utilizar a composição musical, que juntamente com a apreciação e a execução, podem valorizar o discurso musical do aluno, de acordo com Swanwick (2003).

Os tipos de avaliação mais utilizados pelos professores, segundo a classificação de Haydt (2008) são: as avaliações diagnósticas (realizadas no início do ano letivo, bimestre ou assunto novo, a fim de reconhecer o conhecimento prévio dos alunos) e as formativas (realizadas durante o ano, bimestre ou semestre, com finalidade de acompanhar a aprendizagem dos alunos). Já as somativas (realizadas ao fim do ano, bimestre ou semestre e quando também se pode atribuir uma nota ao aluno), são utilizadas pela minoria dos pesquisados, fato esse que pode ser explicado pela não obrigatoriedade do professor de reportar sobre o desenvolvimento dos alunos à escola. Mesmo com essa realidade, três professores descrevem avaliar seus alunos diariamente, um professor avalia por bimestre e um professor utiliza a avaliação para verificar seu próprio trabalho. Nos três tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) (HAYDT, 2008), o processo avaliativo mais utilizado foi a observação.

Porém, muitos professores descrevem alguma dificuldade para avaliar, sendo a mais indicada a grande quantidade de alunos, que em um cálculo rápido pode variar de 250 a 350 alunos (ou mais) com que cada professor estabelece um contato de apenas 50 minutos por semana. Nesse cenário hipotético, pode parecer complicado realizar uma avaliação, porém, com os critérios definidos por Swanwick (2014), planejamento (HAYDT, 2008), organização dos tipos de conteúdos (ZABALA, 1998) e uma “lente” orientadora (LUCKESI, 2011a), a rotina da avaliação pode, sim, entrar na aula de Música, criando uma via de mão dupla entre alunos e professor, entre ensino e aprendizagem.

Quando o assunto foram os critérios utilizados nas avaliações dos professores, os dados vieram de quatro perguntas do questionário eletrônico que apresentavam simulações de atividades musicais. Nas atividades de composição, execução e brincadeira musical, o critério mais votado foi “se os alunos apresentam algum tipo de comprometimento”, que foi caracterizado, nesse trabalho, como um critério de cunho atitudinal (ZABALA, 1998). Esse critério foi seguidamente selecionado em três das quatro atividades hipotéticas, além disso, as respostas escritas na opção “outros” do questionário puderam afirmar essa ideia. Apenas na atividade de apreciação musical foi encontrado um critério, como mais votado, que não se enquadra como atitudinal, mas sim como procedimental e se encontra na dimensão da Expressão de Swanwick (2014).

Já os critérios selecionados em segundo e terceiro lugar nas atividades hipotéticas, foram classificados nas dimensões dos Materiais e da Expressão de Swanwick (2014), fato que é esperado, considerando as idades dos alunos do Fundamental I e as classificações dos níveis avaliativos do autor.

A partir dessas quatro perguntas que simulavam atividades musicais (descritas anteriormente), também foram analisados quais conteúdos os professores utilizariam em suas avaliações. Para essa análise, foram necessárias as ideias do autor Zabala (1998) para classificar os tipos de conteúdos entre: conceituais (fatos, conceitos e leis), procedimentais (técnicas, procedimentos e habilidades) e atitudinais (valores, atitudes e normas).

Nas atividades hipotéticas de composição, execução e brincadeira musical, os conteúdos atitudinais foram selecionados em primeiro lugar; em segundo e terceiro lugares, nas atividades de composição e execução musical, ficaram conteúdos de caráter conceituais e procedimentais, respectivamente. Apenas na atividade de apreciação musical obteve-se um conteúdo procedimental em primeiro lugar, seguido de um conceitual.

Com isso, pensa-se em duas hipóteses: que os professores estão trabalhando em primeiro plano os conteúdos atitudinais de forma consciente, pois podem estar preocupados com a qualidade ou periodicidade da participação dos alunos na aula de Música; ou que estão tendo dificuldades em avaliar conteúdos procedimentais e conceituais que sejam musicais em suas aulas.

A partir de todo o exposto com os dados advindos do questionário eletrônico, suas respostas apresentadas na seção 4 deste trabalho e as análises feitas,

juntamente com o referencial teórico e revisão bibliográfica, pode-se ter respondido à questão inicial de como os professores avaliam seus alunos na aula de Música e com quais concepções. Já que esta é uma pesquisa exploratória, não foram apresentados aprofundados os motivos de os professores de Música da Rede Municipal de Ensino de São Carlos/SP avaliarem desse jeito e não de outra forma; essa questão fica aqui como sugestão para futuras pesquisas.

Outra observação que se pode fazer ao fim desta pesquisa, é a falta de uma disciplina específica para discorrer sobre avaliação da aprendizagem no currículo das Licenciaturas, como aponta Cacione (2004) em sua pesquisa. Além disso, Menezes (2010) descreve que, a partir de sua tese de doutorado, conseguiu incluir a disciplina “Avaliação em Música” no curso de Licenciatura em Música da UFBA. Concorda-se com essa ideia e julga-se necessário que todas as Licenciaturas em Música sigam esse exemplo, e acrescentem uma disciplina que possa discorrer sobre avaliação, ou que nas disciplinas que envolvem a prática de ensino, trate-se também da avaliação, podendo formar professores mais preparados para o momento de planejar, realizar e avaliar.

Deixa-se aqui duas sugestões de avaliações para turmas numerosas: atividade de composição em pequenos grupos e o papel minuto, este último relatado por Menezes (2010). A primeira avaliação se dá no momento em que pequenos grupos apresentam suas composições (que foram elaboradas durante uma ou duas aulas), e essa atividade pode incluir diversos conteúdos, pois o professor pode pedir que as músicas criadas sigam um tema, demonstrem certo conceito musical trabalhado (notas musicais, pulso, andamento, que expressem algo, que tenha duas ou mais partes etc.) ou sejam livres. Após algumas aulas de ensaio, os pequenos grupos (dois, três ou quatro alunos) se apresentam para o restante da sala, e os alunos ouvintes podem ter o papel de “críticos musicais”, ficando a cargo deles a observação do atendimento ou não dos critérios estabelecidos nas composições apresentadas. Ao fim do processo, o professor pode observar, por meio das composições, em quais níveis seus alunos estão diante da classificação de Swanwick (2014). Além disso, pode também observar, pelos relatos dos “críticos musicais”, em quais níveis os alunos estão quando se trata da apreciação musical. Outra ideia, nessa avaliação, seria filmar ou gravar em áudio as composições apresentadas, para que posteriormente o professor possa escutar e avaliar com mais calma. E, por fim, pode-se fazer um compilado das gravações durante todo o ano letivo e, ao fim deste,

convidar os alunos para assistir e permitir que eles mesmos possam realizar uma avaliação somativa, observando o avanço (ou não) deles durante o ano.

Já a avaliação papel minuto (MENEZES, 2010) é uma avaliação formativa, que pode ocorrer todos os dias, assim como indica Luckesi (2011a). Ao fim da aula, o professor pede que os alunos disponham de um pedaço de papel e um lápis ou caneta, e tentem escrever em apenas um minuto, o que aprendeu naquela aula e qual dúvida está levando para casa. É importante que seja estabelecido um anonimato nas respostas, para que de fato os alunos expressem seus aprendizados e dúvidas. O professor pode, então, a partir da leitura dos papeis, rever seu planejamento para a próxima aula e tentar sanar as dificuldades relatadas pelos alunos.

Para finalizar este trabalho, eis o que acreditamos como avaliação na aula de Música: cremos que tudo começa no planejamento, e neste, adicionamos também o momento da avaliação, em todas as aulas, seja uma avaliação no início da aula (o que aprendemos na aula passada?), no fim (o que aprendemos hoje?) ou no meio (“Muito bem!” ou “Eu sei que você consegue fazer melhor”). Com isso, a avaliação pode estar na aula em todos os momentos; não há um dia para a “prova”, ela se dá em todas as aulas, em todas as atividades (até nas brincadeiras). Com tudo planejado fica muito mais fácil de saber o que esperar de cada turma, de cada aluno e o que fazer quando algum não atinge determinado nível. A avaliação é nosso guia, nosso termômetro da aprendizagem, sem ela, ficamos no escuro. Nosso desejo, com este trabalho, é que todos os professores de Música possam encontrar, cada um a seu modo, seu termômetro também.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Fernanda Gomes de. Avaliação em Música: a presença da avaliação da aprendizagem e do ensino de música nas publicações da ABEM e ANPPOM entre 2013 e 2017. *In: Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical, XIV.*, 2018, Salvador, BA. **Anais [...]**. Salvador, 2018.
- 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.
- BARBOSA, Maria Luiza Santos *et al.* Avaliação em música: proposta de registro avaliativo diário. *In: Encontro Regional Nordeste da ABEM, X.*, 2011, Recife, PE. **Anais [...]**. Recife, 2011.
- BATISTA, Leonardo Moraes. Processo de Avaliação em Educação Musical. *In: Encontro Regional Nordeste, XI.*, 2012, Fortaleza, CE. **Anais [...]**. Fortaleza, 2012.
- BEINEKE, Viviane. Processos intersubjetivos na avaliação de composições musicais em sala de aula. *In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, XIX.*, 2010, Goiânia, GO. **Anais [...]**. Goiânia, 2010.
- BLOOM, Benjamin Samuel. **Taxionomia de objetivos educacionais**; domínio afetivo. Trad. Alcides Cunha. Porto Alegre: Globo. 1979.
- _____. **Taxionomia de objetivos educacionais**; domínio cognitivo. Trad. Flávia Maria Sant'Anna. Porto Alegre: Globo. 1974.
- BORNE, Leonardo. Avaliação de música em larga escala no Brasil: um estudo sobre o Enade. *In: Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, XXIV.*, 2019, Campo Grande, MS. **Anais [...]**. Campo Grande, 2019.
- BRAGA, Simone Marques. **“Um por todos ou todos por um?”** Processos avaliativos no canto-coral em escola profissionalizante de música. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- BRASIL. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 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.
- CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/)

/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981>. Acessado em:<22/10/2020>.

CATRIB, Sarah Fontenelle. PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM MUSICAL EM ESCOLAS REGULARES DE FORTALEZA. *In: Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical, XIV., 2018, Salvador, BA. Anais [...].* Salvador, 2018.

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.

DEL BEN, Luciana Marta. **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) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

DEL BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do Ensino Fundamental. *In: HENTSCHKE, L; SOUZA, J. (Org.). Avaliação em Música: reflexões e práticas.* São Paulo: Editora Moderna, 2003. p. 20-40.

DIEL, David; FRANÇA, Cecília Cavalieri. A pergunta não respondida: avaliação da apreciação musical no Vestibular da UFMG. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, XVII., 2008, São Paulo, SP. Anais [...].* São Paulo, 2008.

FERNANDES, José Fortunato. Reflexões sobre os critérios utilizados para a avaliação de formandos nos cursos de licenciatura em música. *In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, XXI., 2013, Pirenópolis, GO. Anais [...].* Pirenópolis, 2013.

FRANÇA, Cecilia Cavalieri. Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 94-106, set. 2010.

_____. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. **Per Musi**, Belo Horizonte, v.1, 2000.

FREIRE, João Miguel Bellard; OLIVEIRA, Helen Silveira Jardim de; COUTINHO, Paulo Roberto. Avaliando a prática docente no Projeto de Extensão “Escola de Música de Manguinhos”. *In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, XXIII., 2017, Manaus, AM. Anais [...].* Manaus, 2017.

FREIRE, Vanda Lima Bellard; JARDIM, Helen Silveira; MOURA, Lya Celma Pierre de; FREIRE, João Miguel Bellard. Avaliando métodos de ensino de música em um projeto de extensão – do informal ao formal. *In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, XIX., 2010, Goiânia, GO. Anais [...].* Goiânia, 2010.

FREIRE, Vanda Bellard; JARDIM, Helen Silveira; FREIRE, João Miguel Bellard. Avaliando o ensino coletivo de instrumento na Escola de Música de Manguinhos. *In: Encontro Regional da ABEM Sul, XIV.*, 2011, Maringá, PR. **Anais [...]**. Maringá, 2011.

FREITAS, Solange Costa de. **Avaliação da avaliação**: o caso da Escola de Música da Universidade Estadual de Maringá. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Maringá, 2010.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.); DESLANDES, Sueli F.; NETO, Otávio C.; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo Ensino-Aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Avaliação**: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 44 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. **O jogo do contrário em Avaliação**. Porto Alegre, 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

KRATUS, John. A Developmental approach to teaching music improvisation. **International Journal of Music Education**. Vol.26, 1995.

LACERDA, Osvaldo. Teoria Elementar da Música. 3ªed. São Paulo: Ricordi, 1966.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22ªed. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos recriando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

MENDONÇA, Pedro Macedo; FREIRE, Vanda Lima Bellard. Educação musical, avaliação e criatividade. *In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, XVIII.*, 2009, Londrina, PR. **Anais [...]**. Londrina, 2009.

MENEZES, Mara Pinheiro. Avaliação em Educação Musical: construção e aplicação do Programa de Avaliação em Música (PAM). *In: Encontro Nacional da ABEM, XVII.*, 2008, São Paulo, SP. **Anais [...]**. São Paulo, 2008.

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. 2010. Tese (Doutorado em Educação Musical) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

NASCIMENTO JUNIOR, Ernandes Candeia do. Avaliação da Aprendizagem em Música: Uma reflexão sobre o ensino das práticas avaliativas na Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco. *In*: Encontro Regional Nordeste, XI., 2012, Fortaleza, CE. **Anais [...]**. Fortaleza, 2012.

NUNES, Helena Müller de Souza. Modelo para avaliação de alunos do curso Pró-Licenciatura em Música da UFRGS. *In*: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, XIX., 2010, Goiânia, GO. **Anais [...]**. Goiânia, 2010.

OLIVEIRA, Alda. Music teaching as culture: introducing the pontes approach. **International Journal of Music Education**, v.23, p. 205-216, 2005.

_____. 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.

OLIVEIRA, Franciele Pereira; OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. COMO AVALIAR EM PERCEPÇÃO MUSICAL? discussões e práticas da literatura à sala de aula. *In*: Encontro Regional Sul da ABEM, XVII., 2016, Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba, 2016.

ONÓFRIO, Roberto Marcos Gomes de. **Estudo comparativo do aprendizado do violão no ambiente presencial e no ambiente digital através da pesquisa semi-experimental**. 2016. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRAZERES, Flávia Costa. **O que ensinam os professores de música na escola**: um estudo no Sistema Municipal de Ensino de São Carlos. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2018.

PROPOSTA PEDAGÓGICA. Disponível em:<<http://www.ocadoscurumins.com.br/oca.php>>. Acessado em:<22/10/18>.

REBOUÇAS, Felipe. A avaliação da performance no violão na modalidade EAD. *In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, XXI., 2013, Pirenópolis, GO. Anais [...]. Pirenópolis, 2013.*

REBOUÇAS, Felipe de Miranda. **Modelos de avaliação da performance no violão em um Curso de Licenciatura em Música a Distância.** 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RODRIGUES, Flávia Baldacini Navarro; GALIZIA, Fernando Stanzione. Avaliação da aprendizagem na aula de Música? Um recorte de pesquisa de mestrado em andamento com professores de Música de uma Rede Municipal de Ensino. *In: Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical, XII., 2020. Anais [...]. 2020.*

ROSA, Gladson Leone. **O processo avaliativo do curso de bacharel em Música da FAMES para instrumentos de metal com ênfase na classe de tuba.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Luciana Aparecida Schmidt dos; CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. Cadernos de música: uma proposta de registro e avaliação nas aulas de música do Ensino Fundamental. *In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, XVIII., 2009, Londrina, PR. Anais [...]. Londrina, 2009.*

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos, GERLING, Cristina Capparelli, BORTOLI, Álvaro Luiz de. Modelagem matemática: ferramenta potencial para avaliação das inflexões rítmicas na realização musical de estudantes. **Revista da ABEM**, v. 20, 149-162, 2012.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. O modelo de desenvolvimento musical de Serafine: fundamentos para construção de ferramentas de avaliação da compreensão musical. *In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, XXI., 2013, Pirenópolis, GO. Anais [...]. Pirenópolis, 2013.*

SEVERINO, Natália Búrigo; DIAS, Rômulo Ferreira. Prática e ensino em Educação Musical: reflexões sobre o ensino atrelado à extensão universitária e seu processo avaliativo. *In: Encontro Regional Sul da ABEM, XVII., 2016, Curitiba, PR. Anais [...]. Curitiba, 2016.*

SILVA, Jonathas Joktaniel Raposo da; FIREMAN, Milson Casado. A avaliação da performance sob a perspectiva da preferência do aluno. *In: Encontro Regional Nordeste da ABEM, X., 2011, Recife, PE. Anais [...]. Recife, 2011.*

SILVA, Silene Tropicó e. Estratégias de ensino e avaliação musical qualitativa no ensino médio. *In: Encontro Regional Norte da Associação Brasileira de Educação Musical, XI., 2020. Anais [...]. 2020.*

SOLTI, Endre. **Avaliação do ensino-aprendizagem de guitarra elétrica e violão popular na licenciatura em música na modalidade a distância da Universidade Vale do Rio Verde**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SORRENTINO, Harue Tanaka. Avaliação musical e mensuração: discussão sobre um modo de se avaliar. *In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, XVIII., 2009, Londrina, PR. Anais [...]. Londrina, 2009.*

SOUZA, Euridiana Silva. Mapas mentais para autoavaliação de desenvolvimento: uma abordagem significativa e dialógica da disciplina “Leitura de Partitura ao Piano” no curso superior de Música. *In: Encontro Regional Sudeste da ABEM, X., 2016, Rio de Janeiro, RJ. Anais [...]. Rio de Janeiro, 2016.*

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Música, mente e educação**. Tradução Marcelo Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **Music, Mind, and Education**. London: Routledge, 1988.

_____. **Teaching Music Musically**. London: Routledge, 1999.

TORRES, Sérgio Inácio. Avaliação da Leitura à Primeira Vista no Ensino de Piano Complementar em Grupo nas Licenciaturas em Música. *In: Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, XXIV., 2019, Campo Grande, MS. Anais [...]. Campo Grande, 2019.*

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.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana. Avaliação no ensino de Teclado em Grupo: Importância da Autoavaliação. *In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, XXI., 2013, Pirenópolis, GO. Anais [...]. Pirenópolis, 2013.*

WESTERMANN, Bruno. Modelo de Avaliação em Violão em um curso de licenciatura em Música EAD. *In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, XIX., 2010, Goiânia, GO. Anais [...]. Goiânia, 2010.*

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANON, Fernanda Torchia; SANTIAGO, Patrícia Furst. Reflexões sobre processos de avaliação na pedagogia da performance e na performance musical. *In: Encontro Regional Sudeste da ABEM, IX.*, 2014, Vitória, ES. **Anais** [...]. Vitória, 2014.

Apêndice 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS / PROGRAMA DE
PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

AVALIAÇÃO NA AULA DE MÚSICA? ESTUDO DE MÚLTIPLOS CASOS COM
PROFESSORES DE MÚSICA DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE SÃO
CARLOS/SP

Eu, Flávia Baldacini Navarro Rodrigues, estudante do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGPE/UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa de mestrado intitulada “Avaliação na aula de música? Estudo de múltiplos casos com professores de música da rede de ensino municipal de São Carlos/SP” orientada pelo Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia.

A avaliação faz parte do cotidiano do ser humano, pois a todo instante se está observando, analisando e posteriormente agindo. Desse modo, as avaliações realizadas são meios de aprender e guiar futuras ações. Já dentro do ambiente escolar se vê normalmente outra avaliação em uso: a avaliação da aprendizagem, geralmente utilizada com nossos alunos nas disciplinas como matemática, história, geografia ou ciências. Mas avaliar as aulas de música ainda é uma dúvida para professores e pesquisadores da área da Educação e da Educação Musical, já que hoje o ensino de música é obrigatório nas escolas regulares de acordo com a Lei Federal 11.769/2008.

A presente pesquisa, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) sem remuneração da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), busca investigar junto ao corpo docente da rede municipal de ensino de São Carlos/SP, como é realizada a avaliação da aprendizagem dos alunos nas aulas de música. Assim sendo, a questão norteadora do estudo é: como e a partir de quais concepções os professores de música da rede municipal de ensino de São Carlos avaliam a aprendizagem musical de seus alunos?

Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo no ensino de música do sistema municipal de ensino da cidade de São Carlos/SP, cidade onde o estudo será realizado. Sua participação não é obrigatória; caso aceite, sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário. Após o preenchimento do questionário, alguns participantes serão convidados a participar de uma entrevista semiestruturada, e você poderá ser convidado e poderá aceitar ou declinar.

Você será convidado (a) a responder um questionário com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem: sua formação acadêmica, atuação profissional, informações sobre o ensino de música na instituição municipal de São Carlos/SP, planejamento de suas aulas, avaliações na aula de música e práticas pedagógicas. O envio e preenchimento do questionário se darão em ambiente virtual.

Posteriormente a entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse, desconforto, cansaço, tristeza e sentimentos dessa natureza como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras e/ou invasivas, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação da realidade atual e de novas possibilidades para a área da avaliação na aula de música. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo

profissional, seja em sua relação à pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para utilização dos dados gerados pelo questionário e para a gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora Responsável: Flávia Baldacini Navarro Rodrigues

Endereço: rua Theodolina Modena Coca, n.85, apto 211. Vila Rancho Velho – São Carlos/SP.

Contato telefônico: (14) 99686-0087 e-mail: flavia.balda@hotmail.com

Local e data:

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Apêndice 2

Questionário eletrônico

AVALIAÇÃO NA AULA DE MÚSICA? ESTUDO DE MÚLTIPLOS CASOS COM PROFESSORES DE MÚSICA DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE SÃO CARLOS/SP

Solicitamos sua colaboração nesta pesquisa cujo objetivo é investigar a avaliação da aprendizagem dos alunos nas aulas de música da rede municipal de ensino de São Carlos.

Você foi selecionado(a) por ser profissional efetivo no ensino de música do sistema municipal de ensino da cidade de São Carlos/SP.

O tempo utilizado para preenchimento do questionário será de aproximadamente quinze minutos. As suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo.

Obrigada pela participação!

*Obrigatório

1. Ao clicar no botão "Aceito participar da pesquisa preenchendo esse questionário" a seguir, você declara que entendeu os objetivos, riscos e benefícios de sua participação na pesquisa e concorda em participar. Além disso, indica que a pesquisadora lhe informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na PróReitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br *

Aceito em participar da pesquisa preenchendo este questionário

Identificação pessoal

2. Escreva qual a sua idade: *

-
3. Sou do gênero: *

- Feminino
- Masculino
- Não-binário Prefiro não informar
- Outro:
- _____

4. Qual sua formação acadêmica? Você pode escolher mais de uma opção. *

Marque todas que se aplicam.

- Licenciado em Música
- Licenciado em outra área
- Mestrado incompleto
- Mestrado completo
- Doutorado incompleto
- Doutorado completo
- Pós-graduação *latu sensu*
- Especialização

Outro: _____

5. Durante algum momento da sua formação, você estudou o tema: avaliação da aprendizagem musical (por exemplo: estudou esse tema dentro de alguma disciplina da graduação? Em alguma disciplina do mestrado? Havia uma disciplina específica só para tratar do tema avaliação? etc.)? Se sim, comente. *

6. Além das aulas de música na rede municipal, atualmente você trabalha em quais outros espaços? Você pode escolher mais de uma opção. *

Marque todas que se aplicam.

- Aulas particulares
- Escolas de música
- ONGs e projetos sociais
- Conservatório
- Escolas regulares privadas
- Escolas regulares estaduais
- Educação especial
- Educação à distância
- Ensino superior
- Bandas
- Toco/canto na noite
- Toco em orquestra
- Faço composição/arranjo para grupos
- Não trabalho em outros espaços

Outro: _____

7. Há quantos anos você concluiu sua primeira Licenciatura? *

8. Há quantos anos você trabalha como professor de música na rede municipal de São Carlos? *

Aulas de música na instituição municipal

9. Você realiza ou já realizou algum tipo de formação continuada organizada pelo município que tenha abordado o tema "avaliação da aprendizagem dos alunos em música"? Se sim, comente como foi. *

10. Na sua escola, você ministra aulas de música para quais etapas escolares? Você pode escolher mais de uma opção. *

Marque todas que se aplicam.

Educação Infantil

Fundamental I

Fundamental II

Ensino Médio

EJ

Outro: _____

11. Na sua escola, qual a média de alunos por turma? *

Marque todas que se aplicam.

10 a 15 alunos

15 a 20 alunos

20 a 25 alunos

25 a 30 alunos

30 a 35 alunos

35 a 40 alunos

Acima de 40 alunos

12. Como a música, enquanto disciplina, se integra com as outras atividades da sua escola? *

Participa integralmente dos projetos pedagógicos que ocorrem na escola

Participa parcialmente dos projetos pedagógicos que ocorrem na escola

Participa apenas dos projetos da disciplina de Arte

Atua de forma completamente independente, pois trabalha seus conteúdos de forma independente

Outro:

Planejamento

13. Você costuma planejar suas aulas de música? *

Sim

Não

Às vezes

14. Você participa das reuniões de orientação com a coordenadora pedagógica? Por exemplo: Reunião pedagógica, HTPC, entre outros. *

- Sim
- Não
- Às vezes

15. Quais documentos de planejamento você utiliza? Você pode escolher mais de uma opção. *

Marque todas que se aplicam.

- Projeto pedagógico da escola
- Plano de ensino da disciplina
- Plano de aula
- Roteiro de atividades
- Lista de músicas a serem trabalhadas na aula

Outro: _____

16. Quais atividades você prioriza em suas aulas de música? Você pode escolher mais de uma opção. *

Marque todas que se aplicam.

- Canto
- Pesquisas sobre música
- Composição musical
- Apreciação musical
- Brincadeiras musicais
- Execução instrumental
- Exploração sonora
- Leitura musical
- Escrita musical
- Improvisação musical
- Estudo do instrumento/técnica

Outro: _____

Avaliação

17. A sua escola exige que você, de alguma maneira, avalie as turmas ou os alunos? *

- Sim
 Não

18. Se a sua resposta à pergunta anterior foi "SIM", especifique se são todas as escolas do município onde você atua que exigem, ou se são apenas algumas e com qual nível de ensino elas trabalham (Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II, EJA, etc.)

19. Caso você realize avaliações dos seus alunos, com qual periodicidade isso ocorre? *

- Por bimestre (a cada 2 meses)
 Por trimestre (a cada 3 meses)
 Por semestre (a cada 6 meses)
 Anual (uma vez por ano)
 Não realizo avaliações dos meus alunos
 Outro: _____

20. O que você pensa sobre avaliação na aula de música? Você pode escolher mais de uma opção. *

Marque todas que se aplicam.

- Importante
 Importante, mas não realizo avaliações
 Importante, mas não sei realizar avaliações
 Não acho importante
 Não sei opinar

Outro _____

21. Você sente algum tipo de dificuldade na hora de avaliar os seus alunos?

*

- Sim
 Não
 Não realizo avaliações dos meus alunos

22. Se você selecionou "SIM" na resposta anterior, quais são essas dificuldades? Você pode escolher mais de uma opção.

- Não sei o que avaliar
- Não sei como avaliar meu aluno
- Não me sinto segura (o) para avaliar meu aluno
- Não tenho embasamento teórico para avaliar

Outro: _____

23. Dos tipos de avaliação listadas abaixo, quais você conhece? Você pode escolher mais de uma opção. *

- Avaliação diagnóstica (geralmente realizada no início do curso ou conteúdo para saber o conhecimento prévio dos alunos)
- Avaliação formativa (geralmente realizada durante o curso ou conteúdo para saber sobre o desenvolvimento dos alunos)
- Avaliação somativa (geralmente realizada ao fim do curso ou conteúdo para gerar uma nota ou conceito)

Outro: _____

24. Quais tipos de avaliação fazem parte da sua rotina em sala de aula? Você pode escolher mais de uma opção. *

Marque todas que se aplicam.

- Avaliação diagnóstica (diagnostica)
- Avaliação formativa (orienta)
- Avaliação somativa (classifica)
- Não realizo avaliações dos meus alunos

Outro: _____

25. Quais instrumentos de avaliação você utiliza na avaliação diagnóstica? Você pode escolher mais de uma opção. *

Marque todas que se aplicam.

- Não realizo avaliações diagnósticas
- Testagem (testes de múltipla escolha)
- Questões dissertativas
- Inquirição (prova oral)
- Observação
- Autoavaliação
- Gravações
- Apresentações musicais em sala de aula
- Apresentações musicais em datas comemorativas
- Visto no caderno dos alunos
- Relatórios

Outro: _____

26. Quais instrumentos de avaliação você utiliza na avaliação formativa?

Você pode escolher mais de uma opção. *

Marque todas que se aplicam.

- Não realizo avaliações formativas
- Testagem (testes de múltipla escolha)
- Questões dissertativas
- Inquirição (prova oral)
- Observação
- Autoavaliação
- Gravações
- Apresentações musicais em sala de aula
- Apresentações musicais em datas comemorativas
- Visto no caderno dos alunos
- Relatórios

Outro: _____

27. Quais instrumentos de avaliação você utiliza na avaliação somativa?

Você pode escolher mais de uma opção *

Marque todas que se aplicam.

- Não realizo avaliações somativas
- Testagem (testes de múltipla escolha)
- Questões dissertativas
- Inquirição (prova oral)
- Observação
- Autoavaliação
- Gravações
- Apresentações musicais em sala de aula
- Apresentações musicais em datas comemorativas
- Visto no caderno dos alunos
- Relatórios

Outro _____

28. Ao final do processo de ensino/aprendizagem (fim do bimestre, trimestre ou semestre), você precisa reportar o processo de aprendizagem dos alunos através de: *

- Uma nota (10, 9, 8...)
- Um conceito (A, B, C, Suficiente, Insuficiente)
- A escola não exige uma avaliação formal, por isso não reporto sobre a aprendizagem dos alunos
- Outro: _____

29. Você dá algum retorno para o aluno quanto à sua avaliação? *

- Sim, dou algum tipo de devolutiva aos alunos a partir da avaliação que faço
- Não, faço avaliação dos meus alunos, mas não dou nenhum tipo de devolutiva a eles
- Não realizo avaliações dos meus alunos

30. Em que momento você apresenta o retorno da avaliação? Você pode escolher mais de uma opção. *

Marque todas que se aplicam.

- Na sala, ao final do ano
- Na sala, durante o ano
- Na sala, durante a ação
- Periodicamente de forma individual
- Através do boletim
- Não dou retorno aos alunos sobre a avaliação que faço
- Não realizo avaliações dos meus alunos

Outro: _____

31. Ao entregar os trabalhos e/ou as provas dos alunos, o que você faz? Você pode escolher mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Comenta os acertos e as dificuldades da classe em geral
- Comenta os acertos e as dificuldades de cada aluno
- Comenta apenas as dificuldades de cada aluno
- Comenta apenas os acertos de cada aluno
- Informa a nota de cada aluno
- Apresenta comentários escritos
- Não comenta nada
- Não realizo avaliações dos meus

alunos Outro: _____

32. Para você, quais das opções abaixo são desafios quando se trata da avaliação em música? Você pode escolher mais de uma opção. *

Marque todas que se aplicam.

- 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
- O processo avaliativo 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
- Outro: _____

33. Na sua escola, há uso de material didático e/ou testes padronizados para avaliar a aprendizagem musical? Se sim, você os corrige ou tem acesso a ele? Por exemplo: apostilas ou cadernos de prova redigidos pelo município ou editora. *

34. Supondo que em uma determinada aula você tenha dividido a sala em pequenos grupos e pedido para que cada um criasse uma música. O que você acha importante avaliar nessa atividade? Você pode escolher mais de uma opção. *

Marque todas que se aplicam.

- Não realizo esse tipo de atividade em minha aula
- Não realizo avaliações quando realizo esse tipo de atividade
- Se os alunos tocam no pulso
- Se os alunos aplicam os conceitos musicais ensinados (intensidade, altura, timbre, etc.)
- Se os alunos expressam algo por meio da música criada
- Se a composição está organizada em partes (parte A, refrão, parte B)
- Se os alunos apresentam algum tipo de comprometimento com a música criada
- Outro: _____

35. Em outra atividade você dividiu a sala em 2 grupos: um para cantar e outro para tocar certa música. O que você acha importante avaliar nesta atividade de canto e execução instrumental? Você pode escolher mais de uma opção. *

Marque todas que se aplicam.

- Não realizo esse tipo de atividade em minha aula
- Não realizo avaliações quando realizo esse tipo de atividade
- Se os alunos cantam de modo afinado
- Se os alunos aplicam os conceitos musicais ensinados (intensidade, altura, pulso, etc.)
- Se os alunos expressam algo por meio da música executada
- Se a execução está organizada em partes (parte A, refrão, parte B)
- Se os alunos apresentam algum tipo de comprometimento com a música executada
- Outro: _____

36. Agora você vai fazer uma atividade de apreciação musical. O que você acha importante avaliar nesta atividade de apreciação? Você pode escolher mais de uma opção. *

Marque todas que se aplicam.

- Não realizo esse tipo de atividade em minha aula
- Não realizo avaliações quando realizo esse tipo de atividade
- Se os alunos reconhecem os conceitos musicais ensinados (intensidade, altura, timbre, etc.)
- Se os alunos descrevem a atmosfera geral, sensação ou característica da música apreciada
- Se os alunos reconhecem a organização em partes (parte A, refrão, parte B)
- Se os alunos apresentam algum tipo de comprometimento com a música apreciada
- Outro: _____

37. Por fim, você faz uma brincadeira musical em sua aula. O que você acha importante avaliar nesta brincadeira? Você pode escolher mais de uma opção.

*

Marque todas que se aplicam.

- Não realizo esse tipo de atividade em minha aula
 - Não realizo avaliações quando realizo esse tipo de atividade
 - Se os alunos cantam/tocam corretamente
 - Se os alunos executam os conceitos musicais ensinados (intensidade, altura, timbre, etc.)
 - Se os alunos expressam algo por meio da música
 - Se os alunos reconhecem a organização em partes (parte A, refrão, parte B)
 - Se os alunos apresentam algum tipo de comprometimento com a música
- Outro: _____

38. Posteriormente, pretendemos realizar uma entrevista de aprofundamento das questões deste questionário com alguns professores de música do município de São Carlos. Se você tiver interesse e disponibilidade em participar, por favor, escreva seu nome completo abaixo. (Salientamos que sua participação nessa futura entrevista não é obrigatória e você pode deixar esta resposta em branco):

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google [Formulários](#)