

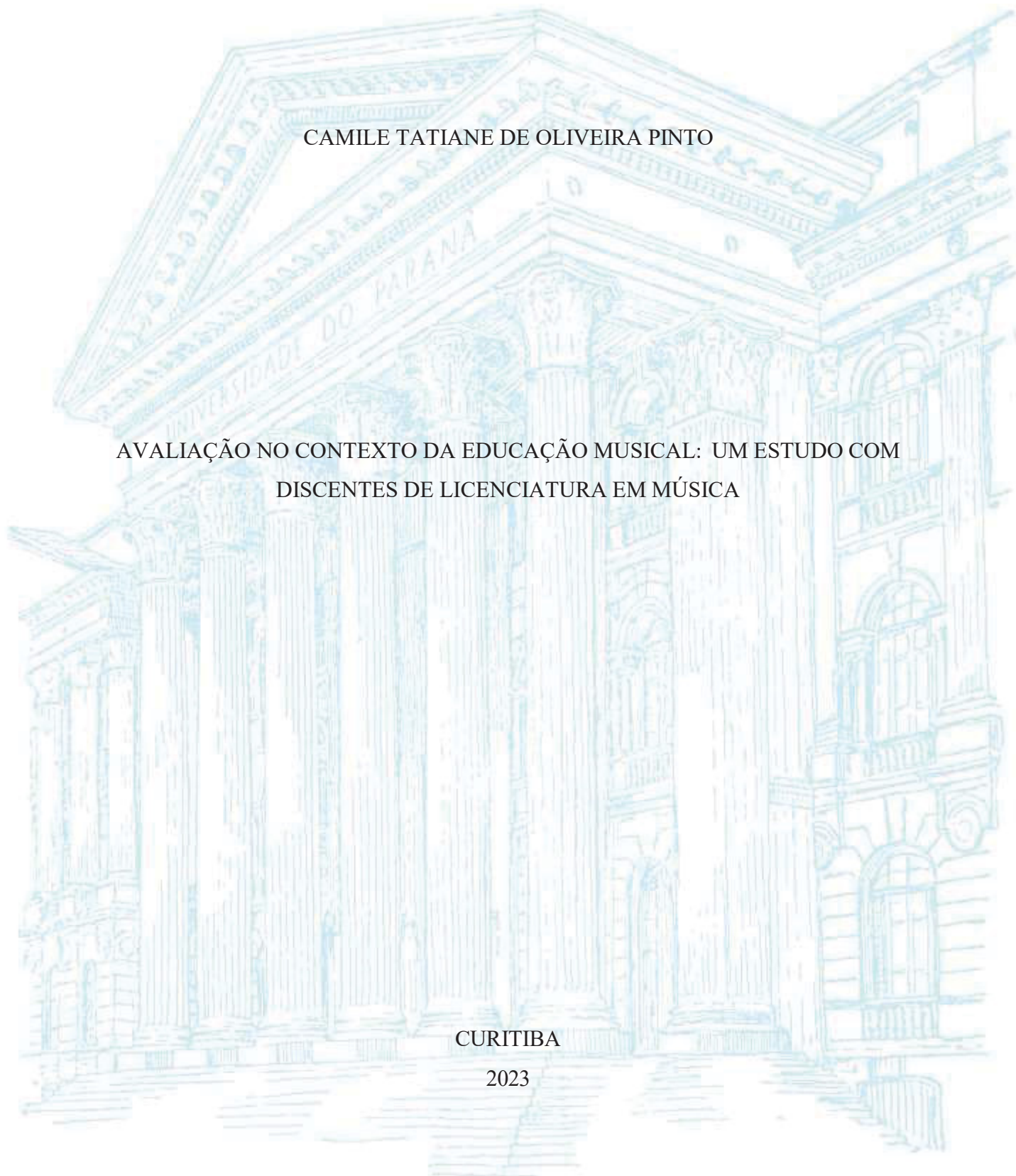
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAMILE TATIANE DE OLIVEIRA PINTO

AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO COM  
DISCENTES DE LICENCIATURA EM MÚSICA

CURITIBA

2023



CAMILE TATIANE DE OLIVEIRA PINTO

AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO COM  
DISCENTES DE LICENCIATURA EM MÚSICA

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Música, Setor de Artes, Comunicação e Design, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo.

CURITIBA

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS  
BIBLIOTECA DE ARTES COMUNICAÇÃO E DESIGN

---

- P659 Pinto, Camile Tatiane de Oliveira  
Avaliação no contexto da educação musical: um estudo com discentes de licenciatura em música. / Camile Tatiane de Oliveira Pinto. – 2023.  
1 recurso online : PDF
- Orientadora: Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-graduação em Música.  
Inclui referências.
1. Música. 2. Avaliação. 3. Avaliação musical. 4. Formação de professores. 5. Estágio supervisionado. I. Araújo, Rosane Cardoso de. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Artes Comunicação e Design. Programa de Pós-graduação em Música. III. Título.  
CDD: 745.2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE ARTES COMUNICAÇÃO E DESIGN  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA -  
40001016055P2

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação MÚSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **CAMILE TATIANE DE OLIVEIRA PINTO** intitulada: **AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO COM DISCENTES DE LICENCIATURA EM MÚSICA**, sob orientação da Profa. Dra. ROSANE CARDOSO DE ARAUJO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 18 de Dezembro de 2023.

Assinatura Eletrônica  
18/12/2023 18:41:04.0  
ROSANE CARDOSO DE ARAUJO  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
18/12/2023 22:09:39.0  
GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
18/12/2023 18:25:20.0  
JEAN FELIPE PSCHIEDT  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ -  
CAMPUS I EMBAP)

Assinatura Eletrônica  
18/12/2023 18:20:12.0  
SOLANGE MARANHO GOMES  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ -  
CAMPUS CURITIBA II - FAP)

Para todas as mães que, por escolha ou acaso,  
exercem o maternar enquanto pesquisadoras.

## AGRADECIMENTOS

Às professoras doutoras do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná: Silvana Scarinci, Valéria Lüders e Rosane Cardoso de Araújo, por oferecerem todo o encorajamento e suporte que uma mãe doutoranda precisa.

À minha orientadora, professora Rosane, pelo acolhimento, motivação e confiança. Foi um privilégio.

À professora Dra. Valéria Lüders, orientadora com quem iniciei essa jornada, pela sua generosidade e apoio.

Aos membros da banca: professora Dra. Solange Maranhão Gomes, professor Dr. Guilherme Romanelli e professor Dr. Jean Pscheidt, pela disponibilidade e pelas importantes contribuições.

Aos colegas Anderson Toni, Mariana de Araújo Stocchero e Camila Fernandes Figueiredo pela presença, pelo incentivo e pelas trocas.

À CAPES<sup>1</sup> pelo indispensável suporte financeiro.

Aos professores Flávio Veloso, Flávia de Andrade e Adriano Giesteira pelo espaço oportunizado para a pesquisa.

À Letícia de Viveiros Inácio pelo competente suporte estatístico.

À Rosecler Netto e ao professor Carlos Assis, pelo estímulo e suporte emocional.

À minha família por toda a sua contribuição.

Ao André, por tornar possível a realização do meu sonho.

Ao Emílio, por toda a nossa trajetória até aqui, e pelo que virá.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Colocamos uma alça de corda no peixe e pelo movimento da ponta da corda que temos em  
mãos tentamos reconstruir a curva desse caminho  
(Prestes; Tunes, 2021, p. 101).

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade  
não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos  
silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. (Freire, 2015, p. 114).

## RESUMO

A avaliação é parte indissociável da atuação docente, e na educação musical isso não é diferente. Mesmo considerando a diversidade de atuação de um educador musical, sempre haverá algo a ser ensinado e, portanto, algo a ser avaliado. Constitui, portanto, uma condição *sine qua non* do processo de ensino, tornando-se um tema que necessita ser abordado na formação dos professores de música. Partindo dos estudos sobre avaliação no campo da educação (Luckesi, 2021; Bloom; Hastings; Madaus, 1983) e no campo da educação musical (Asmus, 1999; Fautley & Colwell 2012; Hallam, 2020; 2019; 2006; Swanwick 2014; 2003, 1998), o objetivo geral para esta pesquisa foi investigar as práticas de avaliação em música de discentes de licenciatura. A metodologia foi organizada em duas etapas: a primeira consistiu uma análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Música das quatro Instituições de Ensino Superior participantes da pesquisa e, em um segundo momento, as produções dos anais dos congressos e das revistas da ABEM e da ANPPOM. Na segunda etapa, foi realizada uma *survey*, de natureza exploratória, conduzida por meio de um questionário e dirigida a uma amostra não probabilística de estudantes de cursos de Licenciatura em Música de quatro Instituições de Ensino Superior de Curitiba em fase de estágio. As perguntas buscaram identificar as opiniões e práticas avaliativas de discentes dos cursos de Licenciatura em Música. Os resultados obtidos indicam lacunas que reforçam a necessidade de que, ao longo de sua formação, o professor de música possa acessar os conhecimentos sobre avaliação musical, mobilizando-os e refletindo sobre eles no período do Estágio Supervisionado. Conclui-se que é necessário trabalhar na formação docente do professor de música sobre processos avaliativos, a fim de otimizar suas experiências didáticas, por meio de orientações que incluam concomitantemente tanto os modelos de avaliação do campo da Educação, quanto os modelos que respeitam as especificidades da área no campo da Educação Musical. Para tanto, apresenta-se a contribuição da metáfora da avaliação musical enquanto um sonar, um dispositivo que, por meio do processo reflexivo constante, mapeia o caminho do ensino e da aprendizagem em música.

**Palavras-chave:** Avaliação; Avaliação Musical; Formação de Professores; Estágio Supervisionado.

## ABSTRACT

Assessment is an inseparable part of teaching, and in music education this is no different. Even considering the diversity of a music educator's role, there will always be something to be taught and, therefore, something to be evaluated. It therefore constitutes a *sine qua non* of the teaching process, becoming a topic that needs to be addressed in the training of music teachers. Based on studies on assessment in the field of education (Luckesi, 2021; Bloom; Hastings; Madaus, 1983) and in the field of music education (Asmus, 1999; Fautley; Colwell 2012; Hallam, 2020, 2019, 2006; Swanwick 2014; 2003, 1998), the general objective for this research was to investigate the music assessment practices of undergraduate students. The methodology was organized in two stages: Stage I consisted of a documentary analysis of the Pedagogical Projects of the Degree in Music courses at the four HEIs participating in the research and, in a second moment, the productions of the conference proceedings of the congresses and journals of ABEM and from ANPPOM. In Stage II, a survey was carried out, of an exploratory nature, conducted using a questionnaire and addressed to a non-probabilistic sample of students from Music Degree courses at four HEIs in Curitiba in the internship phase. The questions sought to identify the opinions and evaluation practices of students on Music Degree courses. The results indicate gaps that reinforce the need that, throughout their training, music teachers can access knowledge about musical assessment, mobilizing them and reflecting on them during the Preservice period. This study was concluded by defending the thesis that it is necessary to work on music teacher training on assessment processes, to optimize their teaching experiences, through guidelines that concomitantly include both assessment models from the field of Education, and models that respect the specificities of the area in the field of Musical Education. To this end, the contribution of the metaphor of musical assessment is presented as a sonar, a device that, through a constant reflexive process, maps the path of teaching and learning in music.

**Keywords:** Assessment; Musical Assessment; Teacher training; Preservice.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplos de instrumentos de avaliação .....	38
Figura 2 – As funções da avaliação .....	60
Figura 3 – Espiral do desenvolvimento musical.....	61
Figura 4 – Para quem é a avaliação? .....	69
Figura 5 – Diferentes modos de avaliação e de aprendizagem em Música.....	70
Figura 6 – Passo a passo para o desenvolvimento dos critérios de avaliação .....	71
Figura 7 – Exemplo de escala de classificação.....	87
Figura 8 – Exemplo de pergunta fechada .....	94
Figura 9 – Avaliação enquanto sonar .....	158

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos respondentes.....	118
Gráfico 2 – Conhecimentos para avaliar .....	126
Gráfico 3 – Resultados da Pergunta 5 .....	132
Gráfico 4 – Resultados da Pergunta 6 .....	133
Gráfico 5 – Resultados da Pergunta 7 .....	136

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorização da avaliação .....	36
Quadro 2 – Os tipos de avaliação, suas finalidades, contribuições e instrumentos.....	56
Quadro 3 – Critérios gerais para avaliar o trabalho musical dos alunos .....	62
Quadro 4 – Indicadores para a apreciação.....	63
Quadro 5 – Indicadores para a performance.....	63
Quadro 6 – Indicadores para a composição.....	63
Quadro 7 – Ementas dos GTEs dos Congressos da ABEM de 2021 e de 2023 .....	73
Quadro 8 – Síntese dos resultados da Revista Opus.....	75
Quadro 9 – Síntese dos resultados dos anais dos Congressos da ANPPOM.....	76
Quadro 10 – Síntese dos resultados dos anais dos Congressos Regionais da ABEM.....	78
Quadro 11 – Síntese dos resultados dos anais dos Congressos Nacionais .....	80
Quadro 12 – Síntese dos resultados da Revista da ABEM.....	81
Quadro 13 – Exemplo de rubrica.....	86
Quadro 14 – Exemplo de <i>checklist</i> .....	88
Quadro 15 – Termo “avalia” nas ementas da Matriz Curricular de Disciplinas Obrigatórias da UFPR.....	107
Quadro 16 – Termo “avalia” nas ementas da Matriz Curricular de Disciplinas Obrigatórias da EMBAP .....	108
Quadro 17 – Termo “avalia” nas ementas da Matriz Curricular de Disciplinas Obrigatórias da FAP.....	110

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de trabalhos sobre a avaliação .....	83
Tabela 2 – Distribuição da idade dos participantes .....	119
Tabela 3 – Resultados sobre o gênero dos respondentes.....	119
Tabela 4 – Resultados sobre o período do curso dos respondentes.....	120
Tabela 5 – Resultados sobre a atuação profissional .....	121
Tabela 6 – Resultados sobre o perfil de prática musical .....	123
Tabela 7 – Resultados da Pergunta 1 .....	124
Tabela 8 – Resultados da Pergunta 2.....	126
Tabela 9 – Resultados da Pergunta 3.....	130
Tabela 10 – Resultados da Pergunta 4.....	130
Tabela 11 – Resultados da Pergunta 8.....	138
Tabela 12 – Resultados da Pergunta 9.....	144
Tabela 13 – Resultados da Pergunta 10.....	148
Tabela 14 – Comparação dos resultados das questões 10 e 3 .....	149
Tabela 15 – Comparação dos resultados das questões 10 e 4 .....	150
Tabela 16 – Respostas da Pergunta 11 .....	151

## LISTA DE SIGLAS

ABEM	—	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	—	Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música
BNCC	—	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	—	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/CHS	—	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CNS	—	Conselho Nacional de Saúde
DCN	—	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	—	Estatuto da Criança e do Adolescente
EAD	—	Educação a Distância
EF	—	Ensino Fundamental
EI	—	Ensino Infantil
EJA	—	Educação de Jovens e Adultos
EM	—	Ensino Médio
EMBAP	—	Escola de Música e Belas Artes do Paraná
Enade	—	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EPT	—	Educação Profissional e Tecnológica
FAP	—	Faculdade de Artes do Paraná
GTE	—	Grupo Temático Especial
IES	—	Instituição de Ensino Superior
INEP	—	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	—	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LM	—	Licenciatura em Música
MEB	—	Música na Educação Básica
PIEM	—	Programa Institucional de Extensão em Música
PIP	—	Projeto Individual Progressivo
PCN	—	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	—	Projeto Pedagógico do Curso
PROFCEM	—	Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical
PUCPR	—	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RAIES	—	Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior
SONAR	—	<i>Sound Navigation and Ranging</i>

TCLE	—	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	—	Universidade Federal do Paraná
UNESPAR	—	Universidade Estadual do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>3</b>	<b>AVALIAÇÃO.....</b>	<b>23</b>
3.1	UMA BREVE INTRODUÇÃO AO CAMPO DA AVALIAÇÃO .....	24
3.2	A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO MUSICAL .....	30
3.2.1	A avaliação diagnóstica.....	38
3.2.2	A avaliação formativa .....	42
3.2.3	A avaliação somativa .....	46
<b>4</b>	<b>AVALIAR EM MÚSICA: SENTIDOS, SIGNIFICADOS E TENSÕES .....</b>	<b>49</b>
4.1	QUESTÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NA LITERATURA DA EDUCAÇÃO MUSICAL .....	55
4.1.1	Keith Swanwick.....	59
4.1.2	Susan Hallam .....	65
4.1.3	Martin Fautley.....	68
4.2	A AVALIAÇÃO MUSICAL NOS PERIÓDICOS E CONGRESSOS NACIONAIS ..	73
4.3	INSTRUMENTOS AVALIATIVOS.....	84
4.3.1	Evidências musicais .....	85
4.3.2	Evidências orais .....	89
4.3.3	Evidências escritas .....	91
4.3.4	Evidências pictóricas.....	96
4.4	ASPECTOS PRÁTICOS E FORMATIVOS DA RELAÇÃO AVALIAÇÃO E O PROFESSOR DE MÚSICA .....	97
4.4.1	Nos cursos de Licenciatura em Música da cidade de Curitiba .....	103
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>114</b>
<b>6</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>118</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>156</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>160</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>171</b>
	<b>APÊNDICE B – FORMULÁRIO.....</b>	<b>175</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Quando entrei na graduação em Licenciatura em Música (LM), iniciei informalmente minha carreira docente. Naquele ano, a Coordenação do curso abriu a possibilidade de que os estudantes do primeiro ano pudessem participar de um estágio interno, em caráter extracurricular. Fiquei muito interessada e assim participei das primeiras reuniões com as supervisoras, adentrando em um mundo que eu conhecia apenas pela perspectiva do aluno.

Quanto conhecimento acessei rapidamente por meio dessa experiência! Quanta responsabilidade me foi confiada: desenvolver um ditado rítmico a duas vozes e aplicar à turma do curso de extensão em instrumento. Nunca tive facilidade com esse assunto, e foi necessário muito estudo para dominar o conteúdo que eu deveria ministrar. Possivelmente, esse foi meu primeiro contato formal com a avaliação musical enquanto avaliadora, por meio de uma avaliação formativa, acompanhando o processo dos estudantes e verificando seu desempenho.

Ao longo da LM, cursei também duas etapas dos cursos de extensão oferecidos pela — então chamada — EMBAP, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná. A primeira foi o Curso de Formação Musical II em Violino e Viola e a segunda o Avançado em Viola, que atualmente foram reconfigurados e nomeados de Programa Institucional de Extensão em Música (PIEM). Nesse contexto, a avaliação tornou-se uma face pouco agradável do estudo em música para mim. As bancas ao final dos semestres eram um momento muito difícil, durante as quais a ansiedade influenciava naquele retrato momentâneo, naquele recorte bastante pontual que configura uma banca de instrumento. Eu aguardava a nota com grande expectativa de que, naquele semestre, pudesse me considerar uma boa instrumentista.

A frustração por nunca alcançar a nota máxima, a ciência de que o nervosismo de uma situação avaliativa prejudicou a dedicação de um semestre e a competição entre colegas representam o lado desafiador desse tipo de avaliação. A falta de um retorno pós-banca ou de uma troca entre aluna e professor — no sentido de esclarecer qual o objetivo inicial proposto e o que faltou para alcançá-lo — contribuíram para tornar esse processo ainda mais desagradável e, possivelmente, menos produtivo. Em algum momento, eu simplesmente achei que não era boa o suficiente e não tinha nenhuma clareza de como poderia melhorar minha performance.

No decorrer da Licenciatura, os trabalhos e provas foram as principais formas de avaliação aos quais tive contato. Nesse ponto, minha percepção sobre o que precisava ser feito e o que faltava ficaram mais claras, de modo que pude entender o que era mais difícil, e assim

elaborar estratégias para superar. Senti-me novamente confortável, pois estava sendo avaliada com instrumentos familiares e com clareza acerca dos objetivos. Eu sabia o que estava em jogo.

Durante minha atuação docente, iniciada ainda em meu período formativo, a avaliação passou novamente a ser um território de incertezas. Trabalhando como professora de violino e flauta doce em escolas de músicas e projetos sociais, a principal avaliação que realizava era a formativa, ou seja, aquele acompanhamento contínuo acerca do desenvolvimento do estudante. Porém, nem sempre tive a noção de um todo, compreendendo qual o ponto de partida e qual o de chegada para cada nível. Estudantes iniciantes, intermediários, com mais ou menos dificuldades, com idades entre quatro e oitenta e quatro anos foram meu público, e certamente a realização de um planejamento avaliativo teria contribuído para o ensino e a aprendizagem musical, tanto para mim quanto para eles.

Quando realizei um dos meus sonhos, tornando-me professora de música no ensino básico, entrei em contato com outra face da avaliação em música. Não tive, em nenhum momento de meu ensino básico, nenhuma aula de música, de modo que eu não possuía parâmetros empíricos para pensar sobre a organização didática das aulas. O estágio, durante a graduação, foi realizado em um contexto específico, que pouco se assemelhava com a sala de aula na qual eu estava. Como grande parte dos professores que optam por este caminho profissional, logo estava trabalhando em diferentes escolas particulares, com metodologias, públicos e concepções de ensino — geral e especificamente de música — contrastantes.

Em uma escola, o sistema de avaliação centrava-se no registro em provas, trabalhos e “processuais”, como eram chamadas as atividades realizadas em sala valendo nota. A partir dos critérios já estabelecidos pelo currículo da escola, eu elaborava esses instrumentos, corrigia e calculava a média. Ao final do trimestre, lançava as notas no sistema, o qual indicava que a aluna X tinha uma média 7 ao passo que outra aluna obteve um 9. Mas perguntava-me: é possível afirmar com segurança que aquela aluna X realmente estava tão distante assim do padrão de qualidade colocado? Uma atividade nos moldes de uma prova, para uma criança recém alfabetizada, oferece um panorama concreto de seu desenvolvimento musical? Isso me incomodava.

Em outra unidade da mesma rede de ensino, o registro era menos enfatizado, de forma que era possível pensar em diferentes instrumentos avaliativos. Outro desafio se apresentou, então: como recordar o desempenho musical de cada estudante em um universo de mais de duzentas crianças? O receio de realizar uma avaliação injusta sempre me acompanhou, de modo que tampouco me senti confiante em relação a esses resultados.

Em outra escola, provas e trabalhos não faziam parte do cotidiano escolar, pois o desenvolvimento estava centrado nas vivências, na autonomia e na liberdade que permeiam o desenvolvimento infantil. Nesse contexto, porém, a avaliação era centralizada em forma de um parecer individual ao final de cada trimestre, o qual era também acompanhado por um conceito. Um caderno de registros era nosso instrumento de coleta desses dados, o qual era verificado periodicamente pela coordenadora. Um grande desafio se colocou em minha atuação como professora de música: quando registrar informações relevantes sobre o desempenho de mais de duzentas crianças, em aulas coletivas, uma após a outra, sem intervalo entre elas? Ainda mais em se tratando da aula de música, na qual a interação professora-aluna sustenta grande parte das ações desenvolvidas. Estamos sempre cantando, tocando, ouvindo, nos movimentando com os estudantes.

O desconforto e o receio de um parecer que pouco representasse a realidade voltaram a me preocupar, acrescidos do tempo empregado na escrita dos pareceres individuais, que muito extrapolava a carga horária prevista para dedicação à instituição. Em alguns momentos, a sensação era apenas a de “fazer algo que precisa ser feito”, no menor tempo possível, dado os prazos para a entrega. Sem um currículo estruturado, fui esboçando objetivos para cada etapa do ensino, o que norteou a criação de critérios de avaliação. Estes, embora ainda me parecessem insuficientes diante de toda a riqueza de manifestações musicais desenvolvidas nas aulas, ajudaram-me a realizar avaliações mais objetivas e, espero, mais justas. Meus pareceres começaram a ser referência, e também elogiados pela coordenação, mas a sensação de não estar bom o suficiente ainda me preocupava.

Em uma reunião do grupo de estudos do programa<sup>2</sup> de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná (UFPR), o tema avaliação em música foi brevemente comentado e, nessa oportunidade, pude identificar a origem de meu permanente incômodo. A partir de relatos dos colegas, percebi que, de fato, essa era uma importante lacuna tanto na formação dos estudantes quanto na produção científica. Realizando um breve exercício reflexivo, entendi que não tive a preparação necessária ao longo da graduação, sendo que este tema parece ter permanecido em segundo plano, quiçá trabalhado em alguma das disciplinas. Da mesma forma, minhas leituras e participações em congressos não abordaram essa questão, ou seja, a avaliação musical ainda me parecia um campo com possibilidades em aberto.

Este tema delineou-se enquanto objeto de pesquisa quando, já como professora temporária da disciplina de Estágio Supervisionado de um curso de Licenciatura em Música,

---

<sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical (PROFCEM).

constatei a dificuldade enfrentada por meus estudantes para planejar e realizar a avaliação musical. Situações como “avaliação da participação”, “avaliação do interesse” ou “avaliação processual” eram recorrentes nos planos, o que denotava a necessidade de, na disciplina de estágio, abordar sobre os propósitos, usos, funções e instrumentos avaliativos em música. Outras turmas vieram, e a mesma necessidade se apresentou.

A partir desta jornada pessoal, o tema desta tese foi construído, representando, portanto, um objeto de pesquisa que sempre se integrou às minhas formações musical e como docente em música.

## 2 INTRODUÇÃO

O exercício docente pressupõe, necessariamente, determinadas ações por parte do professor, independente de sua formação e de seu contexto de atuação. Seja um professor que atue nas três etapas do ensino básico (Educação Infantil — EI; Ensino Fundamental — EF; Ensino Médio — EM) e suas modalidades<sup>3</sup>, ou que trabalhe fora do contexto do ensino escolar, um fato será recorrente em todos os diversos cenários: ele será um avaliador. De acordo com Romão (2019), no campo da educação, a avaliação é um tema que tem sido estudado mais frequentemente nas últimas décadas. Dentre os temas estudados, o autor destaca que os testes padronizados em larga escala motivaram o aumento das pesquisas sobre o assunto. As diferentes dimensões da avaliação e as questões sobre sua natureza, instrumentos e finalidades são outros aspectos presentes nas discussões e produções (*ibidem*). Longe do estabelecimento de algum consenso, esse “furor avaliativo” e sua literatura revelam a complexidade e a diversidade que caracterizam esse “tema da moda” (Romão, 2019, p. 35).

A avaliação é parte indissociável da atuação docente, de forma que sempre que houver uma situação de ensino e aprendizagem, haverá também uma ação avaliativa, tornando-a um componente diretamente relacionado ao objetivo, ao conteúdo e à metodologia utilizada. Na educação musical, isso não é diferente, posto que a música e seus ensinamentos são o campo epistemológico e empírico da área. Mesmo considerando a diversidade de atuação de um educador musical, que pode ir do ensino individual de instrumento em sua própria casa, passando por projetos sociais, escolas de música, igrejas, associações e indo até o ensino básico, sempre haverá algo a ser ensinado e, portanto, algo a ser avaliado. Sendo, portanto, uma condição *sine qua non* do processo de ensino, a avaliação torna-se um tema fundamental, que necessita ser abordado na formação dos professores de música.

Os estágios supervisionados são experiências relevantes e características dos cursos de formação de professores, o que inclui a LM. Nesses estágios, vivências significativas para sua formação docente são vivenciadas pelos licenciandos em música, dentre as quais, as práticas de avaliação. A prática de avaliar, no período do Estágio Supervisionado, é uma atribuição esperada do professor-estagiário, e é impactada por diversas questões, como, por exemplo: os aspectos musicais, como a expressividade, a criatividade, a improvisação, o

---

<sup>3</sup> As modalidades do ensino básico são: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Educação a Distância (EaD), Educação Especial, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação para Jovens e Adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais.

estudo da teoria e da percepção; os aspectos sociais, como os modos de se fazer música e seus contextos; os aspectos didáticos que incluem o currículo, o conteúdo, as metodologias, os recursos; entre outras.

Além disso, ao longo do curso de LM, a avaliação pode ser tratada de forma isolada nas disciplinas pedagógicas, podendo ficar, em alguns casos, distante ou desarticulada do próprio campo do estágio. No plano de aula elaborado pelo estagiário geralmente há um espaço referente à avaliação, no qual indica-se: o tipo, os instrumentos e os critérios considerados pelo professor em formação. Não é incomum que o estagiário, ao preencher os dados de avaliação, busque replicar formas de avaliar que já tenha vivenciado, sem considerar as características e as demandas de seu contexto de atuação.

Enquanto professora da disciplina de Estágio Supervisionado em Música pude acompanhar a dificuldade de meus estudantes em compreender, planejar e realizar a avaliação das aulas que ministraram. Como professora supervisora, percebi que o campo “avaliação” do plano de aula muitas vezes não representava uma importante e indissociável etapa do processo de ensinar e aprender. Para alguns era somente um espaço a ser preenchido no qual o critério a ser avaliado, em alguns casos, divergia do objetivo, do conteúdo e da metodologia utilizada; e em outros, era fundamentado em aspectos não musicais. Essa experiência de cunho pessoal indicou que a avaliação era um ponto sensível, que se revelava principalmente quando os estudantes iniciavam suas regências.

Diferentes autores na área da música abordam a avaliação musical e as questões que a acompanham. Elliot, Silverman e McPherson (2019) reuniram trabalhos com o objetivo de ampliar e aprofundar o entendimento da avaliação enquanto prática qualitativa em seus diferentes contextos; colocando como prioridade a necessidade de refletir sobre as concepções e fundamentos da natureza do avaliar musicalmente. Asmus (1999), e Fautley e colaboradores (2019; 2017; 2012, entre outros) também abordam a prática da avaliação musical, seus instrumentos e momentos. Na psicologia, Hallam (2020; 2019; 2006) estuda os impactos das avaliações na relação do estudante com a música, e Swanwick (2014) situa o tema a partir de sua teoria espiral do desenvolvimento musical.

Sloboda (2008), por sua vez, chama a atenção para a tradição conservatorial do ensino de música e os testes de habilidade musical conduzidos a partir da década de 1960. Segundo o autor, esses testes apontam para uma sistematização da avaliação centrada predominantemente em seus aspectos teóricos e de treinamento auditivo. Entretanto, esses aspectos não encerram as práticas, os objetivos, os conteúdos e os propósitos de se ensinar e aprender música, sobretudo considerando a diversidade dos contextos e dos campos epistemológicos que se

relacionam com a educação musical.

Compreende-se que a habilidade de avaliar em música é uma atividade requerida na formação do licenciando e ao ir a campo, durante o estágio, sob orientação e supervisão de outros professores, o estudante realiza a articulação dos conteúdos teóricos e práticos. Nesse sentido, surge os seguintes questionamentos: quais são as práticas de avaliação em música utilizadas pelos discentes de licenciatura? Como ele concebe os processos avaliativos durante seu estágio supervisionado? As questões geram outras complementares: quais são as percepções, concepções e necessidades dos professores e professoras em formação na prática de avaliar em música? Quais são as formas, os momentos e os instrumentos que subjazem à avaliação em música?

O objetivo geral para a presente tese é, portanto, investigar as práticas de avaliação em música de discentes de licenciatura. Como objetivos específicos, tem-se: a) identificar as percepções e concepções dos professores e professoras em formação na prática de avaliar em música; b) conhecer as formas, os momentos e os instrumentos que subjazem à avaliação em música; e c) localizar suas necessidades no que diz respeito ao período formativo.

É possível notar um recente e crescente aumento em pesquisas sobre a avaliação na área da educação musical, corroborado por publicações que versam sobre questões teóricas e práticas, como Elliot, Silverman e McPherson (2019), Brophy (2019a; 2019b), Lebler, Carey e Harrison (2015). Desde a compreensão de seus fundamentos filosóficos, passando por documentos e políticas públicas até sua efetivação, as diferentes formas, contextos e repertórios envolvidos no ensino e na aprendizagem em música têm sido estudadas e colocadas em interface com esse tema que se origina no campo da educação, mas que também integra os saberes do professor de música. As revisões de Denis (2017) e Kastner e Shouldice (2016) investigaram a literatura sobre o tema, localizando as tendências das discussões e dos campos a serem explorados, dentre os quais está a preparação do professor de música para avaliar.

No cenário brasileiro, existem questões a serem pensadas, exploradas e propostas para área da pesquisa sobre avaliação em música. A avaliação musical, na formação docente, permanece como um tema relevante para o estudo, considerando sua centralidade para a prática do professor de música. A partir dos apontamentos de Braga e Tourinho (2013), França (2014) e Del-Ben (2003), a avaliação musical pode ser entendida, em determinados contextos, como um tabu, acerca do qual as crenças sobre sua validade e operacionalização gravitam em torno de questões subjetivas da música, como a expressividade, a emoção e a criatividade.

Os fundamentos teóricos para esta tese incluem estudos sobre ‘avaliação’, ‘avaliação em música’ e estágio na formação docente’. Partindo das concepções e definições sobre a avaliação de Luckesi (2021; 2018; 2011); do aporte teórico sobre a prática de avaliar de Bloom, Hastings e Madaus (1983); amparado pelo referencial de desenvolvimento musical e educação musical de Swanwick (2014; 2003; 1998); Hallam (2020; 2019; 2006); sobre a prática de avaliar em música de Asmus (1999), Fautley e Daubney (2019), Fautley (2017; 2014), Fautley e Colwell (2012); e dos estudos sobre formação de professores de música (Bellochio, 2016; 2007; 2003), busca-se os referenciais teóricos para embasar o presente estudo.

A metodologia da tese está organizada em duas etapas. A primeira consistiu em uma análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de quatro Instituições de Ensino Superior (IES) que participaram da pesquisa com o objetivo de localizar, quando o tema avaliação é contemplado nos cursos de LM. A segunda foi a realização de um *survey* (ou estudo de levantamento) sobre as concepções e as práticas avaliativas de discentes dos cursos de LM em fase de estágio.

O referencial teórico da tese está estruturado em três partes. No primeiro capítulo, as definições, conceitos e práticas da avaliação educacional são o ponto de partida para a discussão sobre avaliação, porém em diálogo com possíveis contribuições para a avaliação na educação musical. O segundo capítulo versa especificamente sobre a avaliação em educação musical, seus contextos, concepções, questões, conceitos e aportes teóricos sobre o tema. Neste capítulo são discutidos seus sentidos, seus significados e as tensões que permeiam o tema. Além disso, são abordadas as visões da psicologia da música e da educação musical, a produção nos congressos e periódicos, os instrumentos avaliativos e suas evidências. Os aspectos práticos e formativos da avaliação musical e o professor de música complementam o capítulo.

A metodologia é apresentada no terceiro capítulo, no qual são explicitadas as duas etapas que compõem o método da presente tese. Por fim, no último capítulo os dados da *survey* são analisados e discutidos à luz do referencial teórico. Finalmente, as principais conclusões da tese e, na sequência, as considerações finais encerram este trabalho.

### 3 AVALIAÇÃO

A avaliação é um tema complexo. Independente da modalidade, ou da área do conhecimento a ela relacionada. Sua natureza polissêmica pode ser a razão pela qual gravitam, em torno de si, aspectos antagônicos como subjetividade e objetividade, aprovação e reprovação, exclusão e inclusão. Em se tratando da avaliação musical, são acrescentadas também questões subjetivas e objetivas do desenvolvimento e do ensino e aprendizagem em música, o que resulta em um campo que abriga diferentes concepções e práticas, e que suscita oportunidades de pesquisa e reflexão.

De modo abrangente, o ato de avaliar é “constitutivo do ser humano, desde que é um dos seus modos de conhecer a realidade, seja ela natural ou cultural, fator que torna universal o ato de avaliar”, define Luckesi (2018, p. 22), um educador e pesquisador brasileiro autor de diversas publicações sobre a avaliação em educação e que será revisitado em outros momentos. Torna-se, portanto, algo que nos acompanha diariamente, em diferentes momentos e situações (Luckesi, 2021; Braga; Tourinho, 2013; Demo, 2010), que não se limita à esfera educacional, “fazendo parte da permanente reflexão sobre a atividade humana, a avaliação constitui um processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica a qualquer prática” (Demo, 2010, p. 9). Desde as impressões do cotidiano, como avaliar o tempo de deslocamento até um local ou a temperatura do ambiente, passando pelas provas escolares até os testes de larga escala, esse é um tema familiar, porém longe de ser esgotado enquanto objeto de estudo.

De acordo com Luckesi (2018), essa habilidade humana pode ser praticada de forma inconsciente e habitual ou consciente e intencional. O primeiro caso caracteriza a avaliação a partir do senso comum, do qual podem derivar reações emocionais, intempestivas e inesperadas. O segundo fundamenta-se no ponto de vista metodológico, que “(...) nos subsidiam a encontrar a melhor solução para os impasses com os quais nos defrontamos” (Luckesi, 2018, p. 26). Ainda para o autor, tanto com origem no senso comum quanto no senso crítico, ela é parte do que denomina de três atos cognitivos universais do ser humano:

Para sintetizar, o ato avaliativo é um ato de investigar a qualidade da realidade. A avaliação é um dos três atos cognitivo universais do ser humano: conhecer fatos, conhecer valores e agir. Repetindo reiteradamente o conceito exposto, não existe ato humano, inclusive aqueles admitidos como reflexos, que não seja precedido de um ato avaliativo; ele subsidia a escolha, por isso é básico para toda e qualquer ação (Luckesi, 2018, p. 54).

Luckesi (2013, p. 14) afirma que “Epistemologicamente, a avaliação não existe por si,

mas para a atividade a qual serve, e ganha conotações filosóficas, políticas e técnicas da atividade que subsidia”. O autor entende que “avaliar é o ato de investigar a qualidade da realidade, cujo resultado subsidia escolhas e decisões” (Luckesi, 2021, p. 18), ao que Hoffmann (2003, p. 45) soma “(...) avaliar é, por essência, o ato de valorar, de atribuir valor a algo, de perceber as várias dimensões da qualidade acerca de uma pessoa, de um objeto, de um fenômeno ou situação”. Entre outras definições do termo em comum estão as ações de aferição e verificação; além disso, a qualidade é outro fator presente nas definições. Desse modo, é possível compreender que esses aspectos são característicos da avaliação.

A efetivação de uma avaliação — o que não se restringe à avaliação educacional — segue, do ponto de vista metodológico, três passos que podem ser resumidos em: o quê, como e por quê avaliar. Partindo da concepção de avaliação enquanto uma investigação da realidade, Luckesi (2018) indica que é necessário, por parte de quem avalia:

- elaborar um projeto de investigação, que a) defina o objeto da investigação avaliativa, b) selecione quais os instrumentos e recursos contribuirão para coletar os dados e c) estabeleça o critério de qualidade, o padrão com o qual a realidade será comparada;
- produzir uma descrição consistente do objeto da investigação, de forma clara e precisa, de modo a garantir sua abrangência e validade sem distorções da realidade;
- atribuir a qualidade da realidade investigada, que visa romper com julgamentos individuais subjetivos, realizada por meio da comparação da realidade descrita com parâmetros de qualidade assumidos como válidos.

Luckesi (2018) defende ainda que a compreensão epistemológica e metodológica são necessárias para a condução de uma avaliação que, de fato, possa refletir a qualidade da realidade e contribuir nas possíveis intervenções, sendo esta uma premissa válida também para a avaliação na educação.

### 3.1 UMA BREVE INTRODUÇÃO AO CAMPO DA AVALIAÇÃO

No Brasil, a avaliação educacional é um campo de pesquisa que data de meados da década de 1970, tendo se intensificado por volta de 1990. Inicialmente, os trabalhos eram focados na análise das práticas e dos significados da avaliação da aprendizagem, abrigando posteriormente suas dimensões cognitivas e não cognitivas (Bravo *et al.*, 2022). De acordo com a literatura, a implementação de políticas educacionais e as avaliações em larga escala

motivaram o aumento e a ampliação das discussões.

Esse é um campo já consolidado no Brasil, conforme indicam os levantamentos de Bravo *et al.* (2022) e de Calderón e Borges (2013). Diferentes temas compõem esse campo de pesquisa, como a avaliação da aprendizagem, a avaliação escolar, a avaliação institucional, a avaliação de desempenho, as avaliações em larga escala, o sistema de avaliação da educação, a avaliação do currículo, a avaliação do docente, entre outros (Bravo *et al.*, 2022). O artigo de Bravo *et al.* (2022) identificou, quantificou e analisou a produção científica do período entre 1997–2018 sobre a avaliação educacional. De acordo com as autoras, a avaliação na EI teve um aumento nas publicações recentes; por outro lado, a avaliação docente e dos gestores contou com o menor número de publicações.

O volume da produção científica nacional sobre o tema é abordado por Calderón e Borges (2013), que relacionaram os periódicos brasileiros que tratam especificamente da avaliação em educação, a saber:

- Educação e Avaliação (1980–1981, Cortez Editora);
- Educação e Seleção (1980–1989, Fundação Carlos Chagas);
- Estudos em Avaliação Educacional (desde 1990, Fundação Carlos Chagas);
- Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (desde 1993, Fundação Cesgranrio);
- Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior [desde 1996, Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES) e Universidade de Sorocaba];
- Revista de Avaliação de Políticas Públicas (2008, Mestrado Profissional em Avaliação e Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará);
- Revista de Gestão e Avaliação Educacional (2009, Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria);
- Revista Meta: Avaliação (2009, Fundação Cesgranrio); e
- Pesquisa e Debate em Educação (2011, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora).

A análise dos autores também localizou quatro momentos no percurso histórico da avaliação. Na década de 1970, predominou a visão tecnicista, centrada na medida e na seleção, e, na década de 1980, a avaliação de programas educacionais e também sua dimensão

política. Os testes de larga escala, as políticas educacionais e seus impactos curriculares e institucionais são o foco da década de 1990, e, na década de 2000, iniciou-se o estudo sobre a produção científica nacional (Calderón; Borges, 2013).

Esses nove periódicos — dentre os quais os dois primeiros foram descontinuados — abordam pontos específicos da avaliação em educação, que vão desde seus aspectos políticos e ideológicos até suas dimensões instrumentais, públicas e cotidianas (Calderón; Borges, 2013). Com isso, é possível compreender a importância do tema para a área da educação, a variedade de discussões que dele derivam e a multiplicidade epistemológica e empírica presente nas pesquisas. Ainda assim, o tema é ressignificado a partir de novas demandas educacionais e sociais, estimulando outras reflexões e promovendo diferentes formas de pensar e praticar.

Com o objetivo de averiguar a presença de trabalhos que tenham como foco a música e a avaliação, foi realizada uma busca — utilizando o radical “music”, com a finalidade de abranger termos como “música”, “musical”, “músicas” — nos endereços eletrônicos das seguintes revistas: Estudos em Avaliação Educacional, Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Revista de Avaliação de Políticas Públicas, Revista de Gestão e Avaliação Educacional, Revista Meta: Avaliação, Pesquisa e Debate em Educação. O resultado da busca não identificou nenhum artigo sobre avaliação musical. Mesmo considerando que os periódicos estão vinculados ao campo da educação, este fato sublinha a necessidade de que a música, enquanto área de conhecimento, integre também as discussões acerca da avaliação da aprendizagem, posto que se existe o ensino de música, há também a sua avaliação.

Assim como é possível entender a educação a partir de diferentes concepções, o mesmo ocorre com a avaliação, um saber que é condicionado necessariamente ao campo educacional. Isso significa que uma determinada concepção educacional irá modular também a forma de se entender a avaliação, conforme informa Romão (2008, p. 56): “Se tentarmos levantar os diversos conceitos de avaliação da aprendizagem, certamente encontraremos tantos quantos são seus formuladores. É claro que cada conceito de avaliação subjaz uma determinada concepção de educação”. Luckesi também reforça que as concepções de educação se relacionam com a forma de se avaliar, fato este que deve ser de conhecimento dos envolvidos:

Importa, então, ter ciência de que a investigação avaliativa nos atos de ensinar-aprender sempre está a serviço da proposta pedagógica à qual esteja vinculada. É a orientação pedagógica que direciona as variadas práticas de ensino, entre elas a prática da investigação avaliativa (Luckesi, 2021, p. 302).

Assim sendo, existem diferentes vertentes epistemológicas da avaliação em educação que se fundamentam em princípios teóricos específicos. Entre eles estão a avaliação da aprendizagem de Luckesi (2021; 2018; 2011), a avaliação mediadora de Hoffman (2015; 2003), a avaliação da qualidade de Demo (2010) e a avaliação dialógica de Romão (2019; 2008). Os princípios dessas vertentes serão brevemente conceituados à luz de possíveis contribuições para a avaliação em educação musical.

A avaliação mediadora é a proposição de Jussara Hoffmann, por meio da qual a sensibilidade, a observação e o diálogo são exercícios constantes por parte do professor no sentido de mediar a compreensão do processo de aprendizagem do estudante. Conforme a autora, são princípios da avaliação mediadora:

- a) todos os alunos aprendem sempre (princípio ético de valorização das diferenças);
- b) aprendem mais com melhores oportunidades de aprendizagem (princípio pedagógico de ação docente investigativa);
- c) aprendizagens significativas são para toda a vida (princípio dialético de provisoriedade e complementaridade) (Hoffmann, 2015, p. 2).

Para Hoffmann, não existe o “não aprender”, e sim formas e tempos diferentes pelos quais a aprendizagem ocorre. Desse modo, a autora considera que os parâmetros avaliativos devem ser passíveis de reflexão, mudança e relacionados ao contexto, valorizando a expressão própria do pensamento do aluno e sua interação com os diferentes objetos do saber (Hoffmann, 2003). Para ela, a avaliação mediadora ocorre no cotidiano pedagógico, constituindo-se na observação-reflexão-ação e contemplando diferentes interesses, tempos e dimensões que permeiam a aprendizagem.

Esses princípios de Hoffmann podem ser situados no ensino de música. Por exemplo, a inexistência do “não aprender” contrasta com as crenças de pessoas que iniciaram o estudo de um instrumento musical ou de canto e que, devido a determinado processo avaliativo, internalizaram não possuir aptidão para música. A consideração do contexto é um contraponto do que pode ocorrer em situações de banca — que consistem em uma ferramenta avaliativa frequente em instituições de ensino de música —, na qual apenas um dos avaliadores de fato conhece o percurso e o contexto de aprendizagem do estudante avaliado. Os outros professores avaliam apenas o recorte situacional apresentado, o que pode não representar o percurso de ensino e aprendizagem trilhado pelo estudante avaliado.

Hoffmann (2015) reforça que a avaliação mediadora ocorre de forma individual, mesmo que o contexto de trabalho do professor seja coletivo, como no caso de uma sala de aula, por exemplo, complementando que “o processo avaliativo mediador é sempre de caráter singular no que se refere aos estudantes, uma vez que as decisões avaliativas (inclusivas ou

excludentes) afetam individualmente os sujeitos educativos” (Hoffmann, 2015, p. 2). Nesse sentido, a autora explica que a avaliação ocorre como um processo de observar, analisar e promover a aprendizagem:

Todo processo avaliativo tem, portanto, por intenção: a) observar os aprendizes um por um; b) analisar e compreender suas diferentes estratégias de aprendizagem; c) delinear estratégias pedagógicas que favoreçam a melhoria de suas aprendizagens (Hoffmann, 2015, p. 2).

Em música, a avaliação em três tempos (observar, analisar e delinear) requer, por parte do professor que atua em contextos coletivos (coral, orquestra, sala de aula), estratégias e ferramentas adequadas para registrar e acompanhar o desenvolvimento musical individual dos estudantes. Especialmente em se tratando de práticas vivenciais coletivas como cantar, tocar e movimentar-se, é indispensável desenvolver possibilidades de monitorar o desenvolvimento de cada estudante, localizando suas necessidades e, a partir disso, elaborar ações específicas para contribuir para o ensino e a aprendizagem em música.

*Avaliação qualitativa* (2010) é o nome da obra e da proposta de Pedro Demo, na qual valoriza o aspecto qualitativo dos processos avaliativos, fundamentando-se nos princípios da dialética e da educação transformadora. O autor enfatiza a dimensão qualitativa da realidade social, valorizando a identidade cultural e a qualidade política da participação de uma comunidade. Ele apresenta um esboço da avaliação qualitativa em determinados contextos (escola, associações de moradores, projetos de governo, demais instituições). Para o educador musical, as contribuições da avaliação qualitativa apontam caminhos para se pensar a avaliação especialmente no contexto de projetos sociais, no qual a atuação do professor de música extrapola o domínio da área, sendo mediada pela realidade social na qual se encontra. Dessa forma, além da valorização da diversidade e da identidade cultural, à avaliação qualitativa importa:

Primeiro, será essencial discernir na instituição em foco horizontes acessíveis à avaliação qualitativa, por exemplo: até que ponto está em jogo algum espaço da formação da cidadania, sobretudo da cidadania popular; até que ponto a instituição representa a consolidação de um caminho democrático na sociedade, na região, na comunidade. Segundo, é indispensável estabelecer um roteiro de avaliação que permita a exploração aprofundada e convivente do fenômeno participativo, para não se ficar apenas na análise de procedimentos burocráticos. Colocadas assim as coisas, talvez se descubra desde logo que não é o caso de uma avaliação qualitativa propriamente, por mais que possam assomar momentos de interesse. Não se deve inventar qualidade onde não se trata disso. Terceiro, é importante não confundir a avaliação da qualidade técnica institucional com a avaliação qualitativa em sentido político (Demo, 2010, p. 44).

*Avaliação dialógica* (2008) é, também, o nome da obra e da proposta de José

Eustáquio Romão. Partindo das concepções de Paulo Freire, Romão associa a ‘educação bancária’ à ‘avaliação bancária’, na qual espera-se que o conhecimento seja repetido pelo aluno tal qual fora ‘depositado’ pelo professor, não havendo espaço para a construção coletiva do saber: “Aí a avaliação se torna um mero ato de cobrança, e não uma atividade cognoscitiva, na qual educador e educando discutem e refazem o conhecimento” (Romão, 2008, p. 88).

A avaliação dialógica “parte da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida, intervir nessa mesma realidade, de modo mais consistente, no sentido da mudança do sentido dos processos em benefício da maioria dos envolvidos” (Romão, 2008, p. 64). Ela considera aspectos quantitativos e qualitativos, bem como o contexto do estudante e o que dele foi medido e avaliado. Essa concepção não exclui o diagnóstico e a classificação, porém os considera a partir da comparação da pessoa com ela mesma, a partir do padrão desejável estabelecido previamente. O resultado da ação avaliativa deve ser objeto de reflexão problematizadora coletiva, por meio da qual estudante e professor investigam em conjunto o processo de aprendizagem, retomando os processos e revendo as abordagens. Romão explica os passos necessários a esse tipo de avaliação:

1º) identificação do que vai ser avaliado; 2º) constituição, negociação e estabelecimento de padrões; 3º) construção dos instrumentos de medida e de avaliação; 4º) procedimento da medida e da avaliação; 5º) análise dos resultados e tomada de decisão quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem (Romão, 2008, p. 102).

No ensino de música, a contribuição da avaliação dialógica reside na participação ativa do estudante em seu processo de aprendizagem e, portanto, na avaliação. Desde a negociação de um repertório (que pode ocorrer em qualquer situação de ensino de música, e em qualquer faixa etária) até a análise conjunta do desempenho em um teste específico, passando pela sala de aula e sua multiplicidade de sujeitos com diferentes interesses e aptidões, a descentralização do ensino pode propiciar a necessária consideração do universo musical do estudante no processo.

Anteriormente citado, Luckesi é um educador e pesquisador brasileiro, autor de diversas publicações sobre a avaliação em educação. Suas contribuições abrangem questões históricas, filosóficas, epistemológicas, metodológicas e políticas sobre o ato de avaliar, especialmente no campo da educação. Entre suas proposições está a diferença entre os termos ‘exame’ (ou verificação) e ‘avaliação da aprendizagem’ que, em geral, tendem a ser considerados equivalentes. Direcionando a discussão para o cenário escolar e fundamentando-se na etimologia das palavras, o autor argumenta que a escola costuma praticar a verificação e não a avaliação em si, dada a centralidade que os exames e a nota possuem. Ele complementa

que a avaliação ultrapassa a aprovação e a reprovação, sendo “um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando” (Luckesi, 2011, p. 56). Sobre a diferença entre o verificar e o avaliar, o autor afirma:

A avaliação implica a retomada do curso de ação, se ele não tiver sido satisfatório, ou a sua reorientação, caso esteja se desviando. A avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica, a segunda, estática (Luckesi, 2011, p. 64).

Luckesi se referiu, nesse caso, ao ambiente escolar. Entretanto, os cursos de graduação em música podem levar em consideração as colocações do autor, com o objetivo de situar a ação avaliativa — inerente a um curso superior — para a finalidade de contribuir para o ensino e a aprendizagem em música de seus estudantes, exercendo um papel inclusivo e não excludente. Segundo o autor (2011), os exames têm sido utilizados como uma forma impositiva de controle disciplinar, algo que o estudante teme devido a sua consequência punitiva, e não como parte de um processo para desenvolver-se e aprender.

A aprovação ou a reprovação, segundo , não devem direcionar os esforços de alunos e professores dos bacharelados e licenciaturas em música, e sim o desenvolvimento musical. A reprovação em uma disciplina pode impactar, de forma decisiva, na continuidade dos estudos, na escolha da carreira do estudante e, portanto, na evasão. Não se trata de considerar a obrigatoriedade da aprovação ou a atribuição de nota de forma não criteriosa, mas sim de reorientar os processos avaliativos para a localização de recursos e formas de subsidiar o ensino e a aprendizagem em música do estudante.

Essa breve síntese acerca da avaliação educacional objetivou apresentar as tendências e as visões que sustentam essa área de pesquisa que, em território brasileiro, conta com um *corpus* de estudo consistente. Compreende-se, com isso, uma tradição avaliativa brasileira, sua natureza diversa, bem como a relação condicional entre as concepções e metodologias de avaliar e os princípios filosóficos de educação que a permeiam.

### 3.2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO MUSICAL

Conforme abordado anteriormente, a avaliação educacional é um termo que abrange temáticas sobre a relação entre a avaliação e o campo da educação, o que inclui seus aspectos políticos e institucionais. A avaliação da aprendizagem é um dos tópicos que integram a avaliação educacional, e nela tanto a ação quanto o encaminhamento, a partir dos resultados

dessa ação, são atribuições do professor.

A visão de educação influencia o modo de se pensar e realizar a avaliação, o que torna necessário reconhecer qual é a concepção de educação e, nesse caso, qual é a concepção de educação musical que se assume, para contextualizar a avaliação musical na mesma perspectiva:

Nesta perspectiva, as relações entre a avaliação e os diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem compreendidos como: postura docente, filosofia da educação, contexto sócio-cultural, realidade do estudante, proposta de ensino, metodologia, seleção de conteúdos, identificação de habilidades e competências a serem desenvolvidas, e planejamentos devem ser considerados (Braga; Tourinho, 2013, p. 24).

A avaliação da aprendizagem é uma ação que subsidia a ação de ensinar e aprender, logo, ela orienta a ação de ensinar em um espaço e tempo específicos (Luckesi, 2018). Isso significa que a prática da avaliação da aprendizagem está necessariamente subordinada a seu contexto: o quê se pretende ensinar, de qual forma, para quais pessoas, em qual ambiente e com qual objetivo. Embora esteja frequentemente associada ao contexto escolar, avaliar a aprendizagem extrapola os limites do ensino formal; sempre que existir a relação de ensino e aprendizagem, existirá também a avaliação do que foi aprendido. Na educação musical e sua diversidade de campos de trabalho, isso significa que a avaliação da aprendizagem musical pode se referir tanto ao ensino formal quanto ao informal da música.

Além da relação com o espaço e o tempo, a multiplicidade de dimensões de cada área do conhecimento é, também, um complexo aspecto da avaliação da aprendizagem. Isso significa que avaliar a aprendizagem requer, por parte do professor, o conhecimento sobre a avaliação (seus pressupostos, usos e ferramentas) e sua articulação com as formas de se avaliar em determinada área. Portanto, determinada concepção e determinados instrumentos de avaliação podem ser relevantes para a área da matemática, mas os mesmos podem não ser igualmente importantes para a música. Essa multidimensionalidade é relatada por Hoffmann:

Para além da complexidade da própria avaliação da aprendizagem, é preciso levar em conta, igualmente, as múltiplas dimensões do ensino nas diferentes áreas do conhecimento. Assim, para que cada professor defina parâmetros de avaliação nas disciplinas de ciências, história, geografia, deverá refletir acerca das várias dimensões da prática pedagógica em cada uma dessas áreas de conhecimento. Tornam-se necessários, assim, clareza e amplo conhecimento, para além do que significa “avaliar” e aprender, sobre o que representa “aprender ciências, história e geografia” na contemporaneidade e em relação à população estudantil do nosso tempo (Hoffmann, 2003, p. 46).

Do ponto de vista histórico, e de acordo com o que explica Luckesi (2013), a avaliação da aprendizagem passou a ser estudada com Ralph Tyler, em 1930. O estadunidense dedicou-

se a compreender, conceituar, sistematizar e divulgar a avaliação de aprendizagem, sendo apontado como a pessoa que cunhou essa expressão.

A motivação de Tyler emergiu no contexto escolar da época, na qual o índice de reprovação dos estudantes era de 70%, de forma que menos da metade havia alcançado uma aprendizagem satisfatória. Como resposta ao excesso de reprovação, ele estabeleceu o “ensino por objetivos”:

Para esse educador, essa perda era excessiva. Então, propôs que se pensasse e se usasse uma prática pedagógica que fosse eficiente e, para tanto, estabeleceu o “ensino por objetivos”, o que significava estabelecer, com clareza e precisão, o que o educando deveria aprender e, como consequência, o que o educador necessitava fazer para que o educando efetivamente aprendesse. E, para construir os resultados desejados, propôs um sistema de ensino, que seria o mais óbvio possível (1) ensinar alguma coisa, (2) diagnosticar sua consecução, (3) caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguir em frente, (4) caso fosse insatisfatória, proceder a reorientação, tendo em vista obter o resultado satisfatório, pois que esse era o destino da atividade pedagógica escolar (Luckesi, 2013, p. 72).

A visão tyleriana organiza-se a partir dos objetivos educacionais propostos em um currículo, que por sua vez vincula-se à filosofia da educação e à psicologia da aprendizagem. O primeiro procedimento para avaliar a aprendizagem, de acordo com Tyler, é definir claramente o objetivo educacional, considerando os comportamentos esperados (em música, por exemplo, tocar), os conteúdos (tocar o quê) e com qual nível de qualidade (como tocar). O segundo procedimento deveria ser o de “estabelecer situações nas quais os estudantes poderão manifestar os comportamentos necessários para demonstrar se aprenderam — ou não — o conteúdo ensinado” (Luckesi, 2021, p. 289), de forma que o objetivo seja avaliado de acordo com a forma com a qual foi ensinado.

Em música, a avaliação da peça deveria ocorrer da forma que foi trabalhada pelo professor ao longo das aulas e em circunstâncias semelhantes. O terceiro passo é o de selecionar o instrumento de avaliação adequado, ou seja, formas de coletar os dados que se adequem ao contexto e às necessidades. Por exemplo, uma prova escrita possivelmente não configura-se como um instrumento adequado à avaliação de uma prática instrumental ou vocal.

De acordo com Tyler (1973 apud Luckesi, 2021, p. 455), o quarto procedimento é o de desenvolver uma forma de registrar o comportamento do estudante durante a situação avaliativa, portanto, um meio de registrar sua conduta. Esse ponto merece a atenção do educador musical, considerando a música como algo que ocorre no tempo e no espaço, e a natureza efêmera do fenômeno sonoro. Para tanto, deve-se considerar o registro por meio de gravações em vídeo ou em áudio, uma prática acessível especialmente na atualidade. O quinto

procedimento é o de examinar a qualidade dos comportamentos alcançados, posto que “interpretar a qualidade da sua aprendizagem e a consequente qualidade do desenvolvimento de suas condutas em relação aos objetivos previamente estabelecidos” (Luckesi, 2021, p. 290) é mais importante do que considerar unicamente a nota, o escore. Exemplificando, na educação musical escolar importa compreender a qualidade dos comportamentos objetivados e não a nota no final do ano.

Em sua perspectiva epistemológica, Luckesi (2018) também aborda a questão do planejamento, colocando-o como a etapa inicial da avaliação da aprendizagem e como uma ação que implica em “estabelecer o objeto de investigação, com seus conteúdos e variáveis, que, conjuntamente, configuram a abrangência dos dados a serem coletados (...)” (Luckesi, 2018, p. 137). O autor afirma que deve-se levar em consideração, ao realizar o planejamento da avaliação da aprendizagem, as variáveis que acompanham o processo de ensinar e aprender, como “o nível de desenvolvimento etário, psicológico, neurológico, mental, lógico, como também dos conteúdos abordados ao longo da formação de cada estudante” (Luckesi, 2018, p. 135).

Partindo dos três passos metodológicos que permeiam qualquer ação avaliativa, Luckesi (2018) pormenoriza o que denomina ‘planejamento da investigação avaliativa da aprendizagem’, que consiste em três passos: 1º) determinar o objeto de estudo que será objeto da avaliação; 2º) coletar os dados relativos a esse objeto; e 3º) estabelecer o critério de qualidade com o qual a realidade investigada será comparada (Luckesi, 2018).

Configurar o objeto da ação avaliativa é estabelecer o conteúdo a ser ensinado e, a partir disso, definir o padrão de qualidade da aprendizagem. Conforme Luckesi (2018) explica, do plano de ensino e do currículo emergem os conteúdos, as condutas e os padrões que serão considerados, assim como a metodologia utilizada para tanto. O autor reforça a necessidade de se avaliar apenas o que foi ensinado e da forma como foi ensinado, considerando as especificidades de cada nível/contexto de ensino. Para operacionalizar essa etapa, ele sugere o uso de listas, mapas ou tabelas de especificação dos conteúdos e das condutas, que permitem ao professor ter a consciência clara e precisa das condutas trabalhadas, possibilitando a coleta de dados sobre seu desempenho.

Em música, essa etapa do planejamento de Luckesi impacta em diferentes níveis: primeiro, considerando o trabalho do educador musical em espaços não formais e, conseqüentemente, a provável ausência de um currículo estruturado e do uso de um plano de ensino sistematizado. Por exemplo, em situações como o ensino particular de instrumento (em casa ou em escolas livres), em associações, ONGs, projetos sociais, é necessário dar um

passo para trás: antes de planejar a avaliação musical, é necessário estabelecer um currículo base, no sentido de localizar as aprendizagens essenciais para aquela situação. Após essa organização, o professor pode listar os conteúdos e os comportamentos musicais necessários a essas aprendizagens, o que apontará para o que será avaliado.

Mesmo em situações de ensino formal, nem sempre os conteúdos e comportamentos musicais esperados são claros, tanto para a instituição quanto para o próprio professor, o que pode tornar a aula de música uma reunião de atividades sem propósitos específicos. Por exemplo, no segmento do EF — Anos Iniciais —, da habilidade “Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana” (Brasil, 2017, p. 203) podem derivar diferentes conteúdos e comportamentos musicais. Portanto, a tabela de especificação de conteúdos e condutas apresentada por Luckesi pode conscientizar o professor acerca do que será ensinado, de qual forma e, conseqüentemente, o que será avaliado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — documento normativo que orienta os currículos do ensino básico brasileiro — estabelece as aprendizagens essenciais para cada etapa organizadas em competências. Estas são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8). Na introdução, o documento indica que a BNCC “influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (Brasil, 2017, p. 5). Portanto, em se tratando da EI, do EF e do EM, a BNCC é um parâmetro norteador a ser considerado no planejamento da avaliação em arte e, conseqüentemente, da avaliação em música.

O segundo passo indicado por Luckesi é o da coleta de dados, no qual é necessário estruturar os recursos que possibilitem verificar “o desempenho do estudante à medida que realiza uma tarefa solicitada, que, por isso, revela aquilo que aprendeu e que sabe utilizar: perguntas, exercícios, práticas, desempenhos” (Luckesi, 2018, p. 142). O autor argumenta que a coleta dos dados permite conhecer o desempenho do estudante, as habilidades e os conteúdos que ele desenvolveu. É necessário observar as particularidades dos avaliados, adequando a forma de coletar os dados às situações e faixas etárias. Ele reforça que, sem essa coleta, a avaliação fica suscetível a interferências emocionais e subjetivas.

Para isso, Luckesi (2018) apresenta características necessárias aos recursos utilizados

para a coleta dos dados, a saber: sistematicidade do conteúdo abordado (abordar tudo o que foi ensinado, nem mais, nem menos), linguagem compreensível (para que ocorra o entendimento do que está sendo solicitado), compatibilidade entre o ensinado e aprendido (o que inclui a complexidade, o grau de dificuldade e a metodologia utilizada) e precisão (avaliador e avaliado não tem dúvidas do que deve ser realizado). Sobre este último ponto, o autor comenta que perguntas genéricas e imprecisas permitem respostas genéricas e imprecisas, o que impossibilita a avaliação de fato do que foi ensinado.

Por fim, o último passo do planejamento da avaliação apresentado por Luckesi é a qualificação da aprendizagem do estudante, que ocorre a partir da verificação da realidade (desempenho do estudante) e de sua comparação com o padrão de qualidade estabelecido, cujos resultados implicam em um resultado satisfatório (cumpre o critério) ou insatisfatório (não cumre o critério). O autor indica que “A qualidade, por si, não existe no objeto (...). Ela é atribuída pelo avaliador, mediante as características objetivas da realidade avaliada em comparação com um padrão de qualidade admitido como satisfatório” (Luckesi, 2018, p. 152). Assim, para ele, encerra-se a ação avaliativa, sendo o uso desses resultados e a eventual reorientação do ensino uma etapa posterior.

Na educação musical, os passos que sustentam o planejamento da avaliação podem contribuir para o trabalho do professor à medida que, ao pautarem-se pela objetividade e clareza, tornam acessível a verificação do desenvolvimento e do aprendizado em música, um objeto que possui tanto características abstratas quanto concretas. Importa, então, que o licenciando em música tenha contato com esses passos, especialmente durante a utilização prática dos mesmos, portanto, durante o período do Estágio Supervisionado em música.

Dominar os aspectos que norteiam o planejamento da avaliação é, portanto, uma das atribuições dos professores de música, independente de seu contexto de atuação. Em situações individuais ou coletivas, no ensino formal ou não formal, com diferentes faixas etárias e modalidades (aula de instrumento, canto, prática de conjunto, musicalização, teoria *etc.*), o ensino e a aprendizagem em música implica em avaliar musicalmente.

Para tanto, deve-se previamente realizar seu planejamento que, de acordo com Tyler e Luckesi, envolve selecionar o que será ensinado e identificar os comportamentos esperados — a partir de um currículo —, organizar os momentos e as maneiras de se avaliar (de acordo com a metodologia utilizada), designar o instrumento adequado e a forma de registro e, por fim, relacionar os resultados obtidos com o que se esperava inicialmente.

O planejamento e a realização da avaliação envolvem diferentes variáveis que, na literatura, podem ser compreendidas de maneiras distintas, oscilando entre tendências

quantitativas e qualitativas. A oposição entre esses dois aspectos pode comprometer o resultado avaliativo e, portanto, seu compromisso de ser um agente para o ensino e a aprendizagem. Então, devem ser considerados partes de uma mesma totalidade, no encadeamento qualitativo e quantitativo entre a técnica e a qualidade política de avaliar (Raphael, 1995). A autora entende que:

A proposta de avaliação qualitativa não despreza os aspectos técnicos. Enquanto a avaliação quantitativa se preocupa com os aspectos técnicos, a qualitativa está ligada aos fins. A técnica é o meio utilizado para se atingir fins: isto condiciona a qualidade formal à qualidade política. Se os meios não estão servindo aos fins a que se destinam, são indevidos. A técnica sem a qualidade política leva a uma ideologia de desqualificação do processo de ensino-aprendizagem (Raphael, 1995, p. 42)

Assumindo a contribuição de enfoques quantitativos e qualitativos, a categorização de Raphael (1995) apoia-se nos objetivos, naturezas, referências e procedência da avaliação. A classificação por objetivos refere-se ao ‘quando’ e ao ‘para quê’ se avalia; a natureza define ‘o quê’ avaliar; a referência busca identificar a existência de normas (relativos) ou critérios (absolutos) e a procedência diz respeito a quem realiza a avaliação, conforme a adaptação de Borges e Figueiredo (2014):

Quadro 1 – Categorização da avaliação

Categorização	Tipos de Avaliação
Segundo os objetivos a que servem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• diagnóstica</li> <li>• formativa</li> <li>• somativa</li> </ul>
Segundo a natureza do que se avalia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• avaliação do produto</li> <li>• avaliação de processo</li> <li>• avaliação institucional</li> </ul>
Segundo sua referência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• medidas referenciadas à norma</li> <li>• medidas referenciadas a critérios</li> </ul>
Segundo a procedência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• autoavaliação</li> <li>• heteroavaliação</li> <li>• coavaliação</li> </ul>

Fonte: Raphael (1995) *apud* Borges; Figueiredo (2014).

Por outro lado, Luckesi (2002) entende a avaliação como o ato de aferir qualidade a algo, o que provém inclusive da etimologia: “O termo avaliar provém etimologicamente de dois outros termos latinos: prefixo *a* e verbo *valere*, que significa ‘dar preço a’, ‘dar valor a’; em síntese, atribuir ‘qualidade a’” (Luckesi, 2002, p. 86). Nesse sentido, ela se constitui apenas como uma prática qualitativa; “levado a sério o conceito, não existe avaliação quantitativa” (*idem*). Conforme explica, o caráter quantitativo remete-se apenas à quantidade da frequência:

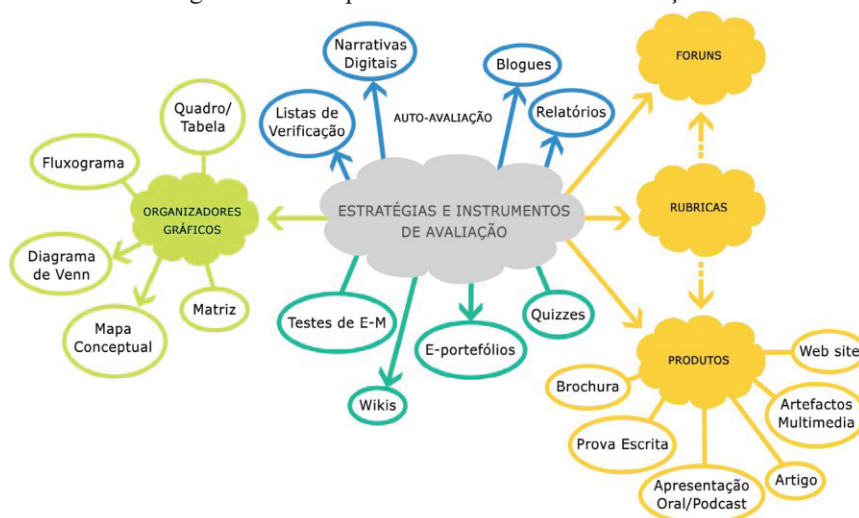
A avaliação é sempre uma atribuição de qualidade a alguma coisa, experiência, situação, ação, vale dizer, o ato de avaliar incide sempre sobre alguma coisa que existe extensiva e quantitativamente. Para proceder a uma avaliação sobre atos humanos e, em especial, à aprendizagem, devemos considerar a **contagem de frequência** e, a partir dela, emitimos nosso juízo de qualidade. Vejamos alguns exemplos: o fato de um aluno acertar 15 questões, num teste de 20, significa tão somente que ele acertou 15, em vinte; a qualificação dessa quantidade só virá no momento em que atribuímos a essa situação uma qualidade positiva ou negativa. O mesmo ocorre em situações nas quais o fenômeno a ser avaliado se configura por nossa afetividade. Vamos supor que um aluno tenha 100 (cem) oportunidades de manifestar sua criatividade; porém, se ele somente se manifestar criativo em cinco dessas cem oportunidades, tanto eu quanto você, leitor, atribuiremos a ele uma qualidade ‘de pouco criativo’. Se, em vez disso, ele for criativo em 95 vezes, todos nós atribuiremos a ele a qualidade de ‘muito criativo’. Assim, a qualidade é atribuída sobre uma quantidade, sobre uma **contagem de frequências** (Luckesi, 2002, p. 86, grifo nosso).

Ao utilizar o termo ‘avaliação’, pode ocorrer que a prova ou o teste sejam a primeira — e talvez a única — associação realizada. Essa comum relação tem sua origem no contexto escolar, cuja tradição de mensuração centraliza-se na aferição por meio do registro. A coleta de dados sobre a aprendizagem é uma atividade característica do avaliar, entretanto não representa o encerramento dessa ação, apenas uma parte dela. Portanto, os instrumentos avaliativos consistem em um mecanismo de levantamento de dados, e seus resultados servem para constatar uma realidade:

Vale a pena trazer à cena a expressão ‘instrumentos de avaliação’, utilizada com o significado de testes, provas, redações, monografias etc. Esses instrumentos são os recursos utilizados para proceder à avaliação, ou seja: (1) modos de constatar e configurar a realidade; (2) critérios de qualidade a serem utilizados no processo de qualificação da realidade; (3) procedimentos de comparação da realidade configurada com os critérios de qualificação preestabelecidos. Testes, provas, questionários, redação, argüição, entre outros, de fato são instrumentos de coleta de dados para subsidiar a constatação (ou configuração) da realidade, que, por sua vez, permitirão a qualificação dessa mesma realidade, centro da atividade de avaliar (Luckesi, 2002, p. 86).

Existem diferentes instrumentos de coleta de dados, que devem ser escolhidos e utilizados observando sua adequação aos objetivos, conteúdos previstos, e a metodologia empregada no ensino. Alguns desses instrumentos são apresentados por Amante e Oliveira (2019):

Figura 1 – Exemplos de instrumentos de avaliação



FONTE: Amante; Oliveira (2019).

O uso dos instrumentos é uma das variáveis que integra o planejamento da ação avaliativa. A escolha de qual instrumento utilizar deve considerar as características do objeto avaliado, com a finalidade de utilizar um meio válido de acessar e verificar o que foi ensinado. Por exemplo, na música, um instrumento que se adequa à verificação da leitura e escrita musical pode não se adequar à avaliação da improvisação, ou da apreciação musical ativa. Isso implica no fato de que o professor deve conhecer os diferentes instrumentos avaliativos, para que possa, no planejamento, relacioná-los ao objeto que será avaliado de modo condizente a sua natureza.

### 3.2.1 A avaliação diagnóstica

“Iniciar uma etapa letiva ou novos conteúdos sem nos ocuparmos em conhecer as crianças é como começar o ensaio sem afinar a orquestra” (França, 2014, p. 101). Com essa analogia, França (2014) inicia seu artigo tratando da avaliação diagnóstica no contexto do ensino da música. A afinação da orquestra possui a função de estabelecer um padrão de referência, um ponto de partida a partir do qual se desenvolvem sequências sonoras, com usos e funções diferentes. A avaliação diagnóstica pretende localizar um marco inicial para que o restante do caminho possa ser planejado e traçado. Compreender de onde se parte é crucial para traçar o caminho até o local de chegada.

Característica da área da saúde, a palavra tem a etimologia do grego, sendo *dia* = através e *gnosis* = conhecer. Portanto, o ‘conhecer por meio de’ inclui as ações de atribuir valor, determinar, descrever e classificar, assim como também ocorre com outras formas de avaliação (Bloom; Hastings; Madaus, 1983). A diferença, entretanto, está em seus dois

possíveis propósitos: “localização adequada do aluno no início da instrução ou descobrir as causas subjacentes às deficiências de aprendizagem, à medida que o ensino evolui” (*idem*, p. 97). Portanto, o diagnóstico — adjetivo que acompanha o termo avaliação — refere-se à função de localização do que Bloom, Hastings e Madaus (1983) chamam de o ponto de partida mais adequado.

Quando é realizada no início, ou antes de uma sequência de aulas, por exemplo, ela tem a função de determinar o conhecimento inicial dos estudantes sobre um tópico, investigar se o aluno possui pré-requisitos para a tarefa, ou ainda verificar se um conteúdo foi dominado, com a finalidade de que o estudante seja direcionado a um programa mais avançado. Outro uso é o de classificar os estudantes conforme seu “interesse, personalidade, *background*, aptidões, habilidades e seu histórico instrucional que estejam relacionadas, por hipótese ou não, a uma determinada estratégia de ensino ou método de instrução” (*idem*, p. 98) como, um teste para encontrar em qual nível de um curso de idiomas o estudante se encontra.

Quando é utilizada ao longo de um período, o diagnóstico busca identificar os motivos das deficiências da aprendizagem. Por exemplo, a avaliação diagnóstica pode contribuir para a identificação de uma dificuldade de aprendizagem em determinado ponto, no qual o estudante apresenta uma deficiência acentuada, incompatível com parâmetros típicos de seu nível de desenvolvimento. A partir desse diagnóstico, é possível localizar a origem e realizar intervenções direcionadas, oferecendo suporte às necessidades específicas. Caso o estudante continue a apresentar dificuldades, a avaliação diagnóstica pode aprofundar-se, com o uso de observações e buscando a formulação de hipóteses (*idem*).

Nessa seção, o primeiro uso da avaliação diagnóstica será discutido, portanto, será compreendida sua função de localizar em qual momento formativo os estudantes se encontram no início da jornada educativa. As avaliações somativa e formativa, tratadas na sequência deste subcapítulo, possuem relação com a avaliação diagnóstica, principalmente nos instrumentos utilizados. Uma prova, um instrumento de caráter somativo, pode ser utilizada com a intenção de compreender de onde o professor deve iniciar sua sequência didática. Logo, existem maneiras de se utilizar os resultados de uma avaliação somativa ou formativa na diagnóstica, porém com o objetivo de colocação e/ou classificação (Bloom; Hastings; Madaus, 1983).

O que diferencia as avaliações são seus usos, ou seja, as funções a que se destinam e seus instrumentos. Conforme já exposto, a avaliação diagnóstica tem a função de identificar as habilidades e os conhecimentos que o estudante já possui, indicando assim o que pode ser

reforçado e corrigido, determinando o planejamento dos conteúdos, objetivos, metodologias e recursos a serem empregados:

Este tipo de diagnóstico é realizado numa etapa anterior à instrução e gira em torno do nível do aluno nos comportamentos, pré requisitos, do nível de domínio de cada unidade ou de outra variável qualquer, como aptidão ou interesse, consideradas relevantes para um determinado tipo de instrução (Bloom; Hastings; Madaus, 1983, p. 101).

Em uma situação de ensino coletivo, seja na educação básica ou em outros ambientes, o ensino é planejado para que todos os envolvidos partam de um mesmo ponto, mesmo que a heterogeneidade seja uma realidade. Ainda que a tradição dos sistemas de ensino e dos currículos busque padronizar as etapas e os conhecimentos, cada indivíduo possui habilidades, saberes, interesses e oportunidades diferentes. Em uma aula de música na escola, por exemplo, na mesma turma podem existir crianças que já têm domínio instrumental ou do canto, e também aquelas que pouco tiveram contato com seu ensino. Outras situações possíveis são, em uma turma de educação infantil, a existência de bebês que andam e falam, e outros que estão em processo de desenvolvimento dessas habilidades; ou ainda, em um projeto social, alunos que já participam e tocam há mais tempo compartilhando a mesma sala com alunos que iniciaram há poucos dias.

Como o professor de música irá planejar sua aula, considerando os diferentes níveis de desenvolvimento apresentados? Essa operação prévia oferece ao professor a posição do estudante no *continuum* do ensino, oferecendo informações sobre a melhor condução dos próximos passos (Bloom; Hastings; Madaus, 1983). Concordando com França (2014), os desafios da heterogeneidade podem ser superados ao investigar os conhecimentos prévios dos estudantes.

Avaliações diagnósticas, elaboradas de maneira criteriosa, permitem situar as crianças no processo contínuo do aprendizado e descobrir suas necessidades para que possam construir novos patamares de conhecimento. A partir da análise dos resultados, podemos realizar intervenções diferenciadas para trabalhar necessidades específicas. Essa ação pedagógica propicia a inclusão daquelas que geralmente ficam à margem do processo de ensino, sejam deslocadas para trás ou descoladas um passo adiante (França, 2014, p. 99).

De acordo com a França (2014), é necessário elaborar a avaliação de forma criteriosa, pois ao contrário ela não oferecerá informações sobre o nível real o qual a pessoa se encontra. Para tanto, podem ser utilizados instrumentos preparados especificamente para esta finalidade, como testes padronizados de desempenho, testes padronizados de diagnóstico, instrumentos elaborados pelo professor, observações e roteiros (Bloom; Hastings; Madaus, 1983, p. 102).

No Estágio Supervisionado, as observações registradas em um primeiro contato, na aula em que os estagiários observam, pode configurar como um instrumento de avaliação diagnóstica, o qual permitirá que o professor em formação planeje sua ação didática partindo de dados concretos. Portanto, o instrumento pode ser desenvolvido pelo professor para que se adeque a sua situação e necessidades, sendo uma fonte de registro. França (2014) ressalta que, devido à natureza da música, é necessário que a avaliação aconteça a partir dos comportamentos externados:

Dada a natureza essencialmente prática da música, o domínio funcional de conteúdos e habilidades é avaliado por meio da observação do movimento, da criação e da performance vocal e instrumental, bem como da apreciação musical com resposta corporal, oral e escrita (França, 2014, p. 103).

França defende o uso de atividades diagnósticas escritas, as quais devem ocorrer em paralelo às atividades práticas. Segundo a autora, o registro escrito permite “identificar com maior precisão quais habilidades cognitivas e conceitos estão sendo mobilizados pelas crianças e em que nível” (França, 2014, p. 103). Entretanto, a limitação imposta pelo domínio da escrita impede o uso dessas atividades com crianças e com pessoas que ainda não o possuem, sendo necessário adequar o instrumento utilizado para tais situações.

Exemplificando, na área da educação musical, o aprendizado da leitura e a notação do ritmo tem como pré-requisito a compreensão e a assimilação do pulso e de sua regularidade. Embora seja um aspecto trabalhado desde os primeiros contatos com o ensino de música, podem ocorrer variações importantes na compreensão e nas habilidades relativas a ele. Portanto, para iniciar os trabalhos com a prática, a leitura e a notação do ritmo, é necessário que o professor certifique-se acerca do conhecimento do aluno sobre o pulso. Uma breve atividade prática pode fornecer essa informação, a partir da qual será possível realizar um planejamento de aulas condizente com o contexto. A avaliação diagnóstica não precisa, desse modo, ser considerada uma atividade à parte das aulas, desde que o olhar e o objetivo diagnóstico estejam claros para o professor (Hale; Green, 2009).

Outro uso frequente da avaliação diagnóstica em música é apontado por Hale e Green (2009). Na prática em conjunto, como em uma banda ou orquestra, a leitura à primeira vista pode indicar ao professor em qual momento do desenvolvimento musical individual e de performance coletiva o praticante se encontra. A leitura à primeira vista, nesse caso, mostra o nível das habilidades de cada um dos músicos e também suas habilidades de ouvir o outro e de se adequar ao coletivo. Além disso, ressaltam que avaliar esse momento em grupo mostra aos professores as questões de interação social, de modo a antecipar uma eventual necessidade de

trabalhar aspectos específicos como o respeito, o compartilhamento e a comunicação.

Em síntese, a avaliação diagnóstica tem a função de localizar o ponto de partida para iniciar o ensino, ou seja, o que os estudantes já conhecem e dominam sobre o tópico a ser trabalhado. Essa etapa costuma ser realizada no início de uma sequência de aulas ou de um novo tópico, e seus dados podem ser utilizados para adequar o conteúdo ou a metodologia utilizada, tanto com a intenção de suprir eventuais lacunas quanto de aprofundar algum aspecto já compreendido.

### 3.2.2 A avaliação formativa

A coleta de evidências realizada no decorrer de um conjunto de aulas, ou de um programa ou unidade de ensino, sintetiza a avaliação formativa, que tem o objetivo de aperfeiçoar o programa de ensino, o ensino ou a aprendizagem (Bloom; Hastings; Madaus, 1983). Nesse modo de avaliar, é preciso localizar quais evidências podem ser as mais adequadas para a compreensão do processo formativo. Seus resultados indicam para alunos e professores o que já foi dominado e o que ainda pode ser aprimorado, tanto no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem quanto em relação ao programa de ensino utilizado.

A nota de um teste formativo é um resultado pouco expressivo em termos de significado, posto que sua função primeira é a de determinar se o aluno dominou, passo a passo, os conhecimentos dentro de uma progressividade prevista. Caso seja constatado o não domínio de algum aspecto, as informações provenientes da avaliação formativa originam as prescrições alternativas ou remediativas para suprir o que ainda falta ser alcançado (Bloom; Hastings; Madaus, 1983). Conforme a diferença sublinhada pelos os autores, “Os testes formativos são testes de rendimento relativos a determinadas unidades de aprendizagem. Os testes somativos são testes de rendimento relativos a uma série de unidades de aprendizagem” (Bloom; Hastings; Madaus, 1983, p. 151).

Outro aspecto da avaliação formativa é o de ajudar na distribuição de um tópico em unidades menores, organizando as metas a serem atingidas e o cronograma para isso. Por isso, para realizar uma avaliação formativa, é importante definir previamente qual será o recorte considerado, ou seja, qual será a unidade de aprendizagem trabalhada. A partir dessa definição será possível estabelecer uma hierarquia dos conhecimentos e a progressividade dos conteúdos para alcançar o objetivo final. A título de exemplo, caso um objetivo musical seja a apresentação de uma peça coral, será necessário antes organizar o ensino para que os cantores aprendam a letra, o ritmo, o contorno melódico, a divisão das vozes, as dinâmicas e as articulações indicadas. A verificação das etapas desse passo a passo progressivo é no que

consiste a avaliação formativa.

A unidade de aprendizagem pode ser entendida como uma matéria que deve ser aprendida durante determinado período (Bloom; Hastings; Madaus, 1983). A definição da unidade deve ser realizada considerando as características do objeto de ensino, o qual pode ser um conjunto de aulas dentro de um todo que faça sentido. Conforme explicam os autores: “A natureza da unidade varia em função dos propósitos. Os limites de uma unidade são arbitrários, são determinados pelos cortes naturais da matéria ou do conteúdo que componha um todo significativo” (Bloom; Hastings; Madaus, 1983, p. 130).

Determinada a unidade de aprendizagem, ou seja, o objetivo a ser alcançado em um recorte de aulas, é necessário então identificar quais conhecimentos irão compor essa unidade. Para isso, Bloom, Hastings e Madaus (1983) apresentam os componentes que devem integrar uma unidade, especificando padrões, conteúdos e comportamentos esperados. O primeiro item é o conteúdo que será trabalhado. Em se tratando de um ensino sistematizado, o conteúdo tem origem nos documentos oficiais, como a BNCC. Dentro do componente curricular ‘Arte’, conteúdo ‘Música’, uma das habilidades a serem desenvolvidas nos Anos Iniciais do EF é: “(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo *etc.*), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical” (Brasil, 2017, p. 203).

Nesse exemplo, o conteúdo de uma unidade didática poderia ser a altura ou ainda a intensidade, o timbre, a melodia, o ritmo. Já no ensino livre — como em uma escola de música, ou em aulas particulares — o professor é o responsável por delinear o conteúdo a ser trabalhado e também o período previsto para isso. Por exemplo, com um aluno iniciante de violino, o conteúdo pode ser o de produção de som nas quatro cordas do instrumento. Depois do conteúdo, o próximo passo é o de determinar os comportamentos esperados a partir desse conteúdo. Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 131) explicam: “dada uma nova ideia, relação, demonstração, ou qualquer outra informação, o que se espera que o aluno grave? O que se espera que ele seja capaz de fazer com o conhecimento específico introduzido na unidade de aprendizagem?”.

Os comportamentos são classificados com base em uma relação de hierarquia de níveis de dificuldade e complexidade de aprendizagem, o que fundamenta-se na Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom. De modo resumido, os níveis apresentados são: a) conhecimento dos termos: o vocabulário específico; b) o conhecimento dos fatos: informações que devem ser memorizadas; c) conhecimento das regras e princípios: principais esquemas e

padrões por meio dos quais os fenômenos e ideias se organizam; d) habilidades na utilização de processos e procedimentos: capacidade de utilizar o processo ou o procedimento com precisão; e) capacidade de fazer aplicações: uso das regras e princípios em situações novas.

Retomando o exemplo do conteúdo ‘altura’, os comportamentos esperados podem ser:

- conhecimento dos termos: utilizar as nomenclaturas grave e agudo;
- o conhecimento dos fatos: memorizar que o som grave é grafado na região inferior, e o agudo na região superior (convenção);
- conhecimento das regras e princípios: instrumentos grandes tem tessitura grave, e instrumentos pequenos tem tessitura aguda;
- habilidades na utilização de processos e procedimentos: produzir sons graves e sons agudos nos objetos do cotidiano;
- capacidade de fazer aplicações: confeccionar um instrumento cordofone que produza sons graves e agudos.

No caso do conteúdo ‘produção de som nas quatro cordas do instrumento’, os comportamentos esperados podem ser:

- conhecimento dos termos: nomear as cordas do violino;
- o conhecimento dos fatos: memorizar que o arco é confeccionado com crina de cavalo;
- conhecimento das regras e princípios: a pressão e o ponto de contato influenciam na produção do som;
- habilidades na utilização de processos e procedimentos: compreender a pressão e o ponto de contato necessários para produzir sons corretamente nas quatro cordas do violino;
- capacidade de fazer aplicações: controlar o ponto de contato e a pressão para produzir sons com dinâmicas diferentes.

Ainda que ocorra em diferentes etapas, ou seja, em diferentes momentos ao longo do ensino, e que a nota não seja seu principal fator, a avaliação formativa deve ser uma ação planejada e orientada, fundamentando-se a partir dos conteúdos e comportamentos que derivam do objetivo da sequência de aulas. Diferente da avaliação diagnóstica e da avaliação

somativa, que devem ocorrer *a priori* em determinado marco temporal — no início ou no final, como determinantes dos pontos de partida e chegada —, a formativa pode ocorrer em situações de ‘vida real’, logo, na prática de determinada atividade, conforme exemplifica Asmus (1999):

Assim que o coral começar a cantar, o professor pode caminhar entre os integrantes do coral e avaliá-los à medida que passa perto de cada aluno. Nenhum tempo extra é requerido, os alunos estão cantando dentro do formato e da estrutura do canto coral, e a situação de um avaliador avaliando o desempenho é semelhante àquela que os alunos encontrarão com os jurados do festival. Este procedimento também tem a vantagem de proporcionar aos alunos a oportunidade de aumentar a sua independência musical cantando ocasionalmente sem regente (Asmus, 1999, p. 22).

Abrahams (2019) acrescenta que a avaliação formativa é um processo que pode ocorrer de modo informal ao longo de um ensaio ou de uma aula de música. Nessas ocasiões, o professor observa o trabalho dos estudantes, avaliando, no momento, a qualidade de sua participação, suas interações e perguntas dirigidas. Ainda que utilize o termo informal, porém sem aprofundar-se sobre seus significados, na sequência, o autor indica que podem ser utilizadas também ferramentas como questionários ou trabalhos escritos pelos alunos sobre a aula ou o ensaio.

O registro é um fator significativo no desenvolvimento da avaliação formativa que, retomando o exemplo de Asmus (1999), pode garantir ao professor uma coleta de dados otimizada. Portanto, é necessário que o professor selecione um instrumento de coleta que se adeque a seu propósito de aprendizagem e a seu contexto de aplicação. Em aulas em grupos, o uso de rubricas ou listagens (*checklist*) podem ser instrumentos funcionais, permitindo o registro do desempenho de tarefas específicas enquanto elas ocorrem. Em aulas individuais, as mesmas ferramentas podem ser utilizadas, acrescidas daqueles que podem ser trabalhados com maior especificidade, como o portfólio. O objetivo, com isso, é o de “examinar os comportamentos pré-requisitos subjacentes” (Bloom; Hastings; Madaus, 1983, p. 68), porém garantindo a clareza desses comportamentos buscados e seu registro.

Informações tangíveis sobre o conhecimento musical e as habilidades que um aluno possui devem ser coletadas com precisão e objetivamente. Quer seja uma coleção de materiais no portfólio de um aluno ou notas no livro de notas de um professor, endereços de observação imparciais se o aluno atende ou não metas de aprendizagem, e esta observação permite que o professor faça medições. (...) A observação é realizada de modo consistente quando um conjunto de regras é usado para definir como o atributo é caracterizado (Asmus, 1999, p. 22).

Fautley e Colwell (2012, p. 6) exemplificam diferentes ocasiões do uso da avaliação formativa no contexto da educação musical:

- Aula de instrumento: quando o aluno está aprendendo uma peça, e o professor realiza

comentários para ajudar o estudante a entender o que precisa ser feito e clarear o que não está correto;

- Composição em sala de aula: quando um grupo de alunos está realizando uma composição instrumental, o professor passa de grupo em grupo para dialogar sobre como o trabalho pode ser melhorado, reforçando a proposta dada e ajudando-os a entender os próximos passos;
- Ensaio coral: quando o coro realiza ensaios de naipe, os regente faz observações sobre o que precisa ser observado, oferecendo alternativas técnicas e exemplificando-as;
- Prática de conjunto: quando um determinado instrumento em uma orquestra toca uma parte errada, o regente pede que ele repita, checando a precisão de acordo com o que está escrito e com a intenção interpretativa.

A avaliação formativa é, portanto, um processo constante, realizado em diversos momentos, no qual busca-se compreender o desempenho nos diferentes níveis de hierarquia e progressividade do conhecimento. Por conseguinte, seus resultados não pretendem ser resumidos a uma nota, e sim a evidências coletadas em diferentes momentos ao longo das aulas. O objetivo, o conteúdo e os comportamentos esperados são os componentes que formam uma unidade didática, o conjunto de aulas no qual a avaliação formativa está inserida. Os resultados aferidos e registrados podem redefinir os caminhos de ensino e aprendizagem e, até mesmo, a reformulação de um programa de ensino.

### 3.2.3 A avaliação somativa

Avaliação somativa é o termo utilizado para designar “o tipo de avaliação utilizada ao final de um período do ano escolar, curso ou programa, para fins de atribuição de notas, certificados, avaliação do progresso ou pesquisa de eficiência de um currículo, curso de estudos, ou plano educacional” (Bloom; Hastings; Madaus, 1983, p. 129). A prova ao final de um trimestre, na qual é cobrado o conteúdo abordado no período e que gera uma nota é, possivelmente, seu formato mais conhecido. Um resultado numérico ou conceitual encerra o processo de ensino, sendo considerado o ponto final daquele momento.

De acordo com Fautley (2008), o papel e a intenção são os fatores que diferenciam uma avaliação formativa da somativa, posto que seu objetivo é o de gerar um julgamento sobre o desempenho do estudante que resulta em uma nota, letra ou conceito. Por esse motivo, o método de aferição utilizado na avaliação somativa deve ser confiável e válido, buscando

acessar as evidências relevantes. Outras características da avaliação somativa são: ocorre ao final de determinado período, refere-se à progressão da aprendizagem a partir de um critério dado e, por isso, possibilita a comparação dos resultados.

A finalidade da avaliação somativa é a de concluir, de modo geral, em qual nível os objetivos foram atingidos. Seus resultados podem servir à classificação e à seleção, e, em geral, são informados ao estudante, familiares e administradores do ensino. O julgamento sobre a eficiência do estudante, do professor e do programa fica condicionado, nesse modo de avaliar, ao score final obtido em um exame. Para a elaboração de um exame desse tipo existem etapas e características específicas a serem seguidas.

Do ponto de vista técnico, a construção de um teste somativo deve observar seis etapas, de acordo com Bloom, Hastings e Madaus (1983): 1) aplicar o teste em um pequeno grupo antes, para verificar a clareza e a adequação do material; 2) submeter o teste e os itens que serão cobrados a um ou mais juízes da área; 3) calcular a média das respostas do teste piloto; 4) calcular seu desvio padrão; 5) obter a medida da dificuldade de cada item; e 6) determinar o índice de discriminação (dificuldade) de cada questão. Ao final desse processo, deve-se verificar então a precisão dos resultados dos testes.

Para Bloom, Hastings e Madaus (1983), um teste somativo deve ser válido, preciso e objetivo. Esses três pontos que o caracterizam tem o intuito de torná-lo adequado para o propósito a que se destina. Em linhas gerais, a validade é determinada pela legitimidade do conteúdo (correspondência entre o conteúdo trabalhado e os itens do teste), do constructo (confirmação das hipóteses) e pela validade concorrente (manter a mesma classificação em dois testes diferentes). A precisão de um teste é indicada pela consistência entre os resultados de um mesmo teste realizado por grupos semelhantes. A objetividade busca a imparcialidade por meio da precisão de avaliar algo da mesma forma para todos os avaliados.

Essas três características se inter-relacionam, e tendem a ser comuns também a outros tipos de avaliação. Entretanto, em um teste final de caráter classificatório como o somativo, a validade, a precisão e a objetividade são fatores cruciais que podem ocasionar, quando não observados, o viés dos resultados obtidos. Bloom, Hastings e Madaus (1983), no entanto, fundamentam suas discussões exclusivamente nos testes somativos escritos, o que na área da educação musical nem sempre será um instrumento válido ou mesmo viável. A performance musical é um desses casos, quando o registro escrito pouco — ou nada — acrescenta à verificação final do desempenho.

Porém, os princípios de validade, precisão e objetividade podem ser pensados, adaptados e aplicados também nesse e em outros casos. De acordo com o levantamento de

Hallam (2019), os estudantes de música preocupam-se com a natureza subjetiva das avaliações somativas de performance. As evidências levantadas pela autora indicam que as avaliações da performance musical não são confiáveis e que os juízes não atribuem uma nota igual para a mesma performance tocada duas vezes — sem que saibam — e que mesmo utilizando um mesmo protocolo de avaliação, há pouco consenso entre os avaliadores. Considerar a validade, a precisão e a objetividade é um modo de atingir a coerência e a confiabilidade entre os critérios, o processo e seus resultados.

Em contraste com essa possível face subjetiva dos testes não escritos, como ocorre com a performance ou com a improvisação, há a força que a avaliação somativa exerce sobre os conteúdos a serem ensinados<sup>4</sup>. Hallam (2019) afirma que os exames acabam determinando o que é ensinado nas aulas de instrumento e que, nas aulas de música, o foco do ensino direciona-se para os conteúdos eventualmente cobrados em exames nacionais. Isso pode ocasionar um esvaziamento dos sentidos do ensino e do fazer musical em si, transformando os conteúdos musicais apenas em objetivos a serem cumpridos (Elliot; Silverman; McPherson, 2019).

Os resultados de um teste somativo podem também impactar a percepção da pessoa, da família e da comunidade escolar acerca das habilidades do avaliado, constituindo um rótulo, conforme denotam frases como “aluno nota 10”. O resultado pode ainda representar tanto o desempenho do estudante quanto o do professor e do currículo utilizado. Outro ponto é o de que, dada sua natureza de encerramento, não é oferecida ao estudante a oportunidade de refazer, revisar ou reenviar o que foi solicitado.

Bloom, Hastings e Madaus (1983) concordam que não é possível evitar o uso dos testes somativos, e nem o desejariam. Esse encerramento de ciclo pode, a depender da abordagem e da concepção de ensino, ser compreendido como um fator motivacional para os estudantes. Cientes de seus possíveis efeitos e implicações, a avaliação somativa em música pode ser assumida como um ponto de chegada, do qual derivam estratégias no sentido de motivar o estudante a alcançá-lo.

---

<sup>4</sup> Conforme Hallam cita: “(T)he assessment tail wags the educational dog” (Biggs; More, 1983 *apud* Hallam, 2019, p. 168).

#### 4 AVALIAR EM MÚSICA: SENTIDOS, SIGNIFICADOS E TENSÕES

A temática avaliação musical envolve diferentes variáveis, o que justifica-se em razão da natureza diversa da educação musical, seus espaços e significados. Ela abrange, portanto, perspectivas de diferentes naturezas. Os seus aspectos teóricos, conceituais e metodológicos se articulam com os saberes do campo epistemológico da música e da educação. Estes fundamentam a sua presença ou sustentam a sua ausência no cotidiano do professor, o que acentua a validade de que, na LM, este tema seja abordado de forma tanto teórica quanto prática. Apoiando-se principalmente em Hallam (2020; 2019; 2006), Elliot, Silverman e McPherson (2019), Fautley e Daubney (2019), Denis (2017), Fautley e Colwell (2012), Asmus (1999) e Swanwick (2014; 2003; 1998; 1994), esta seção trata das concepções e dos momentos da avaliação musical, e problematiza os sentidos, os significados e as tensões sobre o tema, incluindo sua presença no período formativo e o estado da arte nos periódicos nacionais da área da música.

A música, por se tratar de um fenômeno acústico que é percebido pelos sentidos e interpretado pela mente, e por se constituir enquanto uma prática social, cultural compartilhada e situada em um contexto, é sentida, percebida e entendida também a partir do nosso filtro pessoal. O fazer musical não possui, portanto, uma natureza única, de forma que guarda em si uma multiplicidade de sentidos e significados (Elliot; Silverman, 2015). Seus aspectos subjetivos e objetivos se entrelaçam no caleidoscópio do espaço tempo na qual a música se situa, de forma a ser ressignificada por quem a vivencia.

O ato de avaliar em música é uma prática que acontece em momentos, contextos e segmentos tão diversos como o próprio fazer musical (Elliot; Silverman; McPherson, 2019). A observação e a verificação do desenvolvimento musical pode ocorrer, por exemplo, nas manifestações da cultura popular (quando se espera que o aprendiz toque da mesma forma que o mestre), no conservatório (por meio das provas de habilidade musical), no ensino superior (incluindo os testes de habilidade específica, condição para o ingresso da maioria dos cursos de música) e em outras instâncias. Formal ou informalmente, com critérios estabelecidos, sistematizados ou implícitos, com ou sem notas e conceitos atribuídos, a avaliação musical é parte indissociável do processo de ensino e aprendizagem em música, o que significa que é uma prática que o professor de música deve dominar.

O ambiente escolar e o ensino vocal ou instrumental são exemplos de práticas de ensinar-aprender-avaliar musicalmente. As particularidades de um ambiente de ensino sistematizado — como é o caso do ensino básico — contrastam com as propostas das

escolas livres de música, sendo a presença de parâmetros curriculares uma das diferenças. Ainda assim, por se tratarem de contextos nos quais existe uma relação de ensino e aprendizagem, existirá também a prática de se avaliar. O britânico Keith Swanwick afirma que a avaliação é uma ação constante nas diferentes práticas e lugares da educação musical:

A atividade musical é amplamente avaliada de vários modos, inclusive durante exames vocais e instrumentais, audições, festivais e concursos. Performances musicais e composições são assuntos diários em críticas de jornais, que também publicam sobre as oscilações de peças e músicos. E, naturalmente, os músicos são contratados ou despedidos pela avaliação da maneira como tocam. No setor educacional, é particularmente necessário entender o que pensamos sobre isso. As práticas existentes podem, com certeza, ser melhoradas, e é possível desenvolver caminhos mais sensíveis e efetivos para avaliar a aprendizagem musical (Swanwick, 2003, p. 81).

Quando se discorre sobre a avaliação em música, vários questionamentos podem surgir: como avaliar um aluno particular de canto? Como avaliar um coral? Como avaliar um aluno de instrumento? Como avaliar uma prática de banda? Como avaliar se o estudante percebeu os elementos específicos e o caráter expressivo de uma peça apreciada? Como garantir que o aluno do EF compreendeu o conceito de grave e agudo, na atividade de vivo ou morto musical? Como avaliar a criança da classe de musicalização, na atividade de música e movimento? Como avaliar a compreensão musical do estudante de um curso superior de música que, durante as aulas, permanece no celular? Como avaliar a criatividade de uma composição ou a improvisação? Em se tratando da licenciatura, como ensinar o professor de música em formação a avaliar? Ou ainda, é possível avaliar musicalmente?

A relação mestre-aprendiz sustenta, até os dias de hoje, as concepções e as práticas de ensinar e aprender música, uma das características que Pereira (2014) denomina como *habitus conservatorial*, uma forma de compreender o ensino de música a partir da tradição dos conservatórios. Segundo explica, “entra em cena a imagem do mestre de ofício que, por saber fazer, por dominar a sua arte — nesse caso específico, dominar a performance instrumental/vocal — torna-se o mais adequado para ensiná-la” (Pereira, 2022, p. 68). Nesse cenário, a avaliação não consiste em uma questão reflexiva ou política; reduz-se ao julgamento do mestre. O ensino de música pode, em alguma medida, replicar esse pensamento; entretanto, os sentidos da educação musical extrapolam os do *habitus conservatorial*, valorizando a pluralidade da compreensão e das práticas musicais.

De acordo com Del-Ben (2003), a subjetividade faz com que alguns professores entendam que a música é um componente curricular diferente dos demais, tornando sua avaliação difícil de ser realizada. Isso ocorre pois “professores de música, muitas vezes, não se sentem no direito de avaliar a vivência ou a prática musical de seus alunos, pois acreditam

que essa prática estará sempre vinculada a aspectos subjetivos dos alunos” (Del-Ben, 2003, p. 31). Nesse sentido, França (2000, p. 121) afirma ainda que “a natureza abstrata da música pode tornar a avaliação do fazer musical por demais subjetiva — se não arbitrária”.

Asmus (1999) também afirma que, para alguns educadores musicais, é difícil ou impossível realizar a avaliação do ensino e da aprendizagem. Para o autor, essa crença decorre da falta de especificidade em relação aos objetivos pretendidos. Ele exemplifica que, em vez de utilizar um critério amplo como ‘cantar a frase com musicalidade’, permite diferentes brechas e interpretações sobre esse conceito, deve-se ter como objetivo ‘a frase deve ser cantada usando corretamente a respiração, as dinâmicas, a variação do tempo, tensão e relaxamento’. Asmus explica:

Geralmente, tais crenças decorrem de uma insuficiência de detalhe sobre o que exatamente o aluno deve ser capaz de fazer ou saber após a instrução musical. Metas de aprendizagem bem especificadas informam o professor e o aluno sobre o que deve ser aprendido e apontam para meios específicos de avaliação da aprendizagem (Asmus, 1995, p. 19).

Se por um lado a avaliação musical pode ser considerada difícil de ser realizada, por outro, há também uma tradição de mensuração que remonta aos testes de habilidade musical. Na sequência da exposição sobre a aprendizagem musical, Sloboda (2008) inicia a discussão do subcapítulo ‘Avaliando a habilidade musical’ propondo uma reflexão sobre os testes de habilidade musical, situando-os em duas modalidades: aqueles que acontecem como uma forma de medir o conhecimento organizado — como a teoria e a performance — por meio de provas e exames, e aqueles que não supõe uma preparação específica, ou seja, que não envolvem o conhecimento prévio da pessoa avaliada. Essa segunda modalidade, que conforme o autor não se relaciona com o ensino e a aprendizagem, é o foco da discussão do subcapítulo. Sobre uma possível vantagem dos testes específicos, Sloboda defende que:

Embora o princípio da seleção em si possa ter consequências desafortunadas e indesejadas, também há alguns aspectos benéficos. Não se ganha nada ao permitir que uma criança embarque num tipo de treinamento para o qual lhe faltam condições intelectuais ou de temperamento, qualquer que seja a sua ‘vontade’ num certo momento (Sloboda, 2008, p. 308).

Ainda que a afirmação de Sloboda relacione-se à face excludente da avaliação, o autor faz cinco apontamentos no sentido de tornar a prática seletiva mais justa e acurada possível. A primeira é a de que a realização desse tipo de teste deve ocorrer apenas quando o professor não tem acesso a outros indícios de rendimento. A segunda é a necessidade de considerar, no resultado, outros tipos de evidências que garantam a participação efetiva da criança na atividade pretendida. Sloboda (2008) defende também que é necessário compreender o

resultado de um teste como um recorte específico de um momento, e não como um laudo que determina a longo prazo a capacidade musical da pessoa.

A quarta reflexão é a de que um teste deve configurar como uma medida válida de habilidade musical, problematizando a validade de conteúdo (relação entre o que se pede e a habilidade utilizada) e a validade associativa (o uso de habilidades correlatas) dos mesmos. Por fim, o autor discute sobre a confiabilidade, admitindo a inexistência de um teste completamente confiável. Como possibilidade, indica que “Uma resposta flexível e humana seria abandonar as cotas rígidas e examinar como se distribuíram as cotas dos testes” (Sloboda, 2008, p. 310), em vez de se considerar unicamente uma nota de corte. O autor encerra o subcapítulo com uma breve revisão sobre os testes de habilidade musical e seus enfoques, a saber: Seashore (1960) sobre discriminações de altura, intensidade e duração; Wing (1962) sobre a acuidade auditiva; Zenatti (1969) sobre a memória tonal; Imberty (1969) sobre a resolução harmônica; e Gardner (1973) sobre a sensibilidade de estilos.

A discussão do subcapítulo ‘Avaliando a habilidade musical’ foi centrada, portanto, nessa modalidade específica de avaliação. A influência deste tipo de teste nas práticas de se avaliar em música permanece vigente em diferentes contextos, principalmente naqueles de tradição conservatorial. Grossi (2001, p. 50) acrescenta: “Educadores musicais reconhecem a forte influência dos testes psicológicos, principalmente aqueles relativos a ‘discriminação sensorial’”. Nesses casos, a classificação de aspectos estruturais da música, como os parâmetros do som, por exemplo, costuma centralizar as práticas avaliativas, o que pode não representar o todo de uma experiência musical.

Outra questão pertinente refere-se ao peso da avaliação no conteúdo trabalhado. Hallam (2019) problematiza que a força avaliativa pode ser a responsável por determinar a relevância de certos saberes em detrimento de outros, pois conforme aponta, aqueles conhecimentos musicais que não são avaliados não são vistos como importantes. Como professora do Ensino Superior, pude presenciar estudantes que deixavam de frequentar as aulas ou estudar uma disciplina em razão do alto grau de exigência avaliativa de outra. No ambiente escolar, não é incomum que pais, estudantes, professores e gestores considerem a aula de música como menos importante, pelo fato de que seus resultados (a nota) não influenciam na aprovação ou reprovação do aluno.

Sobre a avaliação musical no contexto escolar, Amorim (2018) discorre sobre sua função de atribuir importância à área; ante a necessidade de afirmar a relevância da música como uma área do conhecimento, os professores e professoras optam por utilizar os instrumentos e procedimentos tradicionais da avaliação (provas e trabalhos), entendidos como

já validados no ambiente escolar:

Os professores de música reconhecem a importância da avaliação, mas sentem dificuldades de legitimar as suas concepções nas propostas de avaliação da aprendizagem em suas aulas. A premente necessidade de afirmação da música no currículo escolar leva o professor a pensar em ações avaliativas que privilegiem inicialmente a instauração do respeito à música na escola. Nessa perspectiva, a adoção de técnicas e instrumentos avaliativos tradicionais persuade os alunos a encararem a música com mais seriedade e funciona como uma estratégia natural para o cumprimento do planejamento durante a adaptação do professor ao contexto. Contudo, precisamos de cautela para não adiarmos tentativas de reajustes procedimentais importantes para acurar a aprendizagem musical dos estudantes (Amorim, 2018, p. 7).

Além disso, a utilização de critérios extra-musicais, que não se relacionam com os objetivos de aprendizagem, é outro panorama encontrado por Amorim (2018). Por exemplo, no trabalho de Beineke (2003) sobre a avaliação da composição de crianças, o interesse, a participação, a dedicação e o entusiasmo na realização das atividades são exemplos desses critérios. Em ambos os casos, da replicação de instrumentos consolidados (independente de seus sentidos para o objetivo de aprendizagem) ou do uso de critérios não musicais, a avaliação realizada pode expressar uma realidade parcial, que pouco contribuirá para o desenvolvimento musical dos envolvidos.

O resultado negativo obtido em uma avaliação musical, como uma prova, uma banca, ou apresentação pode impactar na crença de autoeficácia do estudante, reforçando a questão do dom e do talento no fazer musical, um dos mitos da área (Koga; Rangni, 2022). Nesse caso, os fatores inatos são entendidos como uma justificativa possível para o insucesso, ofuscando a influência dos fatores ambientais, ou seja, dos procedimentos envolvidos no desenvolvimento e na aprendizagem musical.

O desconforto e o estresse que os momentos de avaliação acarretam são mencionados por Hallam (2019) e Braga e Tourinho (2013). Particularmente sobre a avaliação somativa, que em geral tem o objetivo de atribuir uma nota ou conceito, os estudantes preocupam-se com a natureza subjetiva dos processos, o que torna a experiência potencialmente prejudicial (Hallam, 2019), especialmente quando ela envolve a decisão sobre o destino do avaliado (Braga; Tourinho, 2013).

Distante de uma aprovação compulsória, as situações avaliativas devem ser planejadas no sentido de identificar, reorientar e contribuir com a aprendizagem do estudante. Quando utilizadas com caráter punitivo, elas podem impactar na continuidade dos estudos e na relação da pessoa com a prática musical. No contexto do ensino superior e do ensino em conservatórios, a evasão pode ser a consequência de processos avaliativos excludentes, ao que

França questiona:

Qual é o sentido de se atribuir notas ou conceitos quantitativos à performance de um aluno sem que lhe sejam explicadas as razões de tais notas? Não parece mais coerente com a natureza da própria música que esta seja avaliada de maneira qualitativa? Para tanto, é preciso suplantar esta visão imediatista por uma perspectiva de todo o percurso do desenvolvimento musical. Provas, exames e concursos são instantes particulares do *continuum* que é o desenvolvimento musical. Portanto, os parâmetros de avaliação formal devem estar em sintonia com a continuidade do processo de desenvolvimento musical (França, 2000, p. 124).

A utilização dos procedimentos avaliativos coerentes com as práticas de se fazer música é outra preocupação presente nas discussões, conforme indica a literatura analisada por Amorim (2021). Denis (2017, p. 6) questiona: “como implementar uma avaliação efetiva sem sacrificar o fazer musical?” ao que Elliot, Silverman e McPherson (2019, p. 17) acrescentam: “podem os acadêmicos e educadores musicais desenvolver currículos e formas autênticas de avaliação que permitam aos alunos integrar a produção artística e o envolvimento artístico na vida pessoal e comunitária?”. Asmus (1995) e Hallam (2019) concordam e incluem que a avaliação deve envolver atividades nas quais os conhecimentos e as habilidades possam ser aplicados na “vida real” dos estudantes, fazendo sentido também fora do momento da aula. Como problematiza Swanwick (2014), um teste escrito teria a capacidade de avaliar a capacidade de um escritor, pintor, músico ou cientista virtuoso? Para Swanwick, apenas um teste simplista não é capaz de atribuir valor à uma experiência artística, porém:

Deveríamos, entretanto, ser capazes de sustentar uma visão alternativa de avaliação como uma extensão do ensino, avaliação como crítica; apreciação da folha, do poema, da dança, da improvisação, da performance, da composição, do design, do artefato; todos esses objetos e eventos do mundo real (Swanwick, 2014, p. 190).

Para Swanwick (2003), a criação, a apreciação, a performance, a teoria e a técnica mobilizam diferentes processos internos e externos, e seus produtos podem ser considerados como indicativos da compreensão musical. Por isso, o alinhamento entre o objetivo, o conteúdo e método com o planejamento da avaliação é mais um princípio a ser examinado pelos professores, assim como a compatibilidade entre o que será avaliado e a forma de se avaliar.

Adotar uma postura inadequada a uma proposta metodológica ou escolher conteúdos inapropriados para um determinado curso poderão impossibilitar o ato de avaliar, transformando-o em um exercício de difícil execução. Esta visão ampla dos elementos que constituem a avaliação influencia na construção de conceitos. (Braga; Tourinho, 2013, p. 26)

Partindo do aporte de Vygotsky, citado por Costas e Ferreira (2011), argumenta-se que

os sentidos de se avaliar em música, portanto, podem ser entendidos em caráter provisório, pois se adaptam conforme seus interlocutores e situações (Costas; Ferreira, 2011). Já seus significados se constroem na estabilização das ideias de avaliação musical por um determinado grupo (*idem*), e que são característicos de determinada visão de educação musical. Desses encontros entre sentidos e significados despontam tensões que estimulam a produção de conhecimento sobre o tema.

#### 4.1 QUESTÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NA LITERATURA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Assim como ocorreu no campo da educação, a educação musical não ficou isenta da tendência de medir e classificar o desempenho musical dos estudantes (Denis, 2017), o que foi nomeado por Elliot, Silverman e McPherson (2019) como avaliacionismo<sup>5</sup>. Essa valorização dos resultados e do desempenho pode refletir nas discussões sobre o tema, que tendem a se distanciar dos aspectos críticos, concentrando-se em sua face instrumental:

(...) conceitos fundamentados criticamente de avaliação e medição na ou para a educação musical são raros. Em vez disso, grande parte do discurso concentra-se nos meios e métodos que professores, administradores e grupos colaborativos de estudantes podem ou devem empregar para fazer avaliações formativas e somativas do “sucesso” dos alunos em alcançar os objetivos de curto e longo prazo, metas e objetivos dos currículos; na medição minuciosa do desenvolvimento musical dos alunos; e na concepção e implementação de “padrões nacionais” (e assim por diante) como os primeiros passos no caminho para a criação de regimes de avaliação (Elliot; Silverman; McPherson, 2019, p. 4).

Um dos efeitos possíveis desse avaliacionismo, de se pensar a avaliação em música exclusivamente em sua perspectiva classificatória ou seletiva, voltada apenas ao resultado, é o descolamento de seu propósito e de sua natureza. Avaliar em música não consiste, portanto, em apenas escolher um instrumento para a atribuição de uma nota, ações essas que, para Asmus (1999), podem ser equivocadamente entendidas como sinônimos. Ao que Luckesi (2018, p. 88) acrescenta: “uma distorção assumida como uma verdade”, sobre o encerramento da nota como uma representação do desempenho do estudante.

No sentido de estimular a discussão sobre a natureza, a filosofia e as concepções sobre a avaliação em música, diferentes autores propuseram questionamentos para a reflexão dos professores ou gestores da área. Na obra *The Oxford Handbook of Philosophical and qualitative assessment in music education*, Elliot, Silverman e McPherson (2019) buscam

---

<sup>5</sup> *In summary, due to lack of vigilance among teachers, parents, professional organizations, and policymakers, assessment-ism has overtaken what is most important in formal educational settings* (Elliot, Silverman, McPherson, 2019, p. 15).

responder, entre outras questões, quais são as naturezas, o âmbito, objetivos e propósitos da avaliação em educação musical. A revisão de Denis (2017) estrutura-se a partir das seguintes perguntas: o que é avaliação? Por que a avaliação importa? Como avaliamos em música? Quais são os desafios da avaliação musical? Fautley (2019), direcionando o debate para os professores de música que trabalham nas escolas, encoraja que se pense sobre o que é avaliação, para o que é utilizada e o que dela resulta.

Nas revisões de Kastner e Shouldice (2016) e Denis (2017), possíveis definições do que é a avaliação em música e seus conceitos são reunidos. A avaliação (*assessment*) como uma coleção de informações sobre a situação do estudante é a definição de Brophy (2000) apresentada por Kastner e Shouldice, já a aferição (*evaluation*) seria a comparação dos resultados do aluno com os critérios estabelecidos (Brophy, 2000 *apud* Kastner; Shouldice, 2016, p. 2). Em Denis (2017), a avaliação musical é entendida como um método para a coleta de informações relevantes para professores e estudantes sobre o ensino e aprendizagem, centrados no conhecimento e nas habilidades musicais dos estudantes (Parkes; Rohwer; Davidson, 2015 *apud* Denis, 2017).

As duas revisões apresentam também conceitos que consideram inerentes à prática de avaliar em música, a saber: avaliação diagnóstica, formativa, somativa, avaliação autêntica, instrumentos de medição. Partindo dessas categorias conceituais apresentadas nas duas revisões e considerando a tabela utilizada por Borges e Figueiredo (2014) sobre a categorização dos tipos de avaliação de Raphael (1995), foi possível sintetizar essas informações no quadro abaixo:

Quadro 2 – Os tipos de avaliação, suas finalidades, contribuições e instrumentos

<b>Tipo de avaliação</b>	<b>Momento</b>	<b>Finalidade</b>	<b>Contribuições</b>	<b>Instrumentos</b>
<b>Diagnóstica</b>	Começo do ano/ unidade/tópico	Identificar conhecimentos, habilidades e dificuldades de acordo com os pré-requisitos	Adequar os objetivos seguintes	Leitura à primeira vista; recorte de atividades próprias da aula (ler, tocar, cantar <i>etc.</i> )
<b>Formativa</b>	Monitoramento ao longo das aulas	Verificar as fases de um programa e da aprendizagem	Intervenção e adaptação ao longo do processo	Trabalho; seminário; portfólio gravações em áudio e vídeo; <i>feedback</i> ; rubrica; <i>checklist</i> escala; relatório; observações
<b>Somativa</b>	Final de um período	Determinar o nível de desempenho do aluno	Fornecer dados para a revisão de um programa e para objetivos futuros	Banca; audição; apresentação; prova final; <i>podcast</i>

FONTE: elaborada a partir de Dennis (2017) e Kastner; Shouldice (2016).

Sem a intenção de estabelecer uma definição, pontos comuns podem ser identificados na literatura. Assim como ocorre com a avaliação educacional, a avaliação musical pode ser entendida como uma parte integrante do ensino e da aprendizagem, e para realizá-la é preciso, primeiro, ter clareza sobre seus propósitos, que são o de contribuir com a aprendizagem e fornecer informações (para alunos, professores, comunidade, gestores) sobre o que foi aprendido (Fautley; Daubney, 2019; Denis, 2017; Fautley; Colwell, 2012; Asmus, 1999). Outras variáveis que devem ser consideradas em seu planejamento e em sua prática são considerar o contexto, os usos, os propósitos, a correlação entre o que é ensinado (conteúdo, objetivos, metodologia, recursos) e fazer uso de formas autênticas de avaliação

As fronteiras entre a avaliação no campo da educação e no campo da música ficam pouco precisas, sendo que os conceitos da educação permeiam a avaliação musical, especialmente quando pensada no ambiente escolar. A instituição escola originou-se da “transmissão de saberes e saber-fazer-sendo que os ‘métodos pedagógicos’ garantem a eficácia desta transmissão —, a invenção da forma escolar se realiza na produção das ‘disciplinas escolares’” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 15). De acordo com os autores, o ensino que ocorria antes da escola baseava-se na relação de pessoa a pessoa, ou seja, mestre-alunos. Nesse sentido, o ensino da música na escola tensiona essa relação, o que implica a necessidade de refletir sobre seus sentidos e significados.

Para Fautley e Colwell (2012), na educação musical há uma separação histórica entre o fazer e o aprender, ao que exemplifica da seguinte forma: em uma prática coletiva de instrumentos de percussão, a avaliação pode basear-se em critérios como tocar as notas no tempo e com a técnica correta. No entanto, questiona o que os estudantes aprenderam com isso? Aprenderam a tocar no tempo? Isto foi avaliado na performance? E caso tenham aprendido, por que estão fazendo novamente?

Segundo Fautley e Colwell (2012), os diferentes tipos de conhecimentos envolvidos nas práticas de educação musical são uma questão chave da avaliação; o saber o quê e o saber como também relacionados às ideias de conhecimento declarativo e conhecimento procedimental. Estes tipos de saberes podem ser verificados nos objetivos que norteiam o planejamento, por meio do uso de palavras como perceber, discriminar e sentir. Isso posto, o professor deve considerar qual o tipo de conhecimento musical envolvido na tarefa ao planejar a sua avaliação.

Qualquer forma de avaliação em música deve, para Asmus (1999), adequar-se à grande diversidade dos contextos de educação musical, logo, não há uma ferramenta ideal a ser utilizada em todas as situações. Mesmo com todas as variações de idades, configurações

(aula individual, em grupos pequenos ou grandes, com participação estável ou rotativa de integrantes) e de conteúdo (ensino de instrumento, teoria, história, entre outras), três aspectos perpassam a avaliação musical:

Embora a aprendizagem musical possa ser influenciada pelo contexto em que o ensino ocorre e pelas características dos estudantes, três fatores são inerentes a todo o ensino e aprendizagem musical: (1) o conteúdo e o processo de ensino, (2) a avaliação contínua durante o processo de ensino, e (3) o resultado do ensino (Asmus, 1999, p. 20).

O desenvolvimento musical, na perspectiva de aquisição de conhecimentos e habilidades com a finalidade de fazer música é apontado, na investigação de Amorim (2021), como um possível objeto da avaliação. Nesse caso, ela teria o objetivo de “focar o desenvolvimento musical, parecendo visar a qualificação ao proporcionar ‘conhecimento, habilidades e entendimento’ e disposições que permitam a alunos e alunas ‘fazer alguma coisa’ (Biesta, 2010, p. 19) — nesse caso, fazer música” (Amorim, 2021, p. 111). Outro ponto levantado pela autora é a reflexão acerca dos sentidos de se avaliar em música, que deve ser precedida pelos sentidos de se fazer música, isto é, a concepção de avaliação em música está relacionada aos sentidos atribuídos ao fazer musical e à educação musical.

O sentido de avaliar em música parece ser possibilitar que se faça música ou se “faça música bem”, (Bowman, 2002, p. 64), **sem que se discuta ou se reflita sobre os sentidos desse fazer na educação** e, mais especificamente, na escola de educação básica, que tende a ser tratada de modo genérico, quando não é invisibilizada em suas particularidades (Amorim, 2021, p. 111, grifo nosso).

Esses sentidos também se conectam aos conteúdos, critérios, objetivos, metodologias e recursos (Asmus, 1999; Cunha, 2003), logo, com os aspectos didáticos que fazem parte do planejamento de uma aula. Da mesma forma, Asmus (1999) entende que, para ser considerada autêntica, a avaliação deve alinhar-se à natureza da atividade musical, sendo um elemento que que integra o ensino e a aprendizagem em música, e não algo complementar:

Deve-se entender que a avaliação não é um complemento à instrução. Pelo contrário, é uma parte integrante do processo instrucional e pode informar tanto o professor como o aluno. O professor recebe informações para selecionar materiais, experiências e métodos apropriados. O aluno recebe informações sobre o que foi aprendido e quais estratégias promovem a aprendizagem, bem como a motivação para melhorar ainda mais na arte da música (Asmus, 1999, p. 19).

O sonar (um acrônimo de *Sound Navigation and Ranging*, traduzido livremente como Navegação e Determinação da Distância pelo Som) é um dispositivo que tem a função de detectar a posição e a distância de um objeto por meio do eco. Na natureza, algumas espécies possuem essa habilidade, sendo o biosonar definido como “a capacidade de um animal de

determinar a posição de um objeto avaliando o tempo que um eco leva para retornar dele e sua direção” (Collins, 2023). A partir de um estímulo sonoro, os aspectos não visíveis pelo olhar ganham contornos e noções de profundidade, o que permite mapear uma região e identificar obstáculos.

Essas breves definições explicitam a tese de que, a partir do exposto, e de forma análoga, a avaliação musical pode ser entendida como um sonar, utilizado para revelar a distância, localizar o caminho e gerar uma imagem da construção do conhecimento musical por meio dos comportamentos sonoros e musicais. Ao mensurar as respostas (evidências, dados) considerando os períodos (diagnóstica, formativa, somativa), é possível identificar o que antes não podia ser observado e as transformações que ocorrem ao longo do caminho.

O conhecimento da posição em que o aluno se encontra em relação ao que está sendo proposto e em diferentes etapas é o que o professor de música pretende ao avaliar musicalmente. Admitindo que todos somos seres musicais e, portanto, podemos nos desenvolver musicalmente, e que uma das contribuições do educador é a de gerar estímulos relevantes, a avaliação enquanto sonar identifica torna visível o caminho, identificando obstáculos e redefinindo a rota.

Sendo assim, a compreensão da dimensão psicológica da avaliação musical é uma contribuição para refletirmos sobre a verificação desses processos internos, como na metáfora de Prestes e Tunes (2021, p. 101): “colocamos uma alça de corda no peixe e pelo movimento da ponta da corda que temos em mãos tentamos reconstruir a curva desse caminho”. A curva desse caminho pode ser interpretada como uma forma de acessar e avaliar o desenvolvimento musical do estudante, sendo os estudos de Swanwick e Hallam maneiras de situar e compreender este trajeto. As contribuições da interface da música com o campo da educação realizada por Fautley complementam a compreensão sobre o tema.

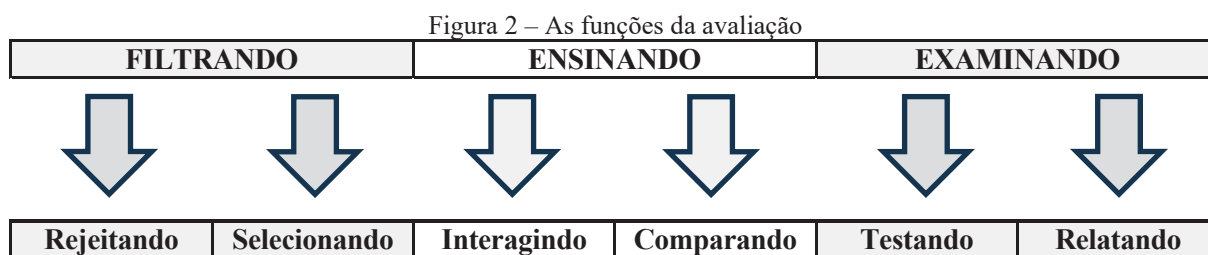
#### 4.1.1 Keith Swanwick

“Como podemos responder aos alunos de uma maneira significativa sem avaliar o que fazem, produzem ou dizem?” (Swanwick, 2014, p. 189)

“A avaliação musical genuína é a chave para uma educação musical efetiva” (Swanwick, 2003, p. 80). Partindo dessa afirmação categórica, Swanwick (2003) inicia o capítulo “Como e por que avaliar musicalmente”, parte do livro *Ensinando música musicalmente*. Na obra, o autor discorre acerca da educação musical na perspectiva de sua teoria do desenvolvimento musical, sendo a avaliação em música parte de seus conceitos.

Outras duas publicações dedicam-se de forma específica ao tema, o capítulo “Gerando um currículo e avaliando alunos”, do livro *Música, mente e educação* (2014), o artigo “*The perils and possibilities of assessment*” (1998) e “*Assessing musical knowledge*” do livro *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education* (1994).

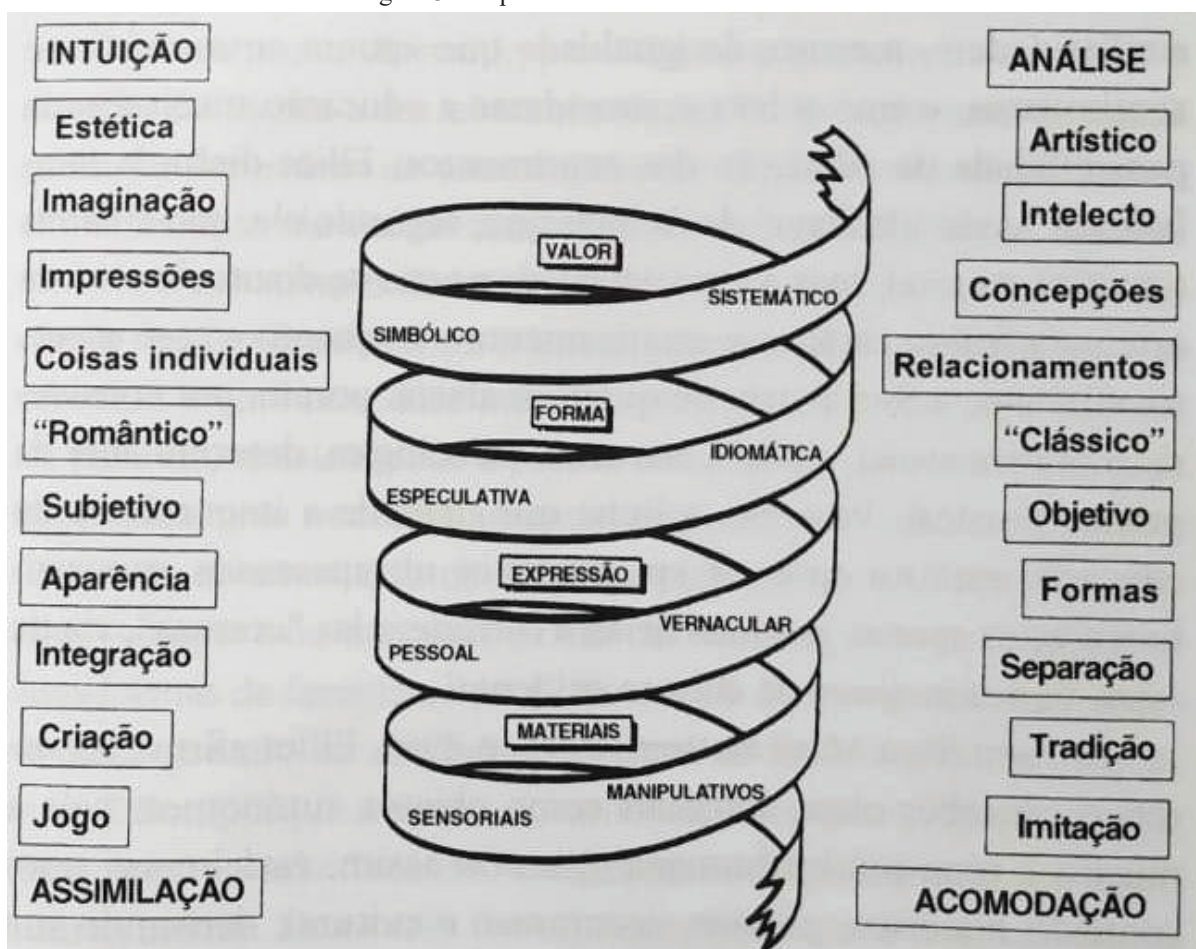
A avaliação como um *continuum*, que vai de uma resposta informal e instantânea até o rigor de um teste, é a forma como Swanwick compreende o exercício avaliativo dos professores de música. Conforme exemplifica, o professor avalia de diferentes formas e com diferentes propósitos; de modo informal e instantâneo, como em comentários durante as atividades — rejeitando e selecionando ideias —, nas relações estabelecidas no ato de ensinar — a interação e a comparação do estudante com ele mesmo ou com o padrão de qualidade — até o nível formal que envolve os exames, testes e relatórios. A Figura 2 representa esse processo:



FONTE: adaptado de Swanwick (1998).

A avaliação informal e formal, o processo e o produto e a externalização dos processos internos por meio de diferentes oportunidades do fazer musical são importantes considerações do autor. Além disso, a contribuição de Swanwick reside na sistematização de critérios de avaliação amparados nas dimensões da crítica musical que emergem da Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. O desenvolvimento musical, na teoria, ocorre de forma acumulativa e oscila entre tendências assimilativas e acomodativas, nos quais apreendemos os estímulos sensoriais conforme nossos esquemas mentais, ou os modificamos quando esses são inadequados para interpretar os estímulos (Piaget, 1974 *apud* França; Swanwick, 2002).

Figura 3 – Espiral do desenvolvimento musical



FONTE: Swanwick (1994) *apud* Fonterrada (2008).

A progressividade dos elementos do discurso musical organiza a espiral, sustentada pelo entendimento de que a música possui uma natureza metafórica e que assim transformamos sons em melodias, as melodias em estruturas e as estruturas simbólicas tornam-se experiências significativas. Esses processos de transformação consistem em saltos psicológicos, isto é, por não serem visíveis, é em suas camadas externas que reside a possibilidade de verificar a compreensão musical do estudante. França e Swanwick (2002) explicam:

A compreensão de cada um destes elementos revela uma polaridade entre tendências assimilativas e acomodativas (Swanwick, 1994, p. 86–87), identificando-se oito níveis qualitativamente diferentes, sequenciados hierárquica e cumulativamente: Sensorial e Manipulativo (em relação aos Materiais Sonoros), Pessoal e Vernacular (Caracterização Expressiva), Especulativo e Idiomático (Forma), Simbólico e Sistemático (Valor), estes últimos representando o ápice da compreensão da música como uma forma de discurso simbólico (França; Swanwick, 2002, p. 25).

Para Swanwick, entender o desenvolvimento musical — e então nossa capacidade de fazer e responder à arte — é um fator que 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). Portanto, as características dos comportamentos musicais de cada nível da espiral são a origem dos conteúdos e, logo, dos critérios aplicados na avaliação da compreensão musical (França; Swanwick, 2002). Buscando situar o desenvolvimento musical em relação aos níveis e camadas a partir dos comportamentos observáveis inerentes aos fazer, criar e escutar música, Swanwick apresenta critérios de avaliação das atividades musicais:

Consciência e controle de *materiais sonoros*: demonstrados na distinção entre timbres, níveis de intensidade, duração, manuseio técnico de instrumentos ou vozes; Consciência e controle do *caráter expressivo*: mostrados na atmosfera, no gesto musical, no senso de movimento implícito na forma das frases musicais; Consciência e controle da *forma musical*: mostrados nas relações entre formas expressivas, os caminhos pelos quais os gestos musicais são repetidos, transformados, contrastados ou conectados; Consciência do *valor* pessoal e cultural da música: mostradas na autonomia, avaliação crítica independente e pelo compromisso mantido com estilos musicais específicos (Swanwick, 2003, p. 91, *grifos do autor*).

Para cada uma das camadas e seus níveis, Swanwick (2003) apresenta critérios específicos para realizar a avaliação da performance, da apreciação e da composição, conforme apresentamos no recorte a seguir:

Quadro 3 – Critérios gerais para avaliar o trabalho musical dos alunos

<b>Camada Materiais</b>	
<b>Nível 1</b>	Reconhece (explora) sonoridades; por exemplo, níveis de intensidade, grandes diferenças de altura, trocas bem definidas de colorido sonoro e textura.
<b>Nível 2</b>	Identifica (controla) sons vocais e instrumentais específicos – como tipos de instrumentos, timbres ou textura.
<b>Camada Expressão</b>	
<b>Nível 3</b>	Comunica o caráter expressivo da música - atmosfera e gesto - ou pode interpretar em palavras, imagens visuais ou movimento.
<b>Nível 4</b>	Analisa (produz) efeitos expressivos relativos a timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio.
<b>Camada Forma</b>	
<b>Nível 5</b>	Percebe (demonstra) relações estruturais - o que é diferente ou inesperado, se as mudanças são graduais ou súbitas.
<b>Nível 6</b>	Faz ou pode colocar a música em um contexto estilístico particular e demonstra consciência dos aparatos idiomáticos e processos estilísticos.
<b>Camada Valor</b>	
<b>Nível 7</b>	Revela evidências de compromisso por meio de um engajamento mantido com determinadas obras, intérpretes e compositores.
<b>Nível 8</b>	Desenvolve sistematicamente (novos processos musicais) ideias críticas e analíticas sobre a música.

FONTE: Swanwick (2003, p. 93)

Fundamentando-se na Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e nas modalidades centrais do fazer musical, ambos de Swanwick, Cacione (2016) organizou critérios de avaliação para as aulas de música no ensino básico, que denominou indicadores para a

apreciação, indicadores para a performance e indicadores para a composição. Ela entende que a avaliação musical “se dá preferencialmente por meio de um conjunto de atividades práticas que incluem o movimento, a criação, a apreciação e a performance vocal e instrumental” (Cacione, 2016, p. 91). Esses indicadores devem ser aplicados às produções musicais dos estudantes, e consistem em:

Quadro 4 – Indicadores para a apreciação

<b>Indicadores para apreciação</b>	
Materiais sonoros	O aluno comenta apenas sobre os materiais sonoros: timbres instrumentais e vocais, intensidade, andamento, altura. Exemplo: <<O vocalista tem a voz muito grave>>.
Caráter expressivo	O aluno relata o caráter expressivo, relacionando-o com sentimentos e sensações. Atribui as variações de caráter expressivo a diferenças de andamento, intensidade e timbre. Exemplo: <<Essa música é muito lenta e romântica>>.
Forma	O aluno relata a estrutura e/ou o estilo das peças, associando as partes da música à instrumentação, ao ritmo e outros aspectos. Exemplo: <<A música é cansativa porque o refrão repete muito>>.

FONTE: Cacione (2016).

Quadro 5 – Indicadores para a performance

<b>Indicadores para performance</b>	
Materiais sonoros	O aluno se preocupa em controlar a voz ou o instrumento, ou manter a pulsação, mas a performance é irregular e inconsistente.
Caráter expressivo	A performance é expressiva, em um andamento constante e com variações de intensidade; as frases são bem realizadas.
Forma	A execução é segura e expressiva. A intensidade do som e o fraseado são variados deliberadamente para realçar as partes da música. O estilo musical é bem caracterizado, por exemplo, samba, <i>reggae</i> , <i>soul</i> , sertanejo.

FONTE: Cacione (2016).

Quadro 6 – Indicadores para a composição

<b>Indicadores para composição</b>	
Materiais sonoros	A composição é espontânea, possivelmente irregular, sem muito controle do instrumento ou da voz. Pode ser longa e repetitiva.
Caráter expressivo	A composição é expressiva, com controle do andamento e da intensidade. Aparecem ideias como drama, humor, sensações. Soa previsível, convencional.
Forma	A composição vai além da repetição previsível. Aparecem partes diferentes. O estilo musical é bem caracterizado, por exemplo, samba, <i>reggae</i> , <i>soul</i> , sertanejo etc.

FONTE: Cacione (2016).

Para serem válidos, Swanwick (2003, p. 105) defende que os critérios de avaliação precisam ser “fiéis à natureza essencial do conhecimento musical”. O uso dos critérios é uma ferramenta que contribui no trabalho de avaliar, entretanto sua aplicação não deve banalizar ou deturpar a produção musical do estudante (*idem*). O autor indica que, para que isso não ocorra, é necessário que o professor reconheça a complexidade da experiência musical: “é evidente que uma atividade tão rica não pode ser reduzida a apenas uma única dimensão,

digamos o da ‘técnica’” (*idem*) argumenta, sobre a centralização da avaliação a apenas um aspecto da experiência musical.

A Espiral e os comportamentos externos de cada camada e nível são uma possibilidade na estruturação dos critérios avaliativos, com vistas a tornar objetiva a localização da compreensão musical dos estudantes. Conforme indica o estudo de Amorim (2021, p. 9), “o desenvolvimento musical, assim, é destacado como uma perspectiva viável para respaldar avaliações que contornem a subjetividade e a arbitrariedade, aparecendo mesmo em trabalhos que não abordam a Teoria Espiral”. Nesse sentido, por meio da utilização dos critérios — não estanques, que passem por uma revisão constante ao longo do tempo —, é possível limitar juízos aleatórios na avaliação musical (Swanwick, 2014).

Para Swanwick, o que os alunos fazem e o que estão aprendendo são duas dimensões importantes para qualquer tipo de avaliação. Sem argumentar em profundidade sobre processo e produto, ele utiliza esses conceitos para determinar que os produtos “são simplesmente as coisas que fazemos ou dizemos a qualquer momento (...). Os processos por si só são totalmente invisíveis. Os processos musicais são inaudíveis sem produtos musicais” (Swanwick, 1998, p. 2). Segundo o autor, verificar os processos internos demanda tempo e instrumentos que tornam seus resultados limitados, por isso é preciso superar a ideia de que devemos avaliar “processos” e não “produtos”. Ao aceitar essa limitação, será possível tornar a avaliação musical mais objetiva.

A avaliação dos estudantes deve ocorrer em diferentes momentos, em diferentes atividades e fazendo uso de diferentes instrumentos, de forma a oportunizar modos de fazer e compreender a música diversificados. De acordo com Swanwick (2003), a compreensão pode ser mais desenvolvida em determinada área do que em outra, ao que exemplifica: um músico improvisador pode sentir-se incapaz ao tocar uma música baseando-se na grafia. Conforme explica, a forma de realizar uma avaliação pode revelar ou ocultar o nível de compreensão do estudante, portanto, não se deve utilizar apenas um meio de aferir o conhecimento, oferecendo diferentes oportunidades do estudante manifestar-se musicalmente: “isso se dá porque usualmente não é muito sábio confiar somente num único tipo de evidência ou simplesmente num único ‘produto’ quando tentamos avaliar o trabalho dos estudantes” (Swanwick, 2003, p. 95). Sobre distribuir o ato avaliativo em atividades de composição, performance e apreciação, a autor entende que:

A aprendizagem é o resíduo da atividade. É o que fica conosco quando as atividades acabam, as técnicas e a compreensão que nós obtemos. A compreensão musical reside numa dimensão diferente das atividades musicais por meio das quais esse entendimento pode ser revelado e desenvolvido — compondo ou improvisando,

tocando a música de outras pessoas ou respondendo quando ouvimos música (Swanwick, 2003, p. 94).

Em resumo, Swanwick (2003) situa a avaliação a partir de sua teoria do desenvolvimento musical, considerando as diferentes modalidades do comportamento musical. Sua contribuição reside tanto na coerência entre o quê ensinar e por meio de qual comportamento musical, quanto na indicação de critérios claros e específicos que visam contribuir para identificar e estimular o desenvolvimento musical dos estudantes. Ele defende a necessidade de que os estudantes não apenas realizem atividades de performance, mas que desenvolvam seu pensamento musical em diferentes oportunidades, como na apreciação e composição. A influência de seus pressupostos foi localizada no trabalho de Amorim (2018), que indicou a predominância das dimensões da crítica musical e da Teoria Espiral na literatura brasileira sobre a avaliação em música, mesmo em publicações que não abordam diretamente a Espiral.

#### 4.1.2 Susan Hallam

Susan Hallam é professora emérita da área de Educação e Psicologia da Música da *University College London*. De acordo com a página da universidade, Hallam é autora e editora de publicações sobre a Psicologia da Música, e atua nos seguintes campos de pesquisa: estudos especializados em educação, currículo e pedagogia, artes performáticas, psicologia aplicada do desenvolvimento, música, psicologia clínica e da saúde. Além disso, realizou projetos relacionados ao *feedback* formativo para a aprendizagem, ensino da música instrumental, avaliação, entre outros.

Sobre o tema avaliação musical, Susan Hallam discute sobre os aspectos da avaliação formativa e somativa no ensino de música. As publicações específicas da autora sobre o tema incluem o subcapítulo “*Assessment of Secondary School Music and Its Contribution to Lifelong Musical Possible Selves*” (Creech; Varvarigou; Hallam, 2020), o capítulo “*The influence of assessment on learning and teaching – using assessment to enhance learning*”, (Hallam, 2019) e o capítulo “*Assessment*”, da obra “*Music Psychology in Education*”, de 2006.

Hallam aborda a ligação entre a avaliação e a aprendizagem, colocando-a como um elemento capaz de moldar a forma de ensinar, e como um fator que pode trazer implicações potenciais ao longo da vivência musical de uma pessoa (Creech; Varvarigou; Hallam, 2020). As diferentes forças que operam em torno da avaliação são discutidas ao longo de suas publicações: o conteúdo, a motivação, a autenticidade e a identidade musical, além do próprio

desenvolvimento, são condicionados pelas ações avaliativas. Essas, por sua vez, são um fator importante que pode determinar o conteúdo que será trabalhado nas aulas de música, tanto nas escolas quanto no Ensino Superior. Conforme indica, conteúdos que não são avaliados não são considerados importantes e, por isso, tendem a não ser trabalhados.

A avaliação como um julgamento realizado sobre o que o estudante faz e sobre seu desenvolvimento musical é a concepção que origina a discussão sobre o papel da avaliação na modelagem do 'eu' musical dos estudantes do EM. A depender de como essa avaliação é realizada, seus efeitos podem resultar em determinada autopercepção musical que impacta a continuidade do estudante na música e no acesso ao ensino superior na área. Essa constatação de Hallam dialoga com o desafio atual de manutenção da demanda na procura dos cursos de LM. A avaliação, para ela, pode ser um elemento crítico dessa etapa que antecede a opção do jovem por um curso a ser buscado.

Conforme explica, a avaliação formativa pode agir como uma catalisadora da elaboração, expansão ou redirecionamento do processo entre o ensino e o 'eu' musical do estudante. Isso ocorre por conta do *feedback* que indica, ao estudante, quais são os próximos passos. Inseridas como parte da avaliação formativa, a autoavaliação, a avaliação entre pares e a construção dos critérios com a participação dos estudantes são elementos que podem contribuir para a identidade musical no EM.

Especificamente na performance, o *feedback* (parte da avaliação formativa) cumpre papéis distintos conforme o estágio do desenvolvimento do avaliado. Para iniciantes, o *feedback* é necessário, pois os estudantes ainda estão em processo de construir seus referenciais. Com músicos experientes, o *feedback* contribui para aprimorar as habilidades de autoavaliação de quem toca/canta. Nesse caso, ao professor cabe contribuir nos processos de escuta crítica, promovendo o uso de gravações e oportunizando a avaliação entre pares. Pensando que o engajamento com a música é um processo que pode se estender ao longo da vida, é importante que o professor estimule o desenvolvimento de habilidades críticas e avaliativas no estudante (Hallam, 2019).

A utilização da avaliação somativa é por ela tratada especificamente a partir da performance musical. De acordo com a autora, esse tipo de avaliação pode ter efeitos benéficos, pois destina-se a contribuir para aprimorar as futuras performances dos estudantes. Outro lado positivo por ela levantado é o de que a avaliação da performance pode impactar também no tempo que o estudante dispensa para seu estudo, que tende a aumentar quando da proximidade do teste ou logo após a aula (Jørgensen; Hallam, 2016, p. 452).

Partindo de estudos da área, Hallam (2019) enfoca as situações de avaliação somativa

da performance instrumental da música clássica ocidental. Segundo argumenta, esta situação, tanto em contextos formais quanto em informais, pode ser influenciada por fatores que vão além da técnica e da interpretação musical, como o propósito da avaliação e seus interesses, o gênero musical da peça, o formato individual ou em grupos, o ambiente onde acontece a performance (formal ou informal), as características dos avaliadores *etc.* (Hallam, 2019). Um dos desafios dos avaliadores é o de distinguir os elementos da música, como as intenções expressivas registradas na partitura, do uso expressivo da técnica e da interpretação do músico. Há ainda os fatores que influenciam nesse tipo de avaliação, mas que podem estar além do controle do performer, como a atratividade física, o gênero, a etnia, a ordem de participação em uma competição, a roupa, as expressões, os gestos, os movimentos corporais, entre outros.

A avaliação da performance é entendida como complexa, e passível de variação a depender das expectativas e conhecimentos de quem avalia. Uma das importantes contribuições é a discussão sobre o fato de que a experiência, a área de formação musical e o nível de expertise de quem avalia pode influenciar no resultado da avaliação. De acordo com Hallam (2019, p. 173), “A avaliação da atividade musical realizada pelos professores depende inevitavelmente do seu nível de especialização”. A contribuição de um avaliador especialista em determinado instrumento pode auxiliar no aprimoramento técnico do avaliado. Entretanto, a autora ressalta que avaliadores não especialistas, desde que da área da música, podem também oferecer um parecer com ideias e abordagens novas, de outra perspectiva (*idem*). Outra discussão que pode derivar da afirmação de Hallam refere-se à capacidade de avaliação de um professor com uma formação específica na performance, sem recursos didáticos ou das metodologias do ensino da música.

Outro conceito utilizado por Hallam é o de avaliação autêntica, baseada em tarefas que simulam a ‘vida real’ musical dos estudantes, logo, seus interesses fora do ensino formalizado. Para utilizar a avaliação musical autêntica, é preciso que os critérios sejam claros e compartilhados entre professores e alunos, e que os recursos e as possibilidades de suas ‘vidas musicais’ estejam presentes. Isso permite que o professor possa obter informação sobre os potenciais e as limitações dos envolvidos.

As contribuições desse tipo de avaliação, nas quais a performance é contextualizada, são: aumentar a motivação para a aprendizagem, a autoestima, a confiança e a satisfação dos estudantes, e ampliar os padrões de escuta e consciência musical (Hallam, 2019). Ela afirma que, embora existam controvérsias sobre a relevância da avaliação formal na área de Arte, o uso de critérios detalhados — que devem indicar de forma clara como melhorar — e

procedimentos de avaliação próximos de situações da vida real contribuem para o desenvolvimento profissional dos músicos.

#### 4.1.3 Martin Fautley

De acordo com o *site* da Universidade de Birmingham<sup>6</sup>, o professor Martin Fautley é um experiente educador musical com pesquisas na área da educação e da pedagogia, como o ensino e a aprendizagem em música, a avaliação e a progressividade, ensino coletivo, barreiras à aprendizagem musical e a educação musical inclusiva. Antes de seu doutorado sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação da música na sala de aula, foi professor de música nas escolas do ensino básico. Atualmente, atua na área da avaliação no campo da educação e no campo da música.

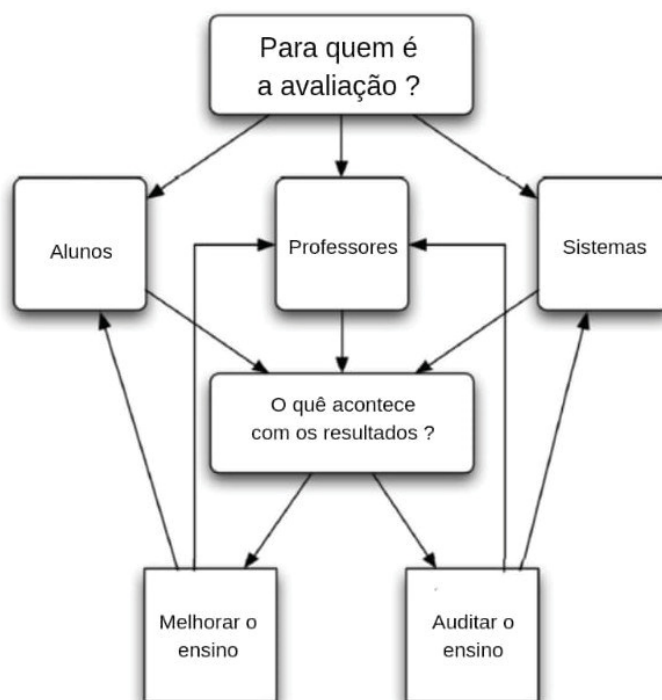
Fautley é reconhecido como um dos pesquisadores da avaliação musical, com publicações de referência sobre o tema, como os livros *Assessment for Learning and Teaching in Secondary Schools* (Fautley; Savage, 2008), *Assessment in Music Education* (Fautley, 2010), *Assessment: Getting it Right in a Week* (Fautley; Daubney, 2017), entre outras produções. Os trabalhos de Fautley tratam tanto da avaliação a partir do campo da educação quanto de sua especificidade na educação musical, e ainda que parte deles se reporte ao segmento dos Anos Finais do EF, suas contribuições estendem-se para a formação dos professores de música. Esse recorte de sua obra tem o objetivo de examinar a sua visão e algumas de suas contribuições para a área.

Uma das colocações do autor é a reflexão sobre a quem interessa avaliar, ou seja, para quem é a avaliação. Segundo apresenta que a ação de avaliar interessa aos estudantes — e suas famílias — e professores, com o objetivo de utilizar seus resultados para o fazer musical. Porém, esses resultados interessam também aos sistemas e gestores, na medida em que se alimentam dessas informações para a revisão ou implementação de políticas públicas, conforme a Figura 4 a seguir:

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.bcu.ac.uk/education-and-social-work/about-us/our-staff/martin-fautley#>.

Figura 4 – Para quem é a avaliação?



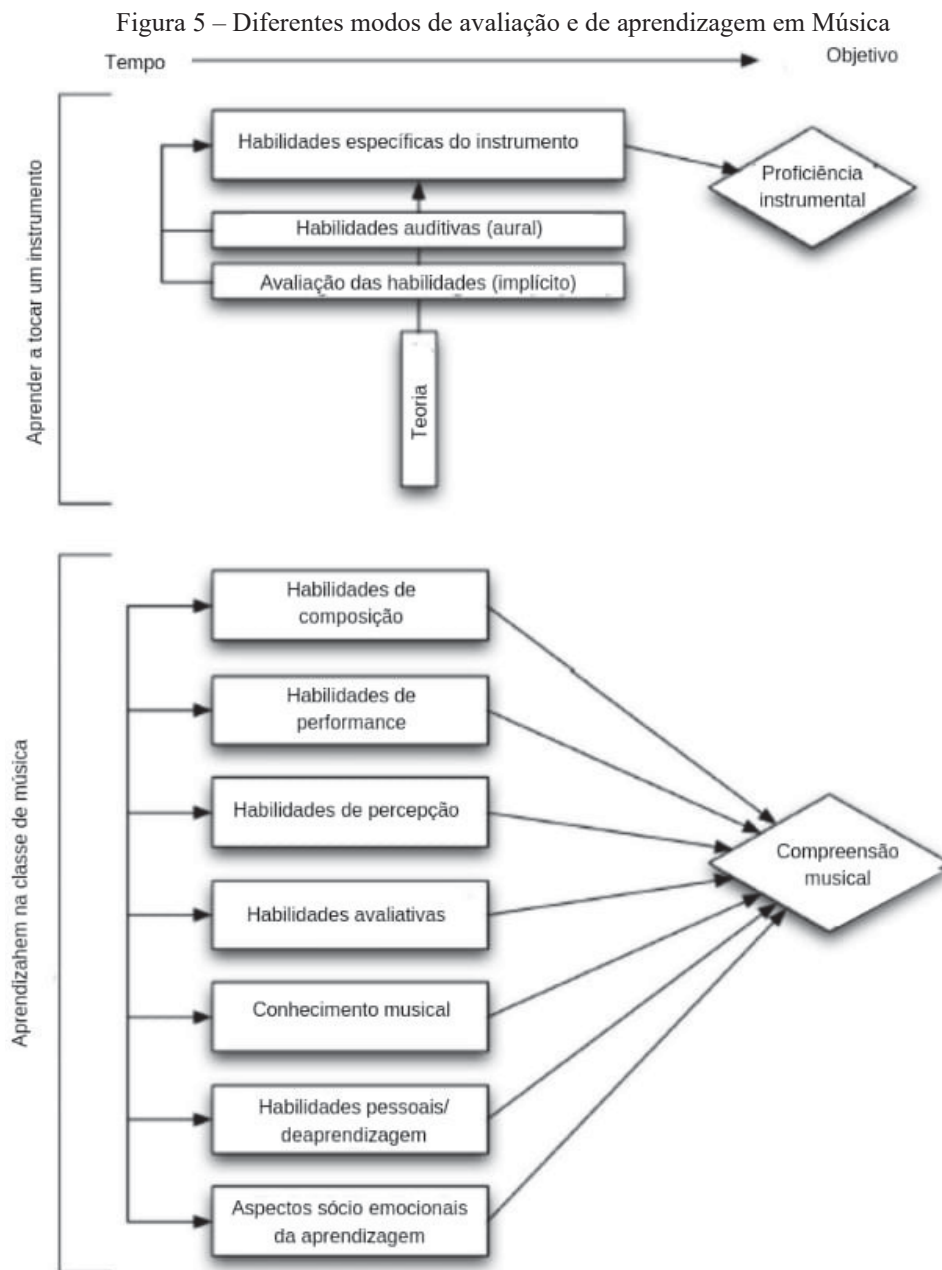
FONTE: Traduzido de Fautley (2010).

Cada um desses interessados se relaciona com a avaliação em música de determinada forma. Aos professores cabe reconhecer o que os estudantes estão fazendo, o que suscita os seguintes questionamentos: o que eu preciso reforçar? Quais alunos podem seguir para o próximo passo? O quão bem eles dominaram o conteúdo? O quão bem eu ensinei e como posso fazer diferente da próxima vez? Os alunos fizeram progressos suficientes? (Fautley; Daubney, 2017). Esses questionamentos podem ser oportunidades para disparar reflexões ainda no contexto da formação de professores, cabendo inclusive ao término da realização dos estágios.

Aos estudantes, a avaliação importa no sentido de reconhecerem o que estão fazendo e o que compreenderam sobre a música, e sobre o que ainda falta entender (o que eu fiz, o que eu sei, o que eu ainda não sei). Outras questões levantadas pela avaliação são: eu fiz tão bem quanto os meus colegas? Eu fiz tão bem quanto eu poderia ter feito? O que preciso fazer para melhorar futuramente? (*idem*). Essas questões estimulam a autoavaliação do estudante, e embora precisem de adaptações, dependendo do contexto e das finalidades avaliativas, sem dúvida podem contribuir para o estudante pensar sobre o ensino e a aprendizagem.

Para a família, o ato de avaliar revela o progresso do estudante, o quão bem e feliz ele se sente com o processo educativo, e quais são suas preferências. Ele pode indicar também contribuições possíveis que a família pode oferecer ao processo. Para as instituições, a

avaliação pode revelar o progresso dos envolvidos, incluindo o progresso do próprio professor em sua habilidade de ensinar. O uso dos resultados da avaliação na perspectiva de exames de larga escala é outro aspecto que interessa aos sistemas educacionais. Porém, diferentes questões se relacionam no que diz respeito à avaliação em música, que incluem as diferentes atividades desenvolvidas e seus objetivos, ao que Fautley (2014) nomeia de diferentes modos de avaliação e de aprendizagem em música:

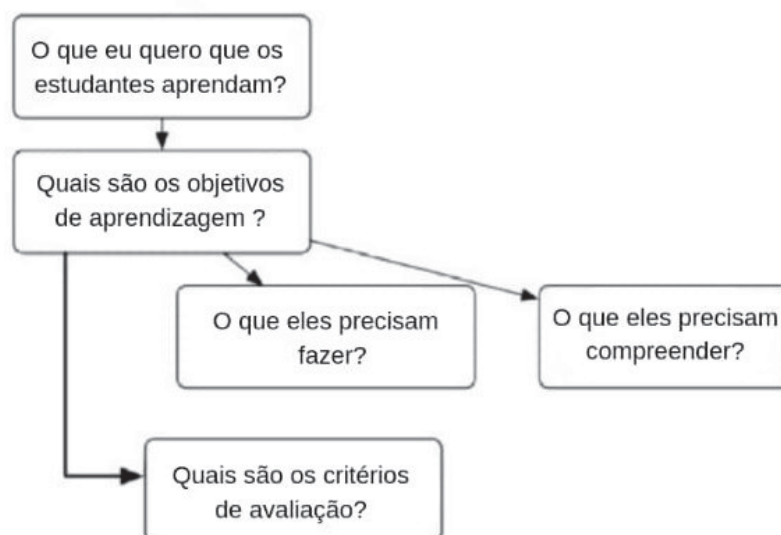


FONTE: Adaptado de Fautley (2014).

Cientes da importância da avaliação para todos os envolvidos — independente do modo de avaliação e aprendizagem —, Fautley (2017) defende o planejamento da avaliação em música como uma etapa que integra o planejamento da aula, e que pode definir o sucesso da aprendizagem. Para o autor, planejar a avaliação indica as estratégias para checar o que os estudantes aprenderam e o que era esperado que aprendessem, o que encoraja o professor a refletir e explorar formas de aprimorar seu ‘radar’, ou como na metáfora anteriormente proposta, seu sonar. Para tanto, algumas perguntas são colocadas, entre elas: o que eu quero avaliar em música? Por que eu quero avaliar isso? O que eu quero que os estudantes aprendam, ou que eles façam? Como posso construir um critério específico para isso? Como uma avaliação musical deve parecer, ou melhor, deve soar?

De acordo com Fautley (2017), planejar os objetivos a serem atingidos, ao invés de começar pela escolha de atividades para aplicar, é algo indispensável. Conforme explica, esse planejamento deve considerar onde os estudantes estão inicialmente (diagnóstica), e onde se pretende que cheguem, ou seja, o professor deve compreender o momento e a função da avaliação naquele momento (diagnóstica, formativa e somativa). Os objetivos devem ser intencionais, desafiadores e realísticos, e precisam ser compreensíveis aos envolvidos e úteis ao processo. A partir dos objetivos (que em geral se reportam a um currículo), constroem-se os critérios de avaliação, que podem ser estruturados a partir do seguinte passo a passo:

Figura 6 – Passo a passo para o desenvolvimento dos critérios de avaliação



FONTE: Fautley (2014)

Após a definição dos conteúdos (o quê), momentos (quando) e da sistematização dos critérios (como), a construção dos instrumentos é a próxima etapa do planejamento avaliativo.

Para isso, Fautley (2014) sugere o uso de descritores organizados em rubricas com diferentes níveis de realização. Segundo exemplifica, a avaliação da habilidade dos alunos tocarem um ostinato no xilofone tem, como nível mais alto de desempenho o seguinte parâmetro: “tocar as notas corretas no andamento apropriado e nível dinâmico ao longo da música, usando boa técnica”; já o nível anterior será: “tocar com precisão todas as repetições do ostinato, exceto uma ou duas, usando uma técnica aceitável”, e assim por diante. Fautley indica que estes instrumentos considerem três níveis de desempenho das tarefas avaliadas: trabalhando para; trabalhando em; trabalhando além. Ou ainda: consegue com auxílio; consegue; consegue bem (Fautley, 2014).

Os princípios de validade e confiabilidade da avaliação permeiam diferentes publicações do autor, com a intenção de tornar o mais justo possível o processo de avaliação. De modo resumido, a validade refere-se a como os dados são utilizados e como são interpretados: avaliar para a aprendizagem musical e por meio da música (Fautley; Colwell, 2012). Ou seja, é necessário um alinhamento entre o objetivo, o conteúdo e o modo de ensinar. Por exemplo, caso o objetivo da aula seja o de improvisar uma sequência rítmica com sons do corpo, o modo de ensinar e de avaliar precisam estar alinhados a este objetivo.

A confiabilidade é a consistência da avaliação, seus processos e critérios. Isso significa que, por exemplo, se um aluno realizasse a mesma avaliação em duas ocasiões subsequentes, os mesmos resultados seriam obtidos por aquele aluno (Fautley; Colwell, 2012). Outros exemplos que os autores citam são: Se uma única avaliação feita por um único aluno for avaliada por dois avaliadores diferentes, os resultados serão os mesmos? • Se a mesma avaliação for realizada por dois grupos de alunos com habilidades semelhantes, ambos os grupos de alunos alcançariam os mesmos resultados? (*idem*). Com isso, pretende-se tornar os resultados o mais isento possível de julgamentos pessoais.

As seguintes perguntas encerram um de seus artigos:

- Como você emprega a avaliação formativa no seu ensino?
- Como é que os seus alunos sabem o que fazer para melhorar?
- A quem se destinam os resultados das avaliações em educação musical? Você? Os estudantes? Pais? Equipes de gestão escolar? Auditores?
- Por que você ensina o que faz? A avaliação informa isso? Se sim, como?
- Que uso você faz dos testes e resultados dos testes? Por que? (Fautley; Colwell, 2012, p. 17)

Entre os demais aspectos discutidos por Fautley, uma de suas contribuições são os questionamentos direcionados aos professores de música. Estes questionamentos, em conjunto com o conhecimento específico sobre a avaliação, podem estimular a reflexão dos educadores

musicais sobre a prática de avaliar em música, e podem ser trabalhados em diferentes momentos do curso de Licenciatura em Música.

#### 4.2 A AVALIAÇÃO MUSICAL NOS PERIÓDICOS E CONGRESSOS NACIONAIS

É possível inferir uma recente retomada<sup>7</sup> da discussão sobre a avaliação em música, considerando o aumento das publicações e eventos específicos sobre o assunto. Dois fatos corroboram essa percepção; um deles é de que, de 2020 a 2023, ao menos cinco dissertações tiveram como tema de pesquisa a avaliação em música (Melo, 2023; Nascimento, 2023; Amorim, 2021; Rodrigues, 2021; Catrib, 2020) e, de modo específico, os cinco trabalhos pesquisaram a avaliação musical na educação básica. Além da temática comum, as pesquisas assinalam também a ausência de estudos sobre esse tema/contexto, alegação essa que pode ser entendida pela ausência de discussões nos anos anteriores e pela quase simultaneidade das produções citadas. Para fins de comparação, Melo (2023) localizou seis trabalhos, entre teses e dissertações, sobre a avaliação em música, considerando todas as publicações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) até o ano de 2020.

Outro reflexo desse interesse é o fato de que, em 2021, houve o XXV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que incluiu pela primeira vez um Grupo Temático Especial (GTE) específico sobre a avaliação musical, o que se repetiu no XXVI Congresso, realizado no ano de 2023. Esse fato motivou o fomento a novas reflexões e pesquisas, constituindo também um espaço de divulgação da produção nacional. As ementas abaixo indicam a natureza das questões que nortearam as propostas de trabalho dos dois eventos:

Quadro 7 – Ementas dos GTEs dos Congressos da ABEM de 2021 e de 2023

<b>2021: GTE 02 – Avaliação em Música: concepções, práticas e perspectivas</b>	<b>2023: GTE 03 – Avaliação em Música: concepções, práticas e perspectivas</b>
Este GTE é um locus de discussão e geração de conhecimento sobre o tema Avaliação em Música, compreendendo as concepções que a fundamentam, as práticas realizadas e as perspectivas futuras que temos, tendo especial atenção às realidades brasileiras e latino-americanas, e abarcando a avaliação da aprendizagem, do ensino, do currículo e dos programas, da instituição, entre outros. Alguns tópicos dos trabalhos podem ser: a) criação de uma	Este GTE é um locus de discussão e geração de conhecimento sobre a Avaliação em Música, e tem como público-alvo pesquisadores em práticas educativas, performáticas e criativas para que o <i>corpus</i> sobre avaliação em música avance em todas as dimensões do fazer musical. Propõe-se que os trabalhos busquem compreensões das concepções que a fundamentam, das práticas realizadas e das perspectivas que temos a futuro.

<sup>7</sup> A retomada faz alusão a publicação *Avaliação em Música: Reflexões e Práticas*, organizado por Liane Hentschke e Jusamara Souza. Publicado em 2003, esse livro se tornou uma referência sobre o assunto, contribuindo para a prática e a fundamentação acerca do tópico.

linguagem comum sobre avaliação em música; b) entre o controle e a melhora educativa na avaliação em música: ensinando para a avaliação ou avaliando para o ensino-aprendizagem. c) tendências e perspectivas da avaliação em música: o que tem sido feito na avaliação em música? Como isto pode transformar o contexto e as práticas musicais? d) relações entre avaliação, currículo, sistema educativo e organismos nacionais internacionais. e) Especificidades da avaliação em música: o que nos diferencia da avaliação em outros campos do saber? (ABEM, 2021, p. 4)

abaixo estão algumas perguntas que guiam, mas não limitam, as possíveis discussões neste GTE. 1. Criação de uma linguagem comum sobre avaliação em música: a literatura acadêmica traz diferentes termos, muitas vezes similares, e algumas vezes divergentes. Avaliação formativa, somativa, diagnóstica, prognóstica, mediadora, real, autêntica, rubricas, objetivos, escala tipo Likert, etc. Podemos criar uma linguagem comum? 2. Entre o controle e a melhora educativa e artística na e a partir da avaliação em música: ensinando para a avaliação ou avaliando para o ensino-aprendizagem? 3. Tendências e perspectivas da avaliação em música: o que tem sido feito na avaliação em música? De que maneira Brasil e América Latina estão avaliando? 4. Relações entre avaliação, currículo, sistema educativo e organismos nacionais internacionais: formas em que a avaliação em música está influenciada por outros interesses além da melhora da prática educativa. 5. Os atores da avaliação em música: relações e tensões entre artistas, performers, compositores, docentes, discentes, gestores. 6. Especificidades da avaliação em música: o que nos diferencia da avaliação em outros campos do saber (como os concertos, recitais e repertório musical)? (ABEM, 2023, p. 6)

FONTE: A autora (2023).

É possível observar, na descrição dos dois GTEs, um aumento nas especificidades das questões colocadas, o que pode indicar uma ampliação das discussões e a necessidade de considerar tanto concepções básicas quanto específicas sobre a avaliação em música. Além das possibilidades apresentadas, o GTE do Congresso de 2023 iniciou uma investigação sobre a presença do tema ‘avaliação’ nos currículos dos cursos de LM das universidades federais do país. Embora a análise não tenha sido concluída até o momento, os resultados parciais indicaram que apenas uma universidade federal possui uma disciplina obrigatória e específica sobre a avaliação musical, e outra IES oferece uma optativa de mesmo nome.

Com o objetivo de levantar dados quantitativos e qualitativos sobre a avaliação da aprendizagem musical no Brasil, Amorim (2018) analisou os anais de encontros e congressos das associações ABEM e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e os artigos das respectivas revistas do período entre 2013–2017. A autora concluiu que a maior parte dos quinze trabalhos identificados discutiu a avaliação da performance no contexto do ensino superior, sendo a educação básica um tema escasso nas publicações. Em sua acima referida dissertação, a discussão investigou a literatura brasileira sobre a avaliação em música, e constatou, entre outros aspectos, o esforço de sistematizar parâmetros e critérios de avaliação com a finalidade de evitar a subjetividade e a

arbitrariedade no processo avaliativo.

Com a intenção de compreender quais direcionamentos a temática assumiu a partir da pesquisa de Amorim (2018), foi realizada uma atualização da pesquisa da autora. Portanto, buscou-se o termo ‘avalia’ nos seguintes periódicos: Revista da ABEM e Revista Música na Educação Básica — MEB (ABEM), da Revista OPUS (ANPPOM), e nos anais dos congressos regionais e nacionais das duas associações brasileiras, considerando o período compreendido entre 2018 e 2023.

Nas páginas das revistas (OPUS, ABEM, MEB), a pesquisa foi realizada a partir do campo ‘busca’, considerando o filtro do período a partir de 2018. A pesquisa da produção dos congressos ocorreu por meio da busca manual (utilizando o comando “ctrl+f”) nos anais de cada uma das edições realizadas entre 2018–2022<sup>8</sup>, sendo que a ANPPOM realiza congressos nacionais anualmente e a ABEM a cada dois anos, intercalando os congressos regionais entre os nacionais. O critério de inclusão foi a presença do termo ‘avaliação’ no título, nas palavras-chave ou no resumo; o critério de exclusão foi a especificidade da avaliação da aprendizagem em música (o que exclui, por exemplo, trabalhos sobre a avaliação de ferramentas, *softwares*, programas sem relação com a educação musical).

Após a identificação dos trabalhos, houve a leitura dos mesmos para a compreensão do objetivo e de qual perspectiva a avaliação da aprendizagem em música foi considerada, conforme registrado nas tabelas de extração de dados a seguir. Esses comentários foram construídos a partir do seguinte questionamento: qual é a perspectiva sobre avaliação em educação musical considerada nesse estudo? Os resultados foram organizados de acordo com a associação e com o tipo de publicação.

Quadro 8 – Síntese dos resultados da Revista OPUS

<b>Revista OPUS – ANPPOM</b>
<b>1. Beineke, Viviane. Crianças como críticos musicais em sala de aula: processos intersubjetivos na aprendizagem criativa. 2018.</b>
<b>Objetivo</b>
Discutir os processos intersubjetivos de crítica musical construídos na aprendizagem criativa com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.
<b>Perspectiva da avaliação</b>
A avaliação da composição nas aulas de música no ensino básico. O tema foi abordado na perspectiva da avaliação da composição no contexto do ensino básico, sendo um dos enfoques a construção de critérios intersubjetivos negociados entre professores e alunos. As análises, reflexões e falas deste processo avaliativo mediado são indicadores das ideias musicais das crianças, sendo entendidas como um exercício da crítica musical.

<sup>8</sup> Tanto a ABEM quanto a ANPPOM realizaram edições de seus congressos nacionais no ano de 2023, mas os Anais desses eventos ainda não haviam sido publicados até o momento da escrita desta tese.

<b>2. Veloso, Flávio Denis Dias; Araújo, Rosane Cardoso de. A aprendizagem da performance musical na visão sociocognitiva: aportes da Abordagem Multidimensional da Autorregulação. 2019.</b>
<b>Objetivo</b>
Compreender as relações entre o desenvolvimento instrumental e a aprendizagem autorregulada, concebendo a autorregulação a partir de suas dimensões e subprocessos e indicando caminhos para a superação de alguns dos desafios da aprendizagem instrumental.
<b>Perspectiva da avaliação</b>
Ainda que a ênfase do referencial teórico seja na área da cognição, a avaliação é tratada como parte do constructo da autorregulação da aprendizagem, configurando-se como uma das ferramentas que um indivíduo utiliza para gerenciar o estudo em música (autoavaliação).

FONTE: a autora (2023).

Quadro 9 – Síntese dos resultados dos anais dos Congressos da ANPPOM

<b>Congressos Nacionais da ANPPOM</b>
<b>1. Amorim, Fernanda Gomes de. A avaliação da aprendizagem musical: considerações sobre a teoria e a prática na atuação de três professores dos anos finais do ensino fundamental. 2018.</b>
<b>Objetivo</b>
Compreender as concepções e práticas de avaliação de três professores dos anos finais do ensino fundamental.
<b>Perspectiva da avaliação</b>
Recorte de uma monografia sobre a avaliação da aprendizagem na educação básica. A investigação da autora aconteceu com três professores do ensino básico sobre as suas concepções e práticas de avaliação em música. Concluiu-se que os professores utilizaram a prova e a participação/comportamento como instrumentos e critérios, respectivamente, principais para avaliar.
<b>2. Sueiro Júnior, Ederaldo. A autoavaliação mediante a ampliação de feedback pelo uso do gravador no estudo do violão. 2019.</b>
<b>Objetivo</b>
Avaliar as potencialidades do uso do gravador nas sessões de estudo de violonistas, visando ampliar o feedback durante o aprendizado do instrumento e preparação de repertório.
<b>Perspectiva da avaliação</b>
O foco é a autoavaliação por meio do uso do gravador como forma de aperfeiçoamento. Por meio de uma pesquisa experimental, a hipótese de que a utilização do gravador pode ampliar o feedback e assim favorecer a autoavaliação foi confirmada. A contribuição, portanto, foi a de reforçar o gravador como ferramenta para o feedback e para a autoavaliação.
<b>3. Cunha; Obadias de Oliveira; Nunes; Helena de Souza. Projeto Individual Progressivo (PIP): uma ferramenta de suporte para processos avaliativos. 2019.</b>
<b>Objetivo</b>
Apresentar os resultados do uso da ferramenta PIP, utilizada para a avaliação dos professores em formação.
<b>Perspectiva da avaliação</b>
O artigo trata do instrumento de avaliação PIP, um portfólio individual, originado de um curso não presencial e utilizado como forma de avaliação dos estudantes em uma disciplina. Neste portfólio registraram-se as reflexões, a produção intelectual e demais documentos referentes às experiências de aprendizagem.
<b>4. Nascimento, Kadja Marluan da Silva. Avaliação em Educação Musical: um olhar investigativo a partir dos documentos oficiais. 2022.</b>
<b>Objetivo</b>
Analisar documentos oficiais que regem a Educação Básica Brasileira contribuindo para o reconhecimento da importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, em especial na Educação Musical em escolas básicas.
<b>Perspectiva da avaliação</b>
Recorte de dissertação de mestrado em andamento. A autora analisou a Base Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares (PCN) e a Lei de Diretrizes Curriculares (LDB), e concluiu que os mesmos apresentam contribuições para a organização dos conteúdos, critérios e instrumentos avaliativos.

<b>5. Winter, Vinicius Dias; Prates, Leonardo Loureiro. Planejamento, execução e avaliação durante o aprendizado autorregulado: estudo multicaso com estudantes de flauta transversal. 2022.</b>
<b>Objetivo</b>
Investigar o planejamento, execução e avaliação de sessões de estudo autorreguladas por oito estudantes brasileiros de flauta transversal.
<b>Perspectiva da avaliação</b>
A autoavaliação é brevemente discutida a partir da autorregulação, como uma das fases da aprendizagem autorregulada. Segundo o autor, é necessário sistematizar os registros dessa autoavaliação.

FONTE: A autora (2023).

A produção dos anais e do periódico da ANPPOM, a partir de 2018, indica que a compreensão da avaliação em música tem se articulado com o campo da cognição, especialmente com o referencial da autorregulação no estudo do instrumento, presente em dois dos sete trabalhos selecionados. Conforme já indicavam Meirelles, Stoltz e Lüders (2014, p. 115), a “cognição musical dialoga com outras áreas como a psicologia cognitiva, as neurociências, a computação, educação, entre outros”, posto que investiga, entre outros objetivos, as relações envolvidas no ensino e na aprendizagem musical. Nos artigos de Veloso e Araújo (2019) e Winter e Prates (2022), a avaliação é colocada como um importante fator da qualidade da prática instrumental, relacionando-se com a motivação e com a organização de formas eficientes do estudo.

Além disso, três artigos discutiram diferentes aspectos da avaliação na educação básica: a avaliação da composição (Beineke, 2018), as concepções dos professores e suas práticas (Amorim, 2018) e os documentos oficiais da educação brasileira (Nascimento, 2022). A subjetividade do fenômeno musical, considerada um desafio ao ato de avaliar, é valorizada e compartilhada pelos participantes do estudo de Beineke (2018), sendo a negociação dos sentidos atribuídos um dos pilares do processo avaliativo. Esse processo extrapola sua função para o ensino e aprendizagem, sendo redimensionado na prática da crítica musical:

Os processos intersubjetivos de avaliação — sob o enfoque que inclui a análise, a reflexão e a crítica musical, bem como a aceitação e a rejeição de trabalhos — abriram espaço para a ampliação das ideias de música das crianças, acionando a aprendizagem criativa. Talvez esse olhar sobre os processos de ensino e de aprendizagem, bem como sobre sua avaliação, possa indicar caminhos quando se deseja construir uma educação musical na escola básica que contribua para a formação de pessoas mais sensíveis, críticas e transformadoras (Beineke, 2018, p. 162).

Outros dois artigos dedicam-se ao uso de instrumentos específicos para operacionalizar a avaliação. Os recursos tecnológicos (Sueiro Júnior, 2019) e o uso do portfólio (Cunha; Nunes, 2019) são abordados no contexto dos alunos do Ensino Superior, tanto da licenciatura quanto do bacharelado. Sueiro Júnior (2019) indica que, embora a

gravação em áudio seja uma ferramenta acessível, poucos estudantes parecem utilizá-la, ou ainda, a utilizam sem o uso de estratégias claras. Cunha e Nunes (2019) defendem o portfólio PIP como uma experiência enriquecedora, por instigar os estudantes a refletirem sobre seu percurso de formação docente. Por assumir o portfólio PIP como um instrumento reflexivo, que “foi guiado por linhas do Sócio-interacionismo (Vygotsky, 1989) e da Pedagogia Crítica (Saviani, 2005), contemplando os saberes do educador e dos educandos, numa interação coletiva” (Cunha; Nunes, 2019, p. 5) chama a atenção o fato de que a frequência, participação e pontualidade foram outros critérios avaliativos considerados na avaliação dos estudantes. Portanto, as concepções norteadoras do processo de ensino e aprendizagem não se refletiram na concepção de avaliação utilizada.

A busca das publicações da ABEM sobre o termo ‘avalia’ entre os anos, já aplicados os critérios de inclusão e exclusão, resultou em 18 trabalhos, distribuídos da seguinte forma: quatro artigos na Revista da ABEM; sete resultados nos congressos regionais e sete nos congressos nacionais. Além dos artigos localizados, a busca revelou três questões que merecem destaque: a primeira é a ausência de trabalhos sobre o tema nos congressos das regiões Sul e Centro-Oeste, sendo a maior parte dos trabalhos oriundos da região Nordeste. O segundo ponto é também a importante ausência de artigos sobre a avaliação em música na Revista MEB. Esse contexto tem como uma das características a demanda de uma avaliação sistematizada, formal e que reporta-se a um currículo e a critérios previamente estabelecidos; e essa demanda não se refletiu nas últimas publicações da Revista. Por fim, chama a atenção o aumento expressivo de trabalhos no congresso nacional de 2021, fato que se explica pela inserção do já citado GTE específico sobre a avaliação em música, o que indica que as discussões sobre ela estão em um imprescindível momento emergente.

Quadro 10 – Síntese dos resultados dos anais dos Congressos Regionais da ABEM

<b>Congressos Regionais da ABEM – Região Norte</b>	
<b>1. Tropico e Silva, Silene. Estratégias de ensino e avaliação musical qualitativa no ensino médio. 2020.</b>	
<b>Objetivo</b>	
Compreender como as estratégias motivacionais empregadas pelos docentes do ensino médio regular instrumentalizariam uma avaliação de desempenho qualitativa, contribuindo para aproximar/afastar o aluno da motivação intrínseca ou autodeterminada.	
<b>Perspectiva da avaliação</b>	
A avaliação é colocada como um fator motivacional das aulas de música no Ensino Médio.	
<b>2. Melo, Kelli Ivo Barbosa de. O processo avaliativo no ensino de música na educação básica: uma proposta para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2022.</b>	
<b>Objetivo</b>	
Investigar a avaliação em música, especificamente no componente curricular Arte, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da educação básica, especificamente o como avaliar quais critérios utilizar.	

<b>Perspectiva da avaliação</b>
A discussão é centralizada na operacionalização da avaliação, ou seja, no uso dos critérios e instrumentos avaliativos para o ensino básico. Recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento,
<b>Congressos Regionais da ABEM – Região Sudeste</b>
<b>3. 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. 2020.</b>
<b>Objetivo</b>
Descrever o método e a coleta de dados utilizado em uma pesquisa de mestrado que tem o objetivo de investigar como e a partir de quais concepções os professores de Música da Rede Municipal de Ensino de São Carlos avaliam seus alunos.
<b>Perspectiva da avaliação</b>
Sobre as concepções e as práticas dos professores sobre a avaliação na educação básica. Recorte de mestrado em andamento.
<b>Congressos Regionais da ABEM – Região Nordeste</b>
<b>4. 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. 2018.</b>
<b>Objetivo</b>
Conhecer os panoramas quantitativo e qualitativo dos trabalhos publicados no Brasil entre 2013 e 2017 que tiveram como tema central a avaliação em Música.
<b>Perspectiva da avaliação</b>
Estado da arte. Recorte de monografia de graduação.
<b>5. Catrib, Sarah Fontenelle. Perspectivas e concepções de professores sobre a prática de avaliação da aprendizagem musical em escolas regulares de Fortaleza. 2018.</b>
<b>Objetivo</b>
Discutir a avaliação da aprendizagem musical a partir das perspectivas e concepções dos professores de música sobre suas práticas avaliativas.
<b>Perspectiva da avaliação</b>
Práticas e concepções da avaliação no ensino básico. Dissertação de mestrado em andamento.
<b>6. Nader et al. Música enquanto ação extensiva: planejamento, avaliação e atividades desenvolvidas em curso de história da música durante o período de distanciamento social. 2020.</b>
<b>Objetivo</b>
Apresentar o desenvolvimento das atividades realizadas no curso de extensão, "Música Brasileira Popular: reflexões e diálogos a respeito de movimentos musicais da segunda metade do século XX", ministrado de forma remota através de atividades online síncronas e assíncronas.
<b>Perspectiva da avaliação</b>
Formas de se avaliar um curso de extensão em modo remoto. Relato de experiência.
<b>7. Nogueira; Nascimento. O uso do “Meu Solfejo!” no aprimoramento da afinação de instrumentistas de bandas de música. 2022.</b>
<b>Objetivo</b>
Investigar se o aplicativo "Meu Solfejo!" pode melhorar a afinação de instrumentistas de Bandas de Música.
<b>Perspectiva da avaliação</b>
O trabalho foi apresentado no GTE de avaliação, porém trata-se de uma discussão acerca de um aplicativo para solfejo, sendo a avaliação um tema periférico. Dissertação de mestrado.

FONTE: A autora (2023).

Os trabalhos apresentados nos congressos regionais da ABEM, desde 2018, indicam a prevalência de discussões sobre a avaliação em música no ensino básico, os quais buscam

investigar tanto as concepções quanto as práticas dos professores de música sobre a avaliação. Um aspecto relevante é o fato de que, dos sete trabalhos encontrados, cinco tratavam da avaliação no ensino básico. Além disso, cinco trabalhos apresentados são recortes de dissertações de mestrados (Melo, 2022; Nogueira, 2022; Tropico & Silva, 2020; Rodrigues, 2018; Catrib, 2018), o que reforça a emergência do tema nas agendas da pesquisa brasileira em educação musical.

Quadro 11 – Síntese dos resultados dos anais dos Congressos Nacionais

<b>Congressos Nacionais da ABEM</b>	
<b>1. Borne, Leonardo da Silveira. Avaliação de música em larga escala no Brasil: um estudo sobre o Enade. 2019.</b>	
<b>Objetivo</b>	
Problematizar e investigar o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), tendo como foco as questões específicas da área de música.	
<b>Perspectiva da avaliação</b>	
A avaliação em larga escala e os tipos de conhecimentos aferidos e suas relações com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) nas perguntas do conteúdo específico do Enade para os cursos de música.	
<b>2. Torres. Avaliação da Leitura à Primeira Vista no Ensino de Piano Complementar em Grupo nas Licenciaturas em Música. 2021.</b>	
<b>Objetivo</b>	
Compreender cognitivamente a avaliação da leitura à primeira vista no piano complementar.	
<b>Perspectiva da avaliação</b>	
Pesquisa em andamento sobre um instrumento para mensurar a leitura à primeira vista de alunos de uma disciplina coletiva de piano de um curso superior de licenciatura em música.	
<b>3. Goulart; Mariana Nascimento Bol da Silva; Deltrégia, Claudia Fernanda. Caminhos para o desenvolvimento da expressividade na iniciação ao piano: processos de ensino-aprendizagem e avaliação da performance no contexto de uma escola de música. 2021.</b>	
<b>Objetivo</b>	
Estabelecer estratégias para o desenvolvimento musical expressivo na prática de ensino do piano no contexto de uma escola de música e artes.	
<b>Perspectiva da avaliação</b>	
A avaliação no ensino do piano, relacionada a uma concepção de ensino que priorize a expressividade musical. Trabalho apresentado no GTE01 - A pedagogia do piano em perspectiva: dimensões reflexivas e práticas.	
<b>4. Silva, Kadja Marluan da. Avaliação em Música: reflexões a partir das concepções de dois (uas) educadores (as) musicais. 2021.</b>	
<b>Objetivo</b>	
Compreender e investigar as concepções acerca do processo avaliativo dentro do ensino de música em escolas básicas, tendo em vista os instrumentos e métodos utilizados, os objetivos da avaliação para os professores da educação musical e a forma como o professor entende esse processo para aprendizagem do aluno.	
<b>Perspectiva da avaliação</b>	
O uso de instrumentos, métodos e os objetivos da avaliação na educação básica. Trabalho apresentado no GTE Avaliação em Música: concepções, práticas e perspectivas.	
<b>5. Amorim, Fernanda Gomes de. Sobre parâmetros e critérios para avaliar em música na educação básica: uma análise a partir da literatura sobre avaliação em música no Brasil. 2021.</b>	
<b>Objetivo</b>	
Apresentar resultados da análise de parâmetros e/ou critérios empregados e propostos para a avaliação em música na educação básica presentes na literatura sobre avaliação em música publicada no Brasil.	

<b>Perspectiva da avaliação</b>
Os parâmetros avaliativos encontrados na literatura investigada originam-se a partir da Teoria Espiral (Swanwick) e suas dimensões da crítica musical (materiais, caráter expressivo, forma e valor). Recorte de uma dissertação de mestrado. Trabalho apresentado no GTE Avaliação em Música: concepções, práticas e perspectivas.
<b>6. Borne; Leonardo Borne; Bezerra, Jefferson; Silva, Eli Bernardo da. Os THEs nos encontros regionais da ABEM: uma revisão narrativa da literatura cinza. 2021.</b>
<b>Objetivo</b>
Conhecer e entender publicações sobre os Testes de Habilidade Específicas nos anais dos encontros regionais da ABEM.
<b>Perspectiva da avaliação</b>
Levantamento sobre o Teste de Habilidade Específica na avaliação dos candidatos ao ingresso nos cursos superiores de música. O trabalho é uma prévia a outra pesquisa que estava sendo elaborada, suspensa à época do Covid-19. Trabalho apresentado no GTE Avaliação em Música: concepções, práticas e perspectivas.
<b>7. Teixeira, Noemi de Almeida Góes; Carvalho, Anderson Carmo; Gonçalves, Eliete Vasconcelos. Currículo de Música na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: Em debate. 2021.</b>
<b>Objetivo</b>
Debater o Currículo Carioca de música das escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro.
<b>Perspectiva da avaliação</b>
Embora não trate especificamente sobre a avaliação, ela é situada como parte do currículo de música do município. Trabalho proveniente dos estudos de mestrado e doutorado dos autores, não trata especificamente da avaliação. Trabalho apresentado no GTE Avaliação em Música: concepções, práticas e perspectivas.

FONTE: A autora (2023)

Nos Congressos Nacionais, verifica-se que a presença do Grupo Temático Especial estimula a produção e o compartilhamento de trabalhos, sendo que seis dos sete a ele pertenciam.

Na edição do ano de 2021, as perspectivas foram diversas, sendo um trabalho sobre os testes de larga escala (Borne, 2019), dois sobre a avaliação no ensino do piano (Torres, 2021; Goulart *et al.*, 2021), um sobre os Testes de Habilidade Específica — THE (Borne *et al.*, 2021) e três sobre a avaliação no ensino básico: as práticas e concepções dos professores do ensino básico (Silva, 2021), análise dos critérios de avaliação (Amorim, 2021), e a avaliação no currículo de um município (Teixeira *et al.*, 2021). Conforme já anteriormente citado, o Congresso do ano de 2023 também incluiu um GTE sobre a avaliação, e embora os Anais ainda não estivessem disponíveis, os resumos acessados a presença de cinco trabalhos apresentados no GTE.

Quadro 12 – Síntese dos resultados da Revista da ABEM

<b>Revista da ABEM</b>
<b>1. Borne, Leonardo; Beltrán; Mário Rueda. Evaluación en educación musical. Tensiones antiguas, discusiones contemporáneas. 2018.</b>
<b>Objetivo</b>

Discutir conceitos e reflexões sobre avaliação, desde tensões clássicas até tendências contemporâneas, como os momentos em que se realizam as práticas de avaliação, o rumo que esta assume, os instrumentos de medição e a utilização dos resultados.
<b>Perspectiva da avaliação</b>
Derivado de uma tese de doutorado sobre a avaliação do solfejo, o artigo trata da perspectiva teórica da avaliação na educação musical a partir de temas-chave como os momentos, as práticas, os usos dos resultados, quem avalia, os instrumentos a utilização dos resultados. Os temas estão interligados com outros assuntos, como currículo e processo de ensino-aprendizagem.
<b>2. Salgado e Silva, José Alberto; Aragão, Pedro. Refletindo sobre a prática de conjuntos musicais no currículo universitário. 2018.</b>
<b>Objetivo</b>
Apresentar uma reflexão dialógica sobre o trabalho em cursos universitários de Licenciatura e Bacharelado em Música, especificamente na atividade curricular de conjuntos integrados por estudantes.
<b>Perspectiva da avaliação</b>
Embora no resumo esteja indicado que “A presente reflexão partilhada produziu sugestões e questões úteis ao planejamento didático e à avaliação, com que os autores almejam contribuir para a continuidade de análises, ações e diálogos nesse setor da educação musical universitária”, o artigo não detalha sugestões ou questões para a avaliação dos grupos de prática em conjunto.
<b>3. Veloso; Flávio Dias; Araújo, Rosane Cardoso de. A aprendizagem instrumental sob a perspectiva da autorregulação: contribuições de um estudo de caso. 2019.</b>
<b>Objetivo</b>
Apresentar parte dos resultados de uma pesquisa que abordou a autorregulação da aprendizagem instrumental sob a perspectiva sociocognitiva.
<b>Perspectiva da avaliação</b>
Não trata sobre a avaliação, entretanto cita as contribuições da autoavaliação na autorregulação na dos estudantes.
<b>4. Borne, Leonardo. Qual o conhecimento musical queremos? Uma análise das questões específicas de Música do Enade 2009. 2021.</b>
<b>Objetivo</b>
Compreender as tendências e como se organizam as perguntas do conteúdo específico no Enade para os cursos de música e qual a sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específicas da área
<b>Perspectiva da avaliação</b>
Aborda a questão das políticas nacionais de avaliação, e em específico as questões de música do Enade de 2009.

FONTE: A autora (2023)

Na Revista da ABEM, em suas edições entre 2018 e 2023, a busca pelo termo ‘avaliação’ reportou inicialmente oito resultados, dos quais quatro foram selecionados a partir dos critérios de elegibilidade, ainda que um deles (Salgado e Silva; Aragão, 2018) não aborde o tema de modo específico ao longo do texto, apenas citando o termo ‘autoavaliação’. Por outro lado, Veloso e Araújo (2019) discutem sobre a autorregulação da aprendizagem instrumental, o que inclui a autoavaliação entendida no texto do ponto de vista da cognição como parte de um dos processos de autorregulação da ação.

O trabalho de Borne e Beltrán (2018) é uma síntese das variáveis que acompanham a avaliação na educação musical, discutidas a partir da produção da área da educação e da música. Além de estabelecer conceitos importantes e fundamentais, o trabalho de Borne e Beltrán (2018) aborda o tema na perspectiva da justiça social que, ao que indicam, necessita

de ampliação nas discussões latinoamericanas.

O texto de Borne (2021) é outra contribuição importante para pensar a avaliação dos cursos de música brasileiros, apontando questões importantes: a) a presença de questões enviesadas, que enfatiza uma formação específica (como a composição, a performance, a licenciatura); b) predominância de questões de resposta única, que enfatiza a memorização dos conteúdos; c) uso de questões relacionadas a um contexto específico, o que compromete a validade de um teste que se propõe a uma verificação em escala nacional. O autor (2021, p. 115) aponta que “com estas análises, tento chamar a atenção ao desafio que é avaliar o processo educacional em música, um campo do conhecimento repleto de vieses e construtos sociais e culturais, especialmente quando se trata de uma avaliação em larga escala”.

Do ponto de vista quantitativo, confirma-se o aumento das pesquisas e das discussões sobre a avaliação musical, em contraposição aos dados levantados por Amorim (2018), conforme o levantamento abaixo:

Tabela 1 – Número de trabalhos sobre a avaliação

	2013 – 2017	2018 – 2022
Anais ABEM – Congressos Nacionais	5	7
Anais ANPPOM	3	6
Revista da ABEM	2	4
Anais ABEM – Congressos Regionais	3	7
Revista MEB – ABEM	1	0

FONTE: A autora (2023).

A respeito das perspectivas sobre a avaliação musical consideradas nos artigos, Amorim concluiu que, entre 2013 e 2017, a predominância foi da avaliação no contexto do ensino superior, incluindo os projetos de extensão universitária e do ensino de instrumento na graduação em música. Entre os autores mais citados nos trabalhos investigados está Swanwick, o que indica que a avaliação é entendida a partir da sua Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical. A autora constatou, nesse período, uma lacuna de estudos sobre a avaliação no ensino básico.

Na atualização da pesquisa, entre 2018 e 2022, constata-se um esforço em suprir essa lacuna, sendo que parte dos trabalhos apresentados nos congressos regionais ou nacionais foi específico sobre a avaliação musical nas escolas de ensino básico. Nesses trabalhos, a Teoria de Swanwick continua a fundamentar os entendimentos sobre o tema, que em geral abordam práticas e concepções dos professores de música. Outra perspectiva abordada é a da autoavaliação a partir do olhar da cognição, discutida como parte do construto da autorregulação.

Portanto, a recente retomada do interesse sobre a avaliação musical revela que ela pode ainda ser objeto de diferentes pesquisas, ampliando os debates e os referenciais. Discussões sobre sua natureza, seus sentidos e interfaces com outros campos do conhecimento e a formação do professor avaliador continuam relevantes. Da mesma forma, importa ainda compreender as diversas práticas e instrumentos para se avaliar nos diferentes contextos da educação musical.

### 4.3 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

A palavra ‘instrumento’, em música, remete ao artefato destinado ao fazer musical, como um violino ou uma flauta. Retomando o exposto anteriormente, no campo da avaliação, o instrumento é um modo de obter dados sobre a qualidade da realidade do avaliado (Luckesi, 2002). De acordo com o autor, há uma confusão entre os instrumentos de coleta de dados e o ato de avaliar, o que para ele reforça o equívoco de nomear um exame como uma avaliação (como ocorre com a prova, por exemplo), questão que permeia sua obra:

Com isso, queremos lembrar que, cotidianamente, confundimos instrumentos de coleta de dados com instrumentos de avaliação, o que dificulta ainda mais as tentativas de superação do **equívoco de praticar exames e chamá-los de avaliação**. As provas, que são os instrumentos dos exames, passaram, direta e imediatamente, a ser denominadas instrumentos de avaliação. Trata-se, no entanto, de uma inadequação que automaticamente repetimos (Luckesi, 2002, p. 86, grifo nosso).

Embora a discussão de Luckesi sobre a nomenclatura e o entendimento da forma de coletar os dados seja relevante, esta seção concentra-se nos instrumentos citados por Borne e Beltrán (2018) e Denis (2017) dos quais podem valer-se os professores de música na coleta dos dados para a efetivação da avaliação, a saber: a observação/escuta (e suas possibilidades de registro/sistematização), apresentação, provas escritas, gravações em áudio e vídeo, trabalhos (relatórios, resumos, pareceres), bancas, portfólios, anotações, escalas de classificação e rubricas.

O fenômeno sonoro, matéria-prima da música, é um aspecto que torna a coleta de dados para a avaliação uma atividade desafiadora. Em comparação a outras áreas do conhecimento, um teste escrito sobre música pode constituir uma limitação para essa coleta, por captar apenas uma parte desse conhecimento, dessa experiência. A natureza prática e a efemeridade do som são características às quais o instrumento avaliativo deve reportar-se, conforme explicam Borne e Beltrán (2018):

Talvez, se considerarmos a música e o fazer musical como uma prática abstrata e etérea — no sentido de que o som não tem corpo concreto — percebemos que

avaliar a aprendizagem em música é uma tarefa que exige muito daqueles que avaliam, já que nem todas as habilidades artísticas ou musicais podem ser vistas ao serem transcritas em uma folha, em um slide, em um esquema; grande parte da música é avaliada enquanto há um fenômeno sonoro, ou seja, enquanto o som durar (Borne; Beltrán, 2018, p. 134, tradução nossa).

De modo geral, os instrumentos de avaliação não são específicos de determinada área do conhecimento, sendo possível adaptá-los e utilizá-los em áreas e contextos diferentes. Eles também não devem ser considerados como um objetivo final, e sim como parte das evidências necessárias a uma coleta de dados (Borne; Beltrán, 2018). Fautley (2014) classifica a coleta de dados na educação musical em: evidências musicais (em formato sonoro, o que inclui as gravações); evidências escritas (em texto ou em notação musical); evidências orais (comentários verbalizados pelos estudantes); e evidências pictóricas (desenhos dos estudantes). A partir dessa classificação os instrumentos de coleta de dados serão abaixo organizados.

#### 4.3.1 Evidências musicais

Ao se tratar de um campo de conhecimento caracterizado pela prática e pela expressão, o próprio fazer musical é um tipo de instrumento avaliativo. As apresentações públicas, os testes julgados por banca examinadora, as audições, os concursos e os festivais são formas tradicionais de se avaliar a performance musical, e remetem ao que Pereira (2014) denomina *habitus* conservatorial, que tem como uma de suas características a exclusividade do julgamento sobre a qualidade por parte do professor e como objetivo final o desenvolvimento técnico e virtuosístico.

De acordo com Denis (2017), a performance é a forma de avaliar mais comum em música, e Swanwick (2003) acrescenta que essa atividade musical é avaliada constantemente, sendo inclusive um dos pré-requisitos para o exercício profissional. Kastner e Shouldice (2016) indicam a preferência, por parte dos professores que trabalham em sala de aula, por avaliar a prática em conjunto em vez de individualmente. Essa escolha se dá por um eventual desconforto sentido pelos estudantes avaliados ao se apresentarem em frente aos colegas.

Diferentes questões se apresentam ao se pensar a avaliação da performance. Retomando as ideias de Hallam (2019), a avaliação impacta no conteúdo eleito como importante para ser ensinado (sendo que os conteúdos não avaliados possivelmente também não serão trabalhados), no tempo de estudo dos estudantes — que tende a aumentar quando da proximidade do teste — e até mesmo na continuidade do músico na área. A autora indica ainda que os fatores externos tendem a influenciar o julgamento dos avaliadores, como o

gênero, a roupa e o estilo musical da peça apresentada. Esses fatores, entre outros, contribuem para que os estudantes de música se preocupem com a natureza subjetiva desse tipo de avaliação.

Porém, a performance vocal, instrumental ou corporal é um modo de expressão musical que revela quais conceitos, elementos e procedimentos o estudante mobilizou em sua prática (França, 2016), marcando a razão de ser da área. Independente da modalidade (coletivo ou individual), do contexto (ensino básico, ensino informal *etc.*) e portanto da presença ou não de uma sistematização do ensino, diferentes habilidades motoras, cognitivas e conteúdos musicais estão envolvidos em uma prática musical. Para operacionalizar a avaliação é necessário, então, definir o objetivo e, a partir deles, estabelecer os critérios a partir dos quais a performance será comparada.

As rubricas, os *checklists* e as escalas de classificação são algumas das ferramentas que oportunizam a organização e o registro da avaliação de uma prática, de uma performance. Conforme define Asmus (1999), as rubricas são um conjunto de critérios de classificação utilizados para determinar o desempenho de um aluno nas tarefas atribuídas. Em geral, elas são projetadas em forma de grade, na qual inserem-se os critérios, os níveis de desempenho, pontuações e descritores para a avaliação de uma tarefa. Um exemplo de rubrica de avaliação de uma performance para um instrumento de sopro tendo como critérios a respiração, a dinâmica e a qualidade do som é:

Quadro 13 – Exemplo de rubrica

Conteúdos da performance	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Respiração	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suporte respiratório inadequado que levou ao uso sem propósito das dinâmicas.</li> <li>• A qualidade do som é prejudicada ao longo da linha melódica pela falta de apoio na respiração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A respiração apoia o uso da dinâmica nas linhas melódicas.</li> <li>• A respiração dá apoio a qualidade do som ao longo de linhas melódicas em diferentes dinâmicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A respiração apoia consistentemente o uso intencional da dinâmica nas linhas melódicas (variação do volume, por exemplo).</li> <li>• A respiração dá suporte a qualidade do som, complementando as escolhas das variações de dinâmicas nas linhas melódicas.</li> </ul>
Dinâmicas			
Qualidade do som			

FONTE: Adaptado de DeLuca; Bolden (2014).

As rubricas podem ser adaptadas para organizar a avaliação de diferentes conteúdos e aspectos da performance. Mas além dela, Asmus (1999) também explica que, na avaliação da performance, podem ser utilizadas as escalas de classificação, com o objetivo de indicar os níveis da qualidade do desempenho. Nesse caso, utilizam-se descritores para identificar as

dimensões específicas de desempenho (afinação, produção de som, uso da dinâmica, por exemplo), e após ouvirem o estudante, os juízes avaliadores devem atribuir uma letra ou um número que represente seu julgamento, como excelente = 4, bom = 3, razoável = 2, insuficiente = 1 (Saunders; Holahan, 1997). Assim como deve ocorrer com qualquer instrumento, as categorias devem se reportar a um critério específico e previamente estabelecido, com o objetivo de deixar claro qual aspecto está sendo avaliado. Um exemplo de uma escala de classificação para a avaliação da sonoridade e da afinação para instrumentos de sopro é:

Figura 7 – Exemplo de escala de classificação  
**FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO SOLO DE MADEIRA/METAIS**

Nome do estudante:  
 Título de Solo:  
 Dia da audição:  
 Instrumento:  
 Compositor:  
 Hora da audição:

#### AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

##### **SONORIDADE - A produção do som do aluno:** (Marque apenas um item)

- 10  É totalmente rico e característico da qualidade do som do instrumento em todas as faixas e registros.
- 8  Tem uma qualidade de tom característica na maioria das faixas, mas distorce ocasionalmente em algumas passagens.
- 6  Exibe algumas falhas na produção (ou seja, um som ligeiramente ralo ou desfocado, um tanto forçado, respiração nem sempre usada de forma eficiente, etc.).
- 4  Tem várias falhas importantes na produção básica (por exemplo: som consistentemente fraco/sem foco, forçado, respiração não usada de forma eficiente).
- 2  Não é uma característica de qualidade de som do instrumento.

##### **AFINAÇÃO - A afinação do aluno:**

- 10  É totalmente precisa, em todas as faixas e registros.
- 8  É precisa, mas o aluno não consegue ajustar notas isoladas, e demonstra dificuldades mínimas de entonação.
- 6  É em sua maioria preciso, mas inclui notas desafinadas. O aluno não ajusta a afinação a um padrão aceitável.
- 4  Demonstra um senso de afinação, mas tem problemas significativos, pois o aluno não tenta ajustar as notas desafinadas.
- 2  Não é precisa. A performance do aluno está continuamente desafinado.

FONTE: Adaptado de Saunders; Holahan (1997).

Goolsby (1999) explica que os *checklists* são um recurso que permite a verificação de tarefas específicas, como a leitura e a prática musical, por exemplo. Parkes (2010) indica que os *checklists* podem ser particularmente interessantes para a avaliação de itens como a postura, posição da mão e do instrumento, e a produção de som. Essa conclusão da autora pode ser justificada pelo fato de que, diferente das rubricas ou das escalas de classificação, os *checklists* são binários, ou seja, registra-se apenas se o estudante cumpriu ou não o critério, podendo não oferecer informações suficientes para uma avaliação formativa.

Quadro 14 – Exemplo de *checklist*

<b>Checklist para iniciantes em instrumentos de metal</b>
<input type="checkbox"/> Mantém o instrumento com posições corretas de braços e mãos <input type="checkbox"/> Os dedos estão curvados, nas teclas corretas <input type="checkbox"/> Os ombros estão relaxados, não levantados <input type="checkbox"/> A postura é alta, os pés estão no chão <input type="checkbox"/> A embocadura é firme nos cantos, o queixo é forte
Total verificado (pontuação mais alta 5/5, pontuação mais baixa 1/5):

FONTE: Adaptado de Parkes (2010).

Esses instrumentos avaliativos podem ser utilizados no ensino coletivo ou individual, considerando as adaptações para cada caso. Na performance em grupo, é necessário que o professor planeje um momento para ouvir individualmente cada estudante, o que pode ocorrer em um solo, durante as aulas e ensaios ou em atividades programadas para isso, como um exercício de pergunta e resposta. É necessário, na avaliação da performance, descentralizar o momento avaliativo, oferecendo diferentes oportunidades para o aluno demonstrar sua prática musical.

O uso desses instrumentos, ainda assim, não garante um resultado totalmente isento, independente de interpretações de quem avalia ou do consenso entre os avaliadores, conforme alerta Hallam (2019). Porém, a sistematização e a especificação das rubricas, do *checklist* e das escalas de classificação contribuem para o ensino e a aprendizagem da performance corporal, vocal e instrumental ao indicar, ao estudante, o que se espera de sua atuação e, assim, o que será avaliado. Para isso, é indispensável a utilização dos critérios objetivos, pautados no conteúdo abordado durante as aulas. É possível também, com estudantes em nível intermediário ou avançado, desenvolver os critérios em conjunto, estimulando o processo autorregulatório do estudo.

Além da avaliação da performance em tempo real, enquanto a prática musical ocorre, os recursos tecnológicos possibilitam que arquivos de áudio e vídeo tornem-se instrumentos

avaliativos. O uso do gravador é discutido por Sueiro Júnior (2019), que indica a contribuição desse dispositivo para a autoavaliação e para o *feedback* da performance. Além disso, segundo o autor, existem diferentes meios tecnológicos de se obter esse *feedback*, como os dispositivos de áudio e de vídeo, já mencionados, e os diagramas gerados em *softwares* de computador. Porém, o Sueiro Júnior (2019) ressalta que são poucos os estudantes que fazem uso do gravador para a autoavaliação, e que também são reduzidas as pesquisas sobre o tema. O professor também pode fazer uso desse tipo de registro, analisando em conjunto com o aluno a gravação da performance.

#### 4.3.2 Evidências orais

As evidências orais, de acordo com Fautley (2014), baseiam-se no que os estudantes verbalizam e que podem fazer parte das avaliações formativas em música. De forma direcionada ou espontânea, os comentários, *insights*, ideias, contribuições e questionamentos podem oferecer informações importantes sobre a compreensão dos estudantes. Sobre as contribuições espontâneas, ao professor cabe a sensibilidade e a atenção de perceber, valorizar e registrar essas evidências. Já as perguntas direcionadas podem ser previamente elaboradas ou emergir do processo, tanto no sentido de instigar a construção do conhecimento quanto no de verificá-lo. A pesquisa de Verde e Freire (2018) demonstra o uso das perguntas direcionadas como meio de verificar a aprendizagem de uma criança em iniciação no violino, conforme o excerto a seguir:

A aluna tocou em cima do cavalete, e a **professora perguntou**: “ficou bom o som?” Mariana negou com a cabeça e uma careta de desaprovação. Então a professora pediu para que a aluna encontrasse outra pista longe do cavalete. Nesse momento Mariana foi experimentando onde poderia colocar o arco na corda e tocou novamente, e a **professora perguntou**: “foi bom o som?” E Mariana novamente negou com a cabeça e fez uma careta de desaprovação. Então a aluna ficou experimentando no violino, mas não encontrou um ponto de contato que gostasse. Assim, a professora pediu para que ela tocasse em local próximo ao cavalete e a aluna tocou o início do Brilha Brilha Estrelinha na Pista 6 e parou fazendo uma careta de desaprovação. Após isso, a professora pediu para a aluna fechar os olhos e colocou o arco na Pista 4 e pediu para ela tocar uma vez na corda Lá e depois a professora mudou o ponto de contato para Pista 6 e pediu novamente para a Mariana tocar uma vez. No fim, a **professora perguntou**: “tem diferença?”. E a aluna afirmou com cabeça e respondeu: “um que o som fica mais bonito e o outro o som fica travando” (...). E **perguntou**: “tem diferença da primeira pra segunda? Tem diferença de som?” E a aluna respondeu: “tem” (Verde; Freire, 2018, p. 6-7).

Nessa direção, Borne e Beltrán (2018) indicam a díade escuta-observação como uma ferramenta avaliativa válida em música, reforçando sua legitimidade na mesma medida das evidências registradas, como um contraponto às tendências psicométricas da avaliação

musical. Embora não especificuem a escuta-observação como comportamentos verbalizados, podendo ser situados também na avaliação da performance, os autores afirmam que essa prática tende a ser mais utilizada com crianças, e que no ensino superior essa prática não é considerada. No entanto, os PCN citam o uso de evidências orais, entre outras, como possibilidades válidas de realizar a avaliação:

É fundamental a utilização de diferentes códigos, **como o verbal, o oral**, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos. Por exemplo, muitas vezes o aluno não domina a escrita suficientemente para expor um raciocínio mais complexo sobre como compreende um fato histórico, mas pode fazê-lo perfeitamente bem em uma situação de intercâmbio oral, como em diálogos, entrevistas ou debates. (Brasil, 1997, p. 67, grifo nosso.).

Partido da relação construída por Borne e Beltrán (2018), e ainda que não se refiram unicamente a uma expressão verbal, a participação e o comportamento são outros aspectos que costumam figurar entre as formas de se avaliar em música. Kastner e Shouldice (2016), em sua revisão, concluíram que a maior parte dos professores afirma avaliar as habilidades e os conhecimentos musicais de seus alunos, mas que a avaliação do comportamento e da participação estão entre as fontes de evidência mais utilizadas, resultando nas notas atribuídas aos estudantes. Em um dos estudos investigados pelas autoras, os professores afirmaram atribuir uma nota menor a um estudante que participa menos, independentemente de suas possíveis habilidades musicais.

A participação pode ser um dos indicativos da qualidade do esforço dos estudante nas atividades propostas, sendo avaliada de modo menos subjetivo e contribuindo para o ensino, considerando as três dimensões do engajamento, conforme citam Toni e Araújo (2023), a saber: 1) engajamento comportamental, que envolve participação, frequência, intensidade e duração, esforços e persistência, atenção e concentração, iniciar ações, foco na atividade, seguir regras e normas; 2) engajamento cognitivo, que inclui lidar com a dificuldade, buscar estratégias — entre outros; e 3) engajamento afetivo/emocional, a partir da satisfação e diversão, entusiasmo e interesse, emoções (positivas/negativas), senso de realização, pertencimento e identificação, conexão social. Porém, considerar a participação — principalmente de modo genérico, ou privilegiando algum aspecto do comportamento — como um dos principais critérios pode não ser suficiente para a investigação do ensino e da aprendizagem em música, devendo ser utilizada em conjunto com outras formas de avaliar.

Novamente partindo da relação observação-escuta de Borne e Beltrán (2018), o uso do movimento na avaliação é outra possibilidade para se pensar a coleta das evidências. Especialmente em se tratando de práticas como a apreciação musical ativa, o uso da

corporalidade é indissociável do objetivo musical, devendo então ser considerado na avaliação da aprendizagem. Conforme concordam Beltrame e França (2016, p. 23), “o movimento corporal é um dos principais fundamentos da educação musical. Com movimentos fazemos música; com movimentos, respondemos à música. Por meio deles produzimos sons corporais, instrumentais e vocais”.

Dessa compreensão derivam possíveis critérios para avaliar as respostas corporais, como precisão, sincronização, equilíbrio, tempo de resposta e noção de espaço que, para as autoras, são habilidades motoras importantes na educação musical. Além disso, o uso dos pés e das mãos relacionado aos aspectos rítmicos, a resposta ao caráter expressivo da música e a associação dos movimentos com a música são outros fatores a serem observados pelo professor (*idem*).

Fundamentando-se na fenomenologia e na neurociência cognitiva, Schiavo (2019) aborda também o papel do corpo na construção dos significados e conhecimentos por meio da experiência musical, mas com um impacto diferente na avaliação. Assentada na concepção da educação musical praxial (Elliot; Silverman, 2015), a autora argumenta que a aprendizagem ocorre à medida que a atividade musical se desenvolve e é, portanto, melhor descrita em termos não lineares, dinâmicos e interativos. Esse “*insight* metodológico” supõe, então, o uso de práticas de observação e comunicação entre os estudantes e professores, rompendo ainda com as práticas tradicionais de avaliação. Nessa visão, a avaliação do movimento — e de outros aspectos — é pautada pela flexibilidade, adaptando-se às necessidades de cada estudante.

#### 4.3.3 Evidências escritas

Mesmo com suas limitações no que se refere ao fenômeno musical, o registro escrito é um instrumento utilizado em diferentes momentos e com diferentes objetivos na avaliação musical. Provas escritas, trabalhos, relatórios, portfólios, mapas conceituais e resumos são algumas das evidências escritas que podem ser utilizadas na avaliação musical. Assentados em uma tradição escolar de medição do conhecimento que remonta ao método jesuítico do século XVI, eles têm como característica a valorização do conhecimento escrito, sendo utilizados em contextos formais como o do ensino básico e do ensino superior, e em caráter eliminatório como nos processos seletivos. De modo específico, a prova costuma centralizar a avaliação nesses ambientes, e seus resultados — tidos como uma síntese do sucesso ou do fracasso do ensino, uma evidência indubitável da aprendizagem (Borne; Beltrán, 2018) — implicam a reprovação ou aprovação do estudante.

O ‘peso’ desses instrumentos faz com que sejam entendidos como necessários à atribuição de valor a uma área de conhecimento, o que reforça seu uso. Nascimento (2023), Amorim (2018) e Menezes (2010) concluíram que a prova é um instrumento utilizado com frequência nas aulas de música do ensino básico por ser entendida, tanto por professores quanto por alunos, como uma maneira de conferir seriedade e valor à disciplina ou conhecimento. Em música, um uso frequente do registro escrito — prova, trabalho, atividade, ditado — é associado aos conteúdos teóricos e estruturais, o que pode contribuir para a valorização (e em alguns casos para a centralização) desse tipo de conhecimento em detrimento de outras formas de expressão musical.

Admitindo a limitação dos instrumentos centrados na escrita, e um potencial reducionismo de seus resultados, é possível pensar o uso de provas, testes e trabalhos para que contribuam para o ensino. Planejados e construídos no sentido de localizar os conhecimentos e habilidades dos estudantes, e utilizando seus resultados de forma contextualizada com outras evidências, eles servem a seu real propósito: fornecer um recorte a partir do qual novas estratégias podem ser pensadas, em vez de serem utilizadas como forma de atribuir seriedade ou em caráter punitivo, controlador:

Esses são úteis por demonstrarem que as provas e os testes, quando bem construídos, podem avaliar o conhecimento prático-musical. Grande parte do preconceito contra esses instrumentos se dá ao fato de estarem associados à mensuração de conteúdos teóricos. Eles demonstram ainda, como os exercícios e testes podem ser construídos para avaliar o que os alunos sabem e o que eles são capazes de fazer em música (Menezes, 2010, p. 194).

Com o objetivo de valorizar e preservar a natureza sensorial e prática do fazer musical, a coleta de dados por meio do registro escrito — como os trabalhos, atividades ou testes escritos — pode ter como ponto de partida uma experiência prática (cantar, tocar, apreciar, criar, perceber), que depois de vivenciada e refletida, será registrada. Assim, as perguntas utilizadas devem ser elaboradas com o cuidado e a intenção de obter evidências desse processo cognitivo e ativo de construção do conhecimento em música. Esses instrumentos podem ser utilizados nos diferentes momentos do percurso avaliativo do estudante, logo, com objetivos de diagnosticar, formar ou somar.

França (2014) indica a utilização de instrumentos baseados na grafia como uma das etapas da avaliação diagnóstica, sendo precedida pela apreciação, criação e pela performance. Segundo a autora (2014, p. 103), “o diagnóstico escrito deve ser curto e simples para não se tornar uma atividade pesada para as crianças”, podendo incluir questões fechadas ou abertas. Com essa intenção diagnóstica, o registro escrito por meio de perguntas pode mostrar o que o

estudante já conhece, assim como suas dificuldades e facilidades (*idem*). Porém, as questões apresentadas por França podem ser consideradas também em avaliações formativa e somativa.

Um dos exemplos citados por França (2014) é a seguinte questão aberta: “escreva tudo o que você perceber nesta música” que, conforme justifica, devido sua abrangência permite identificar o que o estudante realiza de modo autônomo. Nesse exemplo de França, as crianças primeiro participam de uma atividade que envolve a apreciação ativa por meio do movimento, e após apreciação responderam à questão. Segundo França (2014), as respostas fornecem indicadores importantes sobre o nível de desenvolvimento musical, posto que possivelmente registrarão o que de fato chamou a atenção do respondente. Partindo dessa primeira resposta, outras questões podem ser aprofundadas:

Se as crianças comentaram apenas sobre a letra ou o assunto da música é porque esses aspectos se sobrepõem, na sua relação com a canção, aos aspectos musicais propriamente ditos. Para aquelas crianças cujas respostas se concentraram em timbres, não pareceu relevante a mudança de andamento entre as seções. Uma estratégia apropriada em ambos os casos é realizar a apreciação de peças instrumentais curtas com características bem marcantes como mudanças de andamento, timbres e intensidade, vinculadas à estrutura das mesmas (exemplos: Cirandinhas, de Villa-Lobos, trechos de O quebra-nozes, de Tchaikovsky). Após essa etapa, podemos voltar à apreciação da canção e orientá-las a focar em elementos musicais por meio de perguntas como: A música é igual do começo ao fim? O que muda, então? Em que momentos?

Crianças que notaram a relação entre o andamento e a forma da canção, seja de maneira mais ou menos explícita, podem trabalhar a criação e a performance de uma peça com seções contrastantes, para propiciar o entendimento da relação entre a escolha de materiais e a forma. Aquelas que relataram mais detalhadamente sobre a peça podem trabalhar em tarefas mais desafiadoras, como realizar a criação e a performance de um arranjo da canção em outro gênero (rap, baião), a apreciação de exemplos clássicos do rock, como a sequência *Golden Slumbers / Carry That Weight / The End*, dos Beatles, com atenção às diferenças de instrumentação, à mudança de andamento e caráter entre seções, ao uso expressivo da voz *etc.* Apresente também um reggae para que identifiquem características dos dois gêneros (França, 2014, p. 105).

Outro tipo de questão aberta que pode ser utilizada é a de resposta restrita que, conforme França (2014) explica, permite a verificação de conhecimentos específicos. Partindo do exemplo citado, essas questões poderiam ser: como é a introdução? Quais instrumentos são utilizados no arranjo? Em que ordem eles aparecem? O que o cantor fala? Por fim, a autora indica também o uso de questões fechadas que “permitem abordar aspectos bem pontuais e detectar problemas específicos de apreensão do conteúdo” (*idem*, p. 107). Um dos exemplos apresentados é:

Figura 8 – Exemplo de pergunta fechada

Leia este gráfico com sons curtos e longos.

-----

Qual frase da parlenda *Uni, duni, tê* corresponde ao ritmo apresentado no gráfico?

A) Uni, duni, tê

B) Salamê, mingué

C) O sorvete colorê

D) Escolhido foi você

FONTE: França, 2014.

França observa três aspectos sobre o uso das perguntas como parte da avaliação — nesse caso, diagnóstica — em música. O primeiro refere-se aos “mecanismos de percepção, memória e transposição escrita do resultado perceptivo” (*idem*, p. 105), uma possível limitação do registro do que foi vivenciado. O segundo é o de que fatores externos (psicológicos, físicos) podem implicar em erro na resposta; um deles, por exemplo, é o não entendimento do que se pergunta ou do que se solicita. Por fim, argumenta sobre o uso das questões — especialmente as fechadas — na avaliação em música, afirmando sua validade de mensurar aspectos e habilidades que são parte da área sem, com isso, esvaziar a música de seus atributos:

Esse tipo de questão tende a ser visto com desconfiança na nossa área, sob a alegação de que a natureza abstrata, atemporal e fugidia da música escape a um formato tão redutivista de avaliação. Mas existem, certamente, **aspectos e habilidades mensuráveis e conhecimentos tangíveis que operam nessa poética e subjetiva arte. É possível elaborar questões alinhadas com a concepção de educação musical adotada** e que nos ajudem a compreender a natureza do erro cometido pela criança para, assim, detectarmos a peça que lhe falta para montar o quebra-cabeça. Pode ser que o conceito não tenha sido vivenciado suficientemente; talvez seja apenas uma questão de vocabulário, pois o conceito já estaria internalizado, entretanto a criança ainda não sabe operar com ele. Logo, as questões devem ser certas, com distratores (as alternativas incorretas) que deem à criança a oportunidade de sinalizar: “é aqui onde eu me encontro”. É importante que o diagnóstico aborde aspectos estruturadores da área de conhecimento. Do contrário, estaremos operando no entorno e nos adornos, mas não na essência da disciplina (França, 2014, p. 107, grifo nosso).

Seja com função diagnóstica (orientando o ponto de partida) conforme discutido por França (2014), formativa (indicando o andamento do planejamento) ou somativa (verificando onde foi possível chegar em um dado período), as questões abertas, questões abertas de respostas restritas ou questões fechadas são ferramentas que podem compor um instrumento de coleta de dados como teste, prova, atividade ou trabalho. O registro não consiste em uma

finalidade da avaliação, estando tão somente a cargo de um contexto avaliativo. Contudo, o uso das questões tem como condição para sua utilização o domínio da escrita, tornando-o inadequado em situações nas quais os estudantes não o possuem, como é o caso de crianças e pessoas não alfabetizadas.

Conforme o exemplo anterior, o registro textual sobre uma experiência musical é um modo de coletar dados e, da mesma forma, o registro da notação musical (convencional ou não convencional) é outro tipo de evidência escrita que pode fornecer pistas sobre o desenvolvimento em música. Algumas questões permeiam a notação musical na educação musical; por um lado, a abordagem conservatorial enfatiza o aspecto mecanicista da memorização e da reprodução das convenções estabelecidas, prática essa situada em determinada cultura musical e, portanto, determinada visão de educação musical (Abreu; Duarte, 2020). Por outro lado, existem práticas musicais de sociedades que não utilizam a notação musical ou ainda o uso de uma forma de representação gráfica dos sons mais aberta, que pode ou não objetivar a analogia entre os aspectos do campo auditivo com o campo visual (França, 2010).

Independentemente da abordagem que sustenta o uso da notação, a representação, a materialização, a organização e o compartilhamento das ideias e dos elementos da música são viabilizados por seu uso (França, 2010). Para além de seu uso funcional e mecânico, ela pode ser utilizada como mais um meio do indivíduo se relacionar e aprofundar sua relação com a música (Abreu; Duarte, 2020), de modo análogo ao que ocorre com a alfabetização. Abreu e Duarte (2020, p. 77) entendem que “Assim, o aprendizado e o domínio da escrita e da leitura da música representam muito mais do que a utilização da partitura: correspondem a um salto qualitativo nas relações entre o indivíduo e a música, diretamente ligado à consciência musical”. A notação oferece à avaliação em música mais uma evidência do desenvolvimento do estudante.

Ouvir e escrever os sons ouvidos é uma das atividades realizadas e avaliadas na educação musical. A ênfase nas habilidades de discriminar, reconhecer e identificar os elementos sonoros são, de acordo com Grossi (2001), uma prática predominante na avaliação da área de percepção musical, as quais acabam por não considerar a diversidade da experiência musical da forma como a vivenciamos. Segundo afirma a autora, a compreensão musical dos estudantes costuma ser avaliada com ênfase no pensamento analítico, logo, na discriminação sensorial dos sons; uma herança das abordagens cognitivas dos testes de habilidade e de aquisição musical da área da psicologia.

Educadores musicais reconhecem a forte influência dos testes psicológicos, principalmente aqueles relativos à ‘discriminação sensorial’ no campo educacional. Swanwick (1996, p.7) afirma que quando os aspectos físicos das ondas sonoras e seus ‘correspondentes’ psicológicos são levados em consideração, a maneira de tratar a música e traduzi-la em uma estrutura curricular que consiste em altura, dinâmica, timbre/textura e duração/tempo. Os currículos de música são fundamentados na “suposição de que a compreensão musical é edificada a partir da análise dos átomos do material acústico” (Grossi, 2001, p. 50).

A tradição de discriminar as propriedades do som está presente nas práticas de avaliação em música, e não se pode negar a importância de perceber e classificar os sons em relação a seu timbre, duração, altura, intensidade — entre outros — no que se refere à prática e à compreensão musical. No entanto, importa a reflexão sobre o lugar dos ditados — e das demais atividades correlatas — na educação musical, no sentido de compreender que o olhar analítico e classificatório dos sons é parte de um todo, e que deve estar subordinado ao sentido do fazer musical. Em outras palavras, classificar um som como agudo ou escrever uma sequência rítmica são conhecimentos que compõem nossa área, mas não a encerra.

#### 4.3.4 Evidências pictóricas

Outro tipo de evidência citado por Fautley (2014) é a pictórica, que pode ser utilizada com o público que ainda não domina os recursos da escrita. Nesse caso, Mantie e Ilari (2019) discutem sobre o desenho como um modo válido de representação do conhecimento e de dar voz às experiências musicais na infância. Segundo os autores, os desenhos representam uma janela que revela o pensamento e a compreensão da criança sobre a música e também sobre as relações complexas que a permeiam na cultura. Para além de identificar o certo ou o errado e os elementos musicais, “desenhar em resposta a uma experiência musical tem um enorme potencial porque expõe crenças e suposições sociais e culturais subjacentes que crianças e adultos podem ter sobre a música e a produção musical” (Mantie & Ilari, 2019, p. 388).

Conforme argumentam, na prática da avaliação em música, o desenho é uma ferramenta pouco explorada, ainda que a notação musical e os recursos gráficos sejam difundidos na educação musical, como os mapas sonoros e os musicogramas. Conforme os exemplos citados, o desenho pode ser utilizado a partir de instruções como “desenhe o que você ouviu”. Mantie e Ilari (2019) localizaram três tipos de respostas que podem emergir dessa orientação: a) respostas associativas, com interpretações metafóricas; b) respostas formais, com referências a elementos da música, como a altura, timbre, e assim por diante; e c) respostas compostas, uma combinação das associativas e das formais. Conforme a faixa

etária avança, decrescem as respostas associativas e aumentam as respostas formais e compostas (Mantie; Ilari, 2019).

Mantie e Ilari (2019) colocam que a compreensão do desenho pode ser complementada por uma explicação verbal do autor; o avaliador então não considera apenas a imagem em si, pois seu uso, nesse caso, ocorre em um contexto educacional. Assim, com uma atividade dirigida, que pode ser de apreciação ou precedida por uma criação ou performance, com as instruções do professor e solicitando informações complementares à criança, o desenho pode ser um dos instrumentos que compõem o planejamento da avaliação em música.

O portfólio é uma forma de registro que engloba diferentes tipos de evidência, como partituras, programas, atividades, conceitos, ideias, impressões pessoais, autoavaliações, pareceres do professor, gravações, entre outros. Ele pode ser organizado em uma pasta, álbum ou ainda de modo virtual, e seu uso permite que estudantes e professores visualizem o próprio progresso (Cacione, 2016). Essa é uma das formas de avaliação utilizadas por professores de música, segundo a revisão de Denis (2017), ainda que não sejam utilizados com tanta frequência (Kastner; Shouldice, 2016).

Registros sobre apreciação, criação e performance podem integrar o portfólio individual, que deve ser avaliado pelo professor ao final de uma unidade temática. Cacione (2016) indica que a construção do portfólio deve ser realizada a partir de questões apresentadas pelo professor, mas que os estudantes devem participar das tomadas de decisões e das escolhas, formulando suas próprias ideias e não se limitando a cumprir prescrições. Essa ferramenta possibilita que o estudante, o professor, a família e a comunidade escolar acessem o percurso do desenvolvimento musical do avaliado, reunindo as diferentes evidências de seu processo. Ele pode ser avaliado tanto ao longo das aulas — formativo — quanto ao final de um período — somativo. Porém, o tempo investido na organização e na avaliação dos portfólios, dada sua multiplicidade de materiais, pode implicar em uma maior demanda por parte dos professores.

#### 4.4 ASPECTOS PRÁTICOS E FORMATIVOS DA RELAÇÃO AVALIAÇÃO E O PROFESSOR DE MÚSICA

Em se tratando da avaliação da aprendizagem, a tarefa de realizar a avaliação musical compete ao professor de música. É ele quem elabora o planejamento das aulas e executa a ação didática, portanto, a ele cabe e interessa a coleta de dados e a aferição do processo de ensino e aprendizagem. Mesmo que nenhum procedimento avaliativo lhe seja exigido, como pode ocorrer em uma escola de música ou na atuação como professor particular, ou que os

critérios e instrumentos sejam previamente estabelecidos, como em determinadas situações do ensino básico, o professor avalia seu aluno constantemente.

A formalização desse processo, de intuitivo para reflexivo (Swanwick, 1998), requer, portanto, conhecimentos e ferramentas para que o objetivo da avaliação — de contribuir para a aprendizagem em música — possa ser alcançado. Conseqüentemente, a formação de um professor de música deve incluir o conhecimento sobre esse tema, o que pode ocorrer dentro da formação pedagógica e da formação musical que integram obrigatoriamente os cursos de Licenciatura no Brasil, incluindo os de Música.

A necessidade de articular os conhecimentos pedagógicos e musicais na docência em música é um tema presente em estudos que buscam responder, em síntese, a seguinte questão: “o que o professor deve saber, ou sabe para ensinar” (Hentschke; Azevedo; Araújo, 2006, p. 51). Esses estudos tratam dos conhecimentos musicais e pedagógicos considerados importantes, como a intersecção entre as disciplinas relacionadas à pedagogia (Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação), à musicologia, como a Sociologia da Música, Etnomusicologia, Musicologia, História, Teoria Musical (Arroyo, 1999), e o diálogo da educação musical com a educação e “seus constituintes psicológicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos” (Bellochio, 2003, p. 22).

Essas articulações entre os saberes pedagógicos e musicais ficam evidenciadas ao se pensar na atuação docente na educação básica. Entretanto, mesmo considerando a diversidade de tempos e espaços da educação musical, sempre que há um processo de ensino e aprendizagem é necessário que o(a) professor(a) de música possua referências dos saberes da ação pedagógica (Weber, 2019; Penna, 2007; Del-Ben, 2003), compreendendo-os em conjunto com as teorias da educação musical. Assim, ao exercer a prática educativa em música, independente do contexto (ensino básico e suas diferentes etapas e modalidades, projetos sociais, projetos de extensão *etc.*), o professor terá um objetivo, um conteúdo e uma forma de ensinar e seus recursos.

Para o licenciando da área de música, o estágio supervisionado é uma parte obrigatória de sua formação que tem como objetivo a preparação para o trabalho docente, portanto, para atuar como professor de música. Para isso, são realizadas a observação das aulas, o planejamento e a atuação como professor, quando o estagiário assume o protagonismo na atividade docente. Amparados por disciplinas da área da pedagogia e da metodologia do ensino de música, é nessa etapa formativa que o aluno de graduação tem a oportunidade de relacionar os conhecimentos adquiridos com a prática e o contexto, exercendo sua autonomia enquanto educador, porém com o apoio e a orientação necessária para quem está em processo

de formação.

Para além do conhecimento teórico, o estágio é um “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (Brasil, 2015). Essa etapa é um pré-requisito para a conclusão do curso e para a obtenção do diploma de licenciado em música, e um momento no qual se prioriza o exercício de ser professor. Experimentar coisas novas, refletir sobre êxitos e insucessos, desenvolver sua identidade profissional e até mesmo decidir sobre a permanência ou não no magistério (Russell, 2009) são experiências vivenciadas pelo(a) estagiário(a) nessa fase.

Em geral, no campo do estágio prevalece a atuação no ensino básico, onde há uma imersão nas dinâmicas que constituem o cotidiano escolar (Mateiro; Pedrollo, 2018, p. 123). Entretanto, dada a diversidade de oportunidades de trabalho que o (a) licenciado(a) em música tem — uma particularidade da nossa área, de acordo com Del-Ben (2003), outros espaços podem ser incluídos, como informam Kandler, Gums e Schambeck:

Nos processos de formação do professor de música devem ser incluídos elementos que permitam a atuação desse profissional em diversos contextos educativos. Os cursos de licenciatura, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Música (Brasil, 2004), devem proporcionar uma formação que permita ao estudante atuar em diversos contextos e não apenas na escola de educação básica. A Resolução CEN/CES nº 2 (Brasil, 2004), em seu Art. 4º, destaca que o curso de graduação em Música deve possibilitar uma formação profissional que desenvolva, entre outras competências, habilidades para “atuar nos diferenciados espaços culturais”. Da mesma forma, em seu Art. 7º, está previsto o Estágio Supervisionado como componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando (Kandler; Gums; Schambeck, 2015, p. 96).

Considerando o exercício docente no ensino básico ou em outro contexto, é a relação de ensino e aprendizagem em música que caracteriza o estágio. Os saberes pedagógico e musical se articulam nessa relação em que o conhecimento é construído a partir da interação entre sujeito e objeto, o que pressupõe que sejam considerados os aspectos que integram essa área. Em resumo, não basta tocar ou cantar, como explica Penna:

(...) a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas (Penna, 2007, p. 53).

É na etapa do estágio, portanto, que o conhecimento e a prática de avaliar em música será requerida, e será necessário que o estagiário estruture uma forma de avaliar esse ensino e aprendizagem musical do qual será, junto com seus alunos, o protagonista. O tópico avaliação

costuma ser sistematizado junto ao plano de aula do estagiário, o qual também será avaliado pelo professor supervisor do estágio, admitindo-se então a importância de se pensar sobre a avaliação no estágio:

Os professores em formação inicial devem ter várias experiências na elaboração e implementação de avaliações ao longo de seus cursos de treinamento de professores, e os programas de ensino podem incentivar ainda mais o uso de avaliações, exigindo-o como parte do processo de ensino do aluno (Kastner; Shouldice, 2016, p. 22).

Ensinar a avaliar em música pode tornar-se, então, um conteúdo a ser contemplado nas aulas de estágio supervisionado, tanto no sentido de retomar este conhecimento já acessado em outras disciplinas ao longo do curso, quanto no de suprir uma possível lacuna de formação. No estágio, momento no qual o estagiário será também avaliado na sua prática de avaliar, busca-se a conscientização, por meio da prática e sua reflexão, de que a avaliação em música é mais do que um item a ser preenchido no plano de ensino, consistindo em uma importante etapa do processo de ensinar e aprender.

A revisão de Kastner e Shouldice (2016) investigou, na literatura, a relação dos professores de música do ensino básico com a avaliação, por meio dos seguintes questionamentos: qual conteúdo é avaliado nas aulas de música? Como e com qual frequência os professores realizam a avaliação? Quais são as percepções, atitudes e crenças dos professores de música sobre a avaliação? Qual tipo de formação os professores de música receberam ou gostariam de ter recebido em relação à avaliação? Ainda que a análise tenha se direcionado para a música na escola, contribuições importantes podem ser pensadas para o trabalho da avaliação na formação do professor.

De acordo com a análise realizada, o objeto avaliado pelo professor de música varia de acordo com o contexto (particularmente de acordo com o nível dos estudantes e presença do currículo) e suas preferências individuais em relação ao conteúdo, o que pode incluir o conhecimento musical e também fatores não musicais. O canto foi indicado como o item mais frequentemente avaliado, sendo a percepção, o movimento, a notação musical e a prática instrumental outros aspectos também avaliados. Um dos estudos apontou a composição e a improvisação como itens avaliados com menor frequência.

Alguns professores realizam também a avaliação da aptidão musical, que no estudo foi definida como o potencial para fazer música (Gordon, 2012 *apud* Kastner; Shouldice, 2016), e que varia de acordo com a capacidade de cada pessoa. Os professores consideram que alguns estudantes precisam de maior suporte do que outros, e que os que demonstram maior aptidão necessitam de desafios extras, situações que refletem na avaliação. Embora os

professores busquem averiguar essa aptidão, Kastner e Shouldice (2016) afirmam que os testes de aptidão musical — como os citados *Primary Measures of Music Audiation* (Gordon, 1986), *Intermediate Measures of Music Audiation* (Gordon, 1986), e *Musical Aptitude Profile* (Gordon, 1995) — não são utilizados para essa finalidade, o que pode influenciar na validade e na confiabilidade desse julgamento.

Os elementos não musicais foram identificados como algo que os professores comumente consideram na avaliação. O comportamento, a participação, a cooperação, a atitude e o esforço são critérios utilizados para avaliar e para atribuir notas nas aulas de música, sendo inclusive considerados como os elementos principais na avaliação, mais do que as habilidades e os conhecimentos musicais. Para Denis (2017), os critérios não musicais podem colocar a música em uma posição menos relevante frente a outras disciplinas, além de não contribuírem para a aprendizagem e para o desenvolvimento musical.

Denis (2017) ainda chama a atenção de que o uso de critérios não musicais contrasta com as publicações, estudos, diretrizes e testes padronizados (estes pouco utilizados, de acordo com Kastner e Shouldice, 2016) de avaliação em música, algo sistematizado nos contextos estadunidenses ou de sua influência. Em uma situação na qual a música é menos normatizada, no sentido do estabelecimento de critérios avaliativos fechados para o ensino básico, como ocorre no Brasil (Queiroz, 2012), é possível inferir uma possível predominância de critérios extra musicais fundamentando a avaliação em música.

O levantamento sobre como os professores realizam a avaliação indicou uma variedade de instrumentos, a depender do conteúdo avaliado, da série em questão e de qual conhecimento musical o professor valoriza. Os testes e as atividades escritas são a forma mais comum de levantar os dados, sendo mais frequentes à medida que as séries avançam, indicando uma valorização dos saberes teóricos. As escalas de classificação, as rubricas e os *checklist* são outros instrumentos utilizados, e de acordo com o estudo de Denis (2017), tendem a ser utilizados com maior frequência para avaliar as habilidades musicais nos Anos Iniciais, tendo seu uso diminuído nos Anos Finais.

O portfólio, a avaliação entre pares e a autoavaliação são outros instrumentos que apareceram na pesquisa, porém com menor ocorrência. O portfólio, um conjunto de registros sobre o processo de aprendizagem em um período (que pode incluir gravações, relatos pessoais, pareceres dos professores, pesquisas temáticas), é o instrumento menos utilizado pelos professores de música. Denis (2017) sugere que esse instrumento pode ser mais trabalhoso para o professor, o que pode ser a razão pela qual poucos docentes afirmaram utilizá-lo. Por outro lado, o autor entende que, em razão da diversidade de evidências, o

portfólio pode oferecer um panorama mais abrangente da aprendizagem musical do estudante. Os dados sobre a avaliação entre pares e a autoavaliação foram heterogêneos, ou seja, não houve consenso nos estudos investigados sobre a frequência desses instrumentos. Entre os professores que utilizam, houve um impacto positivo nas habilidades de comunicação dos envolvidos, um fator extra musical. Outra investigação buscou verificar a precisão entre a autoavaliação e a avaliação feita por um avaliador. Comparando esses resultados em uma avaliação de canto, houve concordância nos critérios cantar no tempo, uso correto das palavras e uso da voz cantada; porém isso não ocorreu no critério afinação. Além disso, o *feedback* do professor parece, nesse estudo, ter influenciado na precisão da autoavaliação dos estudantes. A análise concluiu que:

Estes estudos sugerem que os alunos podem nem sempre ser capazes de avaliar com precisão o seu próprio canto e as composições ou os dos seus pares, mas são necessárias mais pesquisas para descobrir a capacidade dos alunos para avaliar outras competências musicais, como tocar instrumentos ou ler notações (Kastner; Shouldice, 2016, p. 9).

Uma possível contribuição da autoavaliação e da avaliação entre pares é sua utilização no ensino superior e, nesse caso, na disciplina de estágio supervisionado. Em determinadas ocasiões, os estudantes realizam os estágios em pequenos grupos, em função da organização do cronograma das disciplinas ou da disponibilidade do campo. Este trabalho cooperativo dos professores em avaliação pode ser enriquecido por meio da avaliação entre pares, desde que siga critérios definidos previamente com a mediação do professor da disciplina. Utilizar a autoavaliação para avaliar o estudante da disciplina de estágio supervisionado consiste em uma importante prática, pois permite a reflexão sobre a ação, um dos objetivos da formação docente.

Enquanto alguns estudos mostraram o uso de instrumentos avaliativos formais, por outro lado a observação informal foi também reportada como uma das formas de medir a aprendizagem dos estudantes. Feitas de modo sistemático ou com intervalos irregulares, a observação tem sido realizada, na maior parte das vezes, sem o apoio de ferramentas de registro, utilizando-o apenas em razão de uma exigência formal. Por exemplo, os professores avaliam a performance apenas observando-a, sem o uso de uma rubrica ou escalas de classificação. Com esses resultados, é possível constatar a necessidade de habilitar o professor para que seja capaz de desenvolver modos de registro que se adequem a suas realidades docentes.

A performance em grupo é uma escolha avaliativa para muitos professores, que a preferem em vez de realizá-la individualmente, especialmente quando se trata de critérios

relacionados ao canto. O tempo, o tamanho das turmas e o conforto dos estudantes (que podem não gostar de cantar ou tocar sozinhos, frente aos colegas) são outros fatores que levam os professores a esse caminho. Nesse sentido, as apresentações públicas são consideradas formas de avaliação, embora elas possam não resultar em algum registro das habilidades individuais dos estudantes. Essa avaliação individual no coletivo exige, do professor, o que Tourinho nomeia “múltiplos olhares em um só” (Braga; Tourinho, 2013, p. 164), e que “é preciso ver o grupo e ver cada estudante em comparação com si mesmo e em relação ao grupo” (*idem*). Uma ficha de acompanhamento individual, conforme Tourinho apresenta, pode contribuir para esse processo.

#### 4.4.1 Nos cursos de Licenciatura em Música da cidade de Curitiba

Conforme já apresentado, a avaliação é um conhecimento que se origina no campo educacional e que passa a integrar a área da educação musical, podendo ser compreendida a partir desses dois *locus* epistemológicos. Isso significa que, em se tratando de um curso de LM, esse tópico pode estar presente tanto nas disciplinas situadas no campo pedagógico quanto nas disciplinas da área da música. Essa distinção entre a avaliação (campo da pedagogia) e a avaliação (campo da educação musical) pode ser entendida do ponto de vista teórico, entretanto é em sua interface que reside a contribuição para o educador musical. Nesse sentido, para Bellochio,

A dicotomização entre conteúdos da música (de natureza teórica e prática) e conhecimentos de natureza pedagógica, praticada, muitas vezes, pelos professores que ensinam, é um grande entrave na formação, que requer superação para o desenvolvimento profissional de professores, sobretudo, na formação acadêmico-profissional. Reenfatizo que entendo ser possível uma formação acadêmica que envolva ações mais articuladas entre os campos da(s) música(s) e da educação(ões) com os espaços em que a educação musical é desenvolvida (Bellochio, 2016, p. 17).

A articulação dos diferentes saberes (teóricos, práticos, experienciais), a construção do conhecimento por meio da prática educativa e a reflexão sobre a ação são aspectos característicos da formação dos professores (Bellochio; Beineke, 2007). Principalmente na etapa do estágio supervisionado, o professor em formação mobilizará conhecimentos de diferentes naturezas para o exercício docente. Isso significa que, para além dos conhecimentos musicais, o educador musical também fará uso dos conhecimentos pedagógicos que necessariamente integram a grade curricular dos cursos de licenciatura.

Sobre a importância dos conhecimentos da pedagogia para a educação musical, Pereira (2022) comenta que:

Como apontado anteriormente, é dominante a crença de que para ser professor de música basta saber música, isto é, o que realmente importa é o conhecimento do conteúdo. As fronteiras entre o especialista em música (o artista) e o professor de música ficam borradas, invisibilizando as demais áreas e comprometendo a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo (Pereira, 2022, p. 68).

Esta seção busca identificar em quais momentos da formação do licenciado em música o tópico ‘avaliação’ é contemplado, com ou sem interface com a música. A matriz curricular dos quatro cursos de Licenciatura em Música de quatro IES da cidade de Curitiba (estado do Paraná) foram analisadas buscando identificar em quais disciplinas obrigatórias dos currículos selecionados a avaliação é trabalhada com os professores em formação. Pretende-se compreender o contexto formativo no que se refere à preparação para o estagiário realizar a avaliação no período do Estágio Supervisionado, etapa obrigatória centrada na prática docente em música e nas questões que a permeiam.

A Matriz Curricular é um componente que integra o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), sendo este um documento que contempla:

(...) o conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam a prática pedagógica do curso, sua estrutura curricular, as ementas, a bibliografia, o perfil profissional dos concluintes e tudo quanto se refira ao desenvolvimento do curso, obedecidas as diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação (Brito, 2008, p. 843).

Além de organizar o ensino a aprendizagem, o PPC acaba por refletir também os valores e as concepções que acompanham a formação do estudante (Mateiro, 2009), pois trata-se de uma construção coletiva na qual especificam-se questões como o perfil e as atividades do curso, o perfil do egresso, a forma de acesso ao curso, o sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, o sistema de avaliação do projeto do curso, as normas em relação ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e do estágio curricular (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015).

A Matriz Curricular integra esse documento e nela devem constar o nome de cada componente curricular, o período, a carga horária, a descrição, os docentes envolvidos, bem como a bibliografia básica e complementar das disciplinas obrigatórias e optativas. De acordo com a análise de Mateiro (2009), as disciplinas podem ser classificadas de acordo com suas características (teórica ou prática) e distribuídas em diferentes eixos formativos, como o pedagógico, o musical, o humanístico, entre outros.

Foram analisadas as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Música das quatro IES públicas e privada da cidade de Curitiba que integraram a coleta de dados na

pesquisa: a UFPR, a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) representada por seus dois câmpus — Curitiba I Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), e Curitiba II Faculdade de Artes do Paraná (FAP) —, e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Embora a EMBAP e a FAP sejam dois campi de uma mesma universidade (a UNESPAR), as duas instituições e os dois cursos possuem histórico e identidade próprias.

A análise foi realizada a partir dos documentos disponibilizados nas páginas oficiais dos cursos, e identificou em quais disciplinas o tema ‘avaliação’ é trabalhado. A busca foi efetuada nas matrizes curriculares das disciplinas obrigatórias, pois entende-se que este é o núcleo básico da formação dos estudantes. Para operacionalizar a busca foi utilizado o comando ‘ctrl+f’ e o termo ‘avalia’, que permite a identificação de diferentes termos relacionados à avaliação, como o próprio ‘avalia’, ‘avaliar’, ‘avaliações’, entre outros. O critério de seleção dos termos foi o contexto no qual estavam inseridos, sendo considerados apenas os termos localizados nas ementas das disciplinas investigadas e desconsiderados todos os outros resultados, como o campo ‘Critérios de avaliação’ ou o ‘Referências’ que integram os componentes curriculares das matrizes. Em seguida, as ocorrências foram registradas e categorizadas de acordo com o termo, a disciplina e seu caráter (teórico ou prático) e o trecho de origem.

De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007), o método da análise documental permite a observação não direta de um fenômeno e suas características, podendo oferecer informações valiosas sobre ele. Os autores alertam para um possível risco de viés na utilização desse método uma vez que a amostra pesquisada não foi elaborada para fins de pesquisa. Nesse sentido, a limitação dessa análise documental realizada reside no fato de que a Matriz Curricular pode não representar a realidade praticada na sala de aula, conforme atesta Forquin (1996):

Acessoriamente, e por extensão, o termo ‘currículo’ pode designar não mais aquilo que é formalmente prescrito, oficialmente ‘inscrito no programa’, mas aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula e que está, às vezes, muito distante daquilo que é oficialmente prescrito (Forquin, 1996, p. 188).

A análise documental pode pautar-se a partir de perguntas específicas sobre o contexto, a autoria e a relação do pesquisador com o documento. Adequando-se ao propósito desta seção, as perguntas estruturadas para a análise documental das matrizes foram: qual é o termo que consta nas ementas? Em quais disciplinas a avaliação está presente? Qual é o caráter da disciplina (prático ou teórico)? Qual é o trecho e o contexto no qual o termo aparece? Um breve panorama dos cursos é apresentado, situando as concepções e objetivos de

cada um deles.

O curso da UFPR funciona em turno vespertino, em regime semestral e com carga horária de 3200h (três mil e duzentas horas). De acordo com o PCC — que data de 2020<sup>9</sup> e possui 34 páginas — o curso de Música oferece duas habilitações, a licenciatura e o bacharelado, sendo a formação musical básica (história da música e apreciação musical, teoria, estruturação e prática musical) comum a ambas. A licenciatura inclui as disciplinas da área da educação, e o bacharelado contempla disciplinas de criação, composição, produção musical, entre outras. De acordo com o documento, o perfil do curso de licenciatura centra-se na formação abrangente do professor de música, em suas ações de pesquisador e em sua atuação em diferentes contextos (educação básica e seus diferentes níveis de ensino, escolas de música especializadas, organizações do terceiro setor, em instituições de ensino diversas, como professores autônomos).

Assim, o curso tem a intenção de preparar o estudante em três níveis distintos, “(i) para a reflexão crítica em torno da problemática da formação musical de crianças e jovens, (ii) para a construção de ferramentas intelectuais e meios de aplicação e difusão dessa reflexão, e (iii) para a prática da formação propriamente dita” (UFPR, 2020, p. 2). A reflexão, a elaboração e a prática são indicadas como “três órbitas de sentido” em torno das quais o curso se orienta. O texto reforça que “A formação recebida no curso de Licenciatura da UFPR também propicia a ampla experiência com a formação do pesquisador, que poderá seguir na formação *strictu senso* e aprofundar estudos nos campos da educação musical e cognição musical” (UFPR, 2020, p. 2).

O objetivo geral do Curso de Licenciatura em Música é o de:

Formar profissionais capacitados para trabalhar com educação musical, em conformidade com a LDB 9.394/1996, a Lei nº 11.769/2008, e as Leis nº 13.278/2016 e 13.415/2017, de forma responsável e comprometida com a divulgação e valorização da música enquanto bem cultural da humanidade, em diferentes contextos sociais, desenvolvendo atividades músico educativas, de ensino, pesquisa e produção musical (UFPR, 2020, p. 3).

O PPC descreve o licenciado em música como um profissional que será capaz de trabalhar como professor em diferentes instituições formais e não formais, podendo produzir e avaliar programas e materiais didáticos. Os espaços não formais citados como possíveis campos de trabalho incluem as escolas de música, grupos musicais, orquestras, bandas, espaços públicos e em projetos de inclusão social, além do trabalho autônomo ou com a

---

<sup>9</sup> Atualmente existem três Projetos Pedagógicos do Curso em andamento, justificados em razão da integralização curricular. Para a presente análise foi considerado o PPC mais recente, de 2020.

pesquisa educacional. A Matriz Curricular está organizada entre disciplinas do núcleo comum — licenciatura e bacharelado —, o TCC, as atividades complementares, as disciplinas optativas e o Estágio Supervisionado.

O regulamento do estágio integra o documento (Anexo III do PPC), e nessa seção explica-se que o Estágio do curso é vinculado às disciplinas ‘Organização do trabalho pedagógico na escola’, ‘Metodologia do ensino de música’, ‘Práticas Pedagógicas I e II’, e ‘Prática de Docência em Ensino de Música I e II’. As ementas das disciplinas não estão anexas ao PPC, mas estão disponíveis na página do curso<sup>10</sup>, em documento separado, e datam do ano de 2019. As 37 páginas abrangem as disciplinas optativas e obrigatórias, e o comando apontou 18 resultados, no total, para o termo ‘avalia’. Considerando apenas a ementa das disciplinas, dois resultados foram encontrados.

Quadro 15 – Termo ‘avalia’ nas ementas da Matriz Curricular de Disciplinas Obrigatórias da UFPR

Termo	Disciplina	Caráter	Trecho
Avaliação	Política e Planejamento da Educação Brasileira	Teórico/prático	Política, Estado e Democracia: relações com a educação. Síntese histórica da organização do sistema educacional brasileiro. Legislação e reformas educacionais. Políticas educacionais, Desigualdade e Diversidade. Planejamento, financiamento, <b>avaliação</b> e gestão dos sistemas educacionais. Políticas para o trabalho docente.
Avaliação	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola	Teórico/prático	A organização do trabalho pedagógico na educação básica, nas suas etapas e modalidades. As formas de gestão escolar e os desafios implicados na gestão democrática. Elementos da cultura escolar que intervêm na organização da escola: projeto político-pedagógico, currículo, planejamento, <b>avaliação</b> , tempos e espaços, diferença e diversidade. Os sujeitos da comunidade escolar e suas relações. Dimensões coletivas do trabalho escolar.

FONTE: A autora (2023)

O curso de Licenciatura em Música da UNESPAR – Campus Curitiba I EMBAP acontece em turno noturno, com atividades previstas também durante o dia, com duração de quatro anos. De acordo com o *site* da instituição,

O curso compreende o ensino profissional voltado à formação do professor de música, enfatizando a capacidade teórico-prática na área específica (...).  
Objetivo geral do curso: Formar professores de música habilitados para atuar na educação básica e em outros espaços de aprendizado, tais como organizações não governamentais, espaços comunitários, escolas de educação especial, escolas particulares, escolas de música, entre outros (adaptado de UNESPAR, 2022, p.

<sup>10</sup> As ementas estão disponíveis em <http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2018/11/Ementas-2019-Licenciatura-Musica.pdf>.

6-7).

O perfil atribuído ao egresso da EMBAP é o de um “profissional apto a lecionar no ensino básico, especificamente no ensino fundamental e médio, bem como em outros contextos, como escolas especializadas em música” (Universidade Estadual do Paraná, 2022, p. 18). O texto segue explicando que a formação musical e instrumental oferecida habilita o licenciado para trabalhar em espaços culturais e socioeducativos, em grupos instrumentais e vocais, programas de extensão e em empresas.

A Matriz Curricular encontra-se no PPC do curso, que totaliza 446 páginas, e data de 2022. Na identificação, consta a carga horária de 3.200h (três mil e duzentas horas) e o regime de oferta é seriado anual com disciplinas semestrais. A estrutura curricular está organizada em cinco núcleos: 1. Formação geral; 2. Formação diferenciada (forma o perfil específico de cada campus); 3. Disciplinas Optativas (opção individual, escolhida pelo aluno dentre as disciplinas ofertadas pelo curso); 4. Estágio e TCC; e 5. Atividades complementares.

As ementas das disciplinas obrigatórias encontram-se disponíveis a partir da página 28 do PPC, no item “6. Ementário das disciplinas e descrição das atividades”, e terminam na página 75. As ementas das disciplinas optativas encontram-se em separado, da página 113 a 149. O comando utilizado apontou, no total, doze referências ao termo ‘avalia’, distribuídas entre as ementas e as bibliografias indicadas. Excluindo-se os resultados referentes às bibliografias e às disciplinas optativas, foram selecionados os sete termos a seguir:

Quadro 16 – Termo ‘avalia’ nas ementas da Matriz Curricular de Disciplinas Obrigatórias da EMBAP

Termo	Disciplina	Caráter	Trecho
Avaliação	Didática	Teórico/prático	(...) Planejamento e <b>avaliação</b> em uma perspectiva inclusiva como balizadores da prática docente.
Avaliação	Estágio Curricular Supervisionado II	Teórico/prático	(...) Elaboração de projetos, planejamentos e processo de <b>avaliação</b> .
Avaliação	Estágio Curricular Supervisionado III	Teórico/prático	(...) Elaboração de projetos, planejamento e processos de <b>avaliação</b> considerando os diferentes campos de atuação do licenciado em música, incluindo educação inclusiva.
Avaliação	Estágio Curricular Supervisionado IV	Teórico/prático	Elaboração de projetos, planejamento e processos de <b>avaliação</b> considerando os diferentes campos de atuação do licenciado em música.
Avaliação	Metodologia do Ensino da Música III	Teórico/prático	Planejamento e <b>avaliação</b> em música.

Avaliação	Metodologia do Ensino da Música IV	Teórico/prático	Planejamento e <b>avaliação</b> em música.
Avaliativas	Políticas, gestão, e organização escolar I	Teórico	Instâncias <b>avaliativas</b> no contexto educacional brasileiro.

FONTE: A autora (2023)

O curso de Licenciatura em Música da UNESPAR — Campus Curitiba II FAP acontece em turno vespertino, e também possui a duração de quatro anos. A página da instituição indica que:

(...) o curso busca desenvolver processos educativos abrangentes, oferecendo conteúdos para que o trabalho do futuro docente seja pautado na democratização do acesso à educação musical e no respeito à diversidade cultural. O curso procura enfatizar a educação básica pública como campo privilegiado para a contribuição da educação musical na promoção da cidadania, sem deixar de contemplar os espaços comunitários e escolas de música, entre outros (Universidade Estadual do Paraná, 2023).

A diversidade cultural da região e seu impacto no currículo sustentam o desenvolvimento dos estudantes, que tem nas ênfases formativas um modo de flexibilizar o currículo. De acordo com o PPC, esse conceito de ênfase permite a “liberdade para definir um perfil de formação mais específico, além das competências necessárias ao exercício da docência em música” (Universidade Estadual do Paraná, 2017, p. 8). A ênfase pode ser escolhida a partir da metade do curso, com a escolha das disciplinas optativas, indicando três possibilidades: musicalização, instrumento/canto e criação e tecnologia. O perfil profissional do egresso da licenciatura da FAP é, então, o de atuação em diferentes manifestações musicais:

Dos cânones europeus à música produzida pelos próprios alunos, passando por temas tradicionais dos povos do mundo ou pela música regional brasileira e pela música popular urbana, o curso busca desenvolver processos educativos abrangentes, oferecendo conteúdos para que o trabalho do futuro docente seja pautado no respeito à diversidade cultural (Universidade Estadual do Paraná, 2017, p. 6).

O PPC do curso<sup>11</sup> tem 61 páginas, data de 2017, e indica que o curso possui carga horária de 3.900h (três mil e novecentas horas), sendo ofertado em regime seriado anual com disciplinas semestrais. De acordo com o documento, a organização curricular é composta por quatro grupos de componentes curriculares, a saber: Disciplinas (obrigatórias, optativas e especiais), Estágio Supervisionado, TCC e Atividades Complementares. O ementário

<sup>11</sup> Disponível em: <https://fap.curitiba2.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/licenciatura-em-musica>

encontra-se disponível no Anexo I, da página 27 até a 38, e inclui as disciplinas obrigatórias e optativas. O comando identificou seis referências ao termo ‘avalia’ nas seguintes ementas:

Quadro 17 – Termo ‘avalia’ nas ementas da Matriz Curricular de Disciplinas Obrigatórias da FAP

Termo	Disciplina	Caráter	Trecho
Avaliação	Didática	Teórico	(...) <b>Avaliação</b> escolar.
Avaliação	Estágio Supervisionado I	Teórico/prático	Fundamentação, observação, planejamentos, execução e <b>avaliação</b> de projetos de ensino de música para o Ensino Médio.
Avaliação	Estágio Supervisionado II	Teórico/prático	Fundamentação, observação, planejamentos, execução e <b>avaliação</b> de projetos de ensino de música para o Ensino Fundamental II.
Avaliação	Estágio Supervisionado III	Teórico/prático	Fundamentação, observação, planejamentos, execução e <b>avaliação</b> de projetos de ensino de música para o Ensino Fundamental I.
Avaliação	Estágio Supervisionado IV	Teórico/prático	Fundamentação, observação, planejamentos, execução e <b>avaliação</b> de projetos de ensino de música para a Educação Infantil.
Avaliação	Estágio Supervisionado V	Teórico/prático	Fundamentação, observação, planejamentos, execução e <b>avaliação</b> de projetos de ensino de música para a educação básica e a comunidade.
Avaliação	Política Educacional Brasileira	Teórico	Gestão pública da educação brasileira contemporânea (financiamento, <b>avaliação</b> , formação docente e outros programas).

FONTE: A autora (2023).

De acordo com a página do curso<sup>12</sup>, a Licenciatura em Música da PUCPR tem o objetivo de formar professores de música “para ensinar música em escolas públicas e privadas, em projetos governamentais, em organizações não-governamentais (ONG), em instituições religiosas e em escolas de música, inclusive, coordenando projetos de leis de incentivo à cultura e empreendendo na área da educação e da tecnologia” (Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2023). A instituição oferece o que nomeia ‘combo Multiartes’, no qual o curso de LM compartilha projetos e disciplinas com os cursos de Produção Musical, Teatro, Dança e Artes Visuais.

Na página, explica-se que na LM o estudante aprenderá “estratégias para ensinar música para diversos públicos e em diversos contextos, com o uso de ferramentas tecnológicas e metodologias criativas” (Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2023). O texto de apresentação segue enfatizando a prioridade de ofertar uma formação musical sólida, aliando

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.pucpr.br/cursos-graduacao/musica/>.

a teoria e a prática. A PUCPR não disponibiliza o PPC do curso em seu endereço virtual; apenas a Matriz Curricular e as informações gerais podem ser acessadas. O contato via e-mail com a coordenação do curso, solicitando o acesso ao atual PPC, não resultou em um retorno. Portanto, a única informação disponibilizada é que a duração do curso é de quatro anos<sup>13</sup>, em turno noturno, com disciplinas semestrais que totalizam 3200h (três mil e duzentas horas). A última matriz disponibilizada data de 2023, e conta com disciplinas eletivas, atividades complementares e projeto comunitário.

A cidade de Curitiba possui, até o momento, quatro cursos presenciais de Licenciatura em Música, sendo três deles ofertados em IES públicas, e um em uma IES privada. Ainda que o escopo dos cursos seja o mesmo, o de formar professores de música para a atuação no ensino básico e em outros contextos, os documentos mostram diferentes concepções norteadoras deste processo formativo, o que confere uma identidade específica a cada uma das licenciaturas. No PPC da UFPR, a preparação para a pesquisa está reforçada ao longo do documento, no qual ressalta-se a atuação reflexiva e crítica do professor de música. O PPC do curso da EMBAP refere-se à capacidade teórica e prática do fazer musical; já o PPC da FAP destaca a diversidade como um fator importante na formação.

Além das concepções, objetivos e identidades específicas, a análise documental realizada até o presente recorte (matrizes curriculares dos cursos de LM da UFPR, da EMBAP, da FAP) desvendou os momentos nos quais a avaliação é trabalhada com os professores em formação. Nas matrizes da EMBAP e da FAP, os Estágios Supervisionados são o lócus principal do trabalho com a avaliação, consonante com o que apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores:

VIII – centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a **avaliação** de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (Brasil, 2019, grifo nosso).

Na EMBAP, o tema avaliação está presente nas ementas de três dos quatro Estágios Curriculares Supervisionados previstos. Na FAP, a avaliação é parte de todos os cinco Estágios do curso. Nos dois casos, o Estágio ocorre tanto na educação básica quanto em outros espaços de ensino e aprendizagem em música. Dessa forma, compreende-se que ensinar a avaliar de acordo com cada contexto da educação musical deve ser uma das atribuições dos professores de Estágio, assim como Kastner e Shouldice (2016, p. 1) afirmam “os educadores dos professores de música devem ajudar os professores de formação inicial a aprender como

---

<sup>13</sup> O curso de LM foi descontinuado, sendo substituído pelo curso de Produção Musical. Porém há a manutenção das turmas que ingressaram previamente.

desenvolver avaliações apropriadas e autênticas (...)”.

O caráter teórico e prático das disciplinas de estágio revela a necessidade de trabalhar a avaliação musical tanto em suas perspectivas instrumentais (formas, momentos e instrumentos de avaliar) quanto sobre seu aspecto teórico e filosófico (sua natureza, significados, pressupostos e usos). Essa ação-reflexão característica do estágio deve, portanto, reverberar no trabalho com a avaliação junto aos estagiários, posto que é nesta etapa que este saber é mobilizado. Neste caso, o desafio para o professor da disciplina é o da gestão e da organização do ensino, de forma a contemplar mais este tópico nas aulas.

Outra semelhança entre as duas instituições é a de que, à parte do estágio, a avaliação é uma temática trabalhada nas disciplinas de cunho pedagógico. Na EMBAP, o tema consta na ementa das disciplinas ‘Didática’ e ‘Políticas, Gestão e Organização Escolar I’, e na FAP, em ‘Didática’ e ‘Política Educacional Brasileira’. A avaliação é parte do conhecimento pedagógico inerente e indissociável da formação de professores, ainda que esse possa não ser percebido ou valorizado pelos educadores musicais:

O conhecimento pedagógico torna-se invisível e prescindível, uma vez que o conhecimento pedagógico do conteúdo — o conhecimento profissional específico do professor — parece ser tacitamente derivado do conhecimento do conteúdo e das necessidades da prática. Essa questão passa a constituir um aspecto da doxa do campo da música: a crença compartilhada de que ensinar música é uma atividade que prescinde de conhecimentos outros que não o conhecimento do conteúdo disciplinar (Pereira, 2022, p. 70).

Na UFPR ocorre uma situação diferente das duas IES estaduais; ao contrário do que ocorre na EMBAP e na FAP, as ementas das disciplinas ‘Práticas Pedagógicas I e II’ e ‘Prática de Docência em Ensino de Música I e II’ (que possuem carga horária de estágio supervisionado) não mencionam a avaliação como um tema abordado, ainda que, nas referências das disciplinas, conste a publicação de Hentschke e Souza (2003, *Avaliação em música: reflexões e práticas*). O PPC da UFPR indica a avaliação como tema abordado apenas nas disciplinas do campo da educação, constante nas ementas de ‘Política e Planejamento da Educação Brasileira’ e ‘Organização do Trabalho Pedagógico da Escola’, ambas de característica teórica e prática. Na UFPR, a avaliação também não está presente nas ementas das disciplinas referentes a metodologia do ensino da música.

De forma específica, a avaliação em música é abordada, de acordo com a análise, apenas nas disciplinas de Metodologia do Ensino da Música III e Metodologia do Ensino da Música IV, que são parte da matriz da EMBAP. São variadas as metodologias/abordagens em educação musical, bem como os seus conteúdos, contextos e práticas. Essa multiplicidade e as suas particularidades impactam na avaliação musical, tornando relevantes as discussões sobre

o ato de avaliar e a sua relação com as formas de ensinar música, conforme a literatura indica (Denis, 2017; Braga; Tourinho, 2013; Del-Ben, 2003; França, 2000).

Com essa breve análise das matrizes curriculares de três cursos de LM, foi possível constatar que a avaliação é um dos temas que caracterizam as disciplinas do Estágio Supervisionado. O mesmo ocorre em relação às disciplinas de caráter pedagógico, como ‘Didática’ e as disciplinas sobre política educacional. Porém, na FAP e na UFPR não foi verificada a presença de disciplinas que trabalhem especificamente a avaliação em música, como ocorre na EMBAP, com ‘Metodologia do Ensino da Música’. Esse conteúdo pode, porém, estar implícito ao longo de disciplinas que abordam ensino de música.

É necessário contemplar, no período formativo, a avaliação tanto na perspectiva pedagógica quanto musical. Compreende-se que a habilidade de avaliar em música é uma atividade requerida na formação do licenciando, conforme indicam as ementas. De acordo com a análise realizada, a discussão em avaliação musical ocorre principalmente na disciplina de Estágio Supervisionado e nas disciplinas da área da educação, o que denota que é entendida a partir de uma perspectiva prática (estágio) e como um saber teórico-pedagógico. Porém, pode-se ampliar essa abordagem oferecendo ao estudante outras oportunidades, ao longo do curso, de conhecer, pensar, praticar e refletir sobre a avaliação na educação musical, tanto em disciplinas da área da música quanto em uma possível disciplina específica sobre a avaliação musical.

## 5 METODOLOGIA

No presente estudo foi empregado o método misto, qualitativo e quantitativo, com a finalidade de captar uma ‘fotografia’ completa do fenômeno estudado (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 550). De acordo com os autores, o aspecto qualitativo utiliza a “coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação” (*idem*, p. 33). O aspecto quantitativo faz uso da “coleta de dados para testar hipóteses na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões e comprovar teorias” (*idem*, p. 30). Esses diferentes enfoques possibilitam obter uma perspectiva mais ampla e profunda do fenômeno, contribuindo para a produção de dados consistentes.

A metodologia foi organizada em duas etapas: a primeira consistiu em uma análise documental e teve como referência os PPC de LM das quatro IES participantes da pesquisa; a segunda foi realizada uma *survey* (ou estudo de levantamento) sobre as opiniões e as práticas avaliativas de discentes dos cursos de LM, em fase de estágio.

A *survey*, de natureza exploratória, é empregada quando há a finalidade de descrever, explicar ou explorar determinado fenômeno (Babbie, 1999). O desenho utilizado nessa pesquisa é a *survey* interseccional, na qual os dados são coletados em um certo momento. De acordo com Babbie (2003, p. 101), “tal *survey* pode ser usado não só para descrever, mas também para determinar relações entre variáveis na época do estudo”. Nesse sentido, a coleta de dados em um dado recorte de tempo permite “descrever a natureza das condições existentes, ou identificando padrões contra os quais as condições existentes podem ser comparado, ou determinar as relações que existem entre eventos específicos” (Cohen; Manion; Morrison, 2007, p. 205). Considerando os objetivos que podem ser alcançados com a *survey*, que são a descrição do fenômeno, a explicação dos comportamentos e sua exploração (Babbie, 2003), a *survey* foi utilizada por permitir a especificidade das variáveis e sua posterior análise.

A primeira iniciativa foi a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UFPR, seguindo os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos dispostos nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Foi realizada a submissão dos documentos requeridos na Plataforma Brasil, a partir dos quais foi analisada a eticidade do projeto de pesquisa. Entre os documentos solicitados para a aprovação está o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice A.

O TCLE é o documento que informa ao participante detalhes da pesquisa e seus

objetivos, procedimentos, formas de coleta de dados, estimativa do tempo necessário, desconfortos e riscos, sigilo e privacidade, ressarcimento e indenização e resultados da pesquisa. O termo também contém os contatos das pesquisadoras para eventuais esclarecimentos. Após a leitura do TCLE, o participante deve assinalar se deseja participar da pesquisa ou não. O documento pode ser acessado e assinado tanto em versão impressa quanto em versão digital, já inserido no formulário, por exemplo.

Com o objetivo de investigar as práticas e as concepções de avaliação em música de discentes de licenciatura, a população pesquisada foi a de estudantes do curso de LM de quatro IES da cidade de Curitiba, Paraná. Participaram, portanto, estudantes da UFPR, da UNESPAR — Campus Curitiba I (EMBAP) e Campus Curitiba II (FAP) —, e da PUCPR. O critério de seleção foi o de estudantes que já tenham cursado ou que estivessem cursando a disciplina de Estágio Supervisionado em Música.

A amostra utilizada foi a não probabilística Bola de Neve, na qual as pesquisadoras identificam um pequeno número de indivíduos que possuem as características desejadas, e esses indivíduos contribuem para identificar e localizar outros indivíduos com as mesmas características (Cohen; Manion; Morrison, 2007). Os estudantes envolvidos na pesquisa não foram identificados e o questionário foi disponibilizado por meio da plataforma virtual *Google Forms*.

Um questionário piloto foi submetido à análise de três juízes com experiência docente no campo do Estágio Supervisionado em Música para que o avaliassem a partir dos seguintes critérios: 1) clareza das questões; 2) facilidade/dificuldade para responder; 3) coerência entre o questionário e o objetivo geral. A partir das colocações dos juízes, a versão final do instrumento foi formada por onze perguntas no total, sendo nove questões fechadas e duas abertas. O questionário em sua versão final encontra-se no Apêndice B.

O instrumento foi composto por três seções: 1) TCLE; 2) sobre você; e 3) sobre a avaliação musical. Na seção 1, os pesquisados acessaram o TCLE no próprio documento, nele assinalando a concordância com a participação. A seção 2 inclui a caracterização dos participantes, com perguntas sobre idade, gênero, qual ano está cursando, atuação profissional, prática musical e, por fim, se o respondente está cursando ou já cursou a disciplina de Estágio Supervisionado em Música. A seção 3 versou especificamente sobre a avaliação musical, na perspectiva dos usos, necessidades e concepções.

O procedimento da coleta de dados iniciou com o contato prévio via e-mail com os professores da disciplina de Estágio Supervisionado das quatro instituições participantes (UFPR, UNESPAR/EMBAP, UNESPAR/FAP e PUCPR). Nesse contato, foram explicados o

objetivo da pesquisa e os procedimentos envolvidos. Os professores foram consultados sobre a possibilidade de compartilharem o questionário com os estudantes-alvo na ocasião da aula de estágio, dedicando um momento da aula para a participação na pesquisa. Dessa forma, o *link* do questionário foi compartilhado pelos professores de estágio da PUCPR e da UNESPAR/FAP. Nas turmas da UFPR e da UNESPAR/EMBAP, o *link* foi compartilhado pela pesquisadora que não realizou nenhum tipo de intervenção ou interação com os respondentes. Os dados foram compostos pelas respostas de 54 estudantes do curso de graduação em música da UFPR, UNESPAR/EMBAP, UNESPAR/FAP e PUCPR ao questionário descrito. A análise foi composta em duas partes, a primeira para entender o perfil dos respondentes e a segunda com os descritores das questões pesquisadas por esse trabalho.

A análise dos dados baseou-se em técnicas de estatística descritiva, como estudo de proporções e análises gráficas (Bussab; Morettin, 2017), em conjunto com o teste não paramétrico binomial para uma amostra, o qual é utilizado para pequenas amostras com dados qualitativos (Siegel, 1956). Foi utilizado técnicas de estatística descritiva e o Teste Não-Paramétrico de Qui-Quadrado de Pearson ( $\chi^2$ ). Os testes não-paramétricos são recomendados para utilização em casos com amostra pequena ou de qualidade de mensuração não muito grande (principalmente variáveis qualitativas) (Siegel, 1956). Esses dois pontos, de amostra pequena e dados qualitativos, ocorrem no conjunto de dados do presente estudo.

Esse é um teste amplamente utilizado em análise de dados provenientes de experimentos no qual o interesse está em observar frequências em diversas categorias, sendo considerado uma prova de aderência útil para comprovar se a frequência observada difere significativamente da frequência esperada. Para a utilização do teste deve-se respeitar algumas exigências, que são:

- quando o número de categorias é igual a dois ( $k = 2$ ), as frequências esperadas devem ser superiores a cinco;
- quando ( $k > 2$ ) o teste Qui-quadrado não deve ter mais de 20% das frequências esperadas abaixo de cinco e nenhuma frequência esperada igual a zero;
- as observações devem ser independentes.

O teste estatístico se baseia nas duas hipóteses abaixo:

- hipótese nula: as proporções das categorias da variável se distribuem igualmente
- hipótese alternativa: as proporções das categorias da variável se distribuem igualmente.

Para a aplicação do teste utiliza-se a seguinte estatística:

$$x^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}, \text{ com } (k - 1)gl \quad (1)$$

Em que:

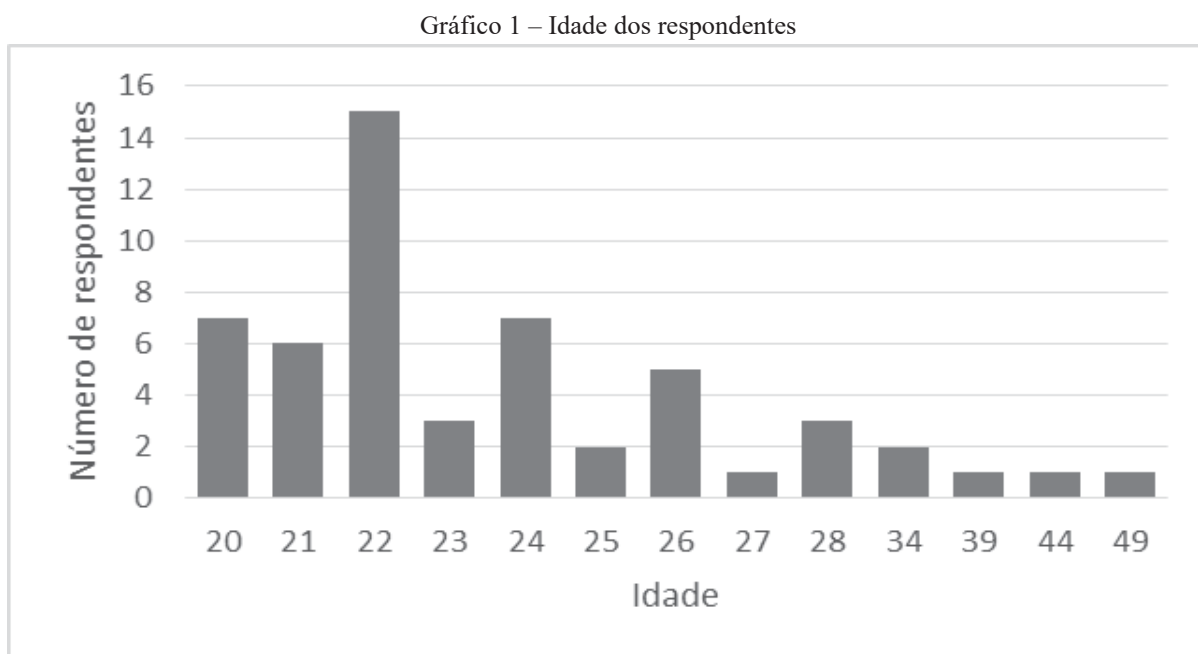
$$\begin{cases} k = \text{número de categorias;} \\ o_i = \text{frequência observada na categoria } i; \\ e_i = \text{frequência esperada na categoria } i. \end{cases}$$

- quanto maior o valor de  $x^2$  maior será a probabilidade das frequências observadas terem proporções distribuídas igualmente;
- na análise desse conjunto de dados vamos considerar um p-valor  $\alpha = 0,05$  para significância das diferenças.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Retomando os objetivos da *survey* realizada, o objetivo do questionário foi o de investigar quais são as práticas de avaliação em música utilizadas pelos discentes de licenciatura e como eles concebem os processos avaliativos durante seu estágio-supervisionado. Esses dados permitem identificar as percepções, concepções e necessidades dos estagiários sobre a realização da avaliação musical, que podem contribuir para futuras discussões sobre a presença desse tema na graduação em música. A hipótese é a de que existem lacunas importantes no que se refere ao conhecimento sobre as práticas de se avaliar em música.

A primeira parte do formulário foi dedicada à caracterização da amostra: idade, gênero, período do curso, perfil de prática musical e atuação profissional. Os resultados e sua discussão estão apresentados na sequência utilizada no instrumento. Para a primeira pergunta, “qual é a sua idade?”, tem-se a distribuição indicada neste gráfico:



FONTE: A autora (2023).

Tabela 2 – Distribuição da idade dos participantes

<b>Idade</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
20	7	13,0
21	6	11,1
22	15	27,8
23	3	5,6
24	7	13,0
25	2	3,7
26	5	9,3
27	1	1,9
28	3	5,6
34	2	3,7
39	1	1,9
44	1	1,9
49	1	1,9
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100,0</b>

FONTE: A autora (2023).

É possível observar que a maior parte, ou seja, 70% dos estudantes respondentes estão na faixa etária entre vinte e vinte e quatro anos. A idade mínima é de vinte anos, e a máxima de quarenta e nove anos, sendo vinte e quatro anos a média de idade dos estudantes de LM das IES pesquisadas. Isso configura um perfil de respondentes bastante jovens e condizente com o público da pesquisa que são estudantes universitários. A investigação de Gomes (2016), sobre a inserção profissional dos egressos dos cursos de Licenciatura em Música das IES públicas do Paraná, teve a média de idade dos participantes (já formados) em trinta anos, o que permanece consistente com média dos estudantes ainda em curso, sendo possível entender que o perfil etário predominante dos estudantes de LM é o de jovens.

Em “qual é o seu gênero?”, embora praticamente 60% dos respondentes sejam do gênero feminino, a distribuição não mostrou diferença significativa entre os gêneros no teste qui-quadrado, apresentado um p-valor de 0.17.

Tabela 3 – Resultados sobre o gênero dos respondentes

<b>Gênero</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa</b>
Feminino	32	59,3%
Masculino	22	40,7%
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100,0%</b>

FONTE: A autora (2023)

De acordo com Piserchia (2014), as pesquisas sobre a educação musical e gênero tendem a focalizar as práticas musicais, a preferência musical, a escolha de instrumento, a produção de compositores e intérpretes e o repertório na perspectiva das relações de gênero. A questão dos estereótipos e as construções simbólicas dos gêneros e a música são aspectos que

podem ser pensados na formação dos professores de música. A análise da autora constatou, na população estudada, resultados próximos entre homens e mulheres sobre o desejo pessoal na escolha de cursar a LM e na intenção de dar aulas no ensino básico. As afirmações sobre “ser músico/musicista” ou “ser professor/professora de música” encontrou maior nível de discordância: os homens se consideraram mais músicos do que professores, em comparação às mulheres.

Em relação ao período do curso em que os respondentes estão, a distribuição encontra-se na tabela abaixo, sendo que mais de 96% dos respondentes estão na segunda metade de suas graduações.

Tabela 4 – Resultados sobre o período do curso dos respondentes

Ano	Frequência absoluta	Frequência relativa
2º ano	1	1,9%
3º ano	30	55,6%
4º ano	22	40,7%
5º ano	1	1,9%
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100,0%</b>

FONTE: A autora (2023)

Esse resultado condiz com o recorte utilizado na pesquisa, o de estudantes que estejam cursando ou que já tenham cursado alguma disciplina Estágio Supervisionado, etapa que costuma ocorrer a partir da metade dos cursos. Isso justifica-se pelo fato de que o Estágio Supervisionado é entendido como um momento de articulação de diferentes saberes, envolvendo todas as disciplinas do curso (Bellochio, 2012). As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior indicam que esse é um dos princípios para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: “V – a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2015, p. 4).

A quarta pergunta foi “você atua profissionalmente como professor(a) de música? Em qual contexto?”, seguida pela seleção de múltiplas escolhas. Como essa questão permite a seleção de mais de uma opção, o número de respostas é maior do que o número de respondentes, conforme verifica-se nos resultados abaixo:

Tabela 5 – Resultados sobre a atuação profissional

<b>Atuação profissional</b>	<b>#</b>	<b>%</b>
Aula particular de canto/instrumento	18	33,3
Escola de música	18	33,3
Não atuo como professor(a) de música	13	24,1
Escolas do ensino básico	8	14,8
Projetos sociais	8	14,8
Igreja/ espaços comunitários	7	13,0

FONTE: A autora (2023)

Dos 54 participantes da pesquisa, treze afirmaram não atuar profissionalmente no ensino de música. A opção “outro:” não recebeu respostas, portanto, a atuação profissional principal, enquanto estudantes de música, ocorre nos espaços não formais de ensino. Esses espaços contrastam com o ensino formal pela flexibilidade e pela autonomia em relação ao currículo, à metodologia e aos objetivos (Creech; Varvarigou; Hallam, 2020). Especificamente nas escolas de música ou no ensino particular, o acesso é imediato, vinculado apenas ao pagamento do público que, em geral, procura a aprendizagem instrumental, do canto e a musicalização infantil. As faixas etárias, as concepções e os objetivos para o ensino de música são variados, o que exige flexibilidade por parte do professor, conforme explica Sabedot (2018):

Nesta dinâmica entram em jogo as convicções sobre educação musical dos gestores e dos professores de música, que devem convergir às demandas dos alunos. É neste diálogo/negociação entre escola, professor aluno que moldam-se os contornos da aula de música. A missão primeira da escola parece ser ‘atender àqueles que buscam a aprendizagem de um instrumento musical ou determinado estilo musical, mediante o acesso direto e imediato, sem a exigência de pré-requisitos’ (Silva, 1995, p. 4-5) (Sabedot, 2018, p. 7)

Ainda que sejam heterogêneos e que não sejam regulados por disposições oficiais, e que por isso sejam flexíveis sobre o que é ensinado e como ensinar, nos espaços informais se estabelece uma relação de ensino e aprendizagem. O professor de música e o estudante compartilham do mesmo objetivo: ensinar (professor) e aprender (aluno) determinado instrumento, determinada música. Nesse sentido, assumindo a avaliação da aprendizagem enquanto “ato de investigar a qualidade da realidade, cujo resultado subsidia escolhas e decisões” (Luckesi, 2021, p. 18), o professor de música realiza uma ação avaliativa, que pode ocorrer ao confrontar o desempenho do estudante com o padrão a ser atingido.

A consciência acerca desse processo, por parte do professor, pode contribuir para tornar o ensino objetivo, na medida em que ajuda a definir o que precisa ser ensinado, o padrão de qualidade a ser atingido e, ao longo das aulas, a localizar o que falta para atingi-lo.

Para que isso ocorra, o professor de música pode, na primeira aula, realizar uma avaliação diagnóstica por meio de uma breve entrevista identificando o que o aluno já sabe e quais são suas expectativas. Em seguida, deve-se realizar o planejamento de uma sequência didática, partindo dos resultados da diagnóstica, o que inclui o planejamento da avaliação: selecionar o que será ensinado; identificar os comportamentos esperados; organizar o ensino e a forma de registro; e aplicar o parâmetro de qualidade esperado.

A atuação profissional no ensino básico recebeu oito respostas, o que vai ao encontro dos dados levantados por Gomes (2016) na questão sobre os espaços de atuação como professor de música durante o curso de LM. Dentre as opções apresentadas, as menores taxas de respostas foram as etapas do ensino regular. A autora problematiza que, além do fator escolha pessoal, a quase ausência de concursos públicos específicos para professor de música do ensino básico no Paraná pode influenciar na inserção profissional dos egressos. Essa reduzida demanda por esse perfil de formação pode ser um dos fatores que desestimula o licenciando a considerar a docência em música no ensino básico nesse estado.

O objetivo de todos os cursos de LM analisados é o de formar professores para a atuação na educação básica, de modo que os PPC enfatizam os sistemas públicos como objeto dessa formação. O concurso público é a condição para que o licenciado ingresse na docência dos sistemas públicos de ensino e, conforme citam Del-Ben *et al.* (2016, p. 45), o concurso também tem o papel de reforçar o que se espera que um professor deve saber. Por essas razões, chama a atenção o último processo seletivo (2022) realizado pelo Governo do Estado do Paraná para o provimento do cargo temporário de professor de Arte dos Anos Finais do EF. Todas as vinte e seis questões específicas da área de Arte eram exclusivamente da área de Artes Visuais, desprezando as outras formações da área de Arte a que se referia o certame, incluindo a Música. Em se tratando das políticas de ingresso na docência, a cidade de Curitiba não possui concurso público para o cargo de professor de Arte/Música na EI e nos Anos Iniciais do EF, uma ausência significativa para uma cidade com três IES públicas formadoras de professores de música. Para o licenciado que deseja trabalhar com a música na escola nessas etapas resta, somente, a rede de ensino privada.

De acordo com a pesquisa de Del-Ben (2012), o ensino de música na educação básica é um aspecto pouco familiar aos licenciandos, devido sua descontinuidade no sistema educacional brasileiro. Como resultado, as representações dos estudantes sobre a docência nesse contexto indicam “preocupações, medos e dificuldades relacionadas à operacionalização do ensino, isto é, à ‘ordenação de tarefas e ações’, aos procedimentos a adotar, à ‘ordenação e seqüenciação’ de conteúdos, ao ‘modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos’

(Soares, 1999, p. 21)” (Del-Ben, 2012, p. 58). Porém, de acordo com a autora do estudo (realizado em um estado que possui concurso público para o cargo de professor de música), essa falta de familiaridade não justifica uma eventual não opção por trabalhar na educação básica:

Mas a pouca familiaridade com o ensino de música na educação básica não impede que a escola seja considerada uma “possibilidade” de atuação profissional. O “diferente” não parece, necessariamente, ser algo ruim. É apenas diferente, o que não significa que isso seja pouco, já que as representações dos licenciandos indicam que é preciso instrumentalizá-los para lidar com as especificidades da escola e do trabalho educativo-musical na escola (Del-Ben, 2012, p. 59).

A última pergunta dessa seção de caracterização foi feita em relação ao perfil de prática musical dos respondentes. Percebe-se uma menor ocorrência dos alunos de disciplinas de canto, apresentando uma diferença significativa com um p-valor menor que 0.0001.

Tabela 6 – Resultados sobre o perfil de prática musical

<b>Prática musical</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
Ambos	18	33,3
Canto	3	5,6
Toco instrumento(s)	33	61,1
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100,0</b>

FONTE: A autora (2023)

O domínio da prática instrumental e vocal é uma unanimidade dos cursos de LM, que oferecem, ao longo dos currículos, subsídios para o aprimoramento das habilidades do fazer musical dos estudantes. Seja em disciplinas obrigatórias ou em optativas, a formação do professor passa necessariamente por sua proficiência musical. O apreço por tocar e cantar pode ser, inclusive, a principal razão pela opção ao curso de LM (Pereira, 2022), o que para o autor:

(...) se desdobra no fato de que os licenciandos buscam, na universidade, um aperfeiçoamento de sua formação musical: seu interesse está nos conhecimentos específicos de música (Pires, 2015, p. 54) – especialmente a prática instrumental, que é apontada por eles como algo imprescindível para ensinar música (Pires, 2015; Azevedo, 2007; Mateiro, 2003; Cereser, 2004) (Pereira, 2022, p. 69).

Entretanto, na LM, o domínio instrumental e vocal não é o único objetivo formativo, o que faz com que a prática musical seja pensada no contexto da educação musical. Esse alinhamento de expectativas é necessário ao estudante, na perspectiva da valorização que as formações instrumental e pedagógica da licenciatura oferecem ao músico-professor. Essa é

uma situação ideal para a formação de um professor tanto de instrumento, canto ou de educação musical e que contrasta com as dificuldades que professores com formação em bacharelado enfrentam no exercício docente (Glaser; Fonterrada, 2007), posto que “todo instrumentista musical é potencialmente um professor de seu instrumento” (*idem*, p. 31). O aporte teórico da área da educação e a reflexão sobre a prática, que caracterizam a licenciatura, permitem que o professor não apenas reproduza e ensine como aprendeu (Recôva, 2012), refletindo na forma de pensar e realizar a avaliação em música.

A última pergunta dessa seção foi a confirmação de que o respondente estava cursando ou de que já tivesse cursado uma disciplina de estágio supervisionado, para fins de critério de inclusão na pesquisa. Todos os estudantes confirmaram essa condição, sendo então consideradas válidas todas as respostas recebidas pelo *Google Forms*.

A próxima seção do questionário foi específica sobre a temática de avaliação musical. Foram nove questões fechadas e duas questões abertas, agrupadas da seguinte forma: as primeiras quatro perguntas do questionário estão relacionadas à visão dos alunos quanto à avaliação, tanto em relação a sua importância quanto em relação a sua capacidade de realizá-las. Já as demais abordam questões em relação às percepções e usos da avaliação musical durante o período de formação dos professores estagiários. Abaixo, seguem os resultados das questões.

- Pergunta 1: “qual a importância que você atribui à avaliação na área da música?”, tendo como intenção verificar a hipótese de que todos os estudantes consideram a avaliação como algo importante.

Tabela 7 – Resultados da Pergunta 1

<b>Importância da avaliação</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
1 – Pouco importante	1	1,9
2	0	0,0
3	6	11,1
4	13	24,1
5 – Extremamente importante	34	63,0
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100,0</b>

FONTE: A autora (2023)

Considerando que a categoria 1 é a que admite a avaliação como não importante e 5 como muito importante, é possível perceber que mais de 85% dos alunos respondentes consideraram a avaliação como importante ou muito importante, sendo essa diferença entre as categorias considerada significativa com um p-valor menor que 0.0001. Da mesma forma, as pesquisas brasileiras de Silva (2021), de Amorim (2018) e de Andrade, Weichselbaum e

Araújo (2008) atestam que os professores de música (formados ou ainda em curso) consideram a avaliação musical como um elemento importante.

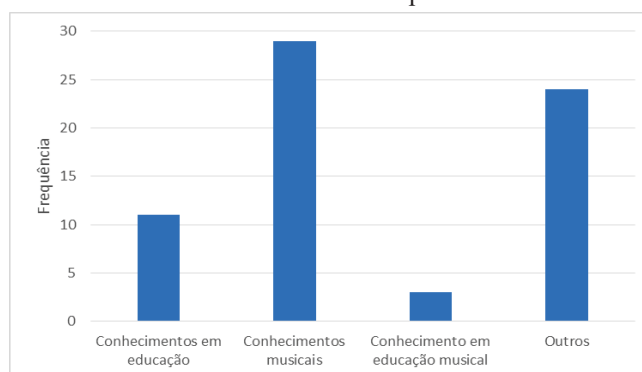
A revisão de Kastner e Shouldice (2016) indicou também que as diferentes pesquisas sobre a crença da importância da avaliação musical — especificamente com profissionais que trabalham em ambiente escolar — mostraram que a maior parte dos professores classifica essa atividade como importante. A tese de Ballantyne (2005) mostrou que aprender a realizar a avaliação é considerado um dos itens importantes que o professor de música em fase de estágio deseja aprender.

A importância da avaliação na educação musical refere-se, principalmente, a sua função de contribuir para a aprendizagem, indicando os caminhos e suas possíveis intervenções no desenvolvimento musical do avaliado. Porém, Denis (2017) acrescenta ainda estudos que mostram a importância da avaliação como uma forma de valorizar a música frente às outras disciplinas escolares. Asmus (1999) reforça a importância da avaliação como uma fonte de informações sobre a efetividade do ensino musical, o que interessa a professores, estudantes, familiares, instituições, comunidades e gestores.

- Pergunta 2: “quais conhecimentos você julga relevantes para a prática de avaliar em música?”

A distribuição das categorias citadas na segunda pergunta do questionário está representada na tabela abaixo. Nessa pergunta, o objetivo foi verificar quais conhecimentos os estudantes consideram importantes para realizarem a avaliação em música, a partir dos eixos formativos da licenciatura em música (educação, musical e humanístico). O Gráfico 2 refere-se a essa distribuição, e a Tabela 8 detalha as categorias específicas que derivaram das respostas. Como esta é uma questão aberta, o respondente pode ter citado mais de uma das categorias citadas:

Gráfico 2 – Conhecimentos para avaliar



FONTE: A autora (2023).

Tabela 8 – Resultados da Pergunta 2

Conhecimentos necessários	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Pedagógico	21	38,89
Teoria Musical	20	37,04
Prática musical	19	35,19
Domínio	10	18,52
História da música	7	12,96
Didático	7	12,96
Percepção	6	11,11
Instrumentos avaliativos	6	11,11
Musicalidade	4	7,41
Educação musical	2	3,70

FONTE: A autora (2023).

Os estudantes consideram que o conhecimento musical é o mais importante para a realização da avaliação, em detrimento aos conhecimentos da área da educação e, até mesmo, aos da educação musical. Essa percepção dos respondentes, de que o conhecimento musical é o que mais importa, é discutida por Pereira (2022) que explica: “Entra em cena a imagem do mestre de ofício que, por saber fazer, por dominar a sua arte — nesse caso específico, dominar a performance instrumental/vocal — torna-se o mais adequado para ensiná-la. Decorre daí a crença de que, para ensinar, basta tocar” (Pereira, 2022, p. 68). Segundo o autor, o fato de que a maioria dos estudantes começa sua atuação docente profissional em ambientes como escolas especializadas, nas quais não há uma exigência formativa, sendo requerido apenas o domínio instrumental, contribui para a desvalorização dos conhecimentos da área da educação.

A interpretação dessas respostas pode indicar que o estudante de LM, mesmo em fase de estágio — o que pressupõe uma articulação de conhecimentos —, desconhece ou não percebe a contribuição da área da educação para sua atuação docente. Diferente do que ocorre nos cursos de bacharelado, a literatura reafirma que a formação dos professores de música tem como característica esse necessário diálogo entre as duas áreas (Bellochio, 2003;

2016), o que justifica esse eixo formativo nas LM. Cabe, portanto, valorizar essa interlocução entre os saberes pedagógicos, musicais e da educação musical no período formativo e, de modo particular, no estágio supervisionado.

- Percepção e teoria
- Contexto das obras, períodos, teorias, análises, etc, relacionando-as as (*sic*) respectivas práticas e vivências
- Conhecimentos sobre a prática musical, história da música, cultura musical ao redor do mundo, teoria musical dependendo do nível de conhecimento do aluno, entre outros.
- História da música, teóricos da pedagogia musical, percepção musical, conhecimento da técnica do instrumento/voz que leciona.
- Teoria, história, prática e apreciação
- Teoria básica, prática de algum instrumento melódico onde auxiliaria nas aulas e aplicação de avaliação, contexto histórico e rítmico.
- Percepção musical.
- Musicalidade, percepção, teoria musical, ritmo.

A expertise do avaliador é um fator que influencia a condução e o resultado de uma avaliação, conforme explica Hallam (2019). Professores com um domínio insuficiente do conteúdo têm maiores dificuldades em realizar a avaliação, pois quanto maior a qualificação em um assunto, mais aspectos serão considerados na avaliação (*idem*). Nesse sentido, Hallam (2019) reforça que os conhecimentos não são transferíveis entre as especificidades da música, logo, um professor com expertise na performance pode ter dificuldades em avaliar uma prática de apreciação musical. Relacionada a isso, uma questão escapa à autora, a de que o conhecimento pedagógico também é essencial para o músico professor/avaliador (Pereira, 2022; Penna, 2007). Nas respostas, o domínio foi o termo utilizado para relacionar esse conhecimento do professor:

- Ter **domínio** do conteúdo apresentado, de forma com que o professor consiga observar as necessidades do aluno.
- **Domínio** do conteúdo. Saber que as pessoas são plurais e os resultados podem ser múltiplos e subjetivos.
- Ter o **domínio** daquilo que vai ser ensinado antes de avaliar, saber estabelecer critérios avaliativos, conhecer as diferentes formas de avaliação, estar atualizado perante a novas metodologias.
- Ouvido afinado e pulso e ritmo firmes, ou **conhecimento sólido** acerca do que está sendo trabalhado, seja o que for.

Os conhecimentos específicos sobre a avaliação foram também citados pelos estudantes, o que reforça a importância atribuída nas pesquisas com professores de música. Os estudantes demonstraram se preocupar com o uso de critérios justos e com a necessidade de compreender o nível em que os estudantes se encontram (avaliação diagnóstica) para então avaliar. Outra preocupação foi com a avaliação formativa, isto é, com a avaliação que ocorre ao longo das aulas, e não apenas ao final:

- Empatia, estratégias, **várias formas de avaliar**.
- Compreensão de que **avaliação é um processo**, é sobre o processo.
- Importante avaliar o processo todo de aprendizado dos alunos, **desempenho durante as aulas e a prática**, além da participação.
- **Feedback** para o aluno explicando o que foi realizado correto e incorreto. Dar sugestões de como melhorar o que não foi feito de forma adequada. Estabelecer **critérios definidos** para a avaliação e mostrar eles para os alunos.
- **Critério** justo.
- Atividades que avaliam o aluno qual **grau de conhecimento** ou de educação musical **inicialmente ele possui**, inclusive para como professor eu saber o que ensinar para tal aluno
- Depende de qual área o aluno esteja inserido, se pratica instrumental ou teoria. Com tudo, o **conhecimento do nível do aluno** se torna um ponto principal para outros pontos. (Autoconfiança, vivência, repertório,...)
- Ter o domínio daquilo que vai ser ensinado antes de avaliar, saber estabelecer **critérios avaliativos, conhecer as diferentes formas de avaliação**, estar atualizado perante a novas metodologias.

A elaboração e a utilização de critérios, por parte dos professores do ensino básico, fundamentou parte das discussões dos trabalhos dos Congressos da ABEM, da ANPPOM. Nestes trabalhos, estes critérios se reportam à Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick, por duas possíveis razões: o autor britânico orientou as pesquisas de professoras de diferentes IES brasileiras, o que fez com que sua obra fosse amplamente divulgada e estudada no país. Outra razão consiste no fato de que Swanwick apresenta uma relevante sistematização de critérios, o que influenciou os currículos e a avaliação em música (Fautley; Daubney, 2015; Booth, 2022).

De acordo Swanwick (1994, p. 127 *apud* França, 2000, p. 125), os pré-requisitos para o desenvolvimento dos critérios são:

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

A categoria “Outros” incluiu respostas que versaram sobre aspectos sem relação direta com educação, educação musical ou música. Algumas respostas foram relacionadas à área da psicologia, como o desenvolvimento, o engajamento e a empatia, citada por alguns respondentes. A perspectiva de Hallam (2019; Creech; Varvarigou; Hallam, 2020) parte do campo da psicologia para compreender a avaliação em música e suas implicações na prática, na escolha, continuidade e identidade musical dos avaliados. De acordo com Hallam (2006),

uma das maneiras de considerar esses impactos na avaliação musical é fazer com que elas se relacionem à ‘vida real’ dos envolvidos, o que certamente supõe uma postura empática por parte do professor para perceber qual o lugar da música na vida de seu estudante. Ela explica:

Para otimizar a aprendizagem, os objetivos, os processos e a avaliação precisam ser alinhados. Para aumentar a motivação, a avaliação precisa ser vista pelos estudantes como autênticas — um contexto da vida real. Dentro da sociedade existem muitas oportunidades de performance em uma variedade de diferentes ambientes, desde tocar em cafés, locais de culto, escolas e hospitais a grandes salas de concerto. Os professores podem recorrer a estes momentos para fornecer oportunidades mais adequadas às necessidades de grupos específicos de estudantes (Hallam, 2006, p. 163).

- **Engajamento**, pró atividade, criatividade, musicalidade
- Questões de desenvolvimento (**psicológico**, educativo, cognitivo) de conhecimento, especialmente os processos relacionados ao desenvolvimento da musicalidade e como ela muda de acordo com diferentes realidade (de idade por exemplo)
- **Empatia** e percepção
- Conhecimentos sobre educação musical, uma boa base teórica sobre o desenvolvimento musical dos alunos, de acordo com suas idades, uma boa noção de **psicologia da educação**, para entender o processo de aprendizado dos alunos.

Uma das afirmações citou a questão social e outra o contexto social, o que de acordo com Borne e Beltrán (2018) e Elliot, Silverman e McPherson (2019) é uma lacuna ainda presente nas discussões sobre a avaliação em música. Nesses casos, a compreensão da educação musical e, portanto, da avaliação musical, passa necessariamente por sua *práxis* socialmente contextualizada, em um movimento contrário às ideias neoliberais de mensuração e resultados. Retomando Luckesi (2011) e Romão (2008), é necessário refletir sobre o papel excludente das práticas avaliativas com a finalidade de que essa não seja uma ação unidirecional, não dialógica e que visa a manutenção da desigualdade.

- Preciso conhecer a turma e qual a **situação social** que ela se encontra.

Ainda que em menor número, os aspectos extra-musicais também foram citados, o que indica que a relação entre esses aspectos continua a permear as concepções dos professores de música. Assim como nas revisões de Denis (2017), Kastner e Shouldice (2016) e a pesquisa de Beineke (2003), os critérios extra musicais costumam ser objeto da avaliação. É compreensível que diferentes habilidades e conhecimentos sejam mobilizados no fazer musical; da mesma forma é inquestionável o importante uso da coordenação e da concentração em nossa área. No entanto, esses aspectos são implícitos às práticas e não a seus objetivos primeiros. Dessa forma, conhecer sua concepção de educação musical é algo que precede — e se reporta — ao entendimento da avaliação.

- **Coordenação, atenção** e dedicação.
- O ensino de música é importante para desenvolver a **atenção** e a **concentração** dos alunos.

- Pergunta 3: “o quão segura/seguro você se considera para planejar a avaliação das atividades das aulas de música?”

Tabela 9 – Resultados da Pergunta 3

Planejamento de avaliação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
1	2	3,7
2	6	11,1
3	23	42,6
4	20	37,0
5	3	5,6
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100,0</b>

FONTE: A autora (2023).

Considerando que a categoria 1 é a que considera o aluno como muito inseguro e 5 como muito seguro, é possível perceber que praticamente 80% dos alunos consideram que estão entre a categoria 3 e 4. A diferença entre as categorias é considerada significativa com um p-valor menor que 0.0001. Inicialmente, a hipótese era a de uma possível insegurança para realizar o planejamento da avaliação, entretanto os resultados indicaram o oposto. Um possível entendimento para esse resultado é o de que os estudantes estão imersos nas atividades do Estágio Supervisionado, o que envolve a elaboração dos planos de ensino, local no qual se registram as informações sobre a avaliação.

O planejamento da avaliação deve ocorrer em paralelo com o planejamento da ação didática, logo, da aula, posto que o conteúdo, o objetivo, a metodologia e a avaliação são elementos indissociáveis do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação musical, nesse sentido, ultrapassa o caráter informal (Swanwick, 1998) e, portanto, deve ser planejada anteriormente. Retomando os pressupostos de Luckesi (2018), planejar a avaliação é o ponto de partida (no qual são consideradas as diferentes variáveis do contexto), e se organiza em três passos: 1) determinar o que será ensinado; 2) definir como os dados serão coletados; e 3) definir o critério de comparação.

- Pergunta 4: “o quão segura/seguro você se considera para realizar a avaliação das atividades das aulas de música?”

Tabela 10 – Resultados da Pergunta 4

Realização de avaliação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
1	2	3,7
2	6	11,1
3	24	44,4

4	14	25,9
5	8	14,8
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100,0%</b>

FONTE: A autora (2023),

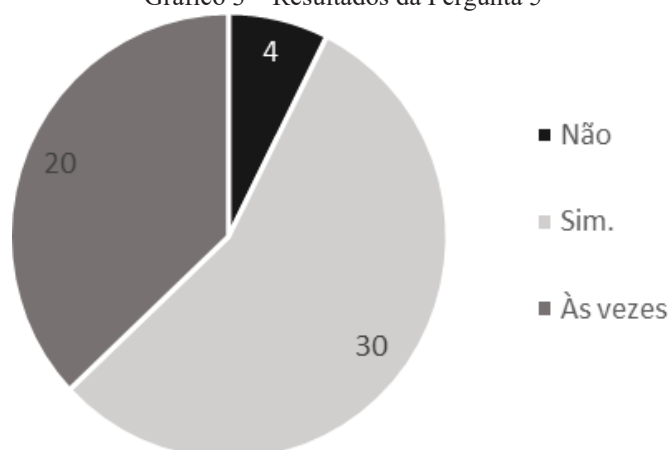
Considerando que a categoria 1 é a que representa o aluno como muito inseguro e 5 como muito seguro, é possível perceber que menos de 15% dos alunos se consideram inseguros ou muito inseguros para aplicar uma avaliação. A diferença entre as categorias é considerada significativa com um p-valor menor que 0.0001. Em comparação com a pergunta anterior, o índice de respostas para opção “Totalmente segura(o)” foi maior, o que indica que mais alunos se sentem completamente seguros para aplicar uma avaliação do que para planejá-la, possivelmente pelas habilidades diferentes que as duas atividades exigem.

Essa confiança dos estudantes contrasta com os dados levantados por Menezes (2010), que indicou que os professores sentem-se inseguros ou desconfortáveis ao falar sobre o assunto. Nesse sentido, Kastner e Shouldice (2016) mostram que os professores dos estudos analisados sentem-se despreparados para avaliar, e justificam esse sentimento pela falta de informação no período da graduação. Afirmam também terem recebido uma preparação limitada para avaliar no período do estágio, sem um aprofundamento sobre o assunto. Os professores indicaram que desejam saber mais sobre o assunto e buscam suprir a falta de informações por meio de fóruns *online* e em oficinas oferecidas pelas instituições onde trabalham.

Portanto, ainda que a análise dos PPC das IES participantes tenha indicado uma possível lacuna sobre o tema ‘avaliação’ ao longo da graduação, isso não parece se refletir na percepção do estudante sobre suas capacidades de planejar e realizar a avaliação em música. Isso indica que esse tema pode ser aprofundado, contemplando questões reflexivas e mais complexas, como a avaliação da criatividade, da improvisação, em projetos sociais, na educação especial e inclusiva, entre outros.

- Pergunta 5: “atuando como professor(a) estagiário(a), você costuma fazer algum tipo de avaliação inicial para conhecer o que os estudantes já sabem?”

Gráfico 3 – Resultados da Pergunta 5



FONTE: A autora (2023).

Nessa questão é possível verificar que apenas 7% dos estudantes respondentes não têm o costume de realizar avaliações iniciais com seus alunos. Assim, tem-se que essa distribuição de frequência apresenta diferenças significativas nas categorias com um p-valor igual a 0.0007. Por outro lado, 37% dos respondentes disseram que às vezes realizam a avaliação inicial, o que indica uma inconsistência em sua utilização. Ressalta-se que o termo ‘avaliação inicial’ foi empregado como referência à avaliação diagnóstica, com a intenção de verificar a prática dos estudantes nessa etapa avaliativa, independente do conhecimento ou não do termo ‘avaliação diagnóstica’.

Especialmente durante o estágio supervisionado, a avaliação diagnóstica pode ser um elemento fundamental para a organização do professor de música. Nessa situação, o formando realiza o estágio em um campo diferente daquele que possa já atuar profissionalmente, mesmo que ele ocorra na mesma instituição. Uma turma diferente, uma escola desconhecida, uma faixa etária com a qual pouco possui intimidade, um contexto novo: os diferentes níveis de estágio buscam abranger a diversidade do trabalho com a educação musical. Os objetivos, conteúdos, o método, as atividades e os recursos podem ser revisados e adaptados a partir da avaliação diagnóstica e suas informações sobre as habilidades ou interesses musicais dos estudantes.

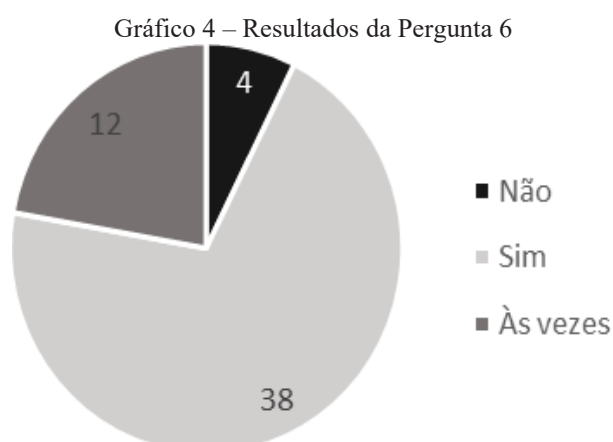
O estágio de observação, prática frequente nos estágios curriculares (Mateiro *et al.*, 2006), é o primeiro momento no qual o licenciando entra em contato direto com o campo no qual atuará. Na condição de observador, ele será inserido no cotidiano escolar, tornando-se parte dessa dinâmica. A observação, quer seja participante ou não, oferece informações importantes para a formação e para a atuação do futuro professor, podendo ser parte de uma avaliação diagnóstica, posto que:

A avaliação diagnóstica, feita antes de se iniciar o processo de ensino-aprendizagem, visa a **detectar** situações-problema dos alunos ou da classe, **subsidiar o planejamento e a organização** de seqüências de ação. Permite estabelecer o nível de necessidades iniciais para a realização de um projeto adequado (Raphael, 1995, p. 35, grifo nosso).

Desse modo, a avaliação diagnóstica durante o estágio pode ocorrer em duas etapas: a primeira, já na observação, no sentido de compreender o grupo e suas dinâmicas, interesses e habilidades que já possuem. Essas informações prévias servirão de ponto de partida para o planejamento da primeira aula, sendo esta a segunda parte da avaliação diagnóstica. As atividades dessa primeira aula servem para a identificação do ponto de partida mais adequado (Bloom; Hastings; Madaus, 1983) do que os estudantes dominam, indicando os caminhos para o planejamento das aulas seguintes.

Para que essa avaliação diagnóstica aconteça em duas etapas, deve-se estruturar, no momento da observação e da primeira aula, uma forma de registro que contribua para a condução desse olhar diagnóstico. Na observação, o olhar do professor estagiário deverá detectar qual o nível de desenvolvimento musical dos estudantes, suas interações entre pares e suas respostas à gestão da sala com o professor regente. Na primeira atividade, planejada a partir desses dados, o foco será o de compreender esses mesmos elementos, porém na perspectiva de sua própria atuação docente: diagnóstico dos estudantes e, também, um autodiagnóstico de como ele se comporta como professor de música. Uma ficha orientadora estará disponível na próxima seção.

- Pergunta 6: “atuando como professor(a) estagiário(a), você avalia o desempenho dos alunos em diferentes momentos ao longo das aulas, para acompanhar os seus processos de aprendizagem (por meio de trabalhos/atividades, por exemplo)?”



FONTE: A autora (2023).

Da mesma maneira que ocorreu na questão sobre a avaliação inicial (formativa), aqui

se verifica que a maior parte dos respondentes faz avaliações intermediárias com os alunos durante o estágio. Assim, tem-se que essa distribuição de frequências apresenta diferenças significativas nas categorias com um p-valor menor que 0.0001. No enunciado da pergunta, a frase “avalia o desempenho dos alunos em diferentes momentos ao longo das aulas, para acompanhar os seus processos de aprendizagem” referiu-se à avaliação formativa, o que justifica-se da mesma forma como explicado na questão anterior. Dos 54 pesquisados, 74% afirmaram realizar esse tipo de avaliação, e apenas quatro afirmaram que não a utilizam.

Conforme citado por Fautley e Colwell (2012), a avaliação formativa em música ocorre em momentos variados, o que pode causar uma interpretação equivocada sobre sua realização, levando os professores a acreditarem que não a utilizam por não perceberem sua ação como um tipo de avaliação. Os comentários e correções realizadas durante uma prática instrumental, por exemplo, podem ser entendidos como uma avaliação formativa (Fautley; Colwell, 2012). Ao que Denis acrescenta,

As avaliações formativas foram definidas como avaliações realizadas durante a aprendizagem e têm sido um dos principais aspectos da elaboração e diferenciação do ensino (Salvador, 2011; Saunders; Holahan, 1997; Sicherl Kafol *et al.*, 2017). Diz-se que os professores de música **realizam avaliações formativas sempre que ouvem criticamente o desempenho/prática dos alunos, fazem julgamentos e fornecem feedback** (Saunders & Holahan, 1997) (Denis, 2017, p. 2; grifo nosso).

Em contrapartida, Bloom, Hastings e Madaus (1983) entendem a avaliação formativa como um processo sistematizado, relacionado ao rendimento previsto nas unidades de aprendizagem. Para além de um comentário informal, esse tipo de avaliação é organizado, pelos autores, por meio do uso de instrumentos (testes e procedimentos) construídos para essa finalidade. Eles sugerem que é seu uso adequado que pode assegurar suas contribuições para a aprendizagem, tanto para estudantes que já dominaram ou para os que ainda não dominaram a unidade. Bloom, Hastings e Madaus (1983) explicam ainda a relação desse tipo de avaliação com a organização das unidades de aprendizagem, detalhando o objetivo, o conteúdo e os comportamentos de modo progressivo e hierárquico.

Então, como utilizar a avaliação formativa em música a partir desses dois olhares distintos: um sistematizado e outro informal? Denis (2017) afirma que essa avaliação deve basear-se no diálogo, não se constituindo como uma prática “de cima para baixo”. Ele indica uma possível alternativa para orientar seu uso, focando em seu objetivo de localizar alguma dificuldade junto com a ação de orientar para saná-la:

Embora os profissionais possam muitas vezes usar a avaliação formativa para garantir que os alunos não simplesmente contornem a aceitação dos erros pelo instrutor (Goolsby, 1999), a avaliação formativa tem sido frequentemente relegada à

detecção, identificação e comunicação de erros (Colwell, 1998). A verdadeira avaliação formativa, segundo Colwell (2008), só ocorre quando ‘alguma ação de aprendizagem segue do teste, caso contrário é apenas uma avaliação sumativa frequente’ (Denis, 2017, p. 13).

Conforme explica Wiener (1961, p. 13 *apud* Sueiro Júnior, 2019, p. 2), o *feedback* é termo para o qual não se utiliza tradução, e tem como origem a “retroalimentação de uma informação proveniente da diferença presente entre um determinado padrão ideal de movimento e a ação efetivamente realizada”. De acordo com Amante e Oliveira (2019), o *feedback* pode ser utilizado de modo avaliativo ou descritivo; o primeiro, assenta-se no juízo de valor e o segundo na reorientação do estudante. Hallam (2019) reforça o uso do *feedback* formativo como meio de sinalizar, ao estudante, quais os próximos passos, ao que Amante e Oliveira acrescentam:

O *feedback* diz respeito aos inputs que permitem ao estudante confirmar, acrescentar, reescrever, articular ou reestruturar informações na memória, sendo que esses inputs podem incluir conhecimentos da área em questão, conhecimento metacognitivo, crenças sobre si mesmo, atitudes e tarefas, ou estratégias cognitivas (Amante; Oliveira, 2019, p. 20).

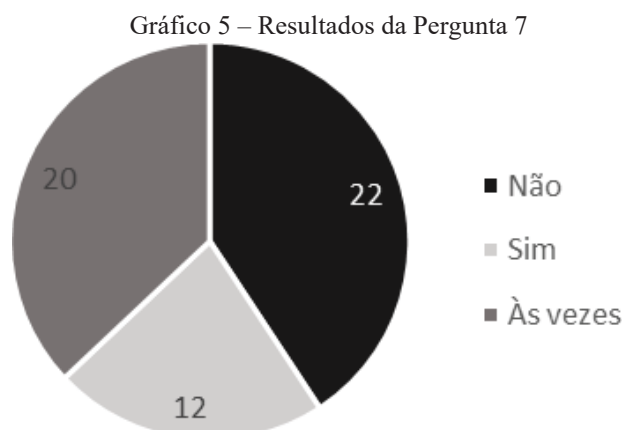
Esse retorno que alimenta uma ação é, portanto, uma forma de viabilizar a avaliação formativa nas aulas de música, na qual há um propósito de rever caminhos (e não apenas de apontar erros, julgar como bom ou ruim). Para utilizar o *feedback* na avaliação formativa deve-se considerar elementos que auxiliem o estudante na compreensão do que pode ser aprimorado, corrigido, fornecendo elementos para o desenvolvimento da autopercepção e da construção de processos autorregulados, o que inclui a autoavaliação. As características do bom *feedback* são enumeradas pelas autoras:

Entendível, ou seja, expresso numa linguagem que os estudantes entendam; Seletivo – destacando duas ou três coisas para comentar; Específico – apontando para aspectos do trabalho em que o *feedback* se aplica; Contextualizado – referenciado aos critérios de avaliação; Equilibrado – apontando aspectos positivos e outros que precisam de ser melhoradas; Orientador – dando pistas aos estudantes sobre como podem melhorar e incentivando a reanálise das respostas levando o próprio estudante a identificar o erro, em lugar de o corrigir; Transferível – focado em processos, capacidades e processos de autorregulação e não apenas nos conteúdos (Amante; Oliveira, 2019, p. 20).

Assim, na avaliação formativa, importa que os professores estejam cientes de seu objetivo e das particularidades em relação à organização do conteúdo, no sentido de contribuir com a reorientação do processo e não apenas com o levantamento dos erros dos estudantes. O *feedback* pode ser entendido como um tipo de avaliação formativa, tendo em suas características (entendível, seletivo, específico, contextualizado, equilibrado, orientador e transferível) um fator que promove a autoavaliação. O registro pode ser empregado por meio

de pareceres, *checklists* ou rubricas, e esses dados podem ser utilizados pelos professores na organização e reflexão sobre o ensino.

- Pergunta 7: “atuando como professor(a) estagiário(a), você realiza algum tipo de avaliação final?”



FONTE: A autora (2023).

Nessa questão, a maioria dos respondentes afirmou que não faz uma avaliação final, o que faz referência à avaliação somativa. Em contraste, apenas 12% dos estudantes responderam que realizam este tipo de avaliação. O resultado chama a atenção pelo fato de que, nas questões anteriores, a maioria disse fazer avaliações diagnósticas e formativas sobre o conteúdo musical, e esse padrão não foi mantido nesse caso. Nessa pergunta, a amostra não apresentou uma diferença significativa entre as alternativas da questão, apresentando assim o p-valor de 0.54.

O teste de prática vocal ou instrumental, julgado por uma banca examinadora, e o teste escrito — que pode incluir a notação musical ou não — são instrumentos comuns das avaliações somativas, que conforme anteriormente abordado, costumam ser entendidas como sinônimos de avaliação. Luckesi (2011) e Asmus (1999) assinalam esse equívoco, no qual a atribuição de uma nota ou de um conceito é a finalidade primeira. Hallam (2019) comenta que os impactos das avaliações somativas localizam-se desde os conteúdos que são ensinados até mudanças de carreira por parte de músicos profissionais. De modo isolado, esse uso classificatório e seletivo pouco tem a contribuir para o real propósito da avaliação, que é o de subsidiar o ensino e a aprendizagem.

Assim como no estudo que Andrade (2003) realizou sobre a avaliação no canto coral, e também nas pesquisas de Nascimento (2023), Catrib (2020) e Amorim (2018), os licenciandos associam a avaliação com a aplicação de provas. A revisão de Denis (2017) concluiu que a maioria dos professores de música que trabalham em escolas utilizam formas

tradicionais de avaliação somativa. Por ser frequentemente associada a resultados, esse tipo de avaliação relaciona-se também com propósitos de medição, classificação e certificação, (Kirton *et al.*, 2007), aspectos que podem influenciar as políticas educacionais, como decisões sobre o currículo (Denis, 2017) e a destinação de recursos financeiros.

Essas duas características — o uso de provas e a atribuição de notas — podem explicar os resultados obtidos nessa questão, pelo fato de que a atuação do estudante estagiário, no contexto do ensino básico, não prevê a designação de notas ou conceitos. Portanto, o estudante pode entender que essa avaliação final não está sob sua responsabilidade, ficando a cargo do professor da disciplina. Nesse sentido, essa interpretação é ocasionada por uma compreensão inadequada dos sentidos e dos objetivos de se realizar a avaliação final.

Para realizar a avaliação somativa, e constatar onde o estudante chegou, é preciso saber qual é o ponto de chegada pretendido. Portanto, o estagiário deve compreender qual é o objetivo a ser alcançado ao longo de uma sequência de aulas. Independente do instrumento utilizado, essa clareza sobre o objetivo possibilita a realização desse tipo de avaliação. Para otimizar esse processo, é desejável que as aulas do estágio possam ser entendidas como uma unidade temática, a partir da qual derivam o objetivo geral de toda a sequência de ensino e os objetivos de cada uma das aulas planejadas. É partindo desse eixo temático que as avaliações diagnóstica, formativa e somativa serão planejadas, com a intenção de torná-las válidas, precisas e objetivas (Bloom; Hastings; Madaus, 1983). Romanelli explica que:

É muito comum que, no momento em que os alunos de licenciatura se defrontam com a realidade, para contornar a insegurança, baseiem suas aulas em atividades que preencham o tempo da aula, sem, muitas vezes, se preocupar primeiramente com o objetivo. Essa inversão de prioridades, colocando o conteúdo à frente dos objetivos, é prejudicial para um planejamento de qualidade. Ter objetivos não significa inflexibilidade, mas a possibilidade de antecipar os resultados que se espera alcançar (Libâneo, 1994). Os objetivos são os primeiros na intenção e os últimos na consecução. Uma alternativa para estimular os estagiários a planejar baseados em objetivos consiste no planejamento sobre um eixo temático, ideia que será desenvolvida mais adiante (Romanelli, 2006, p. 129).

Em música, a avaliação somativa pode incluir (mas não se resume) a participação em concertos ou apresentações públicas, festivais, recitais, competições e outros eventos ou situações nas quais a habilidade do estudante é demonstrada (Goolsby, 1999, p. 31). Isso posto, a diferença entre uma avaliação formativa e uma somativa não reside no instrumento utilizado, ou no fato de atribuir nota ou não, e sim no propósito no qual seu uso é baseado. Na avaliação formativa, a intenção é a de ajustar o ensino conforme a necessidade, ao passo que na somativa confronta-se o objetivo inicialmente proposto para aquela sequência de aulas com o resultado alcançado.

Retomando a metáfora da avaliação em música como um sonar, na avaliação somativa busca-se detectar a posição e a distância do estudante em relação ao ponto de partida. Distante da concepção do avaliacionismo, logo, da ênfase do ensino de música apenas para a obtenção de notas ou de um resultado, a avaliação somativa representa um necessário fechamento de ciclo que oferece ao estagiário a oportunidade de refletir sobre sua ação docente.

- Pergunta 8: “qual(quais) desta(s) forma(s) de avaliar você utilizou enquanto professor(a) estagiário(a)?”

Tabela 11 – Resultados da Pergunta 8

<b>Tipo de avaliação</b>	<b>#</b>	<b>%</b>
Participação	3	79,6
Observação	42	77,8
Apresentação pública	21	38,9
Autoavaliação	21	38,9
Ditado rítmico/melódico	14	25,9
Gravação em áudio/vídeo	13	24,1
Prova escrita	9	16,7
Trabalho	9	16,7
Relatório/resumo	5	9,3
Banca com participação de professores	2	3,7
<i>Podcast</i>	0	0,0
Nenhuma dessas formas de avaliação	0	0,0
Outro	0	0,0

FONTE: A autora (2023).

Nessa questão era permitido que os respondentes escolhessem mais de uma opção de resposta, por isso verifica-se uma frequência maior do que o número de respondentes. As formas de avaliação mais utilizadas foram observação e participação, com praticamente 80% dos respondentes. O formato *podcast* não foi declarado como usado por nenhum dos participantes da pesquisa. Além disso, nenhum participante declarou as opções “Nenhuma dessas formas de avaliação” e “Outro:”, porém cerca de 7% haviam declarado que não faziam avaliações iniciais ou intermediárias e 22% declararam não realizar avaliação final. Ainda que anteriormente os estudantes tenham afirmado não possuir dificuldades no planejamento e na realização da avaliação, esses resultados revelam uma incoerência ou uma falta de conhecimento dos respondentes sobre o tema.

A participação e a observação são formas de avaliar que remetem às concepções do ensino de arte da década de 1970 no Brasil, época na qual a então disciplina de educação musical foi substituída pela atividade de educação artística. Fonterrada (2008) explica que uma das características era a ausência do planejamento, uma pseudoliberalidade que em vez de constituir um exercício da autonomia, expressaria, na verdade, um esvaziamento da área de conhecimento. Na formação dos professores, essa visão resultou no caráter polivalente e

espontâneo, no qual planejamento e aprofundamento não eram fundamentais (Fonterrada, 2008).

Avaliar a participação pode significar a utilização de critérios não musicais, uma prática presente na atuação dos professores de música (Denis, 2017; Kastner; Shouldice, 2016; Azevedo, 2007). Segundo estes autores, mesmo em situações formais de avaliação, os professores de música afirmaram fazer uso de critérios como a participação, o esforço, a atitude e o interesse. Ou ainda, essa prática pode sinalizar algum tipo de avaliação informal, não planejada e organizada a partir de algum objetivo específico.

Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 37) afirmam que “a descrição das manifestações observáveis do objetivo geral garante que os professores estão de fato se comunicando a respeito do mesmo resultado”. Segundo problematizam, a dificuldade em relação à verificação do pensamento crítico, do entendimento, da apreciação, do interesse, do valorizar, do captar o significado, do aprender e do respeitar está no fato de que os comportamentos abrangidos por essas ações não podem ser diretamente observados. Portanto, não é possível observar a ‘apreciação’ do estudante, nem seu pensamento crítico. Conforme indicam, é possível apenas inferir essas ações por meio de algo externalizado, manifestado e produzido.

Por isso, é possível situar esse resultado expressivo do uso da participação na avaliação no ponto de vista de que o desenvolvimento e a prática musical pressupõem, em alguma medida, a externalização de algum comportamento, conforme atesta Swanwick (2003, p. 85), “Os saltos psicológicos estão escondidos da vista, mas os lugares de chegada podem ser observados pelo que fazemos e falamos”. Os comportamentos esperados pelo professor devem, portanto, ser passíveis de observação, o que torna necessário que esses possam ser operacionalizados para fins avaliativos (Bloom; Hastings; Madaus, 1983).

Em outras palavras, para avaliar a participação, é necessário que o professor se questione: “qual é o meu objetivo e qual forma de participação pode dele derivar?” Logo, a coleta de evidências deve organizar-se considerando a necessidade de oferecer ao avaliado diferentes possibilidades de demonstrar e externalizar seu conhecimento. Isso significa oportunizar que a participação do estudante seja avaliada de diferentes meios e oportunidades, relacionando-a sempre que possível com os interesses e práticas musicais da ‘vida real’ dos avaliados, o que é entendido como uma avaliação autêntica (Hallam, 2019; Asmus, 1999).

A observação foi a segunda opção mais votada, com quase 78% de respostas. Kastner e Shouldice (2016) reportaram também professores que fazem uso da observação por meio de registros mentais do progresso dos alunos, sem o amparo de algum registro ou mesmo sistematização. É inquestionável a importância de observar os estudantes para avaliá-los,

principalmente em se tratando do campo da música, no qual tocar, cantar, apreciar e criar acontecem por meio da prática e do envolvimento ativo do aluno. Conforme já abordado, Borne e Beltrán (2018) relacionam a observação com a escuta, considerando esse binômio como um instrumento válido para a coleta de dados e que, à medida em que se avança nos níveis de ensino, é utilizado com menos frequência:

O problema é que se solicita aos professores uma evidência ou registro, pois a observação (ou melhor, a escuta) é considerada como uma ferramenta pouco formal. Salinas (2002) afirma que a observação é um instrumento legítimo para a obtenção de provas do professor, tanto que é muito utilizada nos anos iniciais da escolarização; no entanto, esta validade perde-se continuamente nos maiores graus acadêmicos. Assim, quando se chega ao nível superior, a observação (escuta) deixa de ser utilizada como forma de evidenciar a aprendizagem. Isto é um preconceito herdado, também, das tradições de medição psicométrica, que precisam ter as evidências de forma muito rigorosa para obter validade oficial (Borne; Beltrán, 2018, p. 127, tradução nossa).

Mas assim como acontece com a participação, é essencial garantir que os dados provenientes da observação e da escuta sejam válidos e confiáveis, portanto, que essas evidências se reportem de fato a um objetivo previsto e que ocorram de modo independente de influências externas (Fautley; Daubney, 2017). Fautley e Daubney (2017) questionam: o que essas evidências dizem ou não dizem sobre a aprendizagem? No caso do uso da observação, o professor pode utilizar o questionamento: “qual aspecto estou observando? O que estou conseguindo observar? O que não estou conseguindo observar? O que estes indícios me revelam sobre a aprendizagem musical?”

Outra questão deriva desse princípio: em qual medida a observação e a escuta do professor são confiáveis e válidas? O planejamento e o registro são dimensões que visam tornar a avaliação válida e confiável. Nesse caso, é preciso especificar quais comportamentos musicais (ações e comentários) são esperados e desenvolver as oportunidades para que os estudantes possam expressá-los. As ações e os comentários se reportam ao conteúdo, e este reporta-se ao objetivo da aula que, por sua vez, origina-se de algum currículo ou de um conjunto de conhecimentos.

Finalmente, o registro é um recurso que pode amparar a coleta de dados do professor de música. Os ‘registros mentais’ localizados por Kastner e Shouldice (2016) podem comprometer a validade e a confiabilidade dos dados, principalmente em contextos de ensino coletivo, como é o caso das aulas de música no ensino básico ou em projetos sociais. Dessa maneira, o uso de *checklists*, escalas de classificação, rubricas, pareceres e gravações em áudio e vídeo consistem em ferramentas para viabilizar o registro do que foi observado ou da atuação dos estudantes na prática do canto, do instrumento, da apreciação e da criação. Esses

dados coletados podem também ser organizados com o uso da tecnologia, em ambiente virtual, formando um portfólio digital de fácil acesso e manutenção para o professor.

A apresentação pública foi a terceira categoria que obteve mais respostas, e esse termo foi utilizado para abranger as performances que se realizam sem a presença de juízes avaliadores, no questionário indicada pelo termo banca e que consiste em uma das opções de resposta. Portanto, essa opção teve como objetivo investigar se os estagiários utilizam a performance para o público como um instrumento avaliativo, o que pode ocorrer nos diferentes contextos do estágio supervisionado em música. As revisões de Denis (2017) e Kastner e Shouldice (2016) concluíram também que a performance é uma das atividades e/ou instrumentos mais considerados pelos professores na avaliação em música. Denis (2017) comenta sobre a ampliação do entendimento da performance para além de uma apresentação no palco, podendo incluir diferentes ambientes ou mesmo uma apresentação para os colegas.

Diferente da avaliação formativa da performance que os professores constantemente realizam durante as aulas (Denis 2017; Fautley, 2012), a apresentação pública em geral é realizada ao final de determinado período, podendo ser entendida como um tipo de avaliação somativa. Conforme explica Goolsby (1999, p. 31): “A avaliação somativa inclui concertos, festivais, recitais e outros eventos onde o ‘produto’ final do aprendizado do grupo é demonstrado publicamente e avaliado”. Ela é entendida como uma forma legítima de avaliar em música (Asmus, 1999) e tem como consequências benéficas o aumento da motivação, no tempo de estudo e, com isso, do desenvolvimento de habilidades (Jørgensen; Hallam, 2016).

Por outro lado, a insegurança e a subjetividade dos resultados avaliativos são consequências que podem impactar na percepção do aluno sobre seu potencial para fazer música, influenciando sua continuidade nos estudos ou não (Hallam, 2019). Logo, o professor que avalia a performance precisa considerar: o uso de critérios que devem ser claros aos professores e aos estudantes (Braga; Tourinho, 2016); o cuidado na escolha do repertório (Borne; Beltrán, 2017); a oportunidade de promover diferentes experiências de performance, para minimizar os efeitos da ansiedade nas apresentações (Asmus, 1999); pequenos solos que possibilitem ouvir individualmente os estudantes nos contextos de performance coletiva (Goolsby, 1999).

A banca, outro tipo de avaliação da performance, foi a opção menos votada pelos respondentes. Ela é associada a contextos conservatoriais, nos quais uma prova final julgada por juízes externos encerra o processo e determina o que o estudante aprendeu. Devido a essa característica específica, chama a atenção o uso desse tipo de instrumento avaliativo no período do estágio supervisionado, ainda que em menor medida. Infere-se uma possível

influência formativa do ‘músico professor’, que enfatiza as habilidades técnicas e estéticas da prática instrumental ou vocal (Pereira, 2014).

A autoavaliação foi a quarta alternativa mais utilizada pelos estagiários, e pode ser entendida como uma resposta ao *feedback* que recebemos aos sons que produzimos, e que permite localizar nossos pontos fortes e fracos (Hallam, 2019). Esse processo metacognitivo estimula o desenvolvimento das habilidades de escuta e a autonomia na resolução de problemas (*idem*), sendo relacionada, na literatura, à autorregulação da aprendizagem.

Os dados analisados por Kastner e Shouldice (2016) não indicaram se esse é um instrumento avaliativo usado com frequência pelos professores. No entanto, os estudos sugeriram que a autoavaliação do estudante pode ser influenciada pelo *feedback* do professor, e que os alunos iniciantes nem sempre conseguem avaliar, de modo coerente, suas produções musicais. Ainda assim, essa é uma prática que pode ser utilizada em qualquer nível e contexto do ensino de música (Creech; Varvarigou; Hallam, 2020).

Para estimular o processo de autoavaliação com o objetivo de que o estudante perceba, localize e reflita sobre seu desempenho, o professor pode estruturar perguntas específicas a partir do objetivo da aula. Partindo dos exemplos de Hallam, e considerando um conteúdo como criação (Brasil, 2017, p. 203), as seguintes perguntas poderiam orientar uma autoavaliação: consegui criar uma sequência utilizando sons do corpo? Consigo lembrar e reproduzir a minha criação? Como posso melhorar essa sequência? No contexto do ensino de instrumento, Goolsby (1999) indica o uso de uma ficha de autoavaliação, na qual o estudante reflete sobre seu desempenho individual e também coletivo por meio da comparação entre dois momentos de performance de uma mesma peça, a partir dos seguintes comentários: como eu soou em conjunto? Como eu poderia melhorar o conjunto? Como poderia todo o conjunto soar melhor?

A autoavaliação consiste, ainda, em uma ferramenta de avaliação do próprio professor, tanto na disciplina de estágio supervisionado. Ponderar sobre seu progresso e, a partir disso, reorientar seu processo de aprendizagem são tarefas indissociáveis da reflexão sobre a ação, um elemento característico da formação do professor. Nas demais disciplinas do curso de Licenciatura, a autoavaliação contribui para o desenvolvimento da autonomia musical do estudante, devendo a IES oferecer o suporte necessário para que isso ocorra (Hallam, 2019).

A discriminação, o reconhecimento e a identificação dos elementos do som são uma das práticas que integram o ensino da música clássica ocidental e que estão presentes nos cursos superiores de música. Conforme abordado anteriormente, essa dimensão da música relaciona-se com os testes de habilidades musicais (Sloboda, 2008; Borne; Beltrán, 2018).

Esses elementos da música costumam ser parte dos currículos e das diversas práticas do ensino de música, como na musicalização infantil, no ensino básico, no ensino de instrumento. Portanto, permanece válida a reflexão de Grossi (2001) sobre a utilização do solfejo, do ditado e demais atividades que envolvam o treinamento auditivo, no contexto da educação musical, no sentido de alinhar essas atividades a uma concepção ampla do fazer musical. Em outras palavras, o ensino e a avaliação em música devem ir além do perceber e do nomear sons.

Os recursos da tecnologia tornaram acessível a avaliação por meio da gravação em áudio e vídeo das produções musicais dos estudantes, o que é utilizado por treze dos respondentes. Além do gravador na autoavaliação, o registro em áudio e vídeo dos estudantes para uma posterior apreciação e avaliação coletiva — e individual, do professor — é uma ferramenta que pode ser explorada pelos professores do estágio. Porém, especificamente em relação ao uso do vídeo, é necessário observar que o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA (Brasil, 1990) prevê o direito à preservação da imagem de crianças e adolescentes, fato que costuma amparar a proibição ao uso da imagem no contexto escolar, por exemplo.

Diferentes recursos tecnológicos podem ser aplicados, além da gravação em áudio, vídeo e *podcasts*, como *softwares*, jogos *online*, aplicativos, *quizzes*, *blogs*, *wikis*, *websites* e até mesmo vídeos nas redes sociais podem ser instrumentos para avaliar aspectos específicos da música. Especificamente sobre os jogos, Bauer (2020, p. 133) entende que eles contribuem para a avaliação pois o *feedback* é imediato: “Os jogadores progredem ou não; eles avançam para o próximo nível ou tentam novamente. A avaliação ocorre naturalmente em um jogo. O desafio é avaliar o conhecimento, as habilidades ou as habilidades apropriadas”. Bauer (2020) concorda que o uso de tipos de mídia diversos oferece diferentes oportunidades para o aluno demonstrar sua compreensão em algum tópico. Além disso, o professor pode utilizar-se dessas ferramentas para documentar e organizar as evidências obtidas.

Os registros escritos foram citados em menor medida pelos respondentes, de modo que a prova escrita, trabalhos, resumos e relatórios são os instrumentos menos utilizados pelos licenciandos. Conforme a literatura reforça, em se tratando de um fenômeno sonoro, cultural e prático, o papel pode não ser um recurso suficiente para representar o conhecimento musical. O uso do registro pode limitar a experiência e a aprendizagem, principalmente nas situações nas quais o uso desse instrumento centraliza as práticas de avaliação.

Porém, a tradição que acompanha o registro escrito a ele confere uma seriedade e um rigor que, de acordo com alguns professores, podem ser benéficos para a música, no sentido de torná-la tão importante quanto outras disciplinas (Nascimento, 2023; Amorim, 2018;

Menezes, 2010). De fato, há uma dimensão do conhecimento musical que relaciona-se com a escrita, tanto textual quanto com a notação específica, principalmente em se tratando da música ocidental de tradição europeia.

Porém, sem a intenção de priorizar a leitura e a escrita musical ou a memorização de informações biográficas sobre compositores, o registro pode se configurar como um dos instrumentos avaliativos em música. Um relato sobre a atividade desenvolvida, uma produção artística ou um registro em notação própria de uma composição podem ser indicadores importantes da compreensão dos estudantes de diferentes idades e contextos (Mantie; Ilari, 2019; França, 2014). Nesse sentido, ressalta-se que o portfólio — que poderia ter sido citado na opção “Outro” — oferece uma oportunidade de reunir e de ressignificar os registros escritos em diálogo com outras fontes de evidência, contribuindo para que o professor obtenha um panorama diversificado das produções dos estudantes.

Ainda sobre a alternativa “Outro”, que não recebeu respostas, denota-se que pode ser útil, para os professores em formação, o conhecimento e o uso de rubricas, *checklists* e das escalas de classificação, especialmente em se tratando da atuação profissional dos estudantes.

A maioria dos respondentes trabalha com o ensino de instrumento e do canto nas escolas particulares, com aulas individuais ou projetos sociais. Nesses contextos, esses instrumentos apresentam contribuições importantes, pois sistematizam e organizam os conteúdos e sua progressividade, sendo úteis tanto para os alunos quanto para os professores.

- Pergunta 9: “qual (quais) dessa(s) atividade(s) de música você sente maior confiança para realizar a avaliação?”

Tabela 12 – Resultados da Pergunta 9

<b>Tipos de atividades</b>	<b>#</b>	<b>%</b>
Atividades de performance (tocar/cantar)	39	72
Atividades sobre teoria musical	34	63
Atividades de apreciação	30	56
Atividades de música e movimento	28	52
Atividades de exercícios técnicos	23	43
Atividades de improvisação	16	30
Atividades de composição	10	19

FONTE: A autora (2023).

Nessa questão era permitido que os respondentes escolhessem mais de uma das opções de resposta, por isso tem uma frequência maior que o número de respondentes. As atividades de performance e sobre teoria musical são as que os estudantes têm maior confiança de aplicar, com 72% e 63% respectivamente. De acordo com as revisões de Denis (2017) e de

Kastner e Shouldice (2016), essas são as práticas que os professores de música costumam avaliar com maior frequência, sendo considerada importante por sua natureza, no que diz respeito à produção musical e por ser motivadora (Hallam, 2006) para os alunos.

Embora algumas pessoas possam não se sentir à vontade com esse momento (*idem*), ele representa uma importante forma do fazer musical e, por conseguinte, um instrumento avaliativo. Ela pode assumir diferentes encaminhamentos, a depender do contexto do ensino: em escolas especializadas, nos projetos sociais e comunitários, a performance pode centralizar as práticas de educação musical, o que se justifica pelos próprios objetivos de ensino inerentes a esses lugares. No ensino básico, a performance coletiva costuma ser parte das datas comemorativas, nas quais o cantar e o tocar acabam por representar, ainda que essa representação seja discutível, o ensino de música na escola. Independente de seu uso, ela estimula o desenvolvimento do estudante.

Para avaliar a performance na educação musical, a literatura aponta a necessidade de um repertório adequado, o que significa que seu aspecto técnico deve ser acessível e ainda assim ter um caráter desafiador para o estudante, além do fator motivacional implicado em sua escolha (Borne; Beltrán, 2018; França, 2002; 2000). Deve-se considerar o uso de estratégias de avaliação formativa, logo, de avaliar a preparação para a performance, escolhendo trechos específicos para ouvir os estudantes individualmente (Stauffer, 1999) e oferecendo *feedbacks* direcionados que contribuam para sua aprendizagem. A avaliação deve basear-se no uso de critérios relevantes — que podem variar de acordo com o repertório, mas que devem sempre incluir a qualidade do som (Goolsby, 1999) — e suficientemente claros para os envolvidos (Dennis, 2017; Stauffer, 1999). Além disso, diferentes instrumentos podem contribuir para o registro, tanto escrito quanto em audiovisual.

A teoria musical foi a segunda atividade musical na qual os estudantes afirmaram sentir mais confiança para avaliar. De modo coerente, as respostas da Pergunta 2 indicam que esse é um conhecimento por eles considerado como importante para a avaliação musical. Em geral, os conteúdos teóricos tendem a ser avaliados a partir de testes escritos que medem a compreensão, memorização, percepção e classificação. Essas práticas são utilizadas também na avaliação de disciplinas dos cursos superiores de música, o que pode explicar a familiaridade apontada no resultado dessa questão.

Para a utilização de testes escritos, retomam-se as indicações de Bloom, Hastings e Madaus (1983) com o objetivo de que os testes sejam correspondentes ao conteúdo e ao método utilizado ao longo das aulas. Antes, o professor deve definir previamente a unidade de aprendizagem a ser trabalhada, compreendendo a possível hierarquia e progressividade dos

conhecimentos. Em se tratando do ensino em lugares onde não há um currículo sistematizado, é conveniente que o professor possa planejar sua unidade temática, delineando objetivos de aprendizagem e conteúdos necessários para determinado período (Bloom; Hastings; Madaus, 1983). Com isso, a organização da avaliação torna-se consistente, contribuindo para iluminar o processo de ensinar e aprender música.

As atividades de apreciação foram as que trinta estudantes sentiram-se confiáveis para avaliar, o que contrasta com o entendimento de que questões específicas de sua natureza não verbal e expressiva podem torná-la de difícil avaliação (Cunha, 2003), pois “(...) ao ouvir música, o aluno só pode expressar suas impressões por meio de reações motoras/movimentos ou verbais (escrita e fala)” (Sloboda, 1985 *apud* Cunha, 2003, p. 65). Conforme explica, o que se avalia então é um subproduto da compreensão do estudante, diferente do que ocorre com a performance e a composição, nos quais é possível avaliar diretamente o produto musical. Nesse caso, para acessar essa experiência e seus resultados na aprendizagem, o professor deve valer-se de diferentes instrumentos — como o movimento, a expressão verbal, escrita e pictórica — que, por se complementarem, fornecem evidências para a avaliação da apreciação. O professor pode, também, definir critérios para alinhar quais respostas e elementos espera-se que os alunos percebam.

Em geral, as atividades de música e movimento originam-se nas metodologias ativas em educação musical, e costumam ser utilizadas em propostas que envolvem a apreciação musical ativa, que se baseiam na assimilação dos materiais de uma obra por meio da expressão verbal, vocal, corporal ou instrumental (Wuytack; Palheiros, 1995). Elas podem ainda ser inseridas no contexto da performance em sala de aula, integradas nas propostas da música corporal (Prodossimo, 2023). As respostas indicam que essa não é uma atividade na qual os estudantes sentem dificuldades em avaliar.

Partindo das respostas obtidas na Pergunta 8, é possível inferir que a participação e a observação são as ferramentas utilizadas na avaliação da música e do movimento. Considerando a possível subjetividade e a fragilidade dos critérios avaliativos utilizados nesse tipo de avaliação, é preciso, mais uma vez, que o professor planeje essa avaliação, com o objetivo de definir quais respostas corporais são esperadas, como elas se relacionam ao conteúdo trabalhado e as possíveis adaptações para estudantes que não se sentem confiantes e confortáveis nesse tipo de manifestação. O objetivo deve encaminhar-se para o ensino e aprendizagem em música, e não para a verificação dos comportamentos extra musicais, como alunos mais ou menos participativos, tímidos, espontâneos, entre outros.

Na música, as habilidades técnicas tendem a ser um aspecto enfatizado por permitirem

o avanço no domínio instrumental e vocal, e podem assumir — ao lado da performance — o papel de conteúdo principal do ensino (França, 2000). O desenvolvimento técnico, voltado ao domínio instrumental e vocal, é uma das características dos cursos de música do Brasil (Pereira, 2014) e que podem influenciar na prática de avaliar em música. Por sua estreita relação com o tocar e o cantar, chama a atenção o fato de que os estudantes se declararam menos confiantes na avaliação das atividades de exercícios técnicos do que as de performance.

Com a menor taxa de respostas, as atividades de improvisação e de composição foram aquelas em que os estudantes sentiram menor confiança em avaliar, de modo consonante ao levantamento de Kastner e Shouldice (2016). Não apenas a avaliação, a pesquisa de Rodrigues (2021) concluiu que essas são as atividades menos utilizadas pelos professores que entrevistou.

Essas práticas se relacionam à face subjetiva da música, na qual a criatividade, a intenção, a emoção, a expressividade e a musicalidade contrastam com os aspectos mensuráveis da teoria e da técnica. Porém, de acordo com Hallam (2006), a avaliação da improvisação deve ocorrer levando em consideração o gênero musical sobre o qual se improvisa, em razão de suas diferentes características e convenções no respeito às texturas, contorno melódico, ritmo, harmonia, dinâmicas, entre outros. Portanto, existem categorias possíveis para pensar a avaliação de uma improvisação, respeitando seu caráter criativo, mas indicando patamares orientadores, que de acordo com a literatura, incluem a fluência, mudanças de conteúdo musical (flexibilidade), uso variado de conteúdo musical (elaboração), conteúdo raramente usado (originalidade), primeira impressão, imaginação, impressão geral e avaliação final (Hallam, 2006). Esses itens podem ser registrados em uma escala de classificação (de 1 a 5, por exemplo). Desse modo, para operacionalizar a avaliação da improvisação musical, fatores como a extensão do improviso, a originalidade e a fluência podem inspirar critérios avaliativos em diferentes cenários do ensino de música.

A composição é, de acordo com França e Swanwick (2002), uma atividade central à educação musical, pois por meio dela nos envolvemos com os sons, tomando decisões em direção a um discurso musical próprio. Essa importância, no entanto, não se traduz em sua utilização nas aulas de música, o que pode ser agravado pelas condições estruturais e ambientais das salas de aula (França, 2016). Quando é utilizada, ela tende a ser considerada como uma avaliação somativa (Kastner; Shouldice, 2016), porém pode ser também utilizada ao longo das unidades didáticas. Para a avaliação formativa da composição, Fautley e Colwell (2012) indicam a necessidade de o professor dialogar com os estudantes, discutindo sobre

possibilidades, ajudando a concretizar suas ideias, oferecendo *feedback* e verificando o entendimento da proposta. A composição deve ser avaliada, portanto, como processo e como produto (Fautley, 2005).

Diferentes parâmetros podem ser adotados para avaliar a composição dos alunos, que partem do entendimento do objetivo e dos conteúdos que irão encaminhar a criação. Além disso, Fautley (2015) sugere parâmetros que podem derivar em critérios para a avaliação da composição: ouvir uma melodia como uma linha; ouvir uma peça como uma estrutura previsível no tempo; ouvir uma peça como acordes; ouvir uma peça como um todo (Fautley, 2005). Swanwick (2003), a partir de sua teoria, apresenta critérios para avaliar a composição, organizados de modo progressivo, a saber: explora sonoridades, níveis de intensidade, grandes diferenças de altura, trocas bem definidas de colorido sonoro e textura; controla sons vocais e instrumentais; específicos tipos de instrumentos, timbres ou textura; comunica o caráter expressivo da música — atmosfera e gesto; produz efeitos expressivos relativos a timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio; demonstra relações estruturais — o que é diferente ou inesperado se as mudanças são graduais ou súbitas; pode colocar a música em um contexto estilístico particular e demonstra consciência dos aparatos idiomáticos e processos estilísticos. Esses critérios podem ser adaptados, inspirando o desenvolvimento de outros que se adequem ao objetivo e contexto do professor.

- Pergunta 10: “na sua experiência enquanto estagiária(o), você sente alguma dificuldade em relação a avaliação musical?”

Tabela 13 – Resultados da Pergunta 10

<b>Dificuldade na avaliação</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Não	15	27,8%
Sim	20	37,0%
Às vezes	19	35,2%
Total	54	100,0%

FONTE: A autora (2023).

Nessa questão é possível notar que não houve uma categoria que concentrasse as respostas, portanto, uma parte dos alunos sentiu dificuldades, outra parte não, enquanto uma terceira parte afirmou que sentiu dificuldades ocasionais. Dado isso, essa variável não apresentou diferenças significativas no teste qui-quadrado, com p-valor de 0.94. Esse resultado assinala a necessidade de que o tema avaliação musical seja abordado durante a graduação do estudante de música, pois apenas quinze participantes afirmaram não sentir dificuldades. Esses dados corroboram o que a literatura indica, conforme já abordado na discussão das questões 3 e 4. Considerando os resultados das duas questões citadas (3 e 4), nos

quais a maioria dos estudantes se declarou seguro para realizar o planejamento e a aplicação da avaliação no estágio, uma nova análise se mostrou necessária, comparando os resultados da Pergunta 10 com os resultados das Perguntas 3 e 4.

Analisando o quão seguro os respondentes se sentem para planejar uma avaliação em relação a eles terem dificuldades com a avaliação musical, foi necessário agrupar algumas categorias para possibilitar a execução do teste Qui-Quadrado de Independência. Na questão de segurança no planejamento, a recategorização foi realizada da seguinte forma:

- 1: inseguro;
- 2: inseguro;
- 3: Neutro;
- 4: Seguro;
- 5: Seguro.

A distribuição segundo essa categorização é mostrada na tabela a seguir:

Tabela 14 – Comparação dos resultados das questões 10 e 3

Segurança no planejamento	Dificuldades na avaliação		Total
	Sim/às vezes	Não	
Inseguro	8	0	8
Neutro	19	4	23
Seguro	12	11	23
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>15</b>	<b>54</b>

FONTE: A autora (2023).

Pode ser observado que mais de 50% (doze de vinte e três) dos respondentes que se declararam seguros no planejamento de uma avaliação também encontram dificuldades na avaliação musical. Isso pode indicar que alguns não reconhecem o planejamento da avaliação como parte da avaliação em si. Nesse caso, o teste de independência apresentou evidências de que existe uma associação entre as duas variáveis, tendo um p-valor de 0.01. Pelas distribuições da tabela pode se dizer que a associação está no sentido de que quanto mais seguro no planejamento o respondente se sente, menos dificuldades ele sentirá na avaliação.

Analisando o quão seguro os respondentes se sentem para realizar uma avaliação em relação às dificuldades que sentem com a avaliação musical, foi necessário agrupar algumas categorias para possibilitar a execução do teste Qui-Quadrado de Independência. Na questão de segurança no planejamento, a recategorização foi realizada da seguinte forma:

- 1: inseguro;
- 2: inseguro;
- 3: Neutro;

- 4: Seguro;
- 5: Seguro.

A distribuição segundo essa categorização é mostrada na tabela a seguir:

Tabela 15 – Comparação dos resultados das questões 10 e 4

Segurança na realização	Dificuldades na avaliação		Total
	Sim/às vezes	Não	
Inseguro	8	0	8
Neutro	22	2	24
Seguro	9	13	22
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>15</b>	<b>54</b>

FONTE: autora (2023).

Nesse caso, o teste de independência apresentou evidências de que existe uma associação entre as duas variáveis, tendo um p-valor menor que 0.0001. Pelas distribuições da tabela, pode-se dizer que a associação está no sentido de que quanto mais seguro na realização da avaliação o respondente se sente, menos dificuldades ele sentirá na avaliação. Isso implica na conclusão de que o planejamento é um fator que garante a segurança do professor na realização da avaliação em música. Entretanto, fugiu ao escopo do levantamento a compreensão de qual concepção de planejamento embasa as práticas dos professores.

Porém, considerando: a) as respostas da Pergunta 2 sobre os conhecimentos que julgam relevantes na realização da avaliação; b) os dados da atuação profissional dos respondentes — a maioria afirma trabalhar com o ensino em contextos informais, que tem como característica a não sistematização de conteúdos; c) a inconsistência na realização principalmente das avaliações formativa e diagnóstica; e d) a maioria das respostas sobre a avaliação da participação e da observação, infere-se que os professores não se utilizam de um planejamento sistemático para avaliar em música. Possivelmente existem inconsistências não percebidas ou refletidas sobre o papel, os momentos, os usos, os instrumentos e os princípios de validade e confiabilidade (e a adequação dos instrumentos, com o conteúdo e a metodologia de ensino) que podem ser trabalhadas em diferentes disciplinas da licenciatura. Porém, no estágio supervisionado, essa possível lacuna ganha contornos acentuados, demandando do professor da disciplina que, em alguma medida, possa garantir um aporte mínimo para o estudante planejar e realizar a avaliação.

- Pergunta 11: “se você marcou ‘sim’ na questão anterior, por favor escreva quais dificuldades você sente ao fazer a avaliação no estágio”:

Tabela 16 – Respostas da Pergunta 11

Dificuldades com a avaliação	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Instrumentos e formas de avaliação	32	58,26
Tempo curto de estágio	7	12,96
Estruturação da atividade	4	7,41
Insegurança/autoconfiança	2	3,70
Não tem dificuldades	16	29,63

FONTE: A autora (2023).

Essa questão é discursiva e as respostas foram categorizadas de acordo com o conteúdo do texto. A categoria de dificuldade mais frequente nas respostas foi em relação à avaliação propriamente dita, isso é, sua mensuração, adequação aos contextos (faixa etária, organização coletiva ou individual), estruturação, instrumentos e subjetividade. A dificuldade em mensurar os resultados são dificuldades apresentadas pelos estudantes:

- Tenho dificuldade em avaliar como **bom ou ruim** o resultado final do aprendizado de alguém.
- Ter uma forma mais clara de conseguir fazer a **quantização** do conhecimento adquirido pelo aluno, visto que cada indivíduo (*sic*) tem um processo de aprendizagem distinto do outro, sendo assim feito com que a avaliação tenha que ser feita individualmente e não coletiva.
- Atribuir **nota** ao aluno
- O problema acaba vindo em como fazer uma avaliação que realmente consiga **mensurar** o aprendizado do estudante em relação ao conteúdo trabalhado, já que, eventualmente, a música pode ter um aprendizado **mais subjetivo** e que, possa não ser avaliado, de forma eficiente, pelos métodos mais tradicionais.

A avaliação com a finalidade de medir e atribuir nota é uma concepção que emerge das respostas acima, e diferem dos objetivos que a literatura apresenta, que, em síntese, são o de verificar a qualidade da realidade e de contribuir para a aprendizagem em música. Para Elliot, Silverman e McPherson (2019), o ‘avaliacionismo’ tende a dominar as discussões e as formas de pensar sobre o desenvolvimento curricular, a formação de professores e as estratégias de ensino. Essas falas revelam uma possível carência do conhecimento acerca dos propósitos e pressupostos da avaliação. Essa percepção dos estudantes, pautada por essas tendências de medição e quantificação, contribui para a manutenção de seu caráter punitivo e excludente, conforme explica Luckesi:

**Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível;** por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado (Luckesi, 2002, p. 81, grifo nosso).

Conforme explicam Fautley e Colwell (2002), em alguns países, a questão da atribuição de uma nota e da quantificação dos resultados pode ser a principal motivação para a

realização da avaliação, sendo, nesses casos, utilizado o termo ‘*evaluation*’ como referência a essa medição feita a partir de uma pontuação. No Brasil, essa tendência até o momento não se refletiu nas políticas públicas e na padronização de critérios avaliativos para o ensino da música na escola. Isso implica que, considerando os documentos oficiais, existe a liberdade para que o professor considere as especificidades de sua realidade para planejar a avaliação. Porém, para o exercício pleno de sua liberdade e autonomia docente, ao professor deve ter sido ofertada a oportunidade de compreender as concepções, as finalidades e os instrumentos relacionados ao ato de avaliar em música.

Por outro lado, alguns respondentes demonstraram que, ainda que compreendam a avaliação como algo relacionado ao ensino e a aprendizagem, entendem que a atribuição de uma nota pode ser um fator desmotivante para o estudante. Nesse sentido, Hallam (2019) afirma o peso que a avaliação musical exerce tanto na seleção dos conteúdos a serem ensinados quanto na continuidade ou não do fazer musical.

— Dificuldade em atribuir uma nota aos alunos. Pois o processo de aprendizado musical é diferente para cada um. Atribuir uma nota pode passar para o aluno a ideia que ele é incapaz de fazer algo. Podendo assim fazer ele desistir de aprender algum conteúdo ou disciplina. A avaliação deve ser uma forma de **mostrar ao aluno o que ele deve melhorar e o que sabe fazer bem**. Não deve desmotivar ele a aprender ou fazer música.

— É complicado criar uma avaliação que **não exclua** aqueles que não têm aptidão para o conteúdo que está sendo passado, pois não se aprende as coisas em poucas aulas, fora o **poder** de ter a "nota" dos alunos em suas mãos.

A adequação às faixas etárias foi também problematizada. O estágio supervisionado costuma acontecer nos diferentes níveis do ensino básico, possibilitando o contato do estagiário com crianças da EI, do EF e do EM. As diferentes variáveis que acompanham o ensino — e portanto a avaliação — devem ser consideradas pelo professor, como “o nível de desenvolvimento etário, psicológico, neurológico, mental, lógico, como também dos conteúdos abordados ao longo da formação de cada estudante” (Luckesi, 2018, p. 135). Porém, além desse importante conhecimento sobre o desenvolvimento musical, essas respostas indicam que o professor pode não compreender a relação estreita entre o planejamento e a avaliação: se ele planejou uma atividade para a faixa etária X, o planejamento da avaliação deve considerar os mesmos parâmetros do conteúdo e do método de ensino que planejou.

— Como fazer uma avaliação com **crianças pequenas**.

— As vezes (*sic*), tenho dificuldades em avaliar o desempenho da criança de acordo com sua **faixa etária** (por exemplo, saber o que eu posso exigir de uma criança de determinada idade).

A avaliação como algo indissociável do ensinar e do aprender música, e não como algo à parte, que se realiza apenas ao final de um período, é uma questão que emerge de algumas respostas. Braga e Tourinho (2013) apontam que a avaliação em música se relaciona com os diferentes aspectos do ensino e aprendizagem, que vão desde a filosofia de educação subjacente até a seleção dos conteúdos. Essa relação intrínseca entre as variáveis do planejamento e as da avaliação é o que Fautley e Colwell (2012) entendem como Princípio de Validade, que, junto com a confiabilidade, deve caracterizar a ação avaliativa.

- Há momentos que não sei ao certo o que avaliar, talvez meu erro seja mais sobre não saber a proposta da minha **própria atividade**, do que a avaliação.
- Não consigo pensar muito bem nos **critérios...** são muitas as coisas pelas quais poderíamos iniciar.
- **Formular** a avaliação.

A multiplicidade de contextos da educação musical é apontada como uma das questões. Diferentes espaços, configurações, expectativas práticas e construções permeiam o ensino da música, o que acrescenta mais um fator para se pensar em uma epistemologia da avaliação em educação musical. Porém, mesmo no campo da educação, no qual a instituição escolar pode ser uma força homogeneizadora, os teóricos da avaliação consideram a necessidade de que a prática avaliativa seja subordinada a seu contexto: o quê se pretende ensinar, de qual forma, para quais pessoas, em qual ambiente e com qual objetivo (Luckesi, 2018). Nesse mesmo sentido, a partir da experiência dos espaços coletivos de ensino, Hoffmann (2003) afirma que os parâmetros avaliativos devem não apenas abarcar, mas valorizar os indivíduos e suas aprendizagens. Uma ação pouco considerada pelos educadores e pelos estagiários — e que pode ser estimulada pelos professores das disciplinas de estágio — é a pertinência de nomear seus estudantes, de empreender um esforço no sentido de conhecer a todos por seus nomes, o que pode ser o primeiro passo para esse olhar individual em um espaço coletivo.

- Ter uma forma mais clara de conseguir fazer a quantização do conhecimento adquirido pelo aluno, visto que cada indivíduo (sic) tem um processo de aprendizagem distinto do outro, sendo assim feito com que a avaliação tenha que ser feita **individualmente e não coletiva**.
- Como saber a melhor forma de avaliar em diferentes **contextos**, quais as estratégias se deve utilizar.
- O que avaliar do aluno como saber a melhor forma de avaliar em diferentes **contextos**, quais as estratégias se deve utilizar, se existe maneira correta ou errada de se avaliar, quais os melhores momentos de se avaliar.
- Por muitas vezes no estágio procuramos passar conceitos de forma prática e com pouca teoria, me deixa receosa em como avaliar formalmente o que os alunos entendem como também como avaliar a prática em **conjunto/performance** também.

A criatividade, a emoção, a prática e a experiência são alguns dos elementos

relacionados à música que, conforme Del-Ben (2003) concluiu, faz com que exista o entendimento de que não é possível avaliar a vivência ou a prática musical dos alunos, pois são aspectos subjetivos. Dois aspectos podem ser então discutidos; um deles é o de que “Mas existem, certamente, aspectos e habilidades mensuráveis e conhecimentos tangíveis que operam nessa poética e subjetiva arte” (França, 2014, p. 107). Logo, distantes de uma subjetividade indefinida, a música possui um conjunto de saberes característicos e mensuráveis, tal como denota a tradição dos testes de habilidade musical. O outro fator é a possibilidade de se pensar nos aspectos subjetivos como parte das ações avaliativas valorizando, como Schiavo (2019) e Beineke (2018) propõem, o diálogo e a construção coletiva do processo de avaliar.

— Como por enquanto única experiência de estágio na educação infantil, minha dificuldade foi quais os requisitos para serem avaliados dos estudantes, pois na prática em sala de aula nosso objetivo era **experienciar (sic) a música juntos** e os conhecimentos musicais viriam com o tempo, mas a questão de como avaliar isto foi difícil

— Acredito que a avaliação em si, já é uma forma complexa de entender se o aluno aprendeu ou não, pois existem várias problemáticas nesse assunto, afinal, todos temos processos e tempos de aprendizagem diferentes. Em Música acho que a discussão é ainda mais profunda, pois podemos julgar o aprendizado do aluno de forma precipitada, já que a **criatividade, as emoções e a vivência** musical entram em jogo. Planejar avaliações acertivas (sic) é uma tarefa difícil.

O pouco tempo que os estudantes dispõem para a atuação docente é indicado como uma das dificuldades para a realização da avaliação, ainda que de acordo com as DCN para a formação inicial em nível superior (Brasil, 2015), a carga horária mínima do estágio curricular supervisionado é de 300h (trezentas horas). Esses estudantes entendem que avaliar é algo que deve ser feito após um período maior de aulas, como resultado alcançado. No entanto, o processo avaliativo não se centraliza em uma avaliação final, posto que o objetivo é o de verificar e contribuir para a aprendizagem.

Portanto, ainda que não percebam, os professores realizam ações avaliativas em diferentes momentos de seus estágios. Conforme Swanwick (2003) garante, os comentários informais, as escolhas, os filtros e as rejeições do professor fazem parte do *continuum* avaliativo. Logo, o conhecimento acerca do planejamento avaliativo pode contribuir para que o professor reflita e refine sua aferição do conhecimento musical.

— Por ser um período **curto** de estágio, fico em dúvida se é possível realmente avaliar

— No estágio que realizei, fiquei apenas 1 mês com as crianças. Acredito que é **pouco tempo** para desenvolver e avaliar algum progresso

— Como o tempo de estágio geralmente é **curto**, foco demais em fazer as atividades e acabo ficando só com as impressões que fiquei da turma, sem parar para definir e observar pontos importantes no quesito da avaliação. A avaliação acaba ficando pela

participação e pelo que observo da turma, não por quesitos mais técnicos e pre definidos.

— Atribuir nota ao aluno; Classificar o nível em que ele está, já que cada um possui o seu próprio desenvolvimento e está exposto a um ambiente "incomum" devido a minha presença; **Pouco tempo/contato** para observar e definir com assertividade o nível do aluno

A insegurança foi, por fim, um dos aspectos levantados, o que confirma a hipótese inicial da pesquisa, indicada também na literatura. Os professores de música desses estudos não se sentem seguros em falar sobre ou em realizar a avaliação musical, em razão de uma preparação inadequada durante a graduação (Denis, 2017; Kastner; Shouldice, 2016; Menezes, 2010). Andrade (2003) já indicava uma possível lacuna formativa no que diz respeito a oferecer aos licenciandos diferentes oportunidades de pensar sobre a avaliação. Os professores ouvidos por Ballantyne (2005) entendem que esse é um dos conhecimentos que julgam mais importantes e que mais desejam aprender. Conforme indica Cunha (2020), esse continua sendo, portanto, um tema a ser explorado pelas pesquisas da área.

— No estágio temos muito pouco tempo para desenvolver conteúdos (tanto práticos (*sic*), como teóricos) com os alunos, então eu me sinto meio **insegura** em cobrar ou avaliar algo, porque 1) sinto que pode ser meio injusto com os alunos fazer uma avaliação, quando as atividades de estágio são muito avulsas para a realidade da maioria deles, o que dificulta o processo; 2) sinto que não sei balancear o que deve ou não ser avaliado e me sinto meio perdida sobre o que fazer com os resultados

— *O fato de ter me musicalizado recentemente e estar ainda nesse processo me faz ter insegurança quanto a avaliar as vezes*

— *Insegurança/Autoconfiança*

Desse modo, retomando o objetivo inicial da *survey*, que foi o de investigar quais conclusões são colocadas, embora os estudantes percebam a avaliação em música como algo importante e que afirmem sentir segurança no que diz respeito ao planejamento e a realização da avaliação, inconsistências importantes foram encontradas ao longo das respostas.

A ideia de avaliar como mensurar, atribuir nota, a centralidade da participação e da observação como formas de realizar o ato avaliativo e a ideia que apenas se avalia quando há um tempo específico para isso denotam uma necessidade formativa sobre o tema. Aos professores em formação, importa que possam — em diferentes momentos da graduação — conhecer, ampliar e relacionar os aspectos conceituais e práticos de avaliar na perspectiva da educação musical. Essas lacunas podem ser supridas considerando os diversos eixos formativos, nas disciplinas do eixo pedagógico, musical, sua interseção e as do eixo humanístico.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar a posição do estudante em relação a um padrão esperado a partir de alguma evidência é, de forma resumida, uma atividade que todo professor de música realiza. Seja corrigindo a postura, a afinação, indicando diferentes dedilhados, redirecionando a escuta ou ainda dialogando sobre as escolhas musicais em uma composição, a avaliação em música é algo que todo professor faz. Comumente associada a um teste, a uma prova e a obtenção de notas, a avaliação é algo maior, podendo ser entendida como uma das principais atribuições de um professor. Entretanto, quando alguma formalização é requerida, como ocorre no estágio supervisionado, é que se revelam as fragilidades em relação ao que se sabe acerca do tema.

As características da música e as particularidades da educação musical acrescentam ainda mais complexidade ao ato de avaliar, que considera os pressupostos da área da educação, mas que precisa dialogar com as nossas especificidades. As questões culturais (Elliot; Silverman; McPherson, 2019), subjetivas do fenômeno musical (França, 2014; Del-Ben, 2003), e as questões extra musicais, como a criatividade e o envolvimento, somadas aos múltiplos contextos da educação musical tensionam o ato de avaliar em música, demandando uma preparação adequada para o exercício reflexivo indispensável ao professor.

Em vista disso, o objetivo geral desta tese foi o de investigar as práticas de avaliação em música de discentes de Licenciatura em Música. Os objetivos específicos foram: a) identificar as percepções e as concepções dos professores em formação na prática de avaliar em música; b) conhecer as formas, os momentos e os instrumentos que subjazem à avaliação em música; e c) localizar suas necessidades no que diz respeito ao período formativo.

Há um crescente aumento na pesquisa sobre a avaliação em música, porém esse processo, considerado central à aprendizagem, carece de produções que se dediquem a entendê-la na formação do professor de música. Conforme a literatura apresentou e a pesquisa documental confirmou, essa é uma lacuna importante nos cursos de licenciatura e, nesse sentido, a tese busca oferecer caminhos para que a avaliação musical seja um assunto abordado em diferentes momentos do curso, como nas disciplinas de metodologia do ensino de música e também no estágio supervisionado.

A análise dos dados da *survey* realizada com os licenciados em música de quatro IES da cidade de Curitiba indicou inconsistências no que diz respeito às concepções e à compreensão dos propósitos de se avaliar e do uso de seus instrumentos. Persistem ideias de que avaliar é difícil ou, no caso específico do estágio, que é inviável em razão do pouco

tempo dedicado ao exercício docente. Permanece também a relação da avaliação com a mensuração, com a nota e, de modo contraditório, com a utilização de formas de avaliar baseadas na informalidade e sem o suporte do registro.

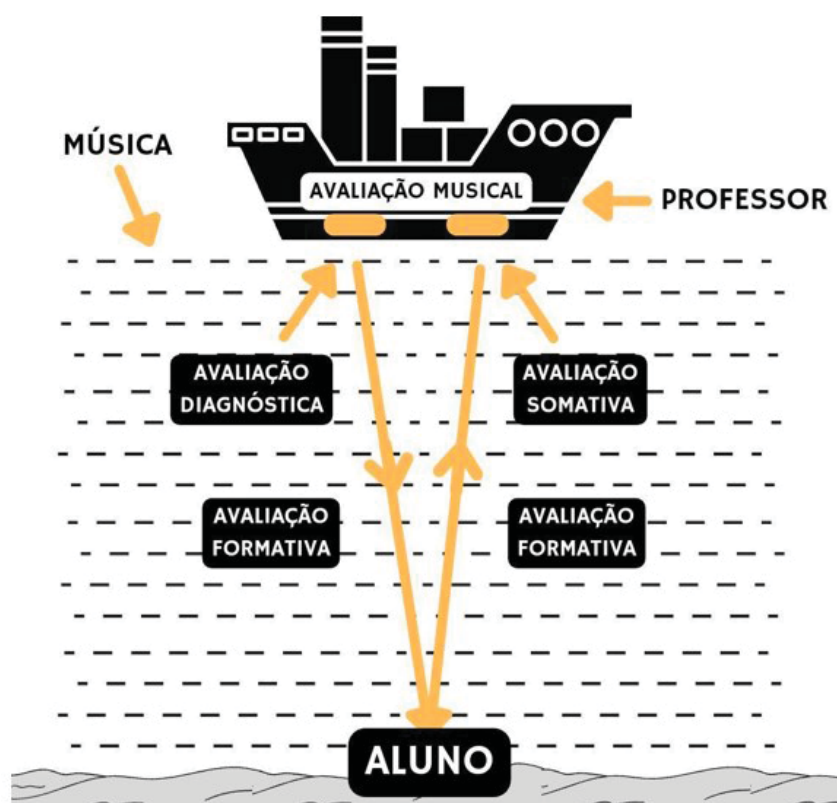
Em outras palavras, e de modo resumido, os estudantes percebem a avaliação como um elemento a parte que, se der para fazer, será feito. Essa constatação chama a atenção pelas suas possíveis implicações, posto que a avaliação é um elemento indissociável do ensino e da aprendizagem. Se o professor delega a avaliação a uma posição periférica, complementar, até mesmo opcional, compromete todo o processo educativo, pois não obtém evidências importantes que permitem localizar dificuldades, potencialidades e delinear novos caminhos.

Do ponto de vista acadêmico, a tese constatou a necessidade de abordar o tema ao longo dos cursos de licenciatura de modo articulado. Partindo das disciplinas do eixo pedagógico, uma interlocução com a educação musical é necessária, sendo possível inserir o tema em diferentes disciplinas. Mesmo as disciplinas sem objetivos relacionados ao ensino, como as de prática musical, podem incluir discussões sobre como avaliar, e quais instrumentos e critérios se adequam às características daquele conhecimento.

Outra contribuição dos resultados é indicar a pertinência de, na disciplina de estágio supervisionado, incluir os aspectos conceituais e práticos da avaliação musical como um dos objetivos da disciplina, pois é nesse momento do curso que do estudante será requerida a habilidade de avaliar. Essa etapa da formação visa que o licenciando pratique e reflita sobre a docência, o que torna oportuna essa discussão tanto no sentido de retomar e ressignificar o que foi aprendido ao longo do curso quanto no de oportunizar o acesso a esse tema, no caso de suprir uma lacuna.

A tese oferece, ainda, uma contribuição acadêmica de ampliar o entendimento da avaliação como um sonar, um dispositivo que tem a função de detectar a posição e a distância do estudante até o objetivo de aprendizagem por meio de comportamentos sonoros e musicais. Essa metáfora tem o objetivo de destacar o ato avaliativo como uma chave para acessar e compreender o caminho da aprendizagem musical, um cálculo a partir de respostas e comportamentos específicos, um novo olhar que reforça que sempre haverá algo a ser avaliado, desde que exista um objetivo claro a ser buscado. Entendendo o processo de avaliar em música como um sonar, sua finalidade passa a ser não apenas o de medir, mas o de localizar à qual distância o estudante encontra a partir do objetivo proposto.

Figura 9 – Avaliação enquanto sonar



FONTE: A autora (2023).

As limitações da pesquisa se referem a acessar a compreensão e as práticas dos estudantes; além disso, a análise documental indica um recorte que pode não ser fiel à realidade praticada em sala de aula. Porém, a análise estatística e a comparação entre as respostas de diferentes perguntas contribuíram para minimizar essas limitações. Dessa investigação, derivam ainda possibilidades de pesquisas futuras, que incluem: a) a avaliação dos estudantes de música nas diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura; b) a influência das concepções provenientes da educação artística enquanto atividade no ato de avaliar em música; e c) possibilidades de se avaliar a partir das diferentes práticas da educação musical.

Partindo dos conhecimentos epistemológicos com os empíricos, este trabalho permite relacionar as teorias da educação à prática de avaliar em música, oferecendo uma oportunidade de compreender suas funções e implicações práticas a partir dos teóricos brasileiros (Luckesi; Hoffmann; Demo; Romão). O aporte de Bloom, Hastings e Madaus (1983) oferece ainda pontos de partida específicos e relevantes para os diversos contextos da educação musical: avaliar no começo, ao longo das aulas e ao final de um período. Desses autores, destaca-se ainda outro ponto para o professor de música brasileiro: a de que ele seja capaz de elaborar suas próprias unidades didáticas. Desde situações nas quais não há um

currículo previsto, como nas aulas particulares, até nos ambientes formais de ensino, há uma abertura no que diz respeito ao que será trabalhado, seus conteúdos e, portanto, critérios. Dessa forma, o esboço de uma unidade didática pode ser o primeiro passo para o professor de música pensar sobre seu ensino, e ao mesmo tempo, um ponto inicial do planejamento avaliativo.

Distanciando-se da primazia métrica do avaliacionismo, e também da crença da impossibilidade que a subjetividade confere ao avaliar, compreende-se que a avaliação musical é um ato que sempre permeia as ações do professor, e que deve objetivar conduzir o avaliado a seu melhor ponto musical possível. Na diversidade de situações da educação musical, sempre que houver um professor ensinando música, haverá algum tipo de ação avaliativa. A partir disso, na LM o professor em formação deverá ter a oportunidade de desenvolver seu olhar avaliativo, ou ainda seu sonar, ciente de sua importância fundamental para a aprendizagem. Nutrido com sua dimensão conceitual, conhecendo seus instrumentos e momentos e refletindo sobre suas variáveis no contexto do estágio, os cursos de LM contribuem para que os professores possam realizar a avaliação musical de modo contextualizado, reflexivo e autônomo.

## REFERÊNCIAS

ABRAHAMAS, Frank. A case for integrative assessment from a Freirean perspective. In: ELLIOT, David J.; SILVERMAN, Marissa; McPHERSON, Gary E (eds.). **The Oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education**. New York: Oxford University Press. 2019.

ABREU, Thiago Xavier de; DUARTE, Newton. A notação musical e a relação consciente com a música: elementos para refletir sobre a importância da notação como conteúdo escolar. **Revista da ABEM**, v. 28, p. 65-80, 2020.

AMANTE, Lucia; OLIVEIRA, Isolina. **Avaliação e Feedback: Desafios Atuais**. Lisboa: Edições UAb, 2019.

AMORIM, Fernanda Gomes. A avaliação da aprendizagem musical: considerações sobre a teoria e a prática na atuação de três professores dos anos finais do ensino fundamental. In: XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música ANPPOM. 2018, Manaus. **Anais**. p. 1-9. Disponível em: [https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2018/5395/public/5395-18154-1-PB.pdf](https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2018/5395/public/5395-18154-1-PB.pdf)

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

AMORIM, Fernanda Gomes de. Parâmetros e critérios para avaliar em música na educação básica: uma análise a partir da literatura sobre avaliação em música no Brasil. IN: XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. **Anais**. 2021. p.1-15. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/view/1061>. Acesso em: 18 out. 2023.

ANDRADE, Margaret Amaral de. Avaliação do canto coral: critérios e funções. In: HENTSCHKE, L; SOUZA, J. (org.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 76-87.

ANDRADE, Margaret Amaral de; WEICHSELBAUM, Anete Susana; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Critérios de avaliação em música: um estudo com licenciandos. **Revista Científica da Fap**, Curitiba, v. 3, p. 53-67, jan. 2008

ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. 1999. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ASMUS, Edward P. Music assessment concepts: A discussion of assessment concepts and models for student assessment introduces this special focus issue. **Music Educators Journal**, v. 86, n. 2, p. 19-24, 1999.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Tradução: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BALLANTYNE, Julie; PACKER, Jan. Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. **Music Education Research**, v. 6, n. 3, p. 299–312, nov. 2004.

BAUER, William I. **Music learning today**: Digital pedagogy for creating, performing, and responding to music. Oxford University Press, 2020.

BEINEKE, Viviane. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. (Org.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 91-105.

BEINEKE, Viviane. Crianças como críticos musicais em sala de aula: processos intersubjetivos na aprendizagem criativa. **OPUS**, [s.l.], v. 24, n. 1, p. 153-166, abr. 2018. ISSN 15177017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20504/OPUS2018a2407>. Acesso em: 29 nov. 2023.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, 17-24, mar. 2003.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; BEINEKE, Viviane. A mobilização de conhecimentos práticos no Estágio Supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/SC. **Música Hodie**. Goiânia, v. 7, n. 2, p. 73-88, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/3303>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BELLOCHIO, C. R. Representando a docência, vou me fazendo professora: uma pesquisa com estagiárias de licenciatura em Música. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 227–252, 2012. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.7i1.00011.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, v. 24, n. 36, 2016.

BELTRAME, Juciane Araldi; FRANÇA, Cecília Cavalieri. Corpo e movimento. In: FRANÇA, Cecília Cavalieri (org). **Hoje tem aula de música?** Belo Horizonte: MUS, 2016.

BLOOM, Benjamin S.; HASTING, Thomas e MADDAUS, George. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Editora Pioneira, 1983.

BOOTH; Nikki. The significance of formative assessment for pupils' spiral progression in English lower secondary school group composing. **British Journal of Music Education**. 2022;39(1):120-124. doi:10.1017/S0265051721000255

BORGES, Gilberto; FIGUEIREDO, Sérgio. Avaliação formativa nos cursos de licenciatura em música de Santa Catarina. In: SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio. **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

BORNE, Leonardo; BELTRÁN, Mario. Evaluación en educación musical. Tensiones

antiguas, discusiones contemporáneas. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 25, n. 38, 2018. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/689>. Acesso em: 10 out. 2023.

BORNE, Leonardo. Qual o conhecimento musical queremos? Uma análise das questões específicas de Música do Enade 2009. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 29, 2021. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/997>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRAGA, Simone; TOURINHO, Cristina. **Um por todos ou todos por um: processos avaliativos em música**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm).

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF. 1997.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base**. Brasília. 2017. Disponível em: 568 [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

BRAVO, Maria Helena de Aguiar; CHAPPAZ, Raissa de Oliveira.; SERRAO, Luis Felipe Soares; ARCAS, Paulo Henrique; ALAVARSE, Ocimar Munhoz.; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliação educacional no Brasil: artigos acadêmicos de 1997 a 2018. **Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo**, v. 33, 2022. DOI: 10.18222/eae.v33.8681. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8681>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRITO, Márcia Regina F. de. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, v. 13, n. 03, p. 841-850, 2008.

BROPHY, Timothy S. (ed.), **The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education**, Volume 1, Oxford Handbooks (2019; online edn, Oxford Academic, 8 Jan. 2019), <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190248093.001.0001>, accessed 23 Oct. 2023.

BROPHY, Timothy S. (ed.), **The Oxford Handbook of Assessment Policy and Practice in Music Education**, Volume 2, Oxford Handbooks (2019; online edn, Oxford Academic, 8 Jan. 2019), <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190248093.001.0001>, accessed 23 Oct. 2023.

BUSSAB, Wilton O.; MORETIN, Pedro Alberto. **Estatística Básica**. São Paulo: Editora

Saraiva, 2017 (9ª Edição).

CACIONE, Cleusa. Avaliação em música. In: FRANÇA, Cecília Cavalieri (org). **Hoje tem aula de música?** Belo Horizonte: MUS, 2016.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson Marciel. Avaliação Educacional: Uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riece/article/view/3849>. Acesso em: 10 ago. 2023.

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.

COHEN, Louis, MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research methods in education** (6th ed.). London: Routledge, 2007.

COSTAS, Fabiane Adela; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.55, p.205-223, 2011.

CREECH, Andrea; VARVARIGOU, Maria; HALLAM, Susan. **Contexts for music learning and participation: Developing and sustaining musical possible selves**. Springer Nature, 2020.

CUNHA, Elisa da Silva. A avaliação da apreciação musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. (org.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, p. 64-75, 2003.

CUNHA, Obadias de Oliveira; DE SOUZA NUNES, Helena. Projeto Individual Progressivo (PIP): uma ferramenta de suporte para processos avaliativos. In: XXIX Congresso da Anppom-Pelotas/RS. **Anais**. 2019.

DEL-BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. (org.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 30-40.

DEL-BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 29-32, mar. 2003.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 20, n. 29, 2012. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/90>. Acesso em: 2 ago. 2023.

DEL-BEN, Luciana *et al.* Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores. **OPUS**, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 543-567, dez. 2016. ISSN 15177017. Disponível em:

<https://anppom.com.br/revista/index.php/OPUS/article/view/430/395>. Acesso em: 02 nov. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.20504/OPUS2016b2221>.

DELUCA, Christopher; BOLDEN, Benjamin. Music performance assessment: Exploring three approaches for quality rubric construction. **Music Educators Journal**, v. 101, n. 1, p. 70-76, 2014.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

DENIS, John M. Assessment in music: A practitioner introduction to assessing students. Update: **Applications of Research in Music Education**, v. 36, n. 3, p. 20-28, 2017.

ELLIOTT, David; SILVERMAN, Marissa. **Music Matters: A Philosophy of Music Education**. 2ª ed. New York: Oxford University Press, 2015.

ELLIOTT, David. J., SILVERMAN, Marissa; McPHERSON, Gary E. Philosophical and qualitative perspectives on assessment in music education: Introduction, aims, and overview. In: \_\_\_\_\_ (Eds.). **The Oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education**. New York: Oxford University Press, 2019. p. 3-26.

FAUTLEY, Martin. Baseline assessment of pupil composing competencies on entry to secondary school: a pilot study. **British Journal of Music Education**, 22, 2005. pp 155-166 doi:10.1017/S0265051705006121

FAUTLEY, Martin; SAVAGE, Jonathan. **Assessment for learning and teaching in secondary schools**. Learning Matters, 2008.

FAUTLEY, Martin; COLWELL, Richard. Assessment in the Secondary Music Classroom'. In: McPHERSON, in Gary E; WELCH, Graham F. (eds). **The Oxford Handbook of Music Education**, Volume 1, Oxford Handbooks. 2012; online edition, Oxford Academic, 6 Nov. 2012. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0029>, accessed 24 Oct. 2023.

FAUTLEY, Martin. Apresentação de slides. **Assessing without levels -For Soundhub**, Kent September: Some thoughts. School of education. Birmingham City University, 2014.

FAUTLEY, Martin; DAUBNEY, Alison. **ISM—The National Curriculum for Music**. 2015.

FAUTLEY, Martin; DAUBNEY, Alison. WALLACE, Susan (ed). **Assessment: Getting it Right in a Week**. 1 ed. Critical Publishing, 2017.

FAUTLEY, Martin; DAUBNEY, Alison. **Curriculum and assessment in music education – the research context**. Incorporated Society of Musicians (ISM), London, 2019.

FONTEERRADA, Marisa. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: Orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, vol. 21, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação, 1996. p. 187-198.

FRANÇA, Cecília Cavaliere. A natureza da performance instrumental e sua avaliação no vestibular em música. **OPUS**, v. 7, n. 1, p. 122-133, 2000.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, 13 (21), 5-41, 2002.

FRANÇA, Cecília Cavaliere. Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical. **Música na Educação Básica** [S. l.], v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/119>. Acesso em: 26 nov. 2023.

FRANÇA, Cecília Cavaliere. Sentidos da avaliação diagnóstica. **Música na Educação Básica**, v. 6, n. 6, 2014.

GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. **Revista Música Hodie**, v. 7, n. 1, 2007.

GOMES, Solange Maranhão. **A inserção profissional de licenciados em música**: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do Estado do Paraná. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GOOLSBY, Thomas W. Assesment in Instrumental Music: How can band, orchestra, and instrumental ensemble directors best assess their student's learning? Here are some evaluation tools and techniques to consider. **Music Educators Journal**, v. 86, n. 2, p. 31-50, 1999.

GROSSI, Cristina de Souza. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 9, n. 6, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/442>. Acesso em: 4 nov. 2023.

HALE, Connie. L.; GREEN, Susan. K. Six Key Principles for Music Assessment. **Music Educators Journal**, 95(4), 27-31. 2009.

HALLAM, Susan et al. **Music psychology in education**. London: Institute of Education, University of London, 2006.

HALLAM, Susan. The influence of assessment on learning and teaching: Using assessment to enhance learning. In: ELLIOT, David J., SILVERMAN, Marissa; McPHERSON, GARY E. (eds). **The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education**, Oxford: Oxford University Press. 2019. pp. 167–85.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 14, n. 15, 2006. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/301>. Acesso em: 4 nov. 2023.

HOFFMAN, Jussara. Avanços nas concepções e práticas da avaliação. In: Congresso Internacional de Tecnologia Na Educação, 13, 2015, Recife-PE. **Anais**. Recife: SENAC- PE, 2015, p. 1-7. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/Page 118 of 790 congresso/anais/2015/arquivos/pdf/atlas/Texto1JussaraHofman.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

HOFFMANN, Jussara. O cenário da avaliação no ensino de ciências, história e geografia. In:

SILVA, Janssen Felipe da ; HOFFMANN, Jussara, ESTEBAN, Maria Teresa (orgs) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

INEP. **Manual para preenchimento de processos de autorização de cursos de graduação na modalidade presencial**. Ministério da Educação. 2015. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/documentospublicos/Manuais/40.pdf>

JØRGENSEN, Harald; HALLAM, Susan. Practicing. In Hallam S., Cross I., Thaut M. (Eds.), **The Oxford handbook of music psychology** (2nd ed., pp. 449–462). Oxford, UK: Oxford University Press. 2016.

KANDLER, Maira Ana; GUMS, Luana Moina; SCHAMBECK, Regina Finck. A formação do professor de música para atuação em diversos contextos: múltiplos olhares. In SOARES, José.; SCHAMBECK, Regina. F.; FIGUEIREDO, Sérgio. (Org). **A formação do professor de música no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Trato, 2014. p. 95-115.

KASTNER, Julie; SHOULDICE, Heather. Assessment in General Music Education from Early Childhood through High School: A Review of Literature. In **Oxford handbooks online: Scholarly research reviews**. 2016. Doi: 10.1093/oxfordhb/9780199935321.013.99.

KIRTON, Alison; HALLAM; Susan; PEFFERS, Jack; ROBERTSON, Pamela; STOBART, Gordon. Revolution, evolution or a Trojan horse? Piloting assessment for learning in some Scottish primary schools. **British Educational Research Journal**, v. 33, n. 4, p. 605-627, 2007.

KOGA, Fabiana Oliveira; DE ARAÚJO RANGNI, Rosemeire. Talento musical: evidências científicas e mitos. **(Des)mitos da Educação Especial**. UfsCar Editora, 2022. p. 97.

LEBLER, Don; CAREY, Gemma; HARRISON, Scott D. (Ed.). **Assessment in music education: From policy to practice**. New York, NY: Springer International Publishing, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica** [Internet]. 2002;4(2). p.79-88. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540206>.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições (livro eletrônico). 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: passado, presente e futuro. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2021.

MANTIE, Roger; ILARI, Beatriz. He Sings with Rhythm; He Is from India. In: ELLIOT, David J.; SILVERMAN, Marissa; McPHERSON, Gary E (eds.). **The Oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education**. New York: Oxford University Press. 2019. p. 365, 2019.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, v. 17, n. 22, 2009.

MATEIRO, Teresa; PEDROLLO, Silani. O céu está caindo: música, drama e imaginação. **Revista da ABEM** v. 26, n. 40, p. 114-130, jan./jun. 2018.

MEIRELLES, Alexandre; STOLTZ, Tania; LÜDERS, Valéria. Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação musical. **Revista música em perspectiva**, v. 7, n. 1, p. 110-128, 2014.

MELO, Kelli Ivo Barbosa de. O Processo Avaliativo no Ensino de Música na Educação Básica: uma proposta para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 82 f. **Dissertação** (Mestrado em Música) – Programa de PósGraduação Profissional em Artes – PROFARTES, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2023.

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. 283 fl. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

NASCIMENTO, Kadja Marluan da Silva. Avaliação em Educação Musical: um olhar investigativo a partir dos documentos oficiais. In: XXXII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música–ANPPOM, **Anais**. 2022.

PARKES, Kelly A. **Assessing Student Learning in Music Performance Class**: What Works, What Doesn't. *The Practice of Assessment in Music Education: Frameworks, Models, and Designs*, p. 351, 2010.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 22, n. 32, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 5 dez. 2023.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Estágio supervisionado em Música: decompondo a prática para tornar visível o conhecimento pedagógico. **Intermeio**, v. 28, n. 55, 2022, pp. 66-93.

PISERCHIA, Paola. Educação musical e gênero: formação do professor/professora de música. In: SOARES, José.; SCHAMBECK, Regina. F.; FIGUEIREDO, Sérgio. (Org). **A formação do professor de música no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 117–125.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. (orgs). **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

PRODÓSSIMO, Andrezza Helaine Soares. Música corporal em propostas pedagógicas para o ensino médio: análise de livros didáticos do Programa nacional do livro e material

didático - PNLD.. 148 f. **Dissertação** (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2023.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional.

**Revista da ABEM**, v. 20, n. 28, 2012.

RAPHAEL, Hélia Sonia. Avaliação: questão técnica ou política? **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo. [online]. 1995, vol. 12, p. 33-43.

RECÔVA, Simone Lacorte. Contexto de atuação do músico popular: entre o ser músico na noite e ser professor em sala de aula de dia. In: XII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM – 2012 / I Seminário de Educação Musical no DF / I Encontro Música PIBID e Prodência do Centro-Oeste. **Anais**. Departamento de Música Universidade de Brasília. Brasília, out. 2012.

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.

ROMANELLI, Guilherme G. B. Planejamento de aulas de estágio. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. **Práticas de ensinar música**: legislação, planejamento, observação, registro, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2006, p. 130-142.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 7ª ed, 2008.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação na educação: por que a moda? **Revista Educación, Política y Sociedad**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 33–54, 2018. DOI: 10.15366/eps2019.4.1.002. Disponível em: <https://revistas.uam.es/eps/article/view/12309>. Acesso em: 24 oct. 2023.

RUSSEL, Joan. Preparando professores de música especialistas para as escolas de língua inglesa no Québec: questões de identidade profissional e prática. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. **Práticas de Ensinar Música**: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Sulina, 2009.p. 180-195.

SABEDOT, Rodrigo. Escolas de música: uma revisão de literatura. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 36, n. 36, p. 31–45, 2018. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/491>. Acesso em: 2 nov. 2023.

SALGADO E SILVA, José Alberto; ARAGÃO, Pedro. Refletindo sobre a prática de conjuntos musicais no currículo universitário. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 26, n. 40, 2018. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/730>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández ; LÚCIO, María Del Pilar Baptista. **Metodologia da Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAUNDERS, T. Clark; HOLAHAN, John M. Criteria-specific rating scales in the evaluation of high school instrumental performance. **Journal of Research in Music Education**, v. 45, n. 2, p. 259-272, 1997.

SCHIAVO, Andrea. The primacy of experience. phenomenology, embodiment, and assessments in music education. In: ELLIOT, David J.; SILVERMAN, Marissa; McPHERSON, Gary E (eds.). **The Oxford handbook of philosophical and qualitative assessment in music education**. New York: Oxford University Press. 2019. p. 107-127.

SIEGEL, Sidney (1956). **Estatística Não-Paramétrica para as Ciências do comportamento**. McGraw-Hill.

SILVA, Silene Tropico 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.

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

SONAR. In: **Collins Dictionary**. 2023.

STAUFFER, Sandra L. Beginning Assessment in Elementary General Music. **Music Educators Journal**, v. 86, n. 2, p. 25-30, 1999.

SUEIRO JÚNIOR, Ederaldo. A autoavaliação mediante a ampliação de feedback pelo uso do gravador no estudo do violão. In: XXIX Congresso da Anppom-Pelotas/RS. **Anais**. 2019.

SWANWICK, Keith. **Musical knowledge: Intuition, analysis, and music education**. London: Routledge, 1994.

SWANWICK, Keith. **The perils and possibilities of assessment**. Research Studies in Music Education, 10, 1998. p. 1-11.

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

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

TONI, Anderson.; ARAÚJO, Rosane. Cardoso de. Engajamento dos estudantes: uma revisão de fundamentações para práticas educativas e suas aproximações com a educação musical. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e18/1–29, 2023. DOI: 10.5902/1984644467437. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/67437>. Acesso em: 20 nov. 2023.

UNESPAR. **Página do curso de Licenciatura em Música da Unespar Câmpus Curitiba I EMBAP**. Disponível em: [https://embap.curitiba1.unespar.edu.br/menu-ensino/graduacao/licenciatura-em-musica/copy\\_of\\_PPCLicenciaturaemmusica2023.pdf](https://embap.curitiba1.unespar.edu.br/menu-ensino/graduacao/licenciatura-em-musica/copy_of_PPCLicenciaturaemmusica2023.pdf) . Acesso em jul. 2023.

UNESPAR. **Página do curso de Licenciatura em Música da Unespar Câmpus Curitiba II FAP**. Disponível em:

<https://fap.curitiba2.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/licenciatura-em-musica>. Acesso em: 09 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Artes, Comunicação e Design (Deartes). **Projeto político pedagógico**. 2020. Disponível em: <https://ufpr.br/gradeecorpodocente/wp-content/uploads/sites/113/2023/07/ppc-musica.pdf>

VELOSO, Flávio Denis Dias; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. A aprendizagem da performance musical na visão sociocognitiva: aportes da Abordagem Multidimensional da Autorregulação. **OPUS**, [s.l.], v. 25, n. 3, p. 133-157, set. 2019. ISSN 15177017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20504/OPUS2019c2507>. Acesso em: 29 nov. 2023.

VELOSO, Flávio Denis Dias; CARDOSO DE ARAÚJO, Rosane. A aprendizagem instrumental sob a perspectiva da autorregulação: contribuições de um estudo de caso. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 27, n. 43, 2019. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/844>. Acesso em: 14 dez. 2023.

VERDE, Juliana Lima; FREIRE, Ricardo Dourado. Metacognição das sonoridades no violino: identificando timbres e pontos de contato na iniciação musical. In: XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música–ANPPOM, **Anais**. 2018. p. 1-8.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n33, jun/2001.

WEBER, Vanessa. Saber tocar e saber ensinar: os saberes mobilizados na prática pedagógica do professor de instrumento. **Opus**, v. 25, n. 2, p. 215-238, maio/ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.20504/OPUS2019b2510>

WINTER, Leonardo Loureiro; PRATES, Vinicius Dias. Planejamento, execução e avaliação durante o aprendizado autorregulado: estudo multicaso com estudantes de flauta transversal. In: XXXII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música ANPPOM. Manaus. **Anais**. 2018.

WUYTACK, Jos.; PALHEIROS, Graça. Boal. **Audição Musical Activa** – livro do professor e livro do aluno. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto: A avaliação no contexto da educação musical: um estudo com discentes de Licenciatura em Música

Pesquisador/a responsável: Rosane Cardoso de Araújo Pesquisador/a assistente: Camile Tatiane de Oliveira Pinto

Local da Pesquisa: Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná Endereço: Rua Coronel Dulcídio, 638, Bairro Batel, Curitiba/PR

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto à equipe de pesquisadores. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada A avaliação no contexto da educação musical: um estudo com discentes de Licenciatura em Música, tem como objetivo investigar as práticas de avaliação em música de discentes de licenciatura, propondo, a partir dos dados empíricos e com base em fundamentos teóricos, uma proposta para abordar a avaliação musical no contexto da formação dos professores de música.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a: Responder ao questionário disponibilizado pela plataforma google forms, com perguntas fechadas e abertas sobre a sua formação e sobre a sua prática de avaliar em música. O tempo estimado para responder ao questionário é cerca de 10 minutos.

Desconfortos e riscos:

- i) Desconfortos e riscos: É possível que você experimente algum desconforto ou constrangimento, principalmente relacionado a alguma pergunta sobre a sua experiência em realizar a avaliação que possa causar dúvida sobre a sua prática. Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser a experiência de algum desconforto com alguma pergunta durante a atividade. Nesse caso, você tem toda liberdade de não responder. Reafirmamos que todos os dados serão mantidos e reportados de maneira anônima ao longo de toda a pesquisa;
- ii) Providências e cautelas: Caso você sinta algum desconforto ao responder às questões,

sinta-se à vontade para interromper o questionário. Reforçamos, no entanto, a garantia do sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos.

iii) Benefícios: Os benefícios esperados com essa pesquisa consistem na melhor compreensão das necessidades dos estudantes de Licenciatura em Música em fase de estágio, e a construção de uma proposta didática com vistas a suprir essas necessidades.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável (is) (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Forma de armazenamento dos dados: os dados serão armazenados em formato de arquivo digital.

Sigilo e privacidade: Você tem garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo. Na divulgação dos resultados da pesquisa, o seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização: Essa pesquisa não acarretará em nenhum tipo de gasto para você.

Diante de eventual despesa, você será ressarcido pelo (s) pesquisador (es). Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Resultados da pesquisa: Você terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa. Os resultados poderão ser acessados quando da publicação da tese, disponibilizada na página <https://acervodigital.ufpr.br>. Caso tenha interesse, os dados podem ser enviados para o seu e-mail mediante solicitação no seguinte endereço: [camietatiane@gmail.com](mailto:camietatiane@gmail.com)

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o(s) pesquisador(es):

Pesquisador responsável: Rosane Cardoso de Araújo Endereço: Rua Coronel Dulcídio, 638

Telefone: (41) 99976-0547.

E-mail: [rosanecardoso@ufpr.br](mailto:rosanecardoso@ufpr.br)

Os pesquisadores, Rosane Cardoso de Araújo e Camile Tatiane de Oliveira Pinto, responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas no Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, Rua Coronel Dulcídio, 638, Bairro Batel, Curitiba/PR, e-mails [rosanecardoso@ufpr.br](mailto:rosanecardoso@ufpr.br) e [camiletatiane@ufpr.br](mailto:camiletatiane@ufpr.br), telefone (41) 3307-7306 de segunda a sexta-feira das 13:30 até 17:30, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência, você também pode me contatar, Rosane Cardoso de Araújo, neste número, em qualquer horário: (41) 99976-0547.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail [cep\\_chs@ufpr.br](mailto:cep_chs@ufpr.br).

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar. Para garantir seu direito de acesso ao TCLE, este documento será enviado ao seu e-mail cadastrado no formulário da pesquisa.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº [campo a ser preenchido após a aprovação e aprovada com o Parecer número campo a ser preenchido após a aprovação emitido em data - campo a ser preenchido após a aprovação.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que aceito participar.

(Assinatura do/a participante da pesquisa OU aceite no formulário, clicando no campo “Sim, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar.”)

Nome do/a participante da pesquisa:

---

---

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## APÊNDICE B – FORMULÁRIO

Seção 1 de 4

## A avaliação musical no Estágio Supervisionado em Música



Oi, tudo bem?

Este é um questionário que faz parte da pesquisa de doutorado intitulada "A avaliação no contexto da educação musical: um estudo com discentes de licenciatura em música", do Programa de Pós Graduação em Música - linha de pesquisa Educação Musical/Cognição, da Universidade Federal do Paraná.

O objetivo da pesquisa é o de investigar as práticas de avaliação em música de discentes de licenciatura, propondo, a partir dos dados empíricos e com base em fundamentos teóricos, uma proposta para abordar a avaliação musical no contexto da formação dos professores de música.

Ou seja, queremos entender quais os seus desafios e necessidades, enquanto professoras/es estagiárias/os, para realizar a avaliação dos seus estudantes. Depois de entender isso, vamos elaborar uma proposta didática para abordar esse tema nas aulas de estágio.

Para isso, primeiro você irá ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se você topar participar, é só concordar e seguir em frente.

Depois, você irá responder sobre a sua vida acadêmica, mas é bem rapidinho.

Por fim, as perguntas sobre a avaliação em música.

O tempo previsto de resposta é de menos de 10 minutos. E eu já te agradeço por isso S2!

Vamos lá?

Se precisar de alguma coisa, ficarei feliz em te ajudar. O meu contato é: [camiletatiane@gmail.com](mailto:camiletatiane@gmail.com)

Abraços!

Camile T. de Oliveira Pinto - doutoranda

Prof. Rosane Cardoso - orientadora

E-mail \*

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

## Seção 2 de 4

## Parte 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



A sua participação nessa pesquisa é voluntária e anônima. Os dados aqui coletados serão utilizados para fins de pesquisa científica, com o objetivo de contribuir para o planejamento e a prática da avaliação musical dos estudantes de licenciatura em música em fase de estágio.

Aqui você tem acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde você encontrará mais informações sobre a sua participação na pesquisa.

[Acesse aqui o Termo de Consentimento](#)

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que aceito participar. \*

- Sim, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar.
- Eu não desejo participar da pesquisa.

## Seção 3 de 4

## Parte 2: Sobre você



Queremos conhecer mais sobre você enquanto discente da Licenciatura em Música.

Qual é a sua idade? \*

Texto de resposta curta

Qual é o seu gênero? \*

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outros...

⋮

Você está cursando qual ano e período da faculdade?

1º ano ×

2º ano ×

3º ano ×

4º ano ×

Outros... ×

Adicionar opção

Obrigatória  ⋮

Você atua profissionalmente como professor(a) de música? Em qual contexto? \*

- Escola de música
- Aula particular de canto/instrumento (em domicílio, on-line)
- Escolas do ensino básico (escolas públicas/particulares)
- Projetos sociais, ongs
- Igreja/ espaços comunitários
- Não atuo profissionalmente como professor(a) de música
- Outros...

Sobre a sua prática musical, especifique: \*

- Toco instrumento(s)
- Canto
- Outros...

Você está cursando ou já cursou alguma disciplina de Estágio Supervisionado? Se marcou "sim", por favor siga respondendo às demais questões. \*

Sim

Não

#### Seção 4 de 4

Parte 3: Agora você irá responder perguntas sobre o tema avaliação musical: ✕ ⋮

Descrição (opcional)

1. Qual a importância que você atribui à avaliação na área da música? \*

Pouco importante      1      2      3      4      5      Extremamente importante

2. Quais conhecimentos você julga relevantes para a prática de avaliar em música? \*

Texto de resposta longa

---

3. O quão segura/seguro você se considera para **planejar** a avaliação das atividades das aulas de música? \*

Nada segura(o)      1      2      3      4      5      Totalmente seguro(o)

4. O quão segura/seguro você se considera para **realizar** a avaliação das atividades das aulas de música? \*

Nada segura(o)      1      2      3      4      5      Totalmente segura(o)

⋮

5. Atuando como professor(a) estagiário(a), você costuma fazer algum tipo de avaliação inicial para conhecer o que os estudantes já sabem? \*

- Sim.
- Não
- Às vezes

6. Atuando como professor(a) estagiário(a), você avalia o desempenho dos alunos em diferentes momentos ao longo das aulas, para acompanhar os seus processos de aprendizagem (por meio de trabalhos/atividades, por exemplo)? \*

- Sim
- Não
- Às vezes

7. Atuando como professor(a) estagiário(a), você realiza algum tipo de avaliação final? \*

- Sim
- Não
- Às vezes

8. Qual(uais) desta(s) forma(s) de avaliar você utilizou enquanto professor(a) estagiário(a)? \*

- Prova escrita
- Trabalho
- Ditado rítmico/melódico
- Apresentação pública
- Banca com participação de professores
- Gravação em áudio/vídeo
- Relatório/resumo
- Podcast
- Autoavaliação
- Observação
- Participação
- Nenhuma dessas formas de avaliação
- Outros...

...

9. Qual (quais) dessa(s) atividade(s) de música você sente maior confiança para realizar a avaliação? \*

- Atividades de composição
- Atividades de apreciação
- Atividades de performance (tocar/cantar)
- Atividades sobre teoria musical
- Atividades de improvisação
- Atividades de música e movimento
- Atividades de exercícios técnicos (escalas, aquecimentos, etc)
- Nenhuma dessas atividades
- Outros...

10. Na sua experiência enquanto estagiária(o), você sente alguma dificuldade em relação a avaliação musical? \*

- Sim
- Não
- Às vezes

11. Se você marcou "sim" na questão anterior, por favor escreva quais as dificuldades que você sente ao fazer a avaliação no estágio: \*

Texto de resposta longa

---