



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

CLEUSA ERILENE DOS SANTOS CACIONE

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:  
DESVELANDO CONCEPÇÕES DE  
LICENCIANDOS DO CURSO DE MÚSICA**

---

Londrina  
2004

CLEUSA ERILENE DOS SANTOS CACIONE

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:  
DESVELANDO CONCEPÇÕES DE  
LICENCIANDOS DO CURSO DE MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**ORIENTADORA:**

Profª Drª **NADIA APARECIDA DE SOUZA.**

Londrina  
2004

CLEUSA ERILENE DOS SANTOS CACIONE

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:  
DESVELANDO CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS DO  
CURSO DE MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profª Drª Jusamara Souza  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Profª Drª Nadia Aparecida de Souza  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profª Drª Neusi Aparecida Navas Berbel  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2004.

A Deus, que me fortaleceu e sustentou em todo o percurso desta caminhada.

Ao Gerson, meu marido, companheiro e incentivador deste trabalho.

Aos meus filhos Ana Carolina e Leonardo, pelo apoio e pela compreensão das muitas horas passadas diante do computador.

Aos meus pais, Edeimar (*in memoriam*) e Clotilde, que sempre incentivaram e investiram em minha formação profissional.

## AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>a</sup> Nadia, pela dedicação,  
competência e confiança na esmerada  
orientação deste trabalho.

Aos meus cunhados Gilson e Rosângela,  
que estiveram sempre dispostos a colaborar no  
que se fez necessário.

À minha amiga Magali,  
sempre prestativa e  
encorajadora, com quem pude  
compartilhar as angústias e as  
vitórias.

Aos alunos que  
participaram da pesquisa, pela  
disponibilidade e gentileza  
com que me confiaram suas  
idéias.

*Que se viva sim com um projeto de futuro,  
com nítida consciência de que no futuro habitam  
todas as possibilidades, mas sabendo, como o  
remador, que para chegar ao destino o que importa é  
remar bem agora. O peso específico do momento  
presente.*

REGIS DE MORAIS

CACIONE, Cleusa Eriene dos Santos. **Avaliação da aprendizagem:** desvelando concepções de licenciandos do curso de música. 2004. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina.

## **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo investigar, sob o ponto de vista dos licenciandos da 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> série do Curso de Música da Universidade Estadual de Londrina, a concepção de avaliação destes sujeitos, determinando possíveis implicações em sua atuação profissional. De acordo com o objetivo pretendido, o estudo de caso demonstrou ser o caminho mais apropriado para esta investigação, utilizando-se de questionários e de entrevistas semi-estruturadas. A análise apresentada baseou-se nas respostas dos sujeitos entrevistados, fundamentando-se em referencial teórico específico sobre avaliação da aprendizagem, no que concerne a concepções, funções e técnicas/instrumentos de avaliação. Os dados analisados revelam que, apesar dos inúmeros estudos que vêm sendo desenvolvidos e divulgados sobre avaliação da aprendizagem, continua a vigor entre os licenciandos uma concepção classificatória – porque profundamente vinculada à problemática da aprovação ou retenção – bem como uma perspectiva de mensuração enquanto finalidade maior dos processos e práticas avaliativas. Ao final, evidencia-se a necessidade de uma formação adequada dos educadores musicais tanto no que se refere ao ato de ensinar música, como ao ato de avaliar as atividades musicais.

**Palavras-chave:** avaliação; educação musical; formação do educador musical.

CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. **Learning Evaluation**: unveiling undergraduate students' concepts on the teaching of music. 2004. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina.

## **ABSTRACT**

The present work aims at investigating the concept of evaluation of undergraduate students of the Program in Music of Londrina State University, enrolled in the third and fourth grades, determining the possible implications in their professional performance. According to the intended goal, a case study showed to be the most adequate way for such investigation, using questionnaires and semi-structured interviews. The analysis presented was based on the replies given by the subjects, with fundamentals on specific theoretical references about learning evaluation, regarding evaluation concepts, functions, and techniques/tools. The data analyzed reveal that, despite the innumerable studies that have been developed and issued on learning evaluation, classificatory concept is still enrooted in the students' minds – since it is deeply linked to the issue of approving or retaining – as well as a perspective of measuring as a broader end in the evaluation processes and practices. Finally, it evidences the need for the adequate formation of musical educators both concerning the act of teaching music and the act of evaluating musical activities.

**Key-Words:** evaluation; musical education; formation of the musical educator.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Ações do professor relativas ao ato avaliativo	43
<b>Figura 2</b>	Taxionomia dos objetivos, técnicas e instrumentos de avaliação	105
<b>Figura 3</b>	Tipos de testes dissertativos	133

# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
1.1	OBJETIVOS	20
1.2	METODOLOGIA DE PESQUISA	22
1.3	ANÁLISE DOS DADOS	32
1.4	ESTRUTURA DO TEXTO	35
<b>2</b>	<b>NAS DOBRAS DA REFLEXÃO: O CONCEITO</b>	<b>37</b>
2.1	REVISITANDO A TEORIA	38
2.2	ENTRECRUZANDO OLHARES	45
<b>3</b>	<b>CERCANDO O TEMA: AS MODALIDADES E FUNÇÕES</b>	<b>72</b>
3.1	REVISITANDO A TEORIA	74
3.2	ENTRECRUZANDO OLHARES	85
<b>4</b>	<b>AGUÇANDO O OLHAR: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.</b>	<b>99</b>
4.1	REVISITANDO A TEORIA	102
4.1.1	TESTAGEM	106
4.1.2	OBSERVAÇÃO	115

4.1.3	AUTO-AVALIAÇÃO	124
4.2	ENTRECRUZANDO OLHARES	131
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	159
6	<b>REFERÊNCIAS</b>	167
7	<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b>	177
8	<b>APÊNDICES</b>	181

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

C119a Cacione, Cleusa Erilene dos Santos.  
Avaliação da aprendizagem : desvelando concepções de licenciandos do curso de Música / Cleusa Erilene dos Santos Cacione. – Londrina, 2004.  
186f.

Orientadora : Nádía Aparecida de Souza.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2004.  
Bibliografia: f. 167-176.

1. Aprendizagem – Teses. 2. Música – Instrução e estudo – Teses. 3. Música – Educação (Superior) – Teses. 4. Música em universidades e faculdades – Teses. 5. Educação – Avaliação – Teses. 6. Aprendizagem experimental – Teses. I. Souza, Nádía Aparecida de. II. Universidade Estadual de Londrina. III. Título.

CDU

78:371.26

371.26:78

## 1. INTRODUÇÃO

*E me pego indagando com louvor e pesar:  
quais serão os herdeiros de teus sonhos e de  
teus rodopios? É necessário que sejam...  
sonhadores, ambidestros, equilibristas e  
dançarinos. E que antes de tudo, sejam piões  
de ponta firme e fieira longa.*

**JOÃO C. PECCI**

O ato de avaliar traz em sua essência ações que determinam o valor de algo ou de alguém, bem como atitudes que apreciam ou estimam o merecimento de algo ou de alguém. Assim, a avaliação integra o cotidiano da humanidade desde os seus primórdios, pois o ser humano é avaliado dia-a-dia de diferentes formas e segundo os mais variados critérios, alicerçados – geralmente – em pensamentos e objetivos coerentes ao momento e ao contexto.

A avaliação, portanto, sempre esteve presente na trajetória do homem, impulsionando-o a buscar soluções para questões postas pela realidade, levando-o a novas conquistas e descobertas, mas, ao mesmo tempo que pode gerar crescimento e descobertas, pode, também, gerar marcas negativas na vida do ser humano. Por isso, o ato de avaliar deve estar fundamentado em atitudes construtivas, baseadas na ética, no respeito e na justiça.

Voltando nossos olhos para o contexto escolar, verificamos que, desde a criação da escola como espaço privilegiado para a educação do ser humano, gerou-se, outrossim, um espaço favorável ao desenvolvimento de uma concepção teórica de educação em consonância com uma concepção teórica de sociedade. Assim sendo, “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (LUCKESI, 2002, p. 28). Mas quais são atualmente esses modelos? Como se dá a prática pedagógica da avaliação no campo da educação?

O modelo social ainda vigente no Brasil é o modelo social liberal conservador que, por sua vez, fundamenta os princípios propostos pelas pedagogias: tradicional, escolanovista e tecnicista, as quais de modo geral têm como objetivo comum conservar a sociedade na sua configuração. A avaliação escolar, fundamentada neste modelo, apresenta-se “autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social” (LUCKESI, 2002, p. 32).

Entretanto, o cenário que se descortina nos campos do trabalho, da política, do desenvolvimento tecnológico, da cultura, dentre outros, e de seus novos paradigmas, vêm mostrando a necessidade de mudanças quanto ao processo educativo. O processo ensino/aprendizagem é visto como subsidiário da construção de saberes e competências dos alunos, esperando-se assim que “a avaliação se torne uma ‘poderosa alavanca’ para a ampliação do êxito na

escola” (HADJI, 2001, p. 9). Corroborando esta visão de educação, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ratifica o princípio da avaliação em todos os níveis (DEMO, 1999).

No ensino superior, a prática pedagógica da avaliação é considerada uma área de pesquisa com baixa produção e pouco reconhecimento. Ainda que a comunidade acadêmica, vivencie quotidianamente as ações e conseqüências da avaliação, apenas alguns pesquisadores registram, em seus estudos, reflexões e análises das problemáticas advindas do processo de ensino, aprendizagem e avaliação (LÜDKE e PÔRTO SALLES, 1997).

Outro fator observado no contexto acadêmico refere-se à superficialidade com que a temática avaliação é abordada nos cursos de formação de professores. Levando-se em conta que se deve “pôr a avaliação a serviço das aprendizagens o máximo possível” (HADJI, 2001, p. 15), constata-se a existência de um vácuo no âmbito dos cursos de licenciatura, nos quais a temática e a prática da avaliação recebem pouca atenção na proposta curricular (PERRENOUD, 1999a).

Dirigindo nosso olhar para a origem do processo de ensino/aprendizagem das artes, verificamos que este processo esteve presente desde o início da história da humanidade, geralmente baseado em normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural. No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente, que coincide com as transformações educacionais que caracterizam o século XX, em várias partes do

mundo.

No que diz respeito à avaliação em artes existem educadores que advogam que as produções artísticas são essencialmente subjetivas e, conseqüentemente, impossíveis de serem avaliadas. Essa é a justificativa, por exemplo, para a atribuição de uma mesma nota para todos os alunos. Outros, por imposição da escola, limitam-se a preparar apresentações para as datas comemorativas, restringindo suas ações a um simples adestramento dos alunos e no final dessas apresentações atribuem-lhes uma nota pelo resultado do desempenho performático

Mas o que preconiza a nova legislação em relação ao ato de avaliar? O que estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)?

Segundo os PCN, as concepções e práticas avaliativas devem diferir daquelas privilegiadas no decorrer das últimas décadas, de forma que o ato de avaliar deve permitir

[...] conhecer como os conteúdos da arte são assimilados pelos estudantes a cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessários para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem, num mesmo grupo de alunos (BRASIL, 1997, p. 95).

Em relação ao ensino de música, o caminho percorrido não foi muito diferente daquele explorado por outras áreas das artes. Em oposição ao pensamento que propugna a subjetividade das artes e, conseqüentemente, a impossibilidade de realizar a avaliação, Swanwick, educador musical inglês, levanta



alguns questionamentos:

¿Lãs artes son actividades humanas importantes o no? ¿Son una especie de ensoñacion? ¿Hay en ellas algo que aprender y, por tanto, que enseñar? Si hay algo que aprender, ¿Podemos observar lo aprendido o el aprendizaje es invisible? (SWANWICK, 1991, p. 168).

Entre os educadores musicais brasileiros, destacamos o pensamento de Hentschke, que vem pesquisando e registrando suas experiências na área de avaliação em música. Sobre a necessidade e importância do processo de avaliação, ela afirma:

No momento em que defendemos que o ensino de música deve fazer parte da educação formal (escolar) do indivíduo, precisamos não só definir o que será ensinado (mapeamento de conteúdos e objetivos), mas também criar mecanismos para verificar se nossos objetivos estão sendo alcançados. Caso contrário o ensino de música pode tornar-se uma seqüência de atividades sem finalidade educativa (HENTSCHKE, 1994, p. 45).

A definição de conteúdos e objetivos, bem como de critérios de avaliação para o ensino de música está nos documentos que norteiam o novo contexto educacional brasileiro. <sup>1</sup>

Os PCN para o Ensino Fundamental e Médio apontam mudanças no ensino da área de artes. A disciplina de educação artística deverá ser substituída pelas disciplinas: arte visual, dança, música e teatro, ampliando assim o universo dos conteúdos artísticos. O volume número seis dos PCN especifica tanto os objetivos gerais, quanto os específicos, para o ensino destas áreas de arte, bem como os conteúdos e critérios de avaliação para cada uma das linguagens artísticas.

Em relação aos critérios de avaliação em música, os PCN indicam:

(1) Interpretar, improvisar e compor demonstrando alguma capacidade ou habilidade. (2) Reconhecer e apreciar os seus trabalhos musicais, de colegas e de músicos por meio das próprias reflexões, emoções e conhecimentos, sem preconceitos estéticos, artísticos, étnicos e de gênero. (3) Compreender a música como produto cultural histórico em evolução, sua articulação com as histórias do mundo e as funções, valores e finalidades que foram atribuídas a ela por diferentes povos e épocas. (4) Reconhecer e valorizar o desenvolvimento pessoal em música nas atividades de produção e apreciação, assim como na elaboração de conhecimentos sobre a música como produto cultural e histórico (BRASIL, 1997, p. 97-98).

Em relação às orientações para avaliação em arte são apontados, nos PCN, três momentos para sua concretização:

(1) A avaliação pode diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos. Nesse caso costuma ser prévia de uma atividade; (2) A avaliação pode ser realizada durante a própria situação de aprendizagem, quando o professor identifica como o aluno interage com os conteúdos; (3) A avaliação pode ser realizada ao término de um conjunto de atividades que compõem uma unidade didática para analisar como a aprendizagem ocorreu (BRASIL, 1997, p. 102).

Ajustando o foco de nosso olhar em direção ao curso de formação de professores de música oferecido pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), refletindo sobre as colocações dos autores citados e acerca do que preconiza a nova legislação, fomos em busca dos resultados de recentes pesquisas desenvolvidas junto a professores e alunos dos cursos de licenciatura e que permitiram algumas conclusões relativas à temática: Em um estudo realizado em 1999 focalizando os alunos do 3º ano dos catorze cursos de licenciatura da UEL, Berbel et al colocam que

as respostas dos alunos trazem uma preocupação importante: será que as experiências positivas serão fortes o bastante para levar os alunos ao

---

<sup>1</sup> No Brasil, podemos dizer que o ensino das artes divide-se em antes, durante e depois da LDB de 1971 (Lei n 5692). O antes, pelo fato de as artes serem ensinadas separadamente, de acordo com suas representações simbólicas e significados; o durante, pelo fato de a lei implantar a polivalência do professor de artes; o depois, pela sua extinção e subsequente advento de nova legislação e divulgação de novos princípios norteadores que propõem o ensino das artes (música, dança, arte visual e teatro) separadamente e por professor especialista.

esquecimento das experiências negativas? Qual desses dois tipos será mais marcante em sua atuação futura, se o aluno não tiver tempo suficiente para, durante a sua formação, tratar desse conteúdo com profundidade para definir suas convicções? (BERBEL et al. 2001, p. 257).

Outro estudo, desenvolvido junto ao Curso de Licenciatura em Música, promoveu uma análise crítica do currículo pelo exame dos documentos escolares, bem como pelo perscrutar do pensamento de docentes e discentes ouvidos em entrevistas. Esse estudo possibilitou algumas constatações em relação à avaliação da aprendizagem:

As respostas dos docentes revelam um leque de possibilidades e formas de avaliar, o que reflete também um leque de possibilidades conceituais. Pode-se inferir, a partir dessa constatação, que há no Curso diferentes formas de avaliação nas diferentes disciplinas, o que confirma a percepção dos alunos, no tópico relativo a este tema (KLEBER, 2000, p. 236).

Este leque de possibilidades conceituais e de formas de avaliar instigou-nos a investigar a resposta para a seguinte questão: qual é a concepção de avaliação do licenciando em música da UEL diante das múltiplas práticas avaliativas encontradas, tendo em vista seu futuro campo de atuação: as redes de Ensino Fundamental e Médio?

Considerando que nossa atividade docente desenvolve-se neste curso de formação de professores, na área de metodologia do ensino de música no ensino fundamental e médio, os fatos verificados e a realidade constatada incitaram-nos a questionar os alunos, licenciandos do terceiro e quarto ano, quanto à sua atuação no papel de professor/avaliador do processo ensino/aprendizagem; ou seja, a questionar e compreender como eles constroem, para si próprios, seu papel de professor/avaliador, tendo em vista a variedade de conceitos e práticas avaliativas detectadas no curso, e, ainda, quais as suas opções quanto à forma de avaliar

diante das inúmeras possibilidades que lhes foram apresentadas no decorrer do curso.

É importante pesquisar de maneira mais intensa as primeiras experiências dos professores que ingressam na atividade acadêmica, para entendermos como se relacionam os processos de profissionalização e de personalização, pois um professor não é apenas um conjunto de competências; é uma pessoa em relação e em evolução. Sua formação pedagógica é um dos fatores que determina a maneira como ele mobilizará os diversos conhecimentos que serão utilizados quando ele concebe, estrutura, gerencia, ajusta e avalia sua atuação (PERRENOUD, 2001).

A necessidade de dar voz aos licenciandos neste trabalho deveu-se ao fato de os considerarmos sujeitos que pensam, aprendem e ensinam, e não como meros consumidores e reprodutores de saberes. Assim o licenciando deve:

[...] ser compreendido como sujeito em formação que traz consigo uma representação de educação construída durante sua própria escolarização, que vivencia uma formação superior fundamentada e que continuará se formando na prática pedagógica com questões advindas de realidade escolar (PEREIRA, 1998, p. 58).

## 1.1 OBJETIVOS

Desse modo, este trabalho apresenta como OBJETIVO PRINCIPAL **compreender a concepção de avaliação do licenciando em música, determinando as possíveis implicações em sua atuação profissional.**

A consecução da meta estabelecida exigiu a delimitação de outras, mais restritas e seqüenciais, que possibilitaram o avançar progressivo no desvelamento e na compreensão do objeto de estudo. Assim, tornou-se fundamental

1. identificar a concepção de avaliação manifesta no discurso dos licenciandos, pretendendo maior compreensão acerca dos processos vivenciados e sua interferência nas ações que desempenharão enquanto professores;
2. verificar as modalidades e funções atribuídas pelos licenciandos ao processo de avaliação da aprendizagem; e, ainda,

3. identificar e descrever as técnicas e procedimentos de avaliação que os discentes manifestam como significativos e adequados ao seu exercício profissional.

## 1.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Na busca por respostas aos questionamentos suscitados pela consecução das metas estabelecidas, optamos pela ABORDAGEM QUALITATIVA, na modalidade ESTUDO DE CASO, por adequar-se à investigação que pretendemos desenvolver.

A abordagem qualitativa considera a realidade social como resultado da construção humana e também o contexto do fenômeno social implícito no objeto de estudo. O enfoque dessa abordagem entende a realidade social como um processo dialético, cuja possibilidade de intervenção, com vistas à transformação, só é possível a partir do conhecimento dos processos contextuais complexos, que possibilitam assinalar as causas e as conseqüências dos problemas, suas contradições em suas relações, qualidades e dimensões quantitativas (TRIVIÑOS,

1987).

A pesquisa qualitativa pretende investigar – em profundidade – o universo das significações, dos motivos, das aspirações, das atitudes e dos valores, importantes para a descrição e compreensão de fenômenos que caracterizam uma situação (MINAYO, 1993).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), algumas características conferem aos estudos qualitativos atributos que os diferenciam.

1. A pesquisa qualitativa tem no ambiente natural a sua fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos e, portanto, pretendem assegurar a riqueza dos detalhes e a integralidade das informações;
3. A preocupação com o processo é maior que com o produto enquanto resultado isolado;
4. O “significado” que as pessoas atribuem às coisas e à vida

são focos de atenção, de forma que é importante a interação entre pesquisador e participantes em uma perspectiva de diálogo e respeito; e, ainda,

**5.** A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Destarte, não se busca comprovar hipóteses previamente definidas, mas formá-las a partir do confronto com os dados.

A investigação qualitativa assume variadas formas, dentre as quais encontra-se o ESTUDO DE CASO que vem sendo amplamente utilizado na pesquisa educacional.

O estudo de caso tem suas características determinadas pela natureza e abrangência, consistindo no exame pormenorizado de um determinado contexto, de um indivíduo específico, de um depositário de documentos, ou de um evento particular (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Todavia, sua característica especial é a flexibilidade, pois ao longo do estudo é possível ao pesquisador reexaminar o tema, modificar planos e selecionar outras estratégias, sem limitar-se a roteiros rígidos ou a encaminhamentos prescritos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

O estudo de caso é uma “categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133), e que visa possibilitar o exame detalhado de uma situação em particular ou de um evento que



somente apresenta sentido quando apreciado e compreendido no contexto em que acontece.

Algumas características diferenciam o estudo de caso e evidenciam sua correlação com o objeto de estudo. Assim, o estudo de caso

1. visa à descoberta por debruçar-se sobre algo que não se apresenta pronto e acabado, mas que consiste numa construção e reconstrução contínuas;
2. enfatiza a interpretação do contexto, uma vez que para melhor compreender o objeto investigado faz-se necessária a inserção nesse mesmo universo;
3. busca retratar a realidade de forma completa e profunda, tornando evidente as inter-relações entre os múltiplos e variados elementos que compõem o objeto de estudo; e, ainda,
4. utiliza várias fontes de informação para a obtenção de todos os elementos e dados que favoreçam a compreensão ampla do objeto sob foco (LÜDKE e ANDRÉ, 1986):

O estudo de caso, segundo Triviños (1987), apresenta algumas vantagens dentre as quais cumpre destacar

1. a capacidade de retratar situações vivas do dia-a-dia, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural;
2. a oportunidade de ampliar as experiências do pesquisador, pelo aprofundamento dos conhecimentos sobre o fenômeno estudado, o que favorece a descoberta de novos significados e o estabelecimento de novas relações;
3. a possibilidade de fornecer informações relevantes – porque pertinentes ao contexto e aos sujeitos que nele interagem – para a tomada de decisões;
4. a facilidade de compreensão dos relatos, por serem expressos em linguagem clara e acessível.

No entanto, não se pode perder de vista as limitações impostas pelo estudo de caso: demanda tempo, exigindo trabalho intenso e prolongado; requer muito cuidado para que o foco do trabalho não seja desviado por situações diferenciadas ou isoladas e, portanto, pouco significativas; deixa margem à influência e à subjetividade do pesquisador, suscitando maiores cuidados para que os fatos e

situações sejam retratados fielmente, para que o conteúdo das falas seja registrado de maneira exata e verdadeira; e, finalmente, necessita aprofundamento na investigação à medida que surgem elementos imprevistos (TRIVIÑOS, 1987).

A decisão por esta categoria de pesquisa – o estudo de caso – solicitou respeito e atenção às suas limitações e exigiu a observância de cuidados e precauções que visaram sempre evitar e/ou minimizar as implicações decorrentes das limitações pontuadas. Assim, os relatos constantes buscaram sempre preservar a clareza e a fidedignidade das idéias expressas e do contexto em que se manifestaram.

Portanto, consideramos o estudo de caso adequado à pesquisa desenvolvida, uma vez que a investigação se voltou para uma realidade específica, para um lócus determinado – os licenciandos do terceiro e quarto ano do Curso de Licenciatura em Música, da UEL –, visando o desvelamento das concepções avaliativas que apresentam, até mesmo em decorrência das múltiplas vivências experienciadas ao longo de seu processo de formação, e das práticas avaliativas que vêm construindo enquanto futuros educadores.

Delimitar o universo de pesquisa, composto pelos oitenta alunos do curso, e restringir o grupo de participantes exigiu uma série de ações. Desse modo, os procedimentos investigativos privilegiados foram diversos, tendo sua seleção e sua implementação resultado das características do estudo e da natureza do objeto escolhido. Assim, utilizou-se de análise de referencial teórico, análise de

documentos, de aplicação de questionário e de entrevistas semi-estruturadas.

**ANÁLISE DE REFERENCIAL TEÓRICO** – que se voltou para a compreensão de como se deu, historicamente, a formação do educador musical em nosso país, bem como evoluiu – dos primórdios até nossos dias – a concepção e formas de implementação da avaliação da aprendizagem sob a ótica de diversos autores.

Portanto, revisar trabalhos e re-visitar bibliografias evidenciou-se essencial por possibilitar a apropriação de saberes inerentes à temática, bem como por favorecer o aprofundamento de conhecimentos e perspectivas teóricas a fim de penetrar nas questões levantadas. As leituras propiciaram o apoio teórico essencial ao delineamento de caminhos para a consecução do objeto de estudo, principalmente porque “a definição teórica e conceitual é um momento crucial da investigação científica. É sua base de sustentação” (MINAYO, 1993, p. 40).

**ANÁLISE DE DOCUMENTOS** – leis, decretos, indicações, deliberações e resoluções, produzidos para orientar a organização e operacionalização dos cursos de ensino fundamental, médio e superior foram amplamente analisadas e orientaram no sentido de favorecer a compreensão do cenário atual no concernente ao ensino de música e à formação do educador musical no Brasil.

A análise documental permitiu identificar informações factuais a partir de questões ou hipóteses interessantes ao estudo. Destacando-se por constituir fonte natural, estável e rica em informações contextualizadas, os documentos emergem de uma determinada realidade e fornecem esclarecimentos sobre ela (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Desse modo, a análise documental viabilizou informações em relação ao Curso de Licenciatura em Música, aos parâmetros legais estabelecidos para o ensino de música nos vários níveis de escolarização, aos conteúdos curriculares e procedimentos avaliativos privilegiados, dentre outros.

**QUESTIONÁRIO:** (Apêndice A) – voltado para o melhor mapeamento dos participantes do estudo e para o levantamento de informações que permitissem caracterizar seu perfil. O questionário foi aplicado aos trinta e sete alunos que integram o terceiro e o quarto ano do Curso de Licenciatura em Música. O instrumento foi estruturado objetivando o levantamento de dados pessoais e informações gerais sobre áreas de atuação, pré-disposição para participar da pesquisa, bem como disponibilidade de tempo.

O questionário oferece a vantagem de “alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 184), favorecendo a quase imediata recolha de respostas às questões emergentes. Pretendendo assegurar o atendimento aos objetivos estabelecidos, o questionário foi organizado e submetido a uma pré-testagem – para identificar possíveis falhas em

sua formulação e/ou seqüência. Posteriormente, foram efetivadas as correções necessárias para sua aplicação final.

Elaborado com perguntas normatizadas e abertas, o questionário foi aplicado no decorrer da última semana do mês de Novembro de 2003. Pretendendo assegurar a sua resolução e devolução por todos os participantes, o questionário foi aplicado pela pesquisadora, que aguardou a sua resolução pelos sujeitos envolvidos.

As respostas enunciadas foram tabuladas e analisadas, e, tendo por eixo norteador os objetivos do estudo, foram selecionados dez licenciandos que não tiveram e não têm experiência com atividades docentes, afora aquelas propiciadas pelo próprio curso.

Posteriormente, para melhor delineamento das concepções e práticas avaliativas, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas junto aos dez licenciandos selecionados após a aplicação do questionário.

**ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS:** (Apêndice B) – técnica de coleta de informações que “parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). A entrevista consiste em uma

conversa intencional, na qual o entrevistador tem por objetivo “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, [permitindo-lhe] desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134).

A realização das entrevistas, junto aos dez alunos que participaram do estudo, orientou-se pelo pressuposto de que não há regras que se apliquem uniformemente a todas as situações, assim como não há um procedimento padrão a ser replicado em todas as conjunturas, porque as balizas orientadoras serão definidas pela natureza do estudo e pela adequação ao objeto. Portanto, o valor desta técnica está em “captar uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (BOGDAN e BIKLEN, 1984, p. 136), possibilitando “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção de informações desejadas” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

A consecução do estudo exigiu a possibilidade de os participantes manifestarem entendimentos acerca da avaliação da aprendizagem, bem como solicitou que, no curso do diálogo, novas interrogativas fossem propostas, de maneira a assegurar uma melhor elucidação das concepções que direcionam o pensar e o fazer dos formandos do Curso de Licenciatura em Música, da UEL.

As entrevistas foram realizadas na UEL, no decorrer das duas primeiras semanas do mês de dezembro de 2003, em salas e espaços privativos –

até mesmo para preservar os participantes e assegurar a qualidade das gravações – em horários previamente pactuados. O tempo utilizado para cada uma das entrevistas foi variado, mas se manteve em torno de uma hora e meia.

As entrevistas, gravadas, foram transcritas de maneira a assegurar a preservação das idéias manifestas, apesar de, em alguns trechos, ter sido necessário eliminar marcas inerentes à oralidade, mas prejudiciais à melhor compreensão da escrita.

### 1.3 ANÁLISE DOS DADOS

A ANÁLISE DOS DADOS desencadeou uma série de questionamentos que exigiram uma desconstrução: questionar o problema, duvidar dos fatos, distanciar-se do senso comum na busca de outros caminhos. Isso possibilitou, no momento subsequente, uma reconstrução do conhecimento de maneira contextualizada, principalmente porque “o mundo lá fora existe por si, não porque nós o interpretamos, mas o mundo que nos tem como sujeitos é sempre percebido de nossa perspectiva” (DEMO, 1999, p. 80).



Assim, analisar os dados qualitativamente significou trabalhá-los em sua integralidade – de fontes e informações – o que solicitou: **(a)** a organização das informações obtidas por meio das variadas fontes utilizadas; e, ainda, **(b)** a análise do significado dos depoimentos dos envolvidos, tendo por referencial o contexto em que estavam inseridos – até porque se parte do pressuposto de que as pessoas agem em consonância com suas crenças, percepções, valores e sentimentos e que seu comportamento apresenta sempre um sentido, um significado, que nem sempre se dá a conhecer de modo imediato, necessitando ser desvelado (MINAYO, 1993).

Para a realização do exame das informações coletadas, inicialmente procedeu-se a uma leitura minuciosa que pretendeu identificar e pontuar as recorrências. A delimitação desta, possibilitou a definição das categorias temáticas que passaram, então, a balizar a análise e o aprofundamento da temática.

Assim, a análise dos dados no decorrer do estudo constituiu-se em um verdadeiro mosaico de procedimentos, norteados pelos instrumentos utilizados, pautados pela descrição, comparação e interpretação, principalmente, do conteúdo manifesto pelos participantes em suas falas.

Durante o estudo, à medida que as informações eram coletadas, orientou-se o olhar para o destaque dos principais achados e para a efetivação da “construção de um conjunto de categorias descritivas [que possibilitariam] uma classificação dos dados de acordo com as categorias teóricas iniciais ou segundo conceitos emergentes” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 48).

A definição das categorias temáticas resultou da organização e análise dos dados coletados, em decorrência – mesmo – da maior emergência de alguns aspectos ou elementos. As categorias estabelecidas como bases para as análises foram:

- Conceito de avaliação da aprendizagem.
- Modalidades e funções da avaliação da aprendizagem.
- Técnicas e instrumentos utilizados para a avaliação da aprendizagem.

O estudo apresenta-se interessante para o momento, principalmente, considerando o cenário de transformações que se vem delineando em decorrência das novas proposições legais, das recentes demandas que emergem do mercado e que marcam o perfil do educador com novos traços fundamentados nos inéditos paradigmas que vêm se impondo nos contextos de formação e de atuação profissional.

## 1.4 ESTRUTURA DO TEXTO

Dessa forma, intentando compreender e avaliar a adequação da formação do licenciando em música da UEL para o desempenho do papel de avaliador do processo ensino/aprendizagem, no **primeiro capítulo**, as informações coletadas junto aos participantes foram analisadas e apresentadas em consonância com as categorias estabelecidas. Assim, neste primeiro momento, os conceitos de avaliação da aprendizagem manifestos pelos formandos foram enunciados e confrontados com o referencial teórico pertinente.

No **segundo capítulo**, as funções e as finalidades da avaliação da aprendizagem foram sistematicamente esquadrihadas pelo defrontar dos pensamentos expressos nas falas com as proposições teóricas. Entretanto, compreender as funções atribuídas à avaliação da aprendizagem exigiu o desvendar dos critérios utilizados para subsidiar sua consecução, bem como a perspectiva de erro manifesta nas práticas implementadas.

No **terceiro capítulo** foram apresentadas e analisadas as técnicas e as atividades reconhecidas como mais interessantes – ou adequadas – pelos licenciandos para a efetivação da avaliação da aprendizagem. Ao relatarem as

técnicas e instrumentos vivenciados e passíveis de serem transpostos ou ajustados para o ensino de crianças, de jovens ou de adultos, revelam a força da vivência para sua constituição enquanto avaliadores.

Finalmente, procedeu-se à apresentação de algumas **considerações finais** pretendendo enunciar indicadores que favoreçam a ampliação de uma concepção e de uma prática avaliativa que esteja “deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa” (HADJI, 2001, p. 21).

### 3 CERCANDO O TEMA: AS MODALIDADES E FUNÇÕES

*Duas são as tarefas da educação. A primeira delas é ensinar o mundo que é, a um tempo, nosso corpo e nossa casa. A segunda tem a ver com despertar a alma para que o mundo não seja apenas um objeto de conhecimento, mas, acima de tudo, um objeto de deleite.*

**RUBEM ALVES**

Por que avaliamos? Para que avaliamos? A avaliação da aprendizagem constitui-se em um conjunto de abordagens sistematizadas que levam a julgamentos valorativos. Avaliar, assim como ensinar, é um ato político. Deste modo, a avaliação precisa estar inserida em uma perspectiva política que promova um questionamento sobre o papel que está assumindo na interpretação dos interesses e contradições sociais e ser colocada “a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como instrumento de transformação social” (LUCKESI, 2002, p. 28).

No entanto, a avaliação da aprendizagem tem estado a serviço de um modelo sócio-político de conservação e reprodução da sociedade e vem sendo exercida com uma “função classificatória e burocrática, perseguindo um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento” (HOFFMANN, 2000a, p. 18). Assim, a avaliação desvia-se de sua função formativa que é “ajudar o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, é participar da *regulação* das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 1999, p. 103 – grifos do autor).

No perpassar do tempo, a avaliação da aprendizagem vem desempenhando diferentes papéis no cenário educacional. Variadas funções lhe vem sendo atribuídas em consonância com as demandas que emergem dos contextos político, social, cultural, econômico e educacional – dentre outros.

Todavia, nem sempre as mudanças acontecem no ritmo desejado ou alcançam o grau de transformação almejado, suscitando a necessidade de se repensar sobre a existência da avaliação em decorrência das razões que ensejam sua consecução nos ambientes de formação.

Assim, em um segundo momento, a necessidade de acercar-se do tema fez emergir a problemática das modalidades e funções da avaliação como um dos aspectos a ser analisado pelo retomar do proposto e acareação do verificado, tendo por elementos de comparação o substrato teórico e as impressões dos dez acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música.

### 3.1 REVISITANDO A TEORIA

Ao longo da história a avaliação da aprendizagem tem se apresentado de diferentes formas, geralmente correlacionadas às razões que ensejaram sua prática, mas, de modo geral, “sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros” (GARCIA, 2001, p. 29).

Entretanto, em tempos mais próximos, a avaliação da aprendizagem passou a ser concebida e compreendida enquanto espaço e meio para consecução de diferentes finalidades: diagnosticar, formar/acompanhar e/ou classificar, até porque, enquanto ação humana que se efetiva no conjunto das relações sociais, é “[...] impulsionada por motivos específicos e orientada por uma finalidade consciente” (FRANCO, 1991, p. 24).

A proposição de diversificados instrumentos e a correlação entre as tarefas e atividades apresentadas e os objetivos de ensino previamente estabelecidos para a consecução da avaliação da aprendizagem constituiu a “ante-sala” de discussões e estudos que suscitaram a proposição de suas diferentes modalidades. Assim, no decorrer das décadas de 30 e 40, a concepção de avaliação por objetivos, proposta por Ralph Tyler, conquista espaço, uma vez que a

preocupação quanto à efetividade dos programas de ensino crescia juntamente com a necessidade de obter clareza sobre o quanto às experiências de aprendizagem, tal como previstas e executadas, favoreciam o alcance dos resultados desejados (SOUSA, 1991).

Nos anos subseqüentes, esta preocupação é ampliada e/ou transformada por outros teóricos americanos, que influenciam sobremaneira o pensamento brasileiro, principalmente no que tange ao desencadear de discussões e estudos relativos às funções da avaliação da aprendizagem.

Principiam, então, as discussões sobre a aprendizagem para o domínio, numa tentativa de superar o modelo seletivo vigente durante séculos e fazer prevalecer uma concepção “[...] segundo a qual a educação tem como função principal promover o desenvolvimento do indivíduo. Deste ponto de vista, a principal tarefa da escola é a de desenvolver no aluno as características que lhe permitirão viver de forma eficiente em uma sociedade complexa” (BLOOM et al. 1983, p. 6).

A noção de avaliação, enquanto procedimento que assegura a identificação dos poucos a quem seria permitido completar a escolaridade, progressivamente cede lugar à crença de que o “[...] talento pode ser desenvolvido através de recursos educacionais, e que o principal empenho da escola deve ser o de aumentar a eficiência dos indivíduos, ao invés de predizer e selecionar talentos” (BLOOM et al. 1983, p. 06).



No bojo da aprendizagem para o domínio encontram-se concepções que enunciam a superação da classificação como propósito fundamental da avaliação, uma vez que:

(1) A avaliação é um método de coleta e de processamento dos dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino; (2) A avaliação inclui uma grande variedade de dados, superior ao rotineiro exame escrito final; (3) A avaliação auxilia no esclarecimento das metas e objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação da medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando de maneira adequada; (4) A avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar, a cada passo do processo ensino-aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não, e caso não o esteja, que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais; (5) Finalmente, a avaliação é um instrumento, na prática educacional, que permite verificar se procedimentos alternativos são igualmente eficazes na consecução de uma série de objetivos educacionais (BLOOM et al. 1983, p. 8).

Nessa perspectiva, a avaliação se torna um instrumento privilegiado para uma observação regular das situações didáticas. Seu papel não era mais criar hierarquias, mas delimitar as aquisições e os modos de raciocínio dos alunos, para auxiliá-los a progredir no sentido dos objetivos. Nasce, assim, a idéia de que avaliar é mais que enunciar o número de acertos e erros, avaliar é mais que atribuir uma nota a um desempenho evidenciado em respostas ou procedimentos considerados corretos ou incorretos, mas que avaliar é também – e talvez principalmente – uma forma de acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Assim, a avaliação passa a cumprir diferentes propósitos ou funções – diagnosticar, acompanhar e classificar – e passa, em decorrência de seus objetivos e momento de consecução, a consubstanciar-se em três diferentes modalidades: diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação na modalidade **diagnóstica**, também denominada prognóstica ou preditiva, visa: **(a)** delimitar a presença ou ausência de domínio de certos saberes pelo aluno no início do processo de aprendizagem, **(b)** fixar as causas determinantes das dificuldades de aprendizagem identificadas, **(c)** verificar a ausência ou presença de pré-requisitos considerados essenciais para a apropriação de novos saberes e, ainda, **(d)** promover o agrupamento dos alunos em consonância com interesses, aptidões ou conhecimentos que apresentem em comum.

A avaliação diagnóstica pode acontecer no início de uma unidade didática ou de um curso, pretendendo levantar indicadores necessários e suficientes para orientar a organização do trabalho docente. Para Bloom et al. (1983, p. 97),

[...] quando efetuada antes da instrução, a avaliação diagnóstica tem como função principal a localização do aluno; isto é, tenta focalizar a instrução, através da localização do ponto de partida mais adequado. [O que solicita] determinar se o aluno possui ou não certos comportamentos ou habilidades de entrada tidos como pré-requisitos para a consecução dos objetivos da unidade planejada. [...] estabelecer se o aluno já dominou os objetivos de uma certa unidade ou curso, possibilitando assim que ele seja introduzido num programa mais avançado. [...] classificar os alunos de acordo com certas características, tais como interesse, personalidade *background*, aptidões, habilidades e seu histórico instrucional, que sejam relacionadas, por hipótese ou não, a uma determinada estratégia de ensino ou método de instrução.

Consequentemente, quando antecede o processo de ensino/aprendizagem, a avaliação tem como propósito situar o aluno nesse processo e esboçar as suas lacunas e dificuldades em relação ao saber e ao saber-fazer que deverão ser adquiridos.

Todavia, também pode efetivar-se enquanto o processo ensino/aprendizagem se encontra em andamento, quando assume como função principal “[...] determinar as circunstâncias ou causas subjacentes a repetidas deficiências na aprendizagem, que não responderam às formas comuns de ensino remediativo” (BLOOM et al. 1983, p. 98), até porque são numerosas e diversificadas as razões que ensejam o fracasso e/ou dificuldade de um aluno em aprender.

O mapeamento das causas afigura-se essencial para que, sempre que possível, as intervenções sejam planejadas enquanto as ações remediativas são desencadeadas “[...] a fim de corrigir ou remover estes bloqueios à evolução” (BLOOM et al. 1983, p. 98). Desse modo, a avaliação diagnóstica, ou prognóstica, ou preditiva:

[...] tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais) (HADJI, 2001, p. 19).

Comprometida com o arrolar e o compreender dos saberes prévios dos alunos, a avaliação – em sua modalidade diagnóstica – difere, em muito, daquela que visa meramente distinguir entre o certo e o errado, pois se volta para o acolhimento e para o aperfeiçoamento, pela promoção de mudanças sempre que se afigurar necessário. A avaliação diagnóstica, portanto, tem por objetivo:

[...] a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo. [...] diagnosticando, a avaliação permite a tomada de decisão mais adequada, tendo em vista o auto-desenvolvimento e o auxílio externo para esse processo de autodesenvolvimento (LUCKESI, 2002, p. 173-174).

Assim, a preocupação em delinear os saberes prévios dos alunos evidencia o compromisso com o amoldamento dos processos de ensino às reais e efetivas condições de aprendizagem pelo aluno, denotam uma concepção de acolhimento, uma vez que, “avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer (LUCKESI, 2002, p. 7).

A avaliação na modalidade **formativa**, também denominada progressiva ou processual, ocorre durante o processo de ensino/aprendizagem. Pode-se dizer também que esta modalidade tem a função de regular e facilitar a aprendizagem dos alunos, por estar centrada nos processos e nas atividades de produção dos alunos. Sua finalidade é contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está ocorrendo o processo de apropriação dos novos saberes, e instruindo o aluno sobre seu próprio caminho, sobre os seus êxitos e as suas dificuldades (BLOOM et al. 1983).

Assim, a avaliação formativa visa fornecer um *feedback* contínuo a professores e alunos sobre a progressão destes no domínio de novos saberes e no desenvolvimento de novos patamares de desenvolvimento, porque delinea o quão bem “o aluno dominou os passos da hierarquia de instrução” (BLOOM et al. 1983, p. 100). Conseqüentemente, é implementada sistematicamente no decorrer de processos de elaboração de programas, de ensino, e de aprendizagem, “com o propósito de aperfeiçoar quaisquer destes três processos” (BLOOM et al. 1983, p. 130).

A utilização da avaliação formativa no contexto escolar deve comprometer-se com o aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem. Assim, a distância entre a aprendizagem manifesta e aquela considerada essencial pode ser estabelecida, orientando ações e intervenções, fundamentadas nos erros revelados e na compreensão das causas que os ensejaram.

A avaliação formativa, portanto, não pode concretizar-se na ação docente enquanto aplicação de sucessivos testes e trabalhos, em intervalos próximos, aos quais são atribuídos notas ou conceitos, mas enquanto processo que apresenta ao professor indicadores que sinalizam pontos de partida para a reorganização do trabalho pedagógico, pois seus fundamentos erigem-se no compromisso com “[...] a obtenção de informações que possam ser utilizadas na modificação do ensino ou na revisão das informações que acarretem dificuldades para os alunos” (BLOOM et al. 1983, p. 149).

Situando-se no centro da ação de formação, a avaliação formativa pretende “contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo)” (HADJI, 2001, p. 18). Entretanto, mais que o momento em que se efetiva, a avaliação configura-se como formativa em decorrência da intenção dominante do avaliador. Assim, é formativa toda avaliação que é informativa, porque “auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 2000, p. 50).

Ainda, é formativa toda avaliação que informa o professor e o aluno sobre o transcurso do processo ensino/aprendizagem. Desse modo,

[...] o professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio os seus erros (HADJI, 2001, p. 20).

É formativa, também, a avaliação que propicia a correção de percursos, pela modificação das ações e pela ampliação da variabilidade didática no cotidiano da sala de aula (HADJI, 2001). Conseqüente, a avaliação formativa implica em maleabilidade docente no intuito de assegurar que os ajustes necessários sejam promovidos e que os patamares de aprendizagem sejam alcançados pela superação das dificuldades identificadas.

O aumento da variabilidade didática, a modificação das práticas do professor, denominadas por Hoffmann de EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DIFERENCIADAS envolve alguns pressupostos básicos:

**(1)** Aprender sobre o aprender dos alunos a partir da investigação e da interpretação dos avanços e obstáculos individuais no plano epistemológico; **(2)** Reconhecer que o processo de conhecimento dos alunos é sempre qualitativamente diferente, uma vez que se dá por construções próprias; **(3)** Saber desenvolver propostas coletivas focalizando o benefício a alguns alunos e realizar o atendimento individual sem perder de vista a responsabilidade com o grupo; **(4)** Administrar propostas parciais, sem perder de vista o conjunto, a totalidade; **(5)** Valorizar a heterogeneidade do grupo como fator inerente à socialização, à formação moral e à cidadania; **(6)** Oferecer ajudas específicas, sem discriminar, sem desrespeitar, sem subestimar (HOFFMANN, 2001, p. 153).

Destarte, cumpre ao professor compreender como o aluno aprende e quais são os fatores ou condições que geram elementos dificultadores ao curso de suas aprendizagens, de modo a contar com informações suficientes para planejar ações remediadoras eficazes. Tal compreensão é possível pela dupla operação de coleta de informações e de análise de resultados. A fase de análise dos resultados será mais rica e útil se as informações obtidas forem capazes de proporcionarem interpretações dos erros e acertos dos alunos (HOFFMANN, 2001).

A avaliação **somativa**, também denominada cumulativa ou terminal, ocorre quando do encerramento do processo de ensino/aprendizagem pretendendo “[...] verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Destina-se, conseqüentemente, a promover um balanço das aquisições no final da formação, com vistas a expedir, ou não, o ‘certificado’ de formação” (HADJI, 2001, p. 19). Assim, constitui-se em uma atividade terminal e mais global, referente a tarefas socialmente mais significativas.

A avaliação somativa tem, portanto, como objetivo a promoção de uma análise mais geral do “[...] grau em que objetivos mais amplos foram atingidos durante todo o curso ou durante alguma parte substancial dele” (BLOOM et al. 1983, p. 67). Entretanto, os resultados decorrentes das práticas avaliativas somativas podem ser convertidos em notas e conceitos que registrados possibilitam o cálculo de médias e decisões sobre aprovação e reprovação.

No correr do tempo, apesar da multiplicidade de funções e finalidades que podem direcionar a avaliação da aprendizagem, parece haver se cristalizado a perspectiva de que avaliar é o processo que possibilita apenas e tão somente a classificação do aluno.

Em sua ênfase classificatória, a avaliação não contribui positivamente para a melhoria ou para o aperfeiçoamento dos processos de ensino ou de aprendizagem, pois se efetiva apenas criando situações determinantes de fracassos e êxitos que muitas vezes não condizem com as aprendizagens elaboradas pelos alunos. Neste formato, a avaliação nega todas as possibilidades de desenvolvimento do educando, servindo para tipificar e manter uma situação de exclusão e legitimação da segregação que a sociedade impõe àqueles que não conseguem aprender.

Assim, afastando-se de sua “função verdadeira [...] que seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória” (LUCKESI, 2002, p. 20), a avaliação em sua dimensão classificatória “não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada” (LUCKESI, 2002, p. 34).

A segregação e a hierarquização dos indivíduos em decorrência dos saberes que aparentemente dominam passou a constituir-se em resultado maior dos processos avaliativos quando limitados a uma perspectiva meramente classificatória. Entretanto, mesmo a avaliação efetivada ao final de uma etapa do processo de



formação – e com finalidade certificativa – deveria preservar, em um contexto pedagógico, suas dimensões diagnóstica e formativa, por possibilitar também, além da aferição de um resultado, a promoção de ajustes no processo de ensino/aprendizagem, bem como, a adaptação do conteúdo e das estratégias de ensino às características dos alunos (HADJI, 2001).

Avaliar não é uma tarefa simples ou fácil, nunca foi. Entretanto, tornar esse processo mais justo no interior das salas de aula exige uma maior compreensão das finalidades da avaliação da aprendizagem em confronto com as finalidades do trabalho pedagógico. Cumpre ter-se clareza quanto às razões de ser e estar em sala de aula: promover a aprendizagem e o desenvolvimento de cada um dos alunos e de todos.

## 3.2 ENTRECruzANDO OLHARES

A predominância do entendimento de que a avaliação da aprendizagem destina-se a fazer a disjunção entre o “joio e o trigo”, constitui também uma constante entre os dez alunos entrevistados. As marcas impressas pelo processo de formação e as vivências experienciadas no interior das instituições de ensino têm sido fortes ao gerar uma compreensão de que a finalidade maior da avaliação é a classificação e hierarquização.

Os alunos entrevistados referem que ao implementarem suas práticas avaliativas terão por preocupação central verificar se a meta proposta inicialmente foi atingida.

Ao avaliar é importante verificar se o meu objetivo foi atingido e se o que me propus a fazer foi realizado. E, também, para verificar se ao menos alguma coisa daquilo que eu imaginava foi para a cabeça dos alunos. Nem que seja uma parte pequena, porque é preciso decidir, em algum momento, se esse aluno vai ou fica, não é? (LICENCIANDO 10)

Acredito que seja importante avaliar para testar o conhecimento. Isto é tão antiquado, mas acho que seria essa a grande função da avaliação: seria observar, provar se uma pessoa está apta ou não a mudar de ano, atribuir uma nota, ou qualquer coisa assim... (LICENCIANDO 9)

Gostaria de poder dizer que a avaliação serve para acompanhar a evolução do aluno, para ajudar o aluno em suas dificuldades, mas... não é isso que acontece e não é isso que a burocracia das escolas quer. Assim, na verdade, a avaliação tem como função decidir se o aluno tem ou não condições para ser aprovado. (LICENCIANDO 7)

Na avaliação o aluno demonstra o que aprendeu e o professor pode dar uma nota que reflita esta aprendizagem. Se o aluno conseguir alcançar a média, ele será aprovado. Se não conseguir, ele será reprovado. As vezes isto não parece justo, mas é assim que funciona. (LICENCIANDO 6)

A função da avaliação é ter dados que comprovem que o aluno pode ou não ser aprovado. Quando o professor avalia é apenas isso: dar nota, fazer média, decidir a aprovação. (LICENCIANDO 5)

Eu entendo como uma forma de você sistematizar o conhecimento, de você amarrar o que foi trabalhado, de você fazer com que o aluno estude, de você conseguir expressar aquilo de uma maneira ou de outra. Não importa que ela seja escrita, solfejada ou criada: a partir do momento em que você expressa, ela está interiorizada, desenvolvida. Chegou-se ao nível que se pretendia e, portanto, é possível determinar se o aluno chegou ao nível esperado e pode seguir em frente, ou se ele precisa ser reprovado, para aprender o que não conseguiu. (LICENCIANDO 1)

Apesar de manifestar-se a inquietação com o resultado da análise das aprendizagens pretendidas, a preocupação não se volta para o diagnóstico de dificuldades ou para o compromisso com a promoção de condições outras que favoreçam a progressão do aluno na apropriação do saber, mas apenas e tão somente, para a determinação de escores de rendimento essenciais para a promoção ou retenção do aluno.

A avaliação da aprendizagem passa a constituir um ritual controlador

da capacidade do aluno de assimilar não só conhecimentos, mas metodologias, atitudes, concepções e valores que estão atrelados a modelos de educação mais autoritários e conservadores. Assim considerada, a avaliação está longe da possibilidade de constituir-se parte integrante do processo de ensino/aprendizagem e fica destituída da sua mais importante finalidade que é ajudar “o aluno a aprender e a progredir rumo aos objetivos propostos” (PERRENOUD, 2002, p. 51).

A ação avaliativa, consoante o explicitado pelos entrevistados, fica reduzida a uma apreciação dos resultados obtidos pelo aluno para fins de classificação, pela aprovação ou reprovação em decorrência de escores alcançados. Adstrita ao papel de verificação, a avaliação em sua função classificatória, releva o compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, pela regulação do processo ensino/aprendizagem, para centrar-se na constatação de patamares de excelência atingidos.

Ao verificar ou aferir o aproveitamento escolar, uma seqüência de procedimentos é levada a termo pelos professores: **(a)** mensuração do aproveitamento; **(b)** transformação da medida em escore; e **(c)** utilização dos resultados obtidos (LUCKESI, 2002).

As atividades empreendidas, as tarefas propostas, os instrumentos utilizados visam, prioritariamente, registrar certos e errados para, posteriormente, serem convertidos em notas ou conceitos que determinarão, no futuro, as possibilidades de aprovação de cada um dos alunos.

Avaliarmos para verificar se o aluno pode passar de ano. Eu vejo assim! O professor ensina, depois de um tempo avalia e o aluno demonstra se aprendeu ou não. Se ele aprendeu, passa. Se não aprendeu, fica. Eu acho que a avaliação tem uma função de burocracia mesmo: de apresentar notas: eu vejo assim. (LICENCIANDO 2)

O processo de verificação “configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando” (LUCKESI, 2002, p. 92). Portanto, a configuração do objeto ou ato investigado arremata a verificação. Por outro lado,

a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer “ante” ou “com” ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2002, p. 93).

Em uma perspectiva meramente classificatória, o uso dos resultados limita-se à obtenção e registro da configuração da aprendizagem do aluno: “a grande função da avaliação seria observar e provar se uma pessoa está apta ou não a mudar de ano, atribuir uma nota, ou qualquer coisa assim...” ou “a avaliação tem como função decidir se o aluno tem ou não condições para ser aprovado” (LICENCIANDOS).

Entretanto, a avaliação da aprendizagem, mesmo quando compreendida em sua dimensão classificatória, quando empreendida como aferição do aproveitamento escolar “[...] não é o ponto definitivo de chegada, mas um momento para observar se a caminhada está ocorrendo com a qualidade que deveria ter” (LUCKESI, 2002, p. 94), se os avanços esperados estão sendo

alcançados ou o que falta para que os patamares de conhecimento e desenvolvimento almejados no planejamento sejam atingidos.

A crença de que os resultados, traduzidos em notas e conceitos, revelam o nível de domínio de conhecimento atingido pelo aluno é pouco questionada. “Nunca se analisou se um comportamento observável realmente manifesta um conjunto de acontecimentos interno no sujeito” (BARRIGA, 2000, p. 72) e, retarda-se o reconhecimento de que é muito complexo constatar e congelar uma qualidade em permanente evolução e transformação naquele que aprende, traduzindo-a em notas ou conceitos.

Aprovação ou reprovação, avanços ou permanências (que na verdade são retrocessos) são constatações que pouco ou nada contribuem para a consecução do trabalho pedagógico quando a avaliação da aprendizagem é compreendida enquanto um “ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando conseqüências no sentido da construção dos resultados que se deseja” (LUCKESI, 2002, p. 94).

Entretanto, os alunos entrevistados manifestam uma certa inquietação quanto à finalidade meramente classificatória dos processos de avaliação, porque consideram essencial contemplar o educando como uma entidade única, com potencialidades e limitações que precisam ser compreendidas e consideradas.

Tem aluno que se esforçou, que se dedicou tanto, mas não chegou no mesmo nível da turma, não apresentou o mesmo rendimento. E aí? Vai ser obrigado a fazer tudo de novo ou, talvez, vai ser obrigado a seguir em duas turmas diferentes? Por outro lado, os que andaram mais, porque parece que aprendem mais rapidamente, poderiam avançar mais rapidamente nas disciplinas?. Talvez fosse uma idéia, pois isso daria chance para todos de seguirem em frente conforme o próprio ritmo. Eu acho que essa coisa de reprovar desmotiva muito, porque o aluno termina por desistir, achando que não tem jeito. E, as vezes, a solução é apenas caminhar um pouco mais lento que os outros, é só alterar o ritmo da caminhada. (LICENCIANDO 6)

A avaliação classificatória fundamenta-se em parâmetros comparativos e não nas “[...] condições próprias de cada aluno e [n]o princípio de favorecer-lhe oportunidade máxima de aprendizagem, de inserção na sociedade, em igualdade de condições educativas” (HOFFMANN, 2001, p. 50), principalmente porque estes parâmetros são traçados em decorrência do tipo de referência – normativa ou criterial – utilizada.

A referência normativa destina-se a determinação da posição relativa dos indivíduos no seu grupo. Assim, não há qualquer preocupação com o mapeamento de dificuldades individuais ou com o ajuste dos percursos de aprendizagem pela introdução de alterações no processo de organização do trabalho docente.

O Licenciando 2 relata sua experiência e revela sua frustração quando foi ignorado em sua individualidade e comparado aos demais integrantes do grupo.

No meu caso foi assim: a classe tinha um nível bom de um determinado

assunto, mas eu estava abaixo deste nível. Daí me foi exigido um nível igual ao dos meus colegas de turma e eu tive que me esforçar muito para tentar chegar naquele nível. Então, todo o meu esforço foi desconsiderado e não foi avaliado o meu grau de evolução. O professor apenas considerou se eu cheguei perto deles... e eu não passei de ano.

As avaliações classificatórias alicerçam-se em referências normativas, pois promovem a hierarquização dos indivíduos em decorrência da explicitação de condutas e saberes padronizados, enquanto dificultam “olhar cada aluno em seu próprio tempo e jeito de aprender e oferecer-lhe apoio pelo tempo que precisar [...]” (HOFFMANN, 2001, p. 64).

Entretanto, a preocupação dos alunos também se volta para a necessidade de respeitar ritmos individuais, limitações pessoais, tempos e processos singulares, mas que se fazem presentes no coletivo que interage na sala de aula.

Assumir a avaliação em suas finalidades diagnóstico-formativa significa reconhecer nela a possibilidade de estabelecer um ponto de encontro no qual o diálogo e a interação se façam presentes, principalmente porque,

não há como delimitar tempos fixos para a aprendizagem, porque é um processo permanente, de natureza individual, experiência singular de cada um. Não há sentido em valorizar os pontos de chegada, porque são sempre pontos de passagem, provisórios. O importante é apontar os rumos do caminho, ajustar os passos ao esforço necessário, torná-lo tão “sedutor” a ponto de aguçar a curiosidade do aprendiz para o que está por vir (HOFFMANN, 2001, p. 57).



Reconhecer o valor dos percursos de aprendizagem vivenciados pelo aluno é reconhecer que se desenvolver é avançar impregnado pelo caráter de incompletude inerente ao ser humano. Assim, “a dinâmica do desenvolvimento do aluno faz com que nunca se possa antecipar os rumos que a ação pedagógica irá tomar, o que não significa desorganização ou improvisação” (HOFFMANN, 2001, p. 58), mas a adoção de referências criteriosais para analisar os meandros através dos quais o aluno avança na apropriação do saber.

As referências criteriosais dizem respeito ao mapeamento das diferenças individuais, na certeza de que todos os indivíduos podem aprender e atingir as aprendizagens almeçadas (BLOOM et al, 1983), e conferem ao processo avaliativo finalidades diagnóstico-formativas que reconhecem a importância de não prevalecer uma atenção exclusiva sobre “[...] o entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo. Essencialmente, porque não existem paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos” (HOFFMANN, 2001, p. 68).

Esta evolução, entretanto, pode ser orientada por esforços que direcionem a aprendizagem para o domínio de um elenco de conhecimentos diversos, demandando uma permanente regulação dos processos de aprendizagem em decorrência de intervenções corretoras, o que nem sempre é fácil, porque:

[...] o tempo de envolvimento nas atividades, o tempo de aprendizagem de uma noção, a extensão de um projeto não poderão ser estabelecidos de antemão, exigindo permanente ajuste de propostas, inclusão de novos recursos didáticos, preparação de tarefas adequadas ao grupo e a cada aluno. O que provoca, com certeza, insegurança em professores que tiveram sua formação embasada no ensino frontal e planejamentos seqüenciais (HOFFMANN, 2000, p. 61).

A avaliação que tem por eixo norteador a preocupação com o delineamento e superação das dificuldades de aprendizagem, confere ao erro um novo sentido e uma nova significação. O erro deixa de ser objeto de condenação ou censura, para assumir a função de indicador diagnóstico acerca das dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelo educando na apropriação do saber.

Um licenciando reconhece que ao avaliar o professor pode identificar as dificuldades de aprendizagem e contribuir para que o aluno evolua na consolidação de novas aprendizagens.

Avaliar é uma forma do professor fazer um levantamento se as coisas estão funcionando de acordo com o que planejou, se tem que fazer algum reajuste, se está andando rápido demais, se o conteúdo está sendo pouco. Conforme o aluno desempenha, o professor sabe o que é necessário fazer para superar o problema(LICENCIANDO 6).

O erro passa a constituir um momento do processo de construção dos conhecimentos que oferece indicadores sobre a maneira como cada indivíduo está organizando seu pensamento, articulando seus saberes, interpretando os fatos; sobre a existência de vários caminhos, de inúmeros desvios e atalhos, bem como,

sobre a necessidade de respeitar as singularidades de cada um nos trabalhos coletivos. O erro “deixa de representar a ausência de conhecimentos, a deficiência, a impossibilidade, a falta” (ESTEBAN, 2001, p. 21), para configurar-se como indicador diagnóstico dos limites e das possibilidades existentes.

Nos processos de formação musical é fundamental reconhecer os diferentes percursos de aprendizagem vivenciados pelo aluno. Cada ser humano traz em si um universo próprio que o torna diferente de todos os outros, mas que não o torna inferior. É preciso, portanto, reconhecer que não é possível referir-se às diferenças como dificuldades, pois implicaria em retornar à perspectiva meramente classificatória, que pretende apenas “ajustar trajetórias individuais dos alunos à trajetória padrão do grupo. Quem é diferente, nessa visão, tende a ser discriminado” (HOFFMANN, 2001, p. 154).

A avaliação de uma capacidade – assim como do domínio de informações – não prescinde de dados ou informações relativos àqueles que a desempenham. Um licenciando que principia o curso terá suas capacidades avaliadas com base em critérios diferentes daqueles utilizados para avaliar aqueles que concluem o curso, principalmente porque avaliar o desenvolvimento de capacidades exige “[...] a determinação do grau de desempenho prévio do aluno, do nível de seu progresso, e, sobretudo, da pertinência de nossas exigências antes as possibilidades e necessidades reais desse aluno – o que é notadamente diferente de apontar um erro [...]” (CARVALHO, 1997, p.16).

Saberes e práticas são exigidos dos profissionais que vêm sendo formados. Saberes e práticas inerentes à docência, bem como à performance musical. Saberes e práticas que não comportam o absolutamente certo ou o inequivocamente errado, ainda que se apresentem aquém ou além do esperado. Relativizar expectativas, relacionando-as às condições reais dos alunos e às suas possibilidades de progressão, “[...] resulta da ponderação sobre as condições concretas em que os alunos se encontram” (CARVALHO, 1997, p. 17).

Perceber os erros e as deficiências delineando os elementos dificultadores, favorece a retomada do processo vivenciado e a compreensão das razões que vêm ensejando o problema. Assim:

Correções de erros no caminho da resolução de um problema ou na tentativa de aplicação de um procedimento não são, portanto, necessariamente ações classificadoras de fracassados e não fracassados. Podem, e em um contexto escolar devem, ser sinais reguladores que levam o aluno a criar seu próprio caminho (CARVALHO, 1997, p. 20).

Entretanto, nem sempre os processos de formação vivenciados pelos licenciandos em música permitem-lhes sentir e vivenciar o erro como uma oportunidade de ensino. Eles relatam que:

A maioria dos professores nos avalia para verificar se aprendemos: se apresentamos a resposta, quando a prova é escrita; ou se executamos a peça, quando a prova é prática. Mas, não há preocupação em determinar o quanto evoluímos ou quais são as nossas maiores dificuldades, considerando-nos como referencial (como estávamos antes) e não o outro que é perfeito. (LICENCIADO 9)

Quando erramos somos levados a repetir e repetir o mesmo movimento, mas fazer novamente, sem compreender as causas da dificuldade é muito ruim, porque terminamos fazendo tudo igual. (LICENCIANDO 4)

Quando o erro é compreendido como um importante sinal a enunciar possibilidades de superação, a avaliação compromete-se com a promoção e com a superação, e “todos os diferentes jeitos de ser e de aprender são valorizados e subsidiam as alternativas didáticas” (HOFFMANN, 2001, p. 154).

Para Perrenoud, trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem constitui uma das competências para ensinar. Esta habilidade fundamenta-se na premissa de que “aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas *reestruturar seu sistema de compreensão de mundo*. Tal reestruturação não acontece sem um importante trabalho cognitivo” (PERRENOUD, 2000, p. 30 – grifos do autor).

A avaliação, na sua função diagnóstico-formativa, tem o poder de orientar alterações na ação didática, objetivando assegurar, pelo constante ajuste do dispositivo pedagógico, que melhores efeitos sejam obtidos por meio de uma maior variabilidade didática.

Compreende-se assim que o papel da avaliação é despertar a escola para o compromisso que precisa assumir diante dos desafios que se colocam hoje na educação, seja no sentido de compreender a necessidade de promover o desenvolvimento do aluno numa dimensão mais ampla, seja para redirecionar o

desenvolvimento de capacidades que elevem a natureza do ser humano, enquanto cidadão mais crítico e participativo no seu contexto atual.

## 4 AGUÇANDO O OLHAR: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

*O trabalho de maior vanguarda a ser feito é a recuperação do sentido de autoridade nas relações pedagógicas, respeitando-se o ideal de libertação. Sim, porque autoridade não é algo que vem da pessoa do professor, mas do processo de ensino; é algo que não é imposto nunca: é proposto e aceito. Autoridade, diversamente de autoritarismo, é um princípio de amor.*

REGIS DE MORAIS

Como avaliar? Que instrumentos utilizar? Um julgamento de valor sobre o desempenho do aluno, a partir de dados coletados, exige que se disponha de critérios claramente estabelecidos. Esta ação deve ser elaborada com base nos objetivos traçados, nos propósitos enumerados, assim como as técnicas e os instrumentos utilizados devem ser adequados às condutas que se pretende avaliar.

Considerando que a avaliação está intimamente ligada ao processo ensino/aprendizagem, tanto o professor como o aluno devem entendê-la como um

meio que lhes permite avaliar o ensino proposto e as aprendizagens feitas. Mas, para viabilizar a avaliação nesta perspectiva, é necessário um acordo prévio entre professores e alunos para a determinação de quais técnicas e instrumentos serão utilizados. Esta ação possibilita uma reorganização do trabalho, como também uma adequação das técnicas e instrumentos acordados quando se fizer necessário (PAIS e MONTEIRO, 1996).

No entanto, no processo ensino/aprendizagem de música, ainda persiste um pensamento de que

[...] é muito subjetivo avaliar a prática musical dos alunos [pois] avaliar a prática musical está relacionada a certas visões sobre a natureza da música, as quais postulam que a música é uma forma de expressão ou uma linguagem que fala à alma humana, que lida com emoções, sentimentos e dimensões pessoais. A música é concebida por muitos professores como uma linguagem 'subjetiva', no sentido de ser algo particular àquele que a vivencia (HENTSCHKE e DEL BEN, 2003, p. 185).

Este pensamento inviabiliza as ações necessárias para a concretude da avaliação como meio propiciador do desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, pois não existe nesta postura espaço para o estabelecimento de acordos prévios relacionados às técnicas e instrumentos de avaliação. Todavia, recentes pesquisas e estudos de educadores musicais realizados nas universidades brasileiras

demonstram que a avaliação em música não só é possível como também desejável e fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento musical dos indivíduos [como também] mostram de forma inequívoca que a música requer instrumentos e procedimentos de avaliação que sejam coerentes e adequados às suas especificidades (HENTSCHKE e SOUZA, 2003, p. 9).

Com este entendimento, faz-se necessário que se assegure o desenvolvimento de uma práxis avaliativa apropriada para a educação musical,

buscando sua validade. É fundamental levar-se em conta que as situações de aprendizagem são muitas e que os alunos também diferem uns dos outros. Destaca-se aqui o cotidiano de uma sala de aula de educação básica, sua constituição e as técnicas e instrumentos de avaliação sugeridos para tal situação. Geralmente, nestas salas de aula, que são formadas por

turmas heterogêneas, [com] alunos de diferentes níveis etários e de origens sócio-culturais diversas, [torna-se necessária] a diversificação dos instrumentos e das técnicas de avaliação. Só diversificando instrumentos e procedimentos se pode avaliar de forma correta a aprendizagem, as capacidades e as atitudes desses alunos (PAIS e MONTEIRO, 1996, p. 52).

Considerando-se que a futura práxis pedagógica dos licenciandos em música da UEL se dará, talvez e também, em salas de aula da educação básica, e na busca da clareza deste tema, aguçamos nosso olhar para o conteúdo das entrevistas dos licenciandos pertinente às técnicas e instrumentos de avaliação, realizando um contraponto entre as idéias manifestadas por eles e os fundamentos teóricos relativos às técnicas e aos instrumentos de avaliação da aprendizagem.

#### **4.1 Revisitando a Teoria**

É pertinente considerar que o processo ensino/aprendizagem ocorre num *continuum* de tempo e, para a apreciação da aprendizagem, são consideradas as amostras dos resultados alcançados no decorrer deste. Destarte, todos os recursos que abrangem as técnicas e os instrumentos de avaliação deverão ser



utilizados na obtenção dos dados, pois quanto maior for a amostragem, melhor será a avaliação, conforme preconizam Hadji (1994), Perrenoud (1999) e Hoffmann (2001), entre outros.

Contudo é interessante assinalar que a medição do processo ensino/aprendizagem é realizada de forma indireta, pois, como qualquer outro processo psicológico, não pode ser medido em si, mas apenas pela manifestação dos comportamentos pelos alunos. Portanto, conforme afirma Tyler,

[...] a avaliação envolve a obtenção de evidência sobre mudanças de comportamento nos estudantes [...] toda situação avaliativa é o tipo de situação que dá aos estudantes uma oportunidade de expressar o tipo de comportamento que estamos procurando avaliar (1974, p. 104-105).

Assim, ao verificar o rendimento de seus alunos, o professor estará medindo e avaliando certos comportamentos que lhe permitirão deduzir o que o aluno aprendeu. Mas, é preciso que o professor indique claramente quais dimensões do comportamento serão apreciados, ou, mais especificamente, o que será avaliado, como, por exemplo: a aquisição do conhecimento, habilidades, atitudes, interesses etc. As taxionomias, ou mesmo classificações de objetivos educacionais, auxiliam nesta etapa.

Para a efetivação deste processo, o uso de técnicas variadas e o emprego de instrumentos diversos são indispensáveis, pois subsidiarão o professor em suas tomadas de decisões. Deste modo, tanto as técnicas quanto os instrumentos de avaliação devem ser compreendidos como meios e recursos destinados à obtenção das informações desejadas.

No decorrer da história da educação, encontram-se várias técnicas e instrumentos destinados à coleta dos dados. Entre as técnicas utilizadas, encontram-se a testagem, a observação, a entrevista, o questionário, a auto-avaliação etc. Entre os instrumentos utilizados podem ser citados os testes, o roteiro de observação, o roteiro de entrevista, os relatórios etc (DEPRESBITERIS, 1991). Em geral, a classificação das técnicas e instrumentos é elaborada de acordo com a coleta dos dados.

Também existem registros de uso da taxionomia de objetivos para a educação musical justificados pela necessidade de um planejamento de atividades, definidas em consonância com metas estabelecidas previamente. Assim,

La formulación de una amplia lista de objetivos, cuidadosamente preparada de acuerdo a su naturaleza - afectiva o cognoscitiva, y en este último caso, conceptos, técnicas o conocimiento del repertorio o de términos - constituye el eje para la consiguiente evaluación del programa total. [...] Los objetivos deben tener en cuenta un amplio programa de aprendizaje musical así como la experiencia previa de los niños (ARONOFF, 1974, p. 145).

Quanto aos objetivos cognitivos, a ênfase é na formação dos conceitos musicais, ao invés de colocá-la nas práticas (performance) ou no repertório. Isto não deve levar à desvalorização da performance, de sua importância social e pessoal, nem menosprezar o prazer proporcionado pela motivação intrínseca. O que o autor reforça quanto aos objetivos cognitivos, são os benefícios resultantes destas atividades quando se constroem sobre a compreensão (ARONOFF, 1974, p. 146).

Em relação aos objetivos afetivos, sugere este autor que sejam

feitas observações das atitudes dos alunos durante a realização das aulas, pela utilização de fichas elaboradas pelo professor, pois “los actos individuales de los niños pueden sugerir otros comportamientos significativos” (ARONOFF, 1974, p. 145).

Oportuno se faz, nesse momento, um olhar sobre o quadro elaborado por Turra et al, baseado na Taxionomia de Objetivos Educacionais:

OBJETIVOS (domínios)	MODALIDADES DE AVALIAÇÃO	TÉCNICA ACONSELHADA	INSTRUMENTOS E RECURSOS
COGNITIVO	Diagnóstica	Observação	Escalas, sistemas de categorias, anedotários, fichas etc.
		Testagem	Teste objetivo e de ensaio (diagnóstico)
		Entrevista	Fichas
	Formativa	Testagem	Testes com referência a critério
		Observação	Sistema de categorias, escalas, fichas etc.
	Somativa	Testagem	Testes objetivos e de ensaio
Observação e Entrevista de sondagem		Escalas, fichas etc.	
AFETIVO	Diagnóstica	Testagem	Testes Psicológicos
		Sociometria	Sociograma
		Observação	Sistema de categorias, escalas, anedotários etc.
		Questionário	Questionário
	Formativa	Observação	Sistema de categorias, escalas etc.
		Testagem	Testes de atitudes etc.
	Somativa	Observação	Fichas de acompanhamento, inventários (interesse), escalas de atitudes.
		Testagem	Testes objetivos, de atitude, atenção etc.
PSICOMOTOR	Diagnóstica	Observação	Escalas, sistema de categorias, anedotários.
		Testagem	Teste objetivo e de ensaio (diagnóstico).
		Entrevista	Fichas

	Formativa	Testagem	Testes com referência a critério.
		Observação	Sistema de categorias, escalas etc.
	Somativa	Testagem	Testes objetivos e de ensaio.
		Observação	Escalas, fichas etc.

**Figura 2:** Taxionomia dos objetivos, técnicas e instrumentos de avaliação (BLOOM et al. p.195-196).

Analisando o quadro de Turra et al, observa-se a grande variedade de instrumentos que o professor tem ao seu dispor para determinar, de acordo com os objetivos propostos e a modalidade de avaliação, o nível de desempenho apresentado pelos alunos, nas diferentes áreas de conhecimento.

#### 4.1.1 Testagem

A TESTAGEM (oral ou escrita) é a técnica mais conhecida e mais antiga quando se fala da verificação de conhecimentos, habilidades e comportamentos dos alunos. Sabemos, através dos registros históricos, que já em 2025 a.C. Shun, imperador chinês, examinava seus oficiais com o fim de os promover ou demitir (DEPRESBÍTERIS, 1991, p. 120).

No mundo ocidental, durante a I Guerra Mundial, estabeleceu-se a utilização da testagem pela necessidade da tomada de decisão sobre quais indivíduos deveriam fazer parte das forças armadas. Este pensamento instalou-se também no cenário educacional, o qual fez uso desta técnica de uma maneira

mesclada: tanto para fins de análise psicológica, como para fins de aproveitamento escolar.

Com o objetivo de utilizar os testes para verificação do rendimento escolar, várias pesquisas foram realizadas por estudiosos de todo o mundo. Entre eles, destacam-se Tyler (1975), Scriven (1967), Stake (1967), Conbrach (1969), Stufflebeam (1971) e Guba (1967), que se empenharam em torno da tecnologia aplicada à medida (POPHAM, 1983).

A testagem é uma das técnicas de maior aceitação no interior das instituições de ensino, talvez porque utilizada há longa data, em situações e lócus diversos, e com sujeitos variados. Além de parecer que seus resultados são sempre válidos e fidedignos, uma vez que se professa sua objetividade.

Os testes consistem em um conjunto uniforme de tarefas apresentadas a todos os membros de um grupo, com procedimentos de aplicação e correção também uniformes. São classificados em dois grandes conjuntos: testes padronizados e testes escolares (MELCHIOR, 1994).

*Testes padronizados* são instrumentos destinados a avaliar o aproveitamento geral do aluno em uma ou mais áreas de disciplina ou aptidões [...] São denominados *padronizados* porque se destinam a ser aplicados, analisados e interpretados dentro de condições-padrão. Há uniformidade nas instruções, no limite de tempo, nos procedimentos de atribuição e na interpretação dos escores (MELCHIOR, 1994, p. 96 - grifos do autor).

Assim, os testes padronizados podem ser utilizados pelos mais diferentes grupos de pessoas, locais e situações, sendo comercializados a custos

elevados, pois são preparados por especialistas e exigem grande rigor técnico.

Quanto aos testes escolares,

são instrumentos elaborados pelo professor com um objetivo específico e destinados a um determinado grupo, em dada circunstância [...] Os princípios técnicos de construção de questões devem ser adequados aos objetivos que pretendem verificar, ao grupo e à situação em que serão utilizados. Constituir-se-ão em mais um instrumento que vai auxiliar o professor a garantir um ensino melhor e uma aprendizagem mais eficiente (MELCHIOR, 1994, p. 99).

As duas modalidades apresentam algumas diferenças quanto: **(a)**

AOS OBJETIVOS, uma vez que os testes padronizados destinam-se a examinar um grande número de pessoas e os testes escolares são construídos para um determinado grupo e para uma determinada situação; **(b)** À SUA PREPARAÇÃO E AVALIAÇÃO, pois os primeiros são elaborados por especialistas no assunto, devendo ser analisados de acordo com as instruções prévias, enquanto os testes escolares são elaborados e analisados pelo próprio professor; e, **(c)** AO SEU USO, visto que os testes padronizados podem ser utilizados inúmeras vezes, nas mais diferentes situações; os testes escolares são utilizados uma única vez, direcionados a avaliar os objetivos do momento (MELCHIOR, 1994).

Os testes padronizados podem ser usados em educação, mas necessitam do acompanhamento de um especialista na área em que serão aplicados. Quanto à utilização dos testes escolares, o professor precisa ter segurança em relação à etapa de desenvolvimento individual do aluno, bem como identificar as providências necessárias para o prosseguimento do processo.

Os testes escolares classificam-se em: orais, práticos, objetivos e

dissertativos.

- **TESTE ORAL:** Um dos instrumentos mais utilizados até o século XIX, o teste oral destina-se à identificação do pensamento, da compreensão e da interpretação do aluno sobre o assunto que o professor necessita conhecer.
- **TESTE PRÁTICO:** Coloca o aluno em situação de execução de uma tarefa real, sendo útil na avaliação de habilidades específicas.
- **TESTE OBJETIVO:** Compõe-se de questões objetivas que avaliam a extensão dos conhecimentos e das habilidades, admitindo uma única resposta.
- **TESTE DISSERTATIVO:** Compõe-se de questões em que o aluno elabora sua própria resposta, devendo aquelas serem elaboradas com clareza, indicando uma habilidade mental específica que se deseja que o aluno evidencie (MELCHIOR, 1994).

Estes dois tipos de teste, objetivo e dissertativo, também denominados de provas, são instrumentos que permanecem sendo utilizados, de modo geral, no contexto escolar, em todos os níveis de ensino. Hoffmann analisa-os,

assim se posicionando:

O termo dissertação (ou ensaio) implica uma resposta escrita cujo tamanho varia de uma ou duas frases a algumas páginas. O termo objetivo, por outro lado, refere-se mais ao processo de correção do que à maneira como é dada a resposta. As questões objetivas são construídas de modo que se possa corrigi-las observando uma única palavra ou frase ou notando qual de várias respostas possíveis foi escolhida (HOFFMANN, 2001, p. 190-191).

Quanto à elaboração de testes torna-se relevante considerar os posicionamentos manifestos por diferentes estudiosos das questões educacionais.

Melchior destaca que

ao elaborar um teste, o professor deve ter muito claro o significado do uso de um instrumento de medida no processo de ensino e aprendizagem: verificar se os objetivos foram atingidos e em que nível foram atingidos [pois] a elaboração de testes escolares não pode ser realizada de forma empírica, por ser uma tarefa não muito fácil e de muita responsabilidade (1994, p. 113-114).

Em contrapartida, Perrenoud sugere uma combinação entre *intuição* e *instrumentação*:

[...] em numerosos momentos, a intuição *basta*, porque a [avaliação] diz respeito a aspectos muito visíveis ou porque a experiência do ensino permite, sem instrumentação, compreender bastante rápido o que se passa na cabeça do aluno [...] em outros momentos, para certos alunos, a intuição *não basta* e é preciso, com conhecimento de causa, apelar a grades, testes, procedimentos sistemáticos de observação (1999, p. 125 - grifos do autor).

Hoffmann (2001) aponta algumas orientações gerais para a construção de testes “como contribuição aos professores que não recebem tais orientações em seus cursos de formação” ( p. 190). São elas: **(a)** questões claras e isentas de ambigüidade; **(b)** dificuldade de leitura e interpretação das questões não deve influir nas respostas dos alunos; **(c)** a reprodução textual de frases do material utilizado não deve ser utilizada; **(d)** respostas que dependam da opinião de um especialista devem ser antecedidas por questões iniciadas com palavras tais como:



“De acordo com...”; **(e)** os itens devem ser escritos de maneira a não fornecer indícios ou confusões com os outros; **(f)** a interdependência entre os itens deve ser evitada; se for necessário, deve-se ter clareza da necessidade da análise do conjunto.

Outro ponto em comum, sinalizado como relevante pelos três autores, diz respeito à correção (MELCHIOR, 1994; PERRENOUD, 1999) ou revisão (HOFFMANN, 2001). Assim, com relação à correção, Melchior afirma que,

se o professor considera o teste um instrumento que tem por objetivo atribuir uma nota ao aluno, provavelmente fará uma correção bem objetiva, com base nas respostas esperadas em cada questão. No entanto, se o professor considera o teste um instrumento capaz de auxiliá-lo a melhorar a aprendizagem do aluno, tratará os resultados através da análise das respostas de cada aluno (1994, p. 117).

Para Perrenoud, a correção deve considerar “as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos estudantes, bem como somente considerar os erros na ótica da construção de competências” (1999, p. 167).

Nas colocações de Hoffmann, a essencialidade na revisão está na análise conjunta dos testes, que deverá ser realizada pelos professores, considerando que

[...] é preciso refletir sobre a interpretação destes instrumentos e os encaminhamentos pedagógicos posteriores, para além de sua elaboração: refletir sobre o que se pensa das respostas produzidas pelo estudante e o uso que se faz dessas respostas em continuidade ao processo (HOFFMANN, 2001, p. 199-200).

Pode-se considerar nas recomendações dos três autores um ponto em comum: a necessidade de mudanças nas concepções metodológicas de

avaliação, e não necessariamente nos instrumentos de avaliação.

Historicamente, tratando-se da avaliação em educação musical, os testes também aparecem com a denominação de testes padronizados e são assim classificados:

1. TESTES DE “HABILIDADE MUSICAL”. Entre os primeiros modelos de testes desenvolvidos e conhecidos de habilidade musical, os de Carl Seashore (*Measures of musical talents 1960*) são pioneiros, consistindo basicamente em verificar a discriminação sensorial do indivíduo. Outros modelos seguiram os mesmos princípios de Seashore, destacando-se entre eles Herbert Wing (*Standardized Tests of Musical Intelligence 1961*) por serem resultantes da análise sobre os testes auditivos e incluir uma revisão crítica dos instrumentos elaborados por Seashore.

2. TESTES DE “AQUISIÇÃO MUSICAL”. Entre os mais conhecidos estão os de Aliferis (*Music achievement, 1954/62*), Gordon (*Musical aptitude profile, 1965*) e os de Colwell (*Music achievement tests, MAT, 1968*). O MAT possui finalidades e propósitos educacionais e é constituído por uma série de quatro testes, os quais buscam a discriminação de altura, de centro tonal, de memória tonal e a discriminação de estilo musical.

3. TESTES DE “ATITUDE MUSICAL” tratam de outra dimensão da experiência musical – as respostas afetivas ou emocionais – e investigam as respostas ao componente “estético” da música. Entre os trabalhos desenvolvidos nesta área, são pioneiros Schoen e Gatewood (1972), Hevner (1935) e Farnsworth (1954). Esta categoria de testes foi desenvolvida para avaliar uma variedade de atributos – estados, gosto, interesse, opinião, preferência, atitude, julgamento, percepção e apreciação (GROSSI, 2003).

Observam-se, nesta classificação de testes, duas dimensões de respostas musicais: uma abordagem mais cognitiva, centrada no conhecimento dos aspectos técnicos específicos da música, e outra referente às respostas afetivas. Em relação às respostas cognitivas, é creditado aos TESTES DE HABILIDADE MUSICAL maior confiabilidade, pois utilizam “critérios objetivos para a mensuração das respostas. É por meio dos testes padronizados, desenvolvidos por psicólogos da música que os educadores musicais encontram terreno seguro para a avaliação” (GROSSI, 2003, p. 130).

Em relação às respostas afetivas, os métodos usuais de investigação utilizam “listas de escolhas de adjetivos, técnicas diferenciais semânticas e escalas de classificação para o estudo dos efeitos da música sobre o estado afetivo ou emocional” (GROSSI, 2003, p. 129). Esta situação de avaliação é sinalizada por Hentschke como

[...] uma das formas de experiência musical mais complicadas de testar. Isto ocorre principalmente devido ao alto grau de subjetividade, aliado à dependência da expressão verbal como fonte de mensuração da resposta. Deve-se ter em mente que qualquer teste de audição ou percepção musical é um problema potencial, visto que nossos instrumentos de mensuração ainda se baseiam em um princípio objetivo (HENTSCKE, apud GROSSI, 2003, p. 131).

É conveniente ressaltar que a dificuldade à qual a autora se refere diz respeito à falta de um modelo de teste para a educação musical que contemple a avaliação da dimensão 'expressiva' da música, isto é, os estudos da psicologia oferecem informações de reações afetivas ou emocionais das pessoas quando ouvem certos aspectos da música, mas não como reagem ao conteúdo expresso na música.

Os estudos relativos aos procedimentos avaliativos – técnicas e instrumentos – são numerosos e variados quanto ao foco de análise, entretanto, para acompanhar e melhor compreender os processos vivenciados pelos aprendizes musicais, ainda resta muito por fazer.

#### **4.1.2 Observação**

Observar é um mecanismo natural que possibilita ao indivíduo ficar informado sobre o seu contexto para nele melhor situar-se. Em grande parte a dinâmica do processo ensino/aprendizagem decorre da observação do professor, motivo pelo qual ele tem necessidade de aperfeiçoá-la continuamente. A observação permite ao professor constatar dados não apenas do domínio cognitivo – as dificuldades e as possibilidades de cada um em relação à apropriação de

conhecimentos, principalmente ao domínio de fatos e conceitos – mas também dos aspectos afetivo e procedimental. Portanto,

O conjunto de dados que o professor constitui sobre o aluno são recortes de uma história da qual ele participa e sobre a qual ele tem o compromisso de atribuir significado. É essencial que tais registros sejam relevantes sobre o que observou e pensou para que possam subsidiar a continuidade de sua ação educativa (HOFFMANN, 2001, p. 176).

A importância do uso da observação como técnica reside na possibilidade que confere ao professor de acompanhar o desenvolvimento do aluno em todos os momentos, impedindo que se formem idéias preconcebidas sobre a capacidade e a evolução de cada um (DEPRESBITERIS, 1991; PERRENOUD, 1999; HADJI, 1994).

Levando-se em conta que a premissa da escola atual é criar condições para que o aluno desenvolva sua personalidade integralmente e não apenas adquira conhecimentos, “a observação, talvez, [seja] a técnica mais adequada para apreciação dos aspectos do desenvolvimento que não podem ser aferidos através de provas ou outros instrumentos avaliativos” (MELCHIOR, 1994, p. 76).

É importante, neste momento, dirigirmos nosso olhar em direção à constituição da observação enquanto técnica de avaliação. No setor educacional, as técnicas de avaliação dividem-se em: técnicas de compreensão, de prevenção, de ajustamento, de investigação e de ensino. Conforme esta divisão, a observação se constitui como

uma importante *técnica de compreensão*, possibilitando o conhecimento do aluno e do grupo de alunos (proporciona dados para a avaliação diagnóstica, formativa e somativa); - uma *técnica de investigação*, rica principalmente pela sua peculiaridade de apreensão dos conhecimentos, em sua espontaneidade; - uma *técnica de ensino*, quando o professor a utiliza deliberadamente, no sentido de levar o aluno a adquirir conhecimentos e desenvolver processos mentais correlatos (TURRA et al. 1992, p. 196 - grifos do autor).

Nos três pontos listados, nota-se a relação existente entre o observador e a pessoa que está sendo observada, sendo aquele o mediador entre a situação real e os dados observados. Conseqüentemente, qualquer percepção feita pode sofrer a interferência da subjetividade do observador, tornando necessária uma auto-análise pelo professor para aprimorar sua capacidade de observação, permitindo-lhe alcançar o controle adequado da subjetividade e a apreensão da situação tal como se apresenta.

Desta forma, o observador deve possuir algumas capacidades específicas, que são empregadas em diferentes momentos do processo geral da observação: **(a)** CAPACIDADE DE ATENÇÃO, consiste na capacidade de ficar atento aos fatos, de ater-se ao foco conceptual no intuito de refinar a percepção; **(b)** CAPACIDADE DE PERCEPÇÃO, constitui a capacidade de apreender os fenômenos, considerando que a percepção apresenta aspectos subjetivos – a serem controlados pelo observador ao ater-se ao sentido real dos fatos – e objetivos; **(c)** CAPACIDADE DE ANÁLISE, representa a capacidade de desdobrar o todo observando as partes significativas, organizando-as de forma que as relações entre elas sejam adequadamente visualizadas; **(d)** CAPACIDADE DE GENERALIZAÇÃO, significa a capacidade de chegar a afirmações categóricas, inferidas a partir da análise e da interpretação de dados; e **(e)** CAPACIDADE DE COMUNICAÇÃO, determinada pela capacidade de equacionar os dados, organizando o relato de maneira a poder ser

compreendido e utilizado por outras pessoas (TURRA et al. 1992).

Também é necessário que o professor se preocupe em desenvolver atitudes de honestidade intelectual, discrição, imparcialidade e prudência para ter condições de manipular os dados observados com cuidado e espírito científico. Para tanto, os professores necessitam

(1) ter interesse autêntico pelo aperfeiçoamento contínuo; (2) demonstrar vontade de aceitar o ensino e o auxílio; (3) desejar que suas observações sejam verificadas, quanto à correção e fidelidade; (4) receber orientação e preparo para a realização de observação sistemática (TURRA et al. 1992, p. 202).

Além das capacidades e da busca de atitudes necessárias a um bom observador, é essencial que o professor considere as limitações e vantagens do uso da observação. Suas vantagens (TURRA et al. 1992) na avaliação escolar são diversas: (a) possibilita a obtenção de dados importantes que não podem ser constatados de outra forma; (b) permite o registro da ocorrência durante a mesma, com toda a riqueza de informações que o momento favorece; (c) independe de participação do indivíduo observado; e (d) facilita a análise de todas as dimensões do comportamento humano.

Por outro lado, entre as limitações inerentes ao seu uso, múltiplos aspectos podem ser destacados: (a) deixa margem à subjetividade do observador, que tem seu olhar direcionado pelos seus valores e saberes; (b) exige disponibilidade de tempo; (c) cria impressões desfavoráveis ou favoráveis nas pessoas, se souberem que estão sendo observadas; (d) propicia o não aparecimento dos fatos esperados no momento da observação; e (e) limita o número

de fatos, pelo pouco tempo usado para realizar as observações (TURRA et al. 1992).

Outro aspecto a se considerar sobre a técnica de observação diz respeito à sua classificação, que pode ser: INFORMAL ou OCASIONAL e FORMAL ou SISTEMATIZADA. Quanto à primeira classificação, assinala-se que “observações informais ou ocasionais são aquelas em que o professor observa sem ter se organizado ou programado para tal” (MELCHIOR, 1994, p. 78).

Esse tipo observação é importante, porque se baseia no agir espontâneo dos alunos, sem pressão externa que altere seus comportamentos durante as atividades cotidianas de sala de aula. É uma maneira de o professor conhecer melhor o aluno, investigar dados sobre a aprendizagem de fatos e conceitos, procedimentos e atitudes, que o levarão a uma maior compreensão dos meandros por meio dos quais ensino e aprendizagem evoluem. O uso da observação informal requer diferentes cuidados, dentre os quais cumpre destacar a necessidade de evitar fazer interpretações apressadas que conduzam a julgamentos falsos, baseados em idéias preconcebidas.

Quanto à segunda classificação, “observações formais ou sistematizadas são aquelas que se realizam de forma sistemática e organizada [...]; exigem planejamento e instrumentos adequados, porque são realizadas com um objetivo predeterminado” (MELCHIOR, 1994, p. 80).



Quanto mais organizadas, dirigidas e sistematizadas forem as observações, maior será a objetividade dos dados obtidos. Para tanto, alguns critérios devem ser observados: **(a)** predeterminação do que vai ser observado e com que finalidade; **(b)** estabelecimento das condições em que será realizada; **(c)** discriminação dos aspectos acidentais e essenciais; **(d)** descrição objetiva dos fenômenos observados; **(e)** sujeição à condição de controle e verificação para o estabelecimento de sua validade e fidedignidade; e **(f)** possibilidade de registro dos fatos imediatamente, evitando-se a interferência da memória (MELCHIOR, 1994).

Pode-se constatar que a observação é uma técnica muito importante para o professor, não apenas para colher informações sobre os alunos, como também para revelar as causas relacionadas às dificuldades de assimilação do que está sendo trabalhado. Tornar-se-á inútil, porém, se não for feita e registrada considerando critérios mínimos de cientificidade.

A maior parte dos professores pratica, ainda que empiricamente, a observação. No entanto, para que se relacione a evidência observada com os critérios contidos nos objetivos, ou seja, para transformá-la em um instrumento facilitador do trabalho do professor, a observação necessita ser cuidadosamente estruturada. Assim,

para que os dados observados se constituam em instrumentos, precisam se transformar em registros sejam esses: anotações, conceitos ou notas. [São feitas] tais considerações para salientar o grande perigo de se pautar o acompanhamento dos alunos apenas em observações, sem se proceder a anotações e outras formas de registros, caindo no terreno das imprecisões gerais, holísticas e na inconsistência de informações sobre a progressão de aprendizagens (HOFFMANN, 2001, p. 178-179).

Entre os instrumentos citados na literatura de avaliação educacional (Turra et al (1992), Melchior (1994), Sant'Anna (1995)), encontram-se: fichas de observação, fichas de registro de ocorrências, fichas cumulativas, anedotário, sistema de categoria, escalas, *check list* que são assim caracterizados:

- **FICHAS DE OBSERVAÇÃO** – Podem ser individuais ou coletivas e são utilizadas na observação dirigida, portanto pressupõem um certo grau de interferência do observador. Este seleciona o conjunto de fatos a serem observados antecipadamente, utilizando-se de um roteiro ou questionário.
- **FICHAS DE REGISTROS DE OCORRÊNCIAS** – Contêm espaço para grande número de observações, com dimensões menos particularizadas que as fichas de observação. São empregadas durante longo período de tempo, com o objetivo de obter uma descrição operacional do comportamento.
- **FICHAS CUMULATIVAS** – Aquelas em que são transcritos os dados registrados nos demais instrumentos. Destinam-se ao uso do professor, nos momentos da análise, com o aluno, dos desempenhos evidenciados num determinado período de tempo. Deve ser preenchida no final de cada unidade.
- **ANEDOTÁRIO** – É um recurso sistemático para reunir dados de

observação, com descrições breves e objetivas de fatos, incidentes e acontecimentos significativos, tal como ocorrem. Registram-se os comportamentos não usuais ou comuns.

- **SISTEMA DE CATEGORIAS** – É uma formulação que descreve uma dada classe de fenômenos em que o comportamento observado pode ser codificado. Constitui-se de duas ou mais categorias, diferindo das fichas pela previsão de um quadro de referências.
- **ESCALAS** – São constituídas por um conjunto de características ou atributos a serem julgados e por algum tipo de escala para indicar o grau em que a característica ou atributo é avaliado. Podem ser nominais, ordinais, intervalares ou proporcionais de acordo com a função a ela destinada.
- **CHECK LIST** – Permite o registro da presença ou ausência de uma característica ou fato, sendo aconselhável para avaliação de comportamentos muito específicos, essenciais. É útil para coletar evidências previamente selecionadas, exigindo, portanto, definição objetiva de cada desempenho esperado.

Para Perrenoud, a observação pode se valer de instrumentos específicos, como também pode ser puramente intuitiva, pois “nenhuma informação é excluída a *priori*, nenhuma modalidade de percepção e de tratamento é

descartada” (PERRENOUD, 1999, p. 104). Contudo, o autor alerta para um tipo de observação que tem pouca probabilidade de orientar uma intervenção eficaz – a observação medíocre, pois “observar é *construir uma representação realista das aprendizagens*, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados” (1999, p. 104 – grifos do autor).

#### **4.1.3 Auto-Avaliação**

O ser humano está constantemente avaliando suas atitudes, habilidades, interesses e/ou aptidões, com o propósito de melhorar seu desempenho e obter êxito em suas atividades. Assim, a auto-avaliação torna-se necessária em todos os momentos da vida do indivíduo, ajudando-o a desenvolver um conceito mais realista de si próprio e contribuindo para melhorar seu ajustamento social.

A auto-avaliação, portanto, é “o ato de julgar seu próprio desempenho nas atividades propostas. É a análise do esforço despendido em relação à sua capacidade; do resultado obtido em relação ao que foi solicitado” (MELCHIOR, 1994, p. 122).

Historicamente, no modelo pedagógico tradicional ou da pedagogia diretiva, a auto-avaliação não existia, pois o aluno era considerado um ser passivo, mero receptor de informações prontas que deveriam ser armazenadas e reproduzidas (BECKER, 2001). Deste modo, o professor era o “dono” da nota do

aluno.

Em contrapartida, no modelo da pedagogia não-diretiva ou da Escola Nova, a auto-avaliação passou a ter soberania, pois o seu princípio epistemológico é caracterizado pela concepção de educação como um encontro deliberado e intencional entre pessoas que objetivam experiências significativas, crescimento, atualização e mudança; que devem distinguir um processo buscado, escolhido e não obrigado ou imposto. As características inerentes a este processo são a auto-descoberta e a auto-determinação (MIZUKAMI, 1986).

A avaliação do professor, neste modelo, era determinada pela auto-avaliação do aluno, que atribuía uma nota ao seu desempenho sem o estabelecimento de critérios claros. Este procedimento levou o uso da técnica de auto-avaliação a uma desvalorização no ambiente escolar.

Mas, no modelo da pedagogia relacional, a auto-avaliação ganha um novo enfoque: é uma técnica utilizada pelos componentes da ação pedagógica – professor e aluno – e não pode estar desvinculada do projeto pedagógico. Hadji (2001), Perrenoud (1999), Hoffmann (2001), entre outros, dedicam parte de seus estudos à importância do uso da auto-avaliação como técnica avaliativa.

Para Hoffmann, a finalidade da auto-avaliação no contexto escolar é basicamente promover condições de levar o aluno a assumir uma postura reflexiva

referentemente às suas aprendizagens, de maneira a perceber-se como co-responsável pela apropriação dos saberes e pela superação das próprias dificuldades. Assim, postula a necessidade da

[...] evolução do aluno em termos de uma postura reflexiva sobre o que aprende, as estratégias de que se utiliza e sobre sua interação com os outros. Tais práticas não se reduzem a processos de autocontrole de condutas, em momentos determinados por professores ou escolas. Mas se desenvolvem mediadas por posturas igualmente reflexivas dos educadores (HOFFMANN, 2001, p. 171).

Importante assinalar que, para Hoffmann, “mediar as aprendizagens [é] favorecer a tomada de consciência do aluno sobre limites e possibilidades no processo de conhecimento [e] a tomada de consciência do professor sobre a importância de proceder a um diálogo permanente nesta direção” (HOFFMANN, 2001, p. 168).

A autora deixa claro seu posicionamento contrário aos processos meramente burocráticos da auto-avaliação – auto-atribuição de conceitos. Sua ênfase está na atitude do professor em levar o aluno a: **(a)** refletir sobre a aprendizagem efetivada; **(b)** a tomar consciência das estratégias de pensamento utilizadas e **(c)** a retomar passo a passo seus processos. Para tanto, Hoffmann sugere que o professor desencadeie o processo valendo-se do diálogo, de questionamentos e/ou críticas, principalmente pela proposição de questões que auxiliarão no encaminhamento do ensino e da aprendizagem a qualquer momento em que sejam feitas:

O que se está aprendendo? O que aprendi nesse tempo? Como se aprende/se convive? De que forma poderia aprender/conviver melhor? Como poderia agir/participar para aprender mais? Que tarefas e atividades foram realizadas? O que aprendi com elas? O que mais poderia aprender? O que mais aprendi com meus colegas e professores a ser e a fazer? De que forma

contribuí para que todos aprendessem mais e melhor? (HOFFMANN, 2001, p. 80-81).

Outra atitude aconselhada aos professores é observar as situações cotidianas que podem constituir-se em exemplos de auto-avaliação para alunos de todos os níveis, uma vez que evidenciam momentos ou situações em que necessitam do outro para superar dificuldades ou resolver problemas, em que precisam de novas explicações ou leitura de textos complementares para elucidar dúvidas e acalmar incertezas, em que não são capazes de reconhecer os erros manifestos nas próprias tarefas; em que não são capazes de lidar com situações inter-pessoais sem a intervenção do outro (HOFFMANN, 2001).

Essas atitudes dos alunos são reveladoras da consciência das suas dificuldades, da necessidade de aprender mais e da ajuda e da orientação essenciais ao seu desenvolvimento. Portanto, ao conferir atenção aos alunos, dar-lhes condições de auto-reflexões e descobertas, mantendo com eles um diálogo constante, o professor estará promovendo o “aprender a aprender” e mediando assim a aprendizagem de seus alunos (HOFFMANN, 2001).

Hadji, igualmente, destaca a necessidade de o professor desenvolver atividades de *metacognição* que favoreçam a tomada de consciência pelo aluno sobre limites e possibilidades no processo de conhecimento. Assim,

É sabido que se pode designar por meio desse termo [metacognição] um processo mental interno pelo qual o sujeito toma consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva. Por meio desse processo, o sujeito toma distância em relação aos conteúdos envolvidos pelas atividades cognitivas em andamento. Por isso, a metacognição é sinônimo de atividade de autocontrole refletido das ações e condutas do sujeito que aprende (HADJI, 2001, p. 103).

A auto-avaliação, para este autor, é vista como uma “habilidade” que precisa ser construída em quatro momentos:

- **AUTOCONTROLE ESPONTÂNEO OU REGULAÇÃO IMPLÍCITA:** o autocontrole corresponde a uma avaliação contínua, freqüentemente implícita, e constitui instância reguladora da ação podendo gerar modificações nas normas e nos modelos de referência.
- **AUTONOTAÇÃO OU AUTOBALANÇO:** a autonotação é o procedimento através do qual o aluno atribui a si mesmo uma nota ao examinar seu próprio trabalho escolar, é a oportunidade e o meio de um autobalanço através do qual o aluno, analisando o produto final, verifica a qualidade de sua produção e a dimensiona em um escore.
- **AUTOCONSTATAÇÃO:** decorrente do momento anterior consiste em um olhar crítico sobre o que se faz enquanto se faz, possibilitando a expressão do sistema interno próprio a cada um e cuja mobilização pode ter o efeito de uma modificação desse sistema.
- **AUTO-REGULAÇÃO:** implica essencialmente uma tomada de consciência em relação à comparação entre um objetivo



proposto e um objetivo atingido. Marca, portanto, a passagem de uma regulação simplesmente cognitiva a uma regulação metacognitiva (HADJI, 2001).

Quanto aos instrumentos de avaliação utilizados nestes quatro momentos, o autor apresenta três sugestões: o mapa de estudos, a lista de verificação e a grade de análise dos erros. No entanto, estes instrumentos “não terão o mesmo sentido e não produzirão os mesmos efeitos, conforme seu lugar nos diferentes momentos desse processo de construção da auto-avaliação como habilidade” (HADJI, 2001, p. 105).

Entre eles, o autor destaca as grades de controle, por sua característica de sintetizar os resultados das observações, análises e exercícios feitos pelos alunos. No entanto, alerta para que a grade seja construída pelo aluno, e não simplesmente aplicada por ele; situando-se assim no nível do autocontrole crítico instrumentalizado. Somente quando sua construção implicar o aluno, a grade se tornará um instrumento de regulação de uma ação e não simplesmente de apreciação de um produto.

Perrenoud também reforça o uso da auto-avaliação, por ele denominada auto-regulação. Este autor denomina regulação dos processos de aprendizagem “o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem” (PERRENOUD, 1999, p. 90).

Portanto, a ênfase dada à auto-regulação consiste em “reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos” (PERRENOUD, 1999, p. 97). Para tanto, faz-se necessário que o aluno tenha motivos fortes, que o professor provoque desafios que o sensibilizem profundamente, levando-o à busca do saber e à decisão de aprender. Contudo, não se deve apostar na dinâmica espontânea dos alunos. São necessários contratos e dispositivos didáticos, estratégias diversificadas para suscitar um interesse suficiente quando a experiência de vida, a personalidade ou o meio familiar não predispõe a isso.

O autor aponta, também, o uso da auto-regulação em três direções complementares: **(a)** enfatizar a metacognição, considerando-se que a regulação passa por uma conscientização dos mecanismos de linguagem; **(b)** desenvolver práticas e instrumentos de avaliação e apropriar-se de critérios de avaliação; **(c)** praticar a metacomunicação, dando a cada um a oportunidade de situar seu próprio desenvolvimento em relação aos domínios esperados (PERRENOUD, 1999).

Pode-se observar, nas colocações dos autores, que a auto-avaliação contribui para reforçar o autoconceito positivo, se os resultados afirmativos forem enfatizados, permitindo também uma conscientização do aluno sobre a importância do cumprimento de sua parte, num projeto de crescimento mútuo – dele próprio e de seus colegas. Além disso, a possibilidade de conscientização dos próprios erros e acertos, que esta técnica possibilita, conduz a uma busca do aperfeiçoamento e a uma percepção de co-responsabilidades para a efetivação das aprendizagens.

## 4.2    Entrecruzando Olhares

A seleção das técnicas e instrumentos de avaliação depende da natureza da área de estudo ou do componente curricular, dos objetivos visados (informações, habilidades, atitudes, aplicação de conhecimentos etc), das condições de tempo do professor e do número de alunos. Os instrumentos escolhidos devem ser adequados aos métodos e procedimentos utilizados no decorrer do processo de ensino/aprendizagem.

Em se tratando da área de educação musical, “a melhor forma de avaliar a aprendizagem dos alunos é investigando e analisando suas práticas musicais” (HENTSCKE e DEL BEN, 2003, p. 186). Mas como investigar e analisar estas ações, quais técnicas e instrumentos utilizar?

As técnicas de avaliação citadas pelos dez licenciandos ficaram assim distribuídas: a testagem é citada por seis alunos, a observação é enunciada por oito alunos e a auto-avaliação é proposta por apenas três alunos.

Quanto ao uso da testagem, os instrumentos citados foram a prova dissertativa, a prova objetiva e a prova prática. Um dos entrevistados, quando

indagado sobre que tipo de registro utilizaria para suas avaliações periódicas, argumentou:

Eu trabalharia com textos escritos, por opção literária dos alunos; pode ser resenha. De preferência textos críticos, para saber se o aluno está sabendo se portar frente àquele conteúdo, àquelas idéias. Não é nem saber se ele está certo ou se está errado, mas para ver se ele está conseguindo argumentar, se ele está refletindo criticamente sobre o assunto. (LICENCIANDO 1)

Observa-se, nas colocações deste aluno, uma preocupação em avaliar habilidades de interpretação de textos escritos e argumentação e, ainda, de crítica “sobre” música e não propriamente de avaliar o desenvolvimento da habilidade de execução “da” música ou da compreensão dessa forma de linguagem – nos mais diferentes estilos sob os quais se apresenta.

O teste dissertativo possui algumas características significativas: o aluno elabora sua própria resposta e expressa seu pensamento na sua própria linguagem, característica esta que tende a produzir respostas que não são completamente certas nem completamente erradas. Se usado adequadamente, o teste dissertativo auxilia significativamente no acompanhamento do progresso dos alunos. Vianna (1973, p. 87) cita diversos tipos de testes dissertativos, conforme se verifica no quadro a seguir.

<b>1. Relacionar ou enunciar</b>	É uma exposição que exige apenas recordação, senão uma forma de item de resposta livre.
<b>2. Organizar</b>	Neste caso, os elementos devem ser dispostos de forma a assumir uma estrutura. Esse tipo de item também exige a lembrança de fatos, mas de acordo com determinado critério adotado (cronológico, importância)

	crescente etc.), sendo mais complexo que o anterior.
<b>3. Selecionar</b>	Supõe uma escolha fundamentada em normas de julgamento ou apreciação. A resposta exige avaliação, mas de natureza simples, de acordo com um critério preestabelecido.
<b>4. Descrever</b>	O item solicita a exposição das características de um objeto, fato, processo ou fenômeno.
<b>5. Discutir</b>	É mais do que uma simples descrição, porque o item supõe uma análise em que o aluno expõe idéias, questiona, apresenta argumentos a favor e contra, e estabelece o relacionamento entre fatos ou idéias. A resposta requer estruturação cuidadosa. A correção é dificultada devido à possibilidade de respostas amplas e variadas, apresentando diferentes abordagens do problema.
<b>6. Definir</b>	Consiste em enunciar os atributos essenciais e específicos de um objeto, fato, processo ou fenômeno, indicando as categorias a que estaria associado. Se o aluno não se limitar apenas a repetir as definições contidas nos livros-texto, esta questão pode ser mais difícil do que a discussão.
<b>7. Exemplificar</b>	Consiste em confirmar uma regra ou demonstrar uma verdade. A questão exige aplicação do conhecimento aprendido. O aluno deve não apenas apresentar definições e enunciar leis e princípios, mas aplicar o conhecimento, dando uma contribuição pessoal.
<b>8. Explicar</b>	Consiste em elucidar a relação entre fatos ou idéias. A ênfase da questão deve recair na relação de causa e efeito.
<b>9. Comparar</b>	Consiste numa análise simultânea de objetos, fatos, processos ou fenômenos, para determinar semelhanças e diferenças e indicar relações. A resposta exige planificação e organização de idéias. O item pode ser enunciado de várias formas, sem necessariamente usar o termo 'comparar', solicitando a apresentação de vantagens ou desvantagens, semelhanças ou diferenças.
<b>10. Sintetizar</b>	Consiste em fazer um resumo, isto é, expor de forma concisa e abreviada de uma idéia ou assunto, apresentando seus aspectos essenciais.
<b>11. Esquematizar</b>	O esquema ou esboço é uma espécie de síntese, mas exige uma organização do assunto em tópicos e sub-tópicos, dando ênfase às relações e funções entre os elementos.
<b>12. Interpretar</b>	Consiste em analisar o significado de palavras, de textos, de idéias, ou compreender as intenções de um autor. A influência da memória é praticamente nula, pois a resposta exige, basicamente, a capacidade de compreender e realizar inferências.
<b>13. Criticar</b>	Supõe análise crítica, julgamento, avaliação de textos, livros, idéias. O aluno deve ser "capaz de demonstrar a correção e adequação de uma idéia, e, também, apresentar sugestões para o seu aprimoramento ou razões para o seu abandono".

**Figura 3:** Tipos de testes dissertativos

Apesar de o Licenciando 1 enfatizar a proposição de questões que privilegiem a interpretação e a crítica, é interessante destacar que sua atuação como professor de música se dará junto a alunos que cursam o Ensino Fundamental e/ou

o Ensino Médio, ou se efetivará no interior de escolas de formação musical junto a alunos das mais variadas idades e com o objetivo principal de aprender música e não somente sobre música. Solicitar a elaboração de “resumos críticos” parece prática avaliativa muito comum no Ensino Superior, mas pouco freqüente – pelo menos no que tange ao ensino de música – para os outros níveis ou modalidades de ensino.

Nada impede a proposição de atividades avaliativas de natureza dissertativa, todavia seria necessário adequar objetivos – voltados para a compreensão da linguagem musical e para a apreciação das diversas formas de expressão musical – às questões a serem propostas, como, por exemplo: **(a)** descrever os parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre) ouvidos na música...; ou **(b)** selecionar os diversos níveis de altura do som, discriminando os diferentes registros (grave, médio ou agudo) de uma seqüência sonora.

Assim, propor questões dissertativas exige um certo cuidado, não só pela observância dos objetivos a serem traduzidos em aprendizagens, mas pela consideração aos processos de ensino privilegiados na transmissão dos saberes a serem apropriados e, também, pelo espreitar de regras essenciais à sua formulação: **(a)** uso de linguagem simples e objetiva; **(b)** clareza na elaboração dos objetivos de cada questão; **(c)** orientações formais necessárias na redação das propostas para a compreensão dos alunos; sem delimitar as possibilidades de respostas; **(d)** consideração à compreensão global do desempenho do aluno pela solicitação de resposta a todas as questões; e, **(e)** não utilização de expressões como “dê sua

opinião”, “diga o que pensa”, a não ser que o objetivo seja observar o pensamento do aluno a respeito do assunto em questão (HOFFMANN, 2001).

Outros licenciandos referiram-se ao uso de testes objetivos ou de provas escritas:

Acho que numa sala com muitos alunos, não existe outra forma de se avaliar. Só mesmo com a prova escrita. A gente até sabe que alguns alunos vão andar muito e terão que esperar os outros que ficarão para trás; mas eu tenho que agir pela média. (LICENCIANDO 6)

Esse processo de avaliação é tão engraçado! Quando se fala em avaliação, só vem à minha mente a prova escrita. Você se pergunta: como eu vou avaliar? E só vem a visualização da prova escrita. (LICENCIANDO 8)

Você não tem como fugir da prova escrita. Sempre existirão as obrigações relacionadas à instituição à qual você está vinculado. Existe a periodicidade de entrega de notas: bimestral, semestral ou até anual. Mas você tem que entregar as notas; então a prova escrita é a melhor maneira de assegurar essas notas. (LICENCIANDO 9)

Para estes licenciandos parece não haver outra forma de se avaliar no contexto escolar a não ser pela aplicação de testes objetivos e/ou de provas escritas. Observa-se também uma despreocupação com o aluno, suas necessidades, seu real aproveitamento das atividades. Deixam transparecer, ainda, que a “prova escrita” é a “única alternativa”, uma vez que está estabelecida como rotina nas instituições escolares.

Sobre a elaboração desta modalidade de testes objetivos ou provas escritas, Hoffmann assinala que

escrever bons itens de teste objetivo não é tão fácil como pensam muitos professores. Não há um conjunto de regras fixas que se possa observar sempre, passo a passo, na produção de uma boa questão de teste. A tarefa requer um tempo considerável, muita paciência, uma certa dose de habilidade criativa, e um conhecimento total dos processos vividos pelo grupo a que será aplicado o teste, além da clareza acerca das noções e dos objetivos que estão sendo investigados (HOFFMANN, 2001, p. 193).

O que transparece como preocupação nas colocações dos licenciandos é a “obrigação de avaliar” e não uma preocupação com a elaboração destes testes, a preocupação com o “tempo” empreendido com tais elaborações, e não na busca de soluções criativas para solucionar o problema da heterogeneidade tão presente no cotidiano escolar. Esta prática avaliativa de “negar e/ou desrespeitar as diferenças individuais dos educandos, em quaisquer áreas do conhecimento [...] vem sendo severamente criticada nas escolas e universidades” (HOFFMANN, 1999, p. 18).

Esta situação do nosso cotidiano escolar, onde o sistema de ensino, os professores e os alunos, bem como a sociedade como um todo, têm suas atenções voltadas às provas e, conseqüentemente, à promoção ou não dos alunos, também é questionada e criticada por vários educadores de todas as áreas. Esta situação, denominada por Luckesi de “pedagogia do exame”, é assim analisada por ele:

O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem [...] os sistemas de exames, com suas conseqüências em termos de notas e suas manipulações, polarizam a todos, [e] os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los



de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto (LUCKESI, 2002, p. 18; 21).

Este autor também alerta para as três conseqüências da pedagogia do exame: (a) CONSEQUÊNCIAS PEDAGÓGICAS, uma vez que a função da avaliação da aprendizagem em subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem fica secundarizada; (b) CONSEQUÊNCIAS PSICOLÓGICAS, visto que desenvolve formas de ser da personalidade dos alunos objetivando a formação de pessoas submissas e subservientes. Assim procedendo, esta pedagogia não dá ao aluno a possibilidade de compreensão da realidade e a assunção de ações conseqüentes; e (c) CONSEQUÊNCIAS SOCIOLÓGICAS, pois os procedimentos de avaliação não estão articulados ao processo ensino/aprendizagem, mas são desenvolvidos objetivando a classificação e a comparação entre os alunos, contribuindo para a seletividade social existente (LUCKESI, 2002).

Volvendo nosso olhar para a realidade das escolas brasileiras de ensino de música, observamos que as atividades de avaliação também tendem à obrigatoriedade e à mensuração:

Em geral, a prática [nestas escolas] está centrada mais nos produtos do que nos processos seguidos. Mede-se o nível do aluno em relação aos objetivos propostos, predominando critérios e procedimentos que costumam rotular os alunos em categorias diversas. Esta concepção não favorece o uso do processo de avaliação como forma de orientar e reorganizar o processo de ensino/aprendizagem (TOURINHO e OLIVEIRA, 2003, p. 19).

Destarte, configura-se interessante reconhecer a “busca incansável por padrões de mensuração objetivos e uniformes [como] um dos maiores entraves a um processo avaliativo em respeito à individualidade do educando” (HOFFMANN, 1999, p. 16). Para mudar esta situação, é fundamental que educadores e educandos

compreendam a subjetividade de um processo sempre sob a responsabilidade e tutela do educador, o que solicita

a tomada de consciência do educador justamente no caráter subjetivo da avaliação. Pois se formos conscientes do nosso envolvimento nos juízos de valor estabelecidos, iremos encarar com maior seriedade as nossas decisões. [...] Quero dizer que se o processo avaliativo não é padronizável ou objetivo, a consciência da subjetividade que lhe é inerente suscita a necessidade de transformá-lo numa ação investigativa sistemática e contínua de aprendizagem (HOFFMANN, 1999, p. 17).

Deste modo, as normas e critérios do sistema de ensino escolar que levam ao julgamento de valor deverão ser questionados permanentemente pelo professor, tornando-o um incansável investigador do processo de construção do conhecimento pelo aluno e um laborioso agente de reconstrução de sua própria prática pedagógica.

Outra modalidade de instrumento citada nas entrevistas foi o teste prático:

Eu daria uma prova prática, como, por exemplo, um exercício de criação, com o material que já foi trabalhado. A partir do momento que você cria, você está incorporando aquele material. Eu acho importante isso; é legal a avaliação prática desde que você consiga reproduzir e internalizar aquilo. (LICENCIANDO 1)

Eu daria como avaliação uma simulação de aula, como são os seminários. Um grupo prepara uma aula e os outros vão assistir. Cabe aos que assistiram elaborar uma avaliação do que foi dado. (LICENCIANDO 4)

Eu adotaria seminários, porque a minha experiência como aluno participante de seminários foi boa. Mesmo com a minha dificuldade na oratória, eu fui trabalhando e vencendo esta dificuldade. É uma

oportunidade para o professor estar avaliando a desenvoltura do aluno. As apresentações também são ótimas oportunidades para o professor estar avaliando a desenvoltura do aluno, juntamente com a performance no instrumento. (LICENCIANDO 8)

A “prova prática” como um exercício de criação citada pelo Licenciando 1 enquadra-se nas atividades diversificadas propostas por Hoffmann, pois, segundo a autora, para a efetivação de uma avaliação mediadora, é necessário que o professor organize experiências educativas diferenciadas, que proponha

tarefas que suscitem diversas formas de representação do conhecimento (escrita, fala, expressão plástica, musical, linguagem cartográfica e outras), [que] contribuam para a maior tomada de consciência pelo aprendiz das idéias em construção, porque exigem novas possibilidades de reorganização de conhecimentos internalizados (HOFFMANN, 2001, p. 149).

Na avaliação mediadora, a diversificação de experiências educativas ancora-se em alguns princípios importantes:

**(a)** Diversificá-las no tempo, oportunizando experiências sucessivas e complementares; **(b)** Diversificá-las em graus de dificuldade, permitindo-se observar graus de domínio do estudante; **(c)** Diversificá-las em termos de realização individual, em parcerias, pequenos grupos, grandes grupos, para promover o confronto de pontos de vista entre alunos e entre alunos e professores; **(d)** Diversificá-las em termos dos recursos didáticos, ampliando o conjunto de portadores de textos a serem pesquisados, para maior coerência e extensão dos conhecimentos apropriados; **(e)** Diversificá-las em termos da expressão do conhecimento a partir de diferentes linguagens (HOFFMANN, 2001, p. 149).

Outro ponto salientado por Hoffmann refere-se ao significado da elaboração de atividades diferenciadas em avaliação: planejar atividades de acordo com as necessidades e interesses do aluno e fazer encaminhamentos pedagógicos diferentes de acordo com os percursos individuais.

Na literatura específica de educação musical, Swanwick (2003) propõe critérios gerais para avaliar o trabalho musical dos alunos. Baseado nos estudos de Piaget, formulou a idéia de *camadas cumulativas* (materiais, expressão, forma e valor) para o processo ensino/aprendizagem e avaliação em música.

O pensamento de Swanwick acerca da avaliação em educação musical refere-se à consciência e ao controle revelados pelas quatro camadas cumulativas, ou seja:

- Consciência e controle de materiais sonoros: o aluno distingue timbres, níveis de intensidade, duração e alturas, e também manuseia com a técnica específica instrumentos ou vozes.
- Consciência e controle do caráter expressivo: observáveis no gesto musical, na forma das frases musicais.
- Consciência e controle da forma musical: demonstrados nas relações entre formas expressivas e nos caminhos pelos quais os gestos musicais são repetidos, contrastados ou conectados.
- Consciência e controle do valor pessoal e cultural da música: quando a autonomia, a avaliação crítica independente e o compromisso mantido com estilos musicais específicos são demonstrados (SWANWICK, 2003).

Os critérios sugeridos para avaliar o trabalho de criação musical dos alunos ficaram assim organizados:

**Materiais:** Nível 1 – reconhece (explora) sonoridades níveis de intensidade, grandes diferenças de altura, trocas bem definidas de colorido sonoro e textura. Nível 2 – identifica (controla) sons vocais e instrumentais específicos – como tipos de instrumentos, timbres e texturas. **Expressão:** Nível 3 – (comunica) o caráter expressivo da música – atmosfera e gesto – ou pode interpretar em palavras, imagens visuais ou movimento. Nível 4 – analisa (produz) efeitos expressivos relativos a timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio. **Forma:** Nível 5 – percebe (demonstra) relações estruturais – o que é diferente ou inesperado, se as mudanças são graduais ou súbitas. Nível 6 – (faz) ou pode colocar a música em um contexto estilístico particular e demonstra consciência dos aparatos idiomáticos e processos estilísticos. **Valor:** Nível 7 – revela evidência de compromisso pessoal por meio de um engajamento mantido com determinadas obras, intérpretes e compositores. Nível 8 – desenvolve sistematicamente (*novos processos musicais*) idéias críticas e analíticas sobre música (SWANWICK, 2003, p. 92 – grifos nossos).

O autor ressalta que estes critérios “têm sido rigorosamente testados em uma variedade de cenários de performance e composição, [bem como] têm sido considerados úteis quando avaliam as respostas dos alunos como ‘ouvintes” (SWANWICK, 2003, p. 93).

A performance no instrumento também é citada pelo Licenciando 8, como ótima oportunidade para o professor estar avaliando o aluno. Sobre este tópico específico, Oliveira e Tourinho ressaltam a necessidade da autenticidade da avaliação, ou seja, ela deverá “representar o mundo real das atividades que resultaram em aquisição de conhecimento e das técnicas que foram empregadas” (2003, p. 15). Portanto, o estabelecimento de critérios claros é importante para verificar as evidências das habilidades – conteúdos procedimentais – necessárias à performance musical.

Sobre estas habilidades, Coll et al. diferenciam os conteúdos factuais e conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais. A habilidade musical, considerada como um conteúdo procedimental, caracteriza-se como “um conjunto de ações ordenadas, orientadas para a consecução de uma meta” (2000, p. 77). Compreende-se nesta situação também que critérios concretos, como os de Swanwick (2003), sejam eficientes para orientar atividades práticas ou de performance enquanto procedimento avaliativo.

Outras formas de avaliar, citadas pelos Licenciandos 4 e 8, foram os seminários. Hoffmann ressalta a relação entre a avaliação e a proposta de atividades

aos alunos, pois as escolhas metodológicas dos professores resultam de suas intenções avaliativas (HOFFMANN, 2001).

A proposição de seminários afigura-se interessante em uma aula de música, desde que não tenha um caráter eminentemente teórico, como acontece com o ensino de fatos e conceitos, pois a natureza da aprendizagem de música demanda a formação de outras habilidades, como: apreciação, execução, composição etc.

O seminário, considerado uma técnica de ensino socializado, tem sido bastante usado em substituição às aulas expositivas – muito criticadas pela pouca participação do aluno no processo de ensino/aprendizagem. Esta técnica de ensino socializado originou-se no movimento da Escola Nova e apresenta três premissas básicas: **(a)** a necessidade de interação do homem, inerente à sua própria natureza; **(b)** o relacionamento entre professor e aluno marcado pelas contradições sociais; e **(c)** o estabelecimento de diálogo entre professor e aluno com um objetivo comum – compreensão mais crítica da realidade social (VEIGA, 1991).

O aluno, ao participar de um seminário, deverá sentir-se comprometido com o grupo, e não apenas amparar-se nos colegas mais comprometidos. Ao professor fica a incumbência de mediar esta experiência educativa, organizando-a e observando o seu andamento, sentando-se junto ao grupo para ouvir as considerações individuais e colocando-se à disposição para dar suporte com novos elementos teóricos. Agindo assim, o professor favorece a

interação efetiva e a participação, articulando a necessidade e a vontade de produzir com as propostas de trabalho em grupo e tarefas avaliativas. Deste modo, ao avaliar as tarefas individuais, o professor deve ter em mente que

o que cada aluno aprende, vivendo diferentes experiências e ao interagir com os outros, não pode ser imediatamente percebido, muito menos por respostas elaboradas coletivamente, onde predominam a expressão de alguns. É essencial que se conceba o processo como processo e não, sempre, visando à verificação de aprendizagens finais (HOFFMANN, 2001, p. 143).

A freqüência da vivência do seminário como técnica avaliativa no Curso de Licenciatura em Música pode ser adequada; todavia, nem sempre o será para o ensino de música em outro lócus, como – talvez – com grupos de crianças e jovens que se aproximam, pela primeira vez, desta área de conhecimento.

Para outros alunos, a observação é citada como técnica para os seus procedimentos avaliativos:

Através das observações do professor durante as aulas, estar vendo como o aluno está caminhando, do que ele precisa: se falta estudo, o porquê algo está difícil. (LICENCIANDO 6)

Eu observaria o desenvolvimento do aluno durante as aulas e informaria a ele sobre o seu desempenho. (LICENCIANDO 7)

Quando você está avaliando, você está jogando questões para o grupo, e neste momento você observa cada aluno individualmente. (LICENCIANDO 8)



Observar qual foi o rendimento dos alunos, se ele participa das atividades propostas, se ele se mostrou interessado. (LICENCIANDO 9)

É observar o desenvolvimento do aluno no dia dia. Suponhamos um aluno que não saiba nada de música. De repente, ele estuda, se esforça, vai produzindo. Chega um ponto que ele está muito melhor do que era antes. Então, é observado como ele se comporta diante daquilo que ele está aprendendo e como ele está vendo o aprendizado também. (LICENCIANDO 10)

Para Perrenoud, “observar é *construir uma representação realista das aprendizagens*, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados” (PERRENOUD, 1999, p. 104 – grifos do autor). Como construir uma representação realista da aprendizagem em educação musical?

Swanwick considera que o observador/professor de música deve ser crítico, sensível e articulado, pois sua tarefa é a “compreensão da complexidade da experiência musical [que] sendo uma atividade tão rica não pode estar reduzida a uma única dimensão, isto é, a da ‘técnica’ vocal ou instrumental” (SWANWICK, 2003, p. 84). Para compreender as experiências musicais dos alunos, sejam elas em nível de apreciação, execução ou composição, é necessário

primeiramente ter disposição para ouvir o que nos “dizem” as composições, execuções e apreciações de nossos alunos, disposição para compreender quais são as qualidades e/ou características de seus produtos musicais. Posteriormente, precisamos relacionar essas características com os conhecimentos e experiências anteriores e com aquilo que foi trabalhado em sala de aula (HENTSCHKE e DEL BEM, 2003, p. 186).

Esta ação é considerada uma observação formativa, pois “permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar,

certificar, selecionar” (PERRENOUD, 1999, p. 104). Com ela, o professor considera tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor: **(a)** suas aquisições de conhecimento, as quais condicionam as tarefas que lhe podem ser propostas, como, por exemplo: improvisar e compor com o material musical apreendido; **(b)** sua maneira de aprender e de raciocinar em atividades de apreciação e percepção musical; **(c)** sua relação com o saber demonstrada através da performance ou da escrita sobre música; **(d)** suas angústias e bloqueios eventuais diante de certos tipos de tarefas, como, por exemplo: uma apresentação musical pública; **(e)** seus interesses, seus projetos, o que faz sentido para ele, o que o mobiliza, como, por exemplo: fazer parte de uma banda de rock; **(f)** seu ambiente escolar e familiar (PERRENOUD, 2000b).

Não basta, porém, apenas conviver em aula com um aluno para saber observá-lo, nem observá-lo com atenção para identificar com clareza suas aquisições e modos de aprendizagem. É importante saber determinar, interpretar e memorizar momentos significativos que contribuirão para estabelecer um quadro das ações dos alunos, que poderão ser registradas em dossiês, portfólios, relatórios de avaliação. Para Hoffmann, “todas essas nomenclaturas se referem, no seu sentido básico, à organização de uma coletânea de registros sobre aprendizagens do aluno que favoreçam ao professor, aos próprios alunos e às famílias uma visão evolutiva do processo” (HOFFMANN, 2001, p. 201).

Destaca-se nas colocações dos licenciandos, uma preocupação em observar o desenvolvimento dos alunos em suas atividades cotidianas. Quando

questionados sobre que tipo de registros utilizariam em suas observações, assim se posicionaram:

A princípio dependeria de cada disciplina; de sua flexibilidade. Poderia ser um registro escrito, em alguns casos usaria gravação em vídeo, e até mesmo um registro mental. (LICENCIANDO 9)

Eu não tenho idéia de como fazer esses registros. Mas observaria alguns pontos principais, como a resposta dos alunos, se eles estão compreendendo o que está sendo ensinado e anotaria em um caderno. (LICENCIANDO 8)

Eu não faria registros ali, durante a aula, enquanto estivesse no meio dos alunos; mas eu faria algumas anotações depois, e baseado nestas informações eu até poderia transformá-la em número para ajudar na média final deste aluno se fosse necessário. (LICENCIANDO 7)

Uma forma, e até bem antiga, é ter uma ficha de cada aluno. Eu penso num controle individual mesmo, porque numa escola de música, não seriam muitos alunos. Dificultaria numa escola pública, numa sala cheia. Aí já não sei como eu faria. (LICENCIANDO 6)

Eu acho que uma coisa que poderia ser usada e que já barateou o custo para as instituições de ensino são as novas mídias, porque não é só papel e lápis que existe hoje em dia. (LICENCIANDO 4)

Nota-se, nas colocações descritas acima, uma variedade de registros, tais como gravações sonoras e em vídeo, registros escritos, fichas e a confiança na memória, para registrar os fatos observados em outros momentos. Não se observa, porém, uma clareza quanto às formas de registro e subsequente

utilização dos dados coletados, ou seja, não há nitidez quanto aos propósitos de tais registros, como se constata na manifestação do Licenciando 7, que usaria os conteúdos de suas observações para transformá-los em número para auxiliar na média final do aluno.

Ao estruturar-se a observação, é preciso definir os objetivos a atingir, selecionar os alunos que serão observados, destacar as informações a recolher e escolher um tipo de mecanismo de registro. Definir alvos práticos, realistas e realizáveis deve ser o princípio básico a se ter em mente. Além disso, os instrumentos de avaliação deverão ser adaptados ou criados pelo professor segundo suas necessidades.

Quanto à criação ou adaptação de instrumentos de avaliação para o processo ensino/aprendizagem de música, a literatura de educação musical recomenda que

a avaliação em música deve necessariamente envolver observações gravadas, feitas durante o processo de ensino/aprendizagem, permitindo que se possa ouvir e rever os mesmos dados quantas vezes sejam necessárias para se avaliar com precisão, [pois] uma avaliação precisa permite melhor informação tanto para o estudante como para o professor, porque possibilita avaliar estratégias a serem aplicadas (TOURINHO e OLIVEIRA, 2003, p. 23).

Dentre as possibilidades de criação de instrumentos de registro para avaliação, destacam-se – na expressão dos licenciandos – as observações gravadas em fita cassete, em vídeo, e baseadas nas novas mídias, como, por exemplo: a câmera web e o computador:

Uma coisa interessante, que até ocorreu no estágio deste ano, foi o uso do gravador. Eu acho que gravar os resultados é muito interessante, pelo menos nesta turma composta por crianças de 8 anos, funcionou bem; acho que pela curiosidade de ouvir a própria voz gravada. Mas eu registraria tudo isso numa espécie de diário. (LICENCIANDO 3)

Eu acho que é a maneira mais completa de registrar um trabalho prático, pois não é o papel e lápis que vão comprovar tudo o que a pessoa falou, como falou, como foi a resposta. Eu acho que hoje em dia a gente tem recursos para melhorar isso e deve usá-los. As mídias digitais podem ajudar muito. (LICENCIANDO 4)

Observa-se uma preocupação do Licenciando 4 em registrar todos os detalhes das respostas e atitudes dos alunos frente a uma atividade proposta, demonstrando desconfiança “do papel e do lápis”. Sem dúvida, o registro visual é um excelente recurso para consignar as atividades propostas, mas é necessário ter clareza do que se quer observar com este tipo de registro: características pessoais, comportamentos, presença ou ausência de determinados fatores, desempenho etc.

O Licenciando 3, quando questionado sobre quais aspectos da aprendizagem seriam registrados em seu “diário”, assim se posicionou:

Isso é complicado. Porque, por exemplo, de uma produção, eu estaria registrando tudo. Eu não tenho noção de quais aspectos seriam. Eu acho que estaria observando o envolvimento do aluno no processo, seu interesse, porque isso é uma coisa que não tem como o aluno fingir que está interessado. E também o resultado final, a participação dele no todo também. (LICENCIANDO 3)

Os aspectos sugeridos, envolvimento, interesse, participação,

encontram-se entre os contemplados como conteúdos atitudinais, paralelamente aos conteúdos factuais e procedimentais, não devendo haver entre eles nenhuma hierarquia. Além de sua concretude como conteúdo de ensino, as atitudes

impregnam a totalidade do processo educacional e ocupam um papel central em todo ato de aprendizagem. *As atitudes guiam os processos perceptivos e cognitivos* que conduzem a aprendizagem de qualquer tipo de conteúdo educacional, seja conceitual, procedimental ou atitudinal (COLL et al. 2000, p. 136 - grifo do autor).

Observa-se que, para o Licenciando 3, mesmo intuitivamente, conteúdos atitudinais devem ser avaliados igualmente aos demais, uma vez que sua importância na formação do educando não é menor que a dos demais. Conhecimentos, procedimentos e atitudes são essenciais à completa formação do ser e nenhum destes conteúdos pode ser minimizado no decorrer do processo de formação.

A avaliação de atitudes no contexto escolar, contudo, ainda é apenas um procedimento destinado a aumentar ou diminuir a nota do aluno, favorecendo o acréscimo ou a retirada de pontos. A observação e análise das atitudes não deveriam destinar-se à mera atribuição de escores, mas centrar-se na formação das condutas essenciais ao pleno desenvolvimento do educando em formação.

Entretanto avaliar e, em decorrência, promover alterações e aperfeiçoamentos no que tange aos conteúdos atitudinais exige que o professor compreenda sua natureza como: **(a)** MUTÁVEL, pela aceitação da mutabilidade do homem como um ser inacabado, passível de transformações e aberto à aquisição de

novos valores; **(b)** MOTIVACIONAL, porque orientada pela atitude do outro – que pode ser o professor – quando demonstra respeito, aceitação, interesse; **(c)** COGNITIVA, uma vez que o desenvolvimento de atitudes está intimamente vinculado à apropriação de conhecimentos; **(d)** EMOCIONAL, pois os sentimentos dos alunos (aspectos subjetivos) devem ser considerados (DEPRESBITERIS, 1995).

A avaliação, conseqüentemente, não pode efetivar-se enquanto um ato frio de seleção entre capazes e incapazes, como um julgamento fundamentado em dados e destinado a hierarquizar indivíduos em conformidade com seus desempenhos, mas deve afigurar-se em um ato amoroso – e por isso acolhedor, pois

*o ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar. Julgamentos aparecerão, mas, evidentemente para dar curso à vida (à ação) e não para excluí-la (LUCKESI, 2002, p. 171).*

Se os alunos percebem que o professor, além de qualificá-los por seu rendimento, demonstra interesse por eles como pessoas, compartilhando de suas inquietações e dispondo-se a ajudá-los, e se perceberem, principalmente, um clima afetivo nas aulas, cria-se no ambiente escolar uma disposição positiva em relação ao professor e aos próprios conteúdos a serem apreendidos (COLL et al. 2000).

Outro instrumento citado para a inscrição dos dados coletados nas observações é a ficha de registro. Quando interrogado sobre a função e operacionalização desta ficha, o Licenciando 6 afirmou:

Eu acho que observaria o próprio interesse do aluno, seu desempenho em aula, a própria motivação. Porque eu acho que essa avaliação não é só para o aluno, é para o professor também, pois quando a aula está interessante e o conteúdo está de acordo com a capacidade do aluno e ele se sente motivado, é um aval para o professor no sentido de evidenciar que ele está agindo de maneira correta.

A ficha a que o aluno faz referência aproxima-se da caracterização das fichas de observação, definidas como instrumentos organizados e destinados a “prever e apreender determinados comportamentos ou características pessoais” (TURRA et al.1992, p. 206).

O Licenciando 4 referiu-se à auto-avaliação tanto como uma experiência positiva vivida enquanto aluno, quanto como uma forma de avaliar a ser adotada por ele.

Eu me senti muito bem no dia da auto-avaliação do professor X. Ele pediu para anotar no papel e depois cada aluno justificou sua nota. E nas aulas todo mundo tinha que mostrar serviço. Ele pedia muitas atividades, nas quais todo mundo tinha oportunidade de demonstrar o que tinha produzido. Então, no dia da auto-avaliação não dava para enrolar, porque todo mundo tinha acompanhado o processo de cada um.

Entretanto a auto-avaliação não constitui apenas uma prática avaliativa que visa deslocar a responsabilidade do ato avaliativo para as mãos do aluno, nem se configura em uma ação de auto-notação – com justificativa subjetiva e pessoal em decorrência. Enquanto instrumento avaliativo, a auto-avaliação implica em compreender que “a regulação externa cede lugar à auto-regulação” (HADJI, 2001, p. 67), de maneira a configurar-se como um instrumento de formação e não de



constatação.

A auto-avaliação, portanto, centra suas preocupações na oferta – ou na maior visibilidade – de melhores condições para a promoção das aprendizagens que se afiguram necessárias, não pela imposição de parâmetros ou pelo total abandono deles, mas pela construção coletiva de indicadores que favoreçam a auto-regulação, considerando a pertinência e a relevância dos aspectos enunciados.

Auto-avaliação exige reflexão e, em consequência, compreensão acerca dos processos vivenciados na apropriação dos múltiplos saberes. Não se afigura suficiente atribuir-se um escore, assim como não se apresenta bastante justificar – em consonância com critérios pessoais e subjetivos – um valor que traduza aspectos considerados por um e relevados por outros. Desse modo, o instrumento de auto-avaliação deve ser posto a “serviço do autocontrole espontâneo e permanente, para assim ajudar o aluno a construir uma ‘instância avaliativa’ cada vez mais adequada, substituindo os elementos errôneos (como por exemplo: a percepção clara dos critérios de realização da tarefa)” (HADJI, 2001, p. 102 – grifos do autor).

A auto-avaliação não é apenas um instrumento a facultar ao aluno atribuir-se uma nota, qualquer que seja ela, mas é favorecer as condições essenciais à promoção de um autobalço, pelo enriquecimento do “sistema interno de orientação para aumentar a eficiência da auto-regulação, verdadeira ‘chave’ de todo o sistema” (HADJI, 2001, p. 102). Assim, enquanto instrumento posto a serviço do

processo avaliativo, a auto-avaliação deve favorecer a reflexão, a análise, a construção progressiva de um “modelo de tarefa que se tornará um referente adequado para fazer um exame crítico de sua produção, a fim de progredir rumo a um êxito maior” (HADJI, 2001, p. 103).

Para assegurar o desenvolvimento de um processo de auto-avaliação significativo, Perrenoud (2000b) sinaliza para algumas estratégias a serem utilizadas.

- Criar, intensificar e diversificar o desejo de aprender. Só se pode desejar tocar, ler, compor, ouvir música, quando se concebem esses conhecimentos e seus usos; e
- Favorecer ou reforçar a decisão de aprender, sem desconsiderar que esta atitude não é tomada de uma vez por todas. Muitas vezes, em momentos de dificuldades técnicas, de interpretação ou percepção musical, o aluno é levado a desistir.

Entretanto os licenciandos que valorizam a auto-avaliação, enquanto instrumento adequado à análise da progressão dos alunos, também evidenciam dificuldade em enunciar as formas de promoção desta prática avaliativa, principalmente porque concentram sua percepção em torno da distinção dos melhores e não na apropriação do essencial e do significativo para aquela etapa ou modalidade de escolarização.

Não sei, não tinha pensado nisto. Talvez uma auto-avaliação do aluno seja importante. O difícil de tudo isso é que no final de tudo precisamos dar uma nota ao aluno. Acho que isso é subjetivo. Por exemplo: o aluno X saiu do nada e melhorou bastante, então ele merece 10. O aluno Y já era bom, mas melhorou pouco. Porém quem merece a nota maior? Quem é melhor? Acredito que isso seja relativo. (LICENCIANDO 10)

Prevaleceu, na manifestação do licenciando, falta de clareza em relação à auto-avaliação enquanto um processo contínuo que “está no cerne da relação entre educadores e educandos” (HOFFMANN, 2001, p. 79). A preocupação com o confronto de desempenhos desloca o foco de análise daquilo que se configura essencial: a aprendizagem pelo aluno do mínimo necessário para a progressão a um saber mais complexo ou a uma etapa subsequente de escolarização.

Para a auto-avaliação do aluno, é necessário que o professor leve-o a refletir sobre suas ações, sobre as soluções encontradas para os problemas levantados e sobre as estratégias utilizadas, independentemente de sua natureza – conceitual, procedimental ou atitudinal. Assim sendo, o professor

[...] precisará ajustar suas perguntas e desafios às possibilidades de cada um, às etapas do processo em que se encontra, priorizando uns e outros aspectos, decidindo sobre o quê, como e quando falar [...] Ao promover tais ações e desafiar os estudantes a refletir, o professor também estará refletindo sobre processos didáticos, sobre adequação de suas perguntas, críticas, comentários [...] Seus registros e anotações o auxiliarão nesse sentido, por objetivar o seu pensamento sobre o aluno, levando-o a tomar novas decisões (HOFFMANN, 2001, p. 79-80).

Entendendo a auto-avaliação por este prisma, a necessidade de atribuir notas, ou não, deixa de ser o foco da atenção do professor, pois sua intenção está em levar o aluno a refletir sobre o aprender, porque promove

condições que o levam a analisar e construir um modelo de tarefa – ou de *check list* – que constituirá um referente adequado para a efetivação de um exame mais crítico de suas produções, a fim de progredir em direção a uma aprendizagem mais significativa (HADJI, 2001, p. 103).

É importante destacar, ainda, que a auto-avaliação deve favorecer a promoção de “um diálogo interno alimentado pela linguagem do outro”, até para assegurar um certo afastamento do objeto construído, far-se-á essencial o olhar e a fala do outro “que vão lhe trazer uma ajuda decisiva no sentido da lucidez metacognitiva” (HADJI, 2001, p. 104).

Independentemente da configuração que assumem ou do momento em que são implementados, os procedimentos avaliativos empreendidos pelos professores no ensino de música precisam desviar seu foco da quantificação de desempenhos, para a apreciação dos processos de aprendizagem vivenciados pelos educandos na apropriação de saberes, na edificação de procedimentos e na constituição de atitudes consideradas essenciais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É isso que é preciso que a gente mantenha, que é preciso que a gente guarde. Apesar de tudo, apesar dos insucessos! A gente precisa saber, inclusive, que os insucessos e os sofrimentos fazem parte da busca da eficácia. Não há eficácia que não tropece em momentos de insucesso. É preciso trabalhar o insucesso e convertê-lo em êxito.*

**PAULO FREIRE**

Buscamos, no transcorrer deste estudo, compreender o significado da avaliação para os licenciandos em música, no tocante a concepções, funções e técnicas/instrumentos, pautando-nos no referencial teórico concernente a educação e educação musical.

Nossa preocupação durante a análise realizada foi a de refletir, de forma cautelosa, sobre as manifestações dos educandos que participaram da pesquisa, tanto no que tange aos seus posicionamentos como futuros professores de música como à sua vivência enquanto alunos de música. Temos consciência da complexidade desta leitura, pois os docentes que atuam nos cursos de licenciatura em música em nosso país, na sua maioria, não são “[...] ‘educadores musicais’, (*strictu sensu*), mas instrumentistas, regentes, compositores, que na sua maioria, não possuem uma formação pedagógica” (HENTSCHKE, 2003, p. 54).

No entanto, vivendo este momento em que a educação/educação musical está clamando por mudanças, e no qual se constatou que nos cursos para formação de professores das diferentes áreas do conhecimento “a avaliação está órfã” (PACHECO, 1995, p. 149), voltamos nosso olhar para alguns pontos deste contexto, objetivando compreendê-los mais profundamente, sem a intenção de somente apontá-los e sem a pretensão de nos arvorarmos em donos da verdade, propondo caminhos que auxiliem na promoção de um processo avaliativo mais dinâmico e voltado para o que lhe dá maior significado: contribuir para a aprendizagem do aluno e para o ensino do professor.

A falta de clareza – tanto no que tange ao conceituar como no que tange ao executar – relacionada à avaliação da aprendizagem e constatada nesta pesquisa, remete também à falta de maior clareza sobre as nuances do processo educativo. Para um curso de licenciatura, este é um ponto crucial que merece uma profunda reflexão do corpo docente, considerando-se “a ligação intrínseca entre avaliação e aprendizagem, [que é] na verdade, a única razão de ser da avaliação” (DEMO, 2004, p. 73).

Assim, contemplar a educação musical pelo viés da avaliação da aprendizagem pode constituir-se num importante processo desencadeador de posturas transformadoras, uma vez que os equívocos apontados podem mobilizar as reflexões dos educadores musicais para que suas práticas se consolidem o mais próximo possível do desejado, ou seja, utilizar-se da avaliação como procedimento essencial no processo ensino/aprendizagem.

A análise das entrevistas realizadas demonstra que a maioria dos licenciandos possui uma concepção de avaliação da aprendizagem atrelada a idéias conservadoras, segundo as quais as práticas avaliativas vivenciadas e/ou propostas se efetuam por comparações entre os sujeitos, muitas vezes desconsiderando os objetivos traçados. Uma minoria dos entrevistados sinaliza para uma vivência e/ou proposta de prática de avaliação mais preocupada com o processo do que meramente com o produto, sem, contudo, apresentar consistência entre fundamentação teórica e prática. As técnicas e os instrumentos apontados por eles não são os mais adequados para acompanhar o processo de ensino/aprendizagem, mas apenas para obter notas e possibilitar a promoção do educando no final do ano letivo.

Esta dicotomia entre a teoria e a prática, já assinalada por KLEBER (2003), confirma que o pensar e o fazer dos licenciandos é resultante de percepções construídas ao longo da vida acadêmica e apresentam, portanto, as marcas decorrentes da realidade em que estão inseridos. Assim, as concepções, as finalidades e as proposições para suas futuras práticas de avaliação transitam entre os modelos pedagógicos diretivo e não diretivo (BECKER, 2001).

Continuar como mero espectador desta realidade é uma postura que não auxilia na promoção de mudanças nesse contexto educacional. Faz-se mister o redimensionamento das práticas pedagógicas, para que os cursos de formação de professores de música atinjam sua meta maior: preparar um profissional competente para o ato de ensinar música e conseqüentemente para o ato de avaliar as

atividades musicais. Imprimir um novo sentido à prática avaliativa, transpondo a postura classificatória é um procedimento necessário para compreender melhor o ato de aprender e o ato de ensinar.

Contudo, mais que sinalizar para as dificuldades existentes nos cursos de formação de professores de música, sejam eles decorrentes da ausência de formação pedagógica do corpo docente, ou ainda pela predominância da avaliação classificatória, urge um redirecionamento na formação dos educadores musicais, relacionado ao *habitus* do ato de avaliar, ou ainda, mais profundamente relacionado ao *habitus* do ato de ensinar, pois:

reconhecer a parte do *habitus* na ação pedagógica é, seguramente, dar um passo em direção ao realismo na descrição de como os professores exercem seu ofício [tornando-se possível] transformar as conduções de sua prática para induzir uma evolução de seus hábitos e favorecer a tomada de consciência de seu funcionamento e a passagem de certas ações sob o controle de conhecimentos procedimentais e da razão (PERRENOUD, 2001, p. 170).

Para favorecer a tomada de consciência e a transformação do *habitus*, mecanismos de ação são sugeridos por Perrenoud (2001), Schön (2000), Demo (2004), Hoffmann (2002), dos quais destacaremos alguns, no sentido de permitir o vislumbrar de novas perspectivas, o delinear de outros horizontes.

Exercitar a prática reflexiva – o educador musical utiliza sua própria ação, como objeto de sua observação e análise, procurando compreender sua própria maneira de pensar e de atuar.



Buscar mudanças nas práticas – o foco da avaliação precisa ser retirado da “prova” e da “nota”, para centrar-se no **DESAFIO DA APRENDIZAGEM**, quer seja de fatos e conceitos musicais, quer seja de procedimentos técnicos para realização de performance, quer seja de atitudes como o respeito e a cooperação na realização de música em grupo.

Observar-se mutuamente – mesmo sendo um exercício difícil de ser aceito, é muito proveitoso se levado adiante, pois estimula o observador a questionar-se sobre o que faria na situação do observado para solucionar um problema iminente, como por exemplo, dificuldades de afinação de alguns participantes de um grupo vocal na entoação de trechos melódicos.

Reconstituir a história de vida – requer uma memória de maior amplitude para trazer à tona a origem de certas reações, como, por exemplo, a dificuldade de auto-aceitação do erro, ou ainda a intolerância a uma falha de memória no momento de uma apresentação musical pública.

Fazer uso da escrita clínica – escrever sobre sua prática, descrevendo o caminho trilhado para vencer dificuldades advindas da compreensão de textos literários ou da

execução de obras musicais proporciona uma tomada de consciência além da auto-observação. Os registros sugeridos são diversos: diário, dossiê, portfólio, memorial etc., além daqueles que poderão ser criados pelo educador musical para atender às necessidades de seus alunos.

Utilizar-se de registros visuais e sonoros – documentar a performance do educador musical dirigindo um grupo, através de gravações em vídeo, pode ser mais eficaz para a sua tomada de consciência do que qualquer discurso.

Praticar a metacomunicação com os alunos – o educador musical precisa habituar-se a encorajar os alunos a dizerem o que observam e o que sentem, a falarem de sua relação com a música, de seus conflitos, de suas incertezas. Considerada como um eixo de toda a formação do professor, a metacomunicação deve ser estimulada a tornar-se um hábito no relacionamento entre professor e aluno.

Embora estejam pontuados separadamente, esses mecanismos se complementam entre si e convergem para a necessidade de uma reflexão sobre o **CARÁTER INTERATIVO** deles decorrente, considerado atualmente uma das premissas para os cursos de formação de professores.

Vivendo em uma época na qual todo cidadão tem direito à educação, assegurado no art. 205 da Constituição Federal, faz-se necessário um **NOVO APRENDER** dos professores: trabalhar **COM** e **NA** diversidade, inerente à pluralidade e especificidade dos inúmeros “eus” que se congregam no espaço da sala de aula. Este é o desafio que temos pela frente: “é preciso promover um trabalho interativo de formação de professores, desenvolver experiências construídas coletivamente, em pequenos passos, e onde se efetivem o compromisso individual de estudo de cada professor e a oportunidade de falar e ser ouvido em suas concepções e tentativas” (HOFFMANN, 2002, p. 119).

Mudanças de concepções, reconstrução de histórias de vida, compromisso com a formação dos novos educadores musicais no referente à parte pedagógica, com certeza, não são tarefas fáceis ou singelas, pois precisam do engajamento pessoal dos docentes.

Nossa expectativa com a apresentação e análise de todos os dados coletados é de termos lançado, em solo fértil, sementes para possíveis reestruturações da prática avaliativa, ou melhor, do processo ensino/aprendizagem de música.

## 6 REFERÊNCIAS

- ARONOFF, F. W. **La música y el niño pequeño**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1974.
- BARRIGA, A. D. (Comp.). **El examen: textos para su história y debate**. México: UNAM, 1983.
- \_\_\_\_\_. Uma polêmica em relação ao exame. In ESTEBAN, M. T. (org.) et al. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 51 – 82.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BERBEL, N. et al. **Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: um retrato em cinco dimensões**. Londrina: Ed. UEL / INEP, 2001.
- BLOOM, B.; HASTINGS, T. e MADAUS, G. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. 1, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**/Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 6, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COLL C. e colaboradores. **Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médica, 2000.
- DEMO, P. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- \_\_\_\_\_. Ser professor é cuidar que o aluno aprenda. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem – Revendo conceitos e posições. In SOUZA, C. P. (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 4ª ed., Campinas: Papirus, 1995, p. 51 – 76.
- \_\_\_\_\_. Instrumentos de avaliação – as questões constantes da prática docente. In **Avaliação Educacional**, n. 04. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jan. – jun. 1991, p. 119 – 133.
- ESTEBAN, M. T. (org.) et al. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 07 – 28.
- FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In

SOUZA, C. P. (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: Papirus, 1991, p. 13 – 26.

FREIRE, A. M. A. (org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis/Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

*FUSARI, J. C. A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 250p.*

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In ESTEBAN, M. T (org) et al. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 29 – 49.

*GORINI, M. A. G.. Avaliação: a construção de uma proposta em Educação Física. 2004, 212p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2004.*

*GROSSI, C. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. In HENTSCHKE, L. e SOUZA, J. (org.) Avaliação em Música: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003, p. 124 – 139..*

*HADJI, C. A Avaliação: regras do jogo. Porto: Porto Editora, 1994.*

\_\_\_\_\_. *Avaliação desmistificada. Porto Alegre: ArtMed, 2001.*

*HENTSCHKE, L. Avaliação do conhecimento musical dos alunos: opção ou necessidade? In: Anais do III Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Salvador, p. 45 –60, 19 a 22 de junho de 1994.*

\_\_\_\_\_. *Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. In: Revista da ABEM. n. 8, março 2003. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, p. 53 – 55.*

*HENTSCHKE, L. e DEL BEM, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In HENTSCHKE, L. e DEL BEM, L.(org.) Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003, p. 176 – 187.*

*HENTSCHKE, L. e SOUZA, J. (organizadoras). Avaliação em Música: reflexões e práticas. São Paulo, Moderna, 2003.*

*HOFFMAN, J. Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.*

\_\_\_\_\_. *Avaliação: mito & desafio. Uma perspectiva construtivista. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000a.*

\_\_\_\_\_. *Avaliação Mediadora. Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000b.*

\_\_\_\_\_. *Avaliar para promover: As setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.*

\_\_\_\_\_. *Avaliar para promover: compromisso deste século. In DEMO, P.; LA TAILLE, Y.; HOFFMANN, J.. Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.*

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

*KLEBER, M. As diretrizes curriculares nacionais e a questão dos espaços e demandas*

profissional. In: *Anais do IV encontro da Regional Sul ABEM*. Santa Maria: p. 87 – 94, 23  
1 25 de maio de 2001.

\_\_\_\_\_. *Teorias Curriculares e suas implicações no ensino superior de música: um estudo de caso*. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado em Artes – área de concentração Música). UNESP.

\_\_\_\_\_. *Avaliação em cursos universitários de música: um estudo de caso*. In: HENTSCHKE, L., SOUZA, J. (org.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 140 – 158.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Tendências Pedagógicas na Prática Escolar*. In: *Revista da Associação Nacional de Educação*. Ano 3, nº 6, 1983, p. 11 – 19.

LIMA, S. A. *A necessidade de um Ensino Musical Técnico mais comprometido com a realidade social do país e com a formação da personalidade humana*. In: *ANAIS – VII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Recife: UFPE, 1998, p. 94 – 106.

LUCKESI, C. . *Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2v., 548p.

\_\_\_\_\_. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre, ano 3, nº 12, p. 6 – 11, fev/abr 2000.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, M. e PÔRTO SALLES, M. M. Q. *Avaliação da aprendizagem na educação superior*. In: LEITE, D. B. C. e MOROSINI, M. *Universidade Futurante*. Campinas: Papirus, 1997. Cap. 2, p. 169 – 200.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M.. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MELCHIOR, M. C. *Avaliação pedagógica: função e necessidade*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

MINAYO, M. C. S. (org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1993

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986

\_\_\_\_\_. *O que é ensinar?* São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. *Currículos de Música no Brasil após a nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o ensino básico e superior*. In: *Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, p.17-38. Curitiba, 1999.

PACHECO, J. A. B. *Formação de professores: Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1995.

PAIS, A. e MONTEIRO, M. *Avaliação – uma prática diária*. Lisboa: Ed. Presença, 1996.

PEREIRA, J E. D. *A Formação de Professores nas Licenciaturas: dilemas e novas perspectivas*. In: *Anais do VII Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. p. 45 – 60. Pernambuco, 1998.

- \_\_\_\_\_. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: Educação & Sociedade. p. 109 – 125. Campinas: CEDES – UNICAMP: 2000 número 68/especial 2. ed.*
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre; Artmed, 1999.*
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia Diferenciada: das Intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000a*
- \_\_\_\_\_. *Dez novas Competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b*
- \_\_\_\_\_. *Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PAQUAY, Léopold et al. Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 11 – 22.*
- \_\_\_\_\_. *O Trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In PAQUAY, Léopold et al. Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 161 – 184.*
- POPHAM, J. W. *Avaliação Educacional. Porto Alegre: Globo, 1983.*
- SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? : como avaliar?: critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.*
- SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.*
- SOUSA, C. P. *Avaliação do rendimento escolar – Sedimentação de significados. In SOUSA, C. P. (org.) Avaliação do rendimento escolar. Campinas: Papirus, 1995, p. 143 – 151.*
- SOUZA, J.. *Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: Seminário sobre o ensino superior de artes e design no Brasil, 1997, p. 13 – 20.*
- SOUZA, N. A. *A concepção de avaliação da aprendizagem do professor alfabetizado do Ciclo Básico Paranaense. 1995, 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília, 1995.*
- \_\_\_\_\_. *A avaliação da aprendizagem na construção do saber docente. 1999. 291p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência. Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília, 1999.*
- \_\_\_\_\_. *Sol e sombra: a relação teoria-prática na formação do professor. In: ALVARENGA, Georfrávia M. (Org.) Avaliação: o saber na formação do fazer. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 2002, p. 33 – 53.*
- SWANWICK, K. *Música, pensamiento y educación. Madrid: Morata, 1991.*
- \_\_\_\_\_. *Ensinando Música Musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.*
- TYLER,
- TOURINHO, C., OLIVEIRA, A. *Avaliação da Performance Musical. In: HENTSCHEKE, L. e SOUZA, J. (org.). Avaliação em Música: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003, p. 13 – 28.*
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.*
- TURRA, C. M. G. et al. *Planejamento de ensino e de avaliação. 11ª ed. Porto Alegre: Sagra, 1992.*

VEIGA, I. P. A. *O Seminário como técnica de ensino socializado. In*

*Técnicas de*

*Ensino: Por que não?*

VIANNA, H. M. *Testes em Educação. São Paulo: Ibrasa, 1973.*

\_\_\_\_\_. *Avaliação educacional e o avaliador. 1997. 293p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.*



ABELES, H. F., HOFFER C. R., KLOTMAN R. H. **Foundations of music education.** New York: Simon & Schuster Macmillan, 1995.

ALMEIDA, R. **História da música brasileira.** Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1948.

ANDRADE, M. **Aspectos da Música Brasileira.** São Paulo: Martins Fontes, 1965.

BASTIAN, H. G. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. Trad. Jusamara Souza. In **Em Pauta.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. V. 11, n. 16/17 – abril/novembro 2000, p. 76 – 107.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **A Nova LDB.** Londrina: Ediel, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988 / obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antônio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Lívia Céspedes – 31<sup>a</sup> ed. – São Paulo: Saraiva, 2003.

FREIRE, V. L. O ensino de música no Brasil oitocentista. In: **Anais 5º Encontro Anual ABEM/5º Simpósio Paranaense de Educação Musical,** p. 187 – 201. Londrina, 1996.

*FUKS, R. O discurso do silêncio. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.*

\_\_\_\_\_. *Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. In: Fundamentos da Educação Musical, nº 1, p. 134 - 156, 1993.*

*GADOTTI, M. História das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1993.*

\_\_\_\_\_. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1990.*

*GERMANO J. W. Estado militar e educação no Brasil (1964 - 1985). São Paulo: Cortez,*

2000.

*GHIRALDELLI, P. História da educação. São Paulo: Cortez, 1992. 2. ed. rev.*

*HARNONCOURT, N. O discurso dos sons. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.*

*HEITOR, L. 150 Anos de Música no Brasil (1800 – 1950). Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.*

*KATER, C.. Aspectos educacionais do Movimento Música Viva. In: Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, nº 1, ano 1, p. 22 - 34, 1992.*

*KIEFFER, B. História da Música Brasileira. Porto Alegre: Movimento, 1977.*

*LUCKESI, C. C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1991.*

*MARIZ, V. História da Música no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.*

*MARTINS, R. Educação Musical: uma síntese histórica como preâmbulo para uma idéia de educação musical no Brasil do século XX. In: Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, nº 1, ano 1, p. 06 – 11, 1992.*

*MORAIS R. Cultura Brasileira e Educação. Campinas: Papyrus, 2. ed., 2002.*

*NOGUEIRA, I. O modelo atual da Educação Musical no Brasil: um drama em três atos incongruentes. In: Fundamentos da Educação Musical, nº 3, p. 05 - 21, 1996.*

*OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil: ABEM. In: Revista da Associação Brasileira de Educação Musical, n.º 1, ano 1, p. 35 - 40, 1992.*

*PAZ, E. Pedagogia Musical Brasileira no século XX. Brasília: MusiMed, 2000.*

*PAGNI, P. Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.*

*PEREGRINO, Y. (org.). A questão curricular: por um eixo pedagógico para as licenciaturas em arte. In: Da Camiseta ao museu, João Pessoa: UFPB/Ed. Universitária, 1995, p. 143 - 153.*

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POSTMAN, Neil. *O fim da educação*: redefinido o valor da escola. Tradução José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1983.

SOUZA, J. (org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS – Programa de Pós-graduação em música: Mestrado e doutorado, 2000.

\_\_\_\_\_. *Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos trinta*. In: *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, nº 1, ano 1, p. 12 – 21, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa e formação em educação musical*. In *Revista da ABEM*, n. 8, março 2003. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, p. 7 – 10.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Música*. Londrina, 1991.

\_\_\_\_\_. *Proposta para a implantação do Projeto Piloto “Currículo Integrado do curso de Música/UEL”*. Londrina, 2001.

## 8 APÊNDICES

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO**

**LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES SOBRE ESCOLARIDADE E  
ATIVIDADES PROFISSIONAIS**

**1. Informações pessoais:**

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

**2. Informações da escolaridade:**

**Ensino Médio**

- Colegial  
 Magistério  
 Contabilidade  
 Outro profissionalizante

**Possui curso superior**

- Sim  
 Não

Se a resposta foi positiva:

- Completo  
 Incompleto

Ainda, qual o nome do curso?

---

---

**3. Informações sobre a formação musical:**

Instrumento: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

- escola específica de música
- professor particular
- conjuntos musicais (bandas, coros grupos)
- auto-didata
- Outros

Em caso de outros, especifique: \_\_\_\_\_

**4. Informações profissionais:**

- Músico de orquestra
- Músico da noite
- Regente
- Professor de música
  - ( ) instrumento
  - ( ) aulas em grupo
- Outras

Em caso de outra, especifique: \_\_\_\_\_

**5. Participação em atividades de aperfeiçoamento relacionadas à performance musical:**

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, especifique: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**6. Participação em atividades de aperfeiçoamento relacionadas à educação musical:**

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Em caso afirmativo, especifique: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

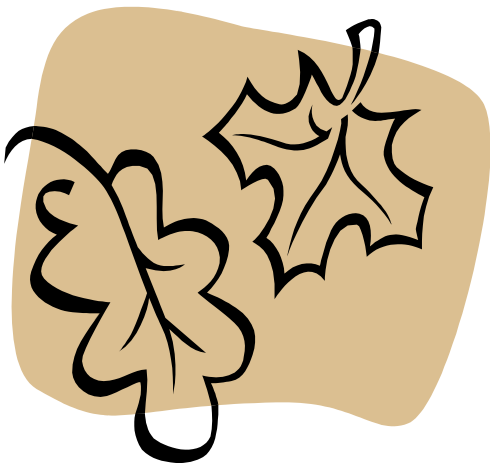
---

---

---

---

---



## **APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

---

1. **Qual a sua pretensão profissional? (músico, professor, regente etc.).**
  
2. **O que você considera importante para uma pessoa ser um bom educador musical?**
  
3. **O que você faria, se contratado por uma escola de música?**
  
4. **O que você considera importante na avaliação da aprendizagem?**
  - × Em relação à aprendizagem do aluno?
  - × Em relação à sua futura prática?
  - × Em relação à sua formação de educador musical?
  
5. **Como deve ser realizada a avaliação da aprendizagem?**
  - × Com qual frequência?
  - × Como devem ser feitos os registros?
  - × Que tipo de registros?
  - × Quais aspectos da aprendizagem devem ser avaliados?
  
6. **Que aspectos da aprendizagem do aluno você considera importantes para aprová-lo? Como você avaliaria cada um desses aspectos?**
  
- 7. Descreva uma experiência sua, como aluno, relacionada à avaliação. Pode ser**



**positiva ou negativa.**

**8. A avaliação pode realmente revelar a aprendizagem do aluno? Por quê?**

**9. Qual é a função da avaliação da aprendizagem para você?**

**10. O que significa o ato de avaliar para você?**

